

DESENVOLVER HÁBITOS DE LEITURA E
MOTIVAÇÃO EM ALUNOS DO 1.º E 2.º
CICLOS COM POUCOS HÁBITOS DE
LEITURA: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS

Ana Alexandra Teixeira da Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino
Básico

2023-2024



DESENVOLVER HÁBITOS DE LEITURA E MOTIVAÇÃO EM ALUNOS DO 1.º E 2.º CICLOS COM POUCOS HÁBITOS DE LEITURA: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS

Ana Alexandra Teixeira da Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino
Básico

Orientadora: Doutora Otília Sousa

Júri

Presidente: Patrícia Ferreira
Arguente: Eliza Maria Barbosa
Orientador: Otília Sousa

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à professora Otília Sousa por toda a disponibilidade e auxílio prestados durante a realização do Relatório Final. A sua orientação, dedicação, partilha de conhecimentos e rápido *feedback* foram fundamentais para a realização do mesmo.

Aos meus pais por todo o apoio prestado para a conclusão do curso e deste longo caminho da minha a formação académica. Aos meus avós e bisavó por todo o orgulho e carinho que demonstraram durante este ciclo. Ao meu bisavô que se tornou a minha estrela guia nesta reta final.

Ao Bruno, à Liliana, à Rita e à Sofia por terem estado nas diferentes fases da minha vida nestes cinco anos, tendo-os tornado mais fáceis e divertidos, foram verdadeiros amigos. Aos restantes amigos que entraram e conheci na faculdade agradeço também.

Aos professores cooperantes e seus alunos durante os diferentes estágios, que tiveram um papel importante em todo este processo e contribuíram para o meu crescimento quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Ao João, por toda a preocupação, carinho e orgulho que demonstrou sempre nesta jornada que teve várias fases.

À instituição ESELx e a todos os professores que, ao longo destes cinco anos, foram fundamentais para a finalização deste curso.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principais finalidades descrever e analisar de forma reflexiva a prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 4.º ano do 1.º CEB e uma turma do 6.º ano do 2.º CEB, bem como a apresentação de uma investigação “Desenvolver hábitos de leitura e motivação em alunos do 1.º e 2.º ciclos com poucos hábitos de leitura: reflexões e estratégias”.

O objetivo geral da investigação é compreender os hábitos de leitura dos alunos e as práticas de literacia familiar e, tem como objetivos: (i) compreender os hábitos de leitura; (ii) analisar práticas familiares de literacia; (ii) desenvolver um programa de motivação para a leitura.

Para a elaboração deste estudo, optou-se por seguir os princípios da investigação-ação. Trata-se de um estudo de natureza mista: qualitativa e quantitativa, com recurso à observação direta, participante e não participante. Para além disso, recorreu-se também a entrevistas às orientadoras cooperantes de ambos os ciclos, a inquéritos por questionário, bem como à análise documental. A partir da investigação implementou-se um projeto de intervenção em motivação para a leitura.

Os resultados obtidos permitiram compreender que não há diferenças substanciais nem nos hábitos de leitura entre as duas turmas, nem nas práticas de literacia familiar. Os dados, ainda assim, permitiram analisar que os alunos têm consciência da importância da leitura, embora leiam pouco e que tal poderá estar ligado aos contextos e práticas de literacia familiar. A escassez de livros em casa e a falta de hábitos de frequentar bibliotecas (escolar e municipal) são também de assinalar.

Palavras-chave: hábitos de leitura, literacia familiar, programas de leitura

ABSTRACT

This report forms part of the Curricular Unit Supervised Teaching Practice II within the Master's Degree program for Teaching the 1st Cycle of Basic Education, and Portuguese, History, and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. Its primary objectives include describing and critically analyzing the pedagogical practices employed with a 4th-grade class in the 1st CEB and a 6th-grade class in the 2nd CEB, as well as conducting an investigation into reading habits. The general goal of the research is to gain insights into students' reading habits and family literacy practices. The specific objectives are: (i) understanding reading habits, (ii) analyzing family literacy practices, and (iii) developing a reading motivation program. To prepare this study, we chose to follow the principles of action research. This is a study of a mixed nature: qualitative and quantitative, using direct observation, participant and non-participant action. In addition, interviews with cooperating supervisors from both cycles, questionnaire surveys, as well as document analysis were also used. Based on the investigation, an intervention project on reading motivation was implemented.

The findings revealed that there are no significant differences in reading habits between the two classes or in family literacy practices. However, the data indicated that students recognize the importance of reading, albeit engaging in limited reading activities, which could be influenced by family literacy contexts and practices. Noteworthy findings include the scarcity of books at home and the lack of habits related to visiting libraries, both school and municipal.

Keywords: reading habits, family literacy, reading programmes

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1º CEB	5
1.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	6
1.2. A ação pedagógica da orientadora cooperante	7
1.3. Caracterização do Grupo Turma	8
1.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação	9
1.5. Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos	11
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2º CEB	12
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	13
2.2. Caracterização dos Grupos Turmas.....	14
2.3. A ação pedagógica das orientadoras cooperantes	15
2.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação	16
2.5. Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos.....	18
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	20
3.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos.....	21
3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e de desenvolvimento do currículo	22
3.3. Relação pedagógica.....	23
3.4. Processo de avaliação e de regulação das aprendizagens	24
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	25
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	26
4.1. Contextualização	27
4.2. Definição do problema e objeto de estudo	28
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
5.1. Leitura	34

5.2. Hábitos de Leitura	36
5.3. Literacia Familiar	38
5.4. Programa de motivação para a leitura.....	41
6. METODOLOGIA.....	44
6.1. Natureza do Estudo	45
6.2. Caracterização dos Participantes e do Contexto	46
6.3. <i>Design</i> da Investigação	47
6.4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados.....	48
6.5. Técnicas de Análise de Dados	50
6.6. Princípios Éticos do Processo Investigativo.....	50
7. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	51
7.1. Comparação dos hábitos de leitura dos alunos do 4.º e 6.º ano	52
7.2. Práticas familiares de literacia	58
7.3. Desenvolver um programa de motivação para a leitura	63
8. CONCLUSÕES.....	67
8.1. Conclusões do Estudo	68
8.2. Constrangimentos Encontrados.....	69
9. REFLEXÃO FINAL.....	71
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXOS	86
ANEXO A.....	87
Entrevista à OC do 1.º CEB	87
ANEXO B.....	92
Potencialidades e Fragilidades da turma do 1º CEB	92
ANEXO C.....	95
Grelhas de Avaliação Diagnóstica da prática do 1.º CEB	95
ANEXO D.....	101
Grelhas de avaliação formativa da prática de 1.º CEB.....	101

ANEXO E	103
Convidados para a leitura de livros.....	103
ANEXO F	105
Passaporte e guião de leitor.....	105
ANEXO G.....	108
Livro de rimas da turma	108
ANEXO H.....	112
Grelha de avaliação das Tertúlias Leitoras – 4.ºB	112
ANEXO I	115
Entrevista à OC do 2.º CEB	115
ANEXO J.....	120
Potencialidades e Fragilidades da turma do 2.º CEB	120
ANEXO K	122
Guião de leitura da obra <i>Pedro Alecrim</i>	122
ANEXO L.....	141
Grelha de Diagnose da Leitura em voz alta do 6.ºA	141
ANEXO M.....	144
Grelhas de avaliação formativa da prática de 2.º CEB.....	144
ANEXO N.....	146
Grelhas de avaliação das fichas sumativas de PT e HGP.....	146
ANEXO O.....	151
Grelha de avaliação das Tertúlias Leitoras – 6.ºA	151
ANEXO P	153
Questionário aplicado aos alunos	153
ANEXO Q.....	159
Questionário aplicado aos alunos (Caraterização).....	159
ANEXO R	162
Fichas Sumativas de PT e HGP.....	162
ANEXO S	174
Questionário aplicado aos Encarregados de Educação	174
ANEXO T	177
Guiões de leitura do 6.ºA	177

ANEXO U.....	180
Guião de leitura.....	180
ANEXO V.....	183
Passaporte de leitura	183
ANEXO W.....	185
Respostas de ambas as turmas do questionário “Eu e a leitura”	185

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Gráfico da Relação entre género e hábitos de leitura</i>	52
Figura 2 Gráfico Tipo de leitura de que os alunos do 4.º ano mais gostam	54
Figura 3 Gráfico do Tipo de leitura de que os alunos do 6.º ano mais gostam	55
Figura 4 Gráfico relativo aos alunos que beneficiam de ASE em ambas as turmas	56
Figura 5 Gráfico Pessoas que oferecem livros aos alunos do 4.º ano	58
Figura 6 Gráfico Pessoas que oferecem livros aos alunos do 6.º ano	59
Figura 7 Gráfico Comparação de hábitos de leitura dos pais/familiares entre os dois anos	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Estratégias dos Objetivos Gerais	10
Tabela 2 Estratégias dos objetivos gerais do 2.º CEB	16

Lista de Abreviaturas

ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DT	Diretor de Turma
HGP	História e Geografia de Portugal
NPT	Nacionais de Países Terceiros
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
OC	Orientadora Cooperante
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PT	Português
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

O presente relatório é parte da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa. Este representa o culminar de um percurso académico que inclui a aplicação em contexto educativo de competências a desenvolver para o desempenho profissional. Tem, assim, como finalidade a realização de uma análise e reflexão críticas e pessoais sobre o processo vivenciado, que inclui a prática pedagógica desenvolvida em estágio no 1.º e 2.º CEB e um estudo de carácter investigativo.

O seu propósito consiste, primeiramente, na descrição da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvidas tanto no 1.º como no 2.º CEB e, de seguida, na apresentação do estudo empírico desenvolvido nas turmas do 4.º e 6.º anos ao longo da intervenção.

Neste sentido, este relatório encontra-se organizado em diferentes partes e capítulos.

Depois da Introdução, inicia-se a 1.ª Parte, em que é elaborada uma descrição e análise crítica das práticas pedagógicas realizadas, subdividindo-se em três capítulos, a saber: (i) Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico; e ainda (iii) Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se o estudo empírico realizado *Desenvolver hábitos de leitura e motivação em alunos do 1.º e 2.º ciclos com poucos hábitos de leitura: reflexões e estratégias* (que dá título ao relatório) e está subdividido nos seguintes capítulos: (i) Apresentação do estudo, inclui a contextualização relativa à escolha e pertinência do tema e a definição do problema e os seus objetivos; (ii) Fundamentação Teórica, integra uma revisão bibliográfica que fundamenta este estudo; (iii) Metodologia, identifica-se a natureza do estudo, caracterizam-se os participantes, apresentam-se o *design* do estudo, as técnicas de recolha de dados mobilizadas e a análise da informação; (iv) Apresentação e discussão dos dados, procura-se responder aos objetivos da investigação, analisando de forma reflexiva e crítica os resultados alcançados; e (v) Conclusões, são apresentadas as principais conclusões do estudo

desenvolvido, retomando a problemática e os seus objetivos, fazendo um cruzamento com a bibliografia.

Incluiu-se ainda, no presente documento, uma reflexão final que abrange uma análise do trajeto percorrido, destacando os contributos da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos e do processo de investigação, para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais essenciais para a futura prática como docente.

Por fim, o presente relatório inclui as referências bibliográficas mobilizadas durante a sua elaboração, juntamente com os anexos que apresentam evidências do trabalho realizado.

PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1º CEB

| " | | " |

No presente capítulo, será feita a caracterização dos contextos socioeducativos, sendo referidos aspetos relativos à escola, à ação pedagógica da orientadora cooperante (OC) e ao grupo de turma. Esta caracterização resulta da análise de um conjunto de dados recolhidos a partir de diversos instrumentos: documentos, registos de conversas com a OC, notas de campo e produções dos alunos.

1.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida numa do 4.º ano do 1.º CEB decorreu entre 10 de abril a 31 de maio de 2024, ao longo de oito semanas, numa instituição de rede pública, situada no concelho da Amadora, na freguesia de Águas Livres. A primeira semana e meia desta intervenção educativa foi destinada à realização de uma observação participante, possibilitando a construção de um diagnóstico da turma destinado à conceção do Projeto de Intervenção (PI).

A escola encontrava-se enquadrada entre vários prédios urbanos, onde também é possível encontrar alguns serviços, como algumas atividades comerciais, de restauração, alguns edifícios de cariz religioso. Também se destaca a acessibilidade de transportes públicos, nomeadamente autocarros e comboios.

Relativamente ao espaço escolar, a escola é composta por dois edifícios com dois pisos cada e por pavilhão desportivo. O logradouro da escola, que serve como recreio, é espaçoso, e é constituído por dois alpendres cobertos. Os edifícios integram as salas de aula, uma sala multiusos, sala de professores, sala de auxiliares, gabinete da coordenação, refeitório, biblioteca, e como apoio ao Jardim de Infância existe um recreio destinado para esse efeito. Na escola existem duas salas destinadas a Atividades de Tempos Livres (ATL) da Junta de Freguesia.

A população escolar é constituída por crianças e jovens de origem portuguesa e imigrantes, na sua maioria, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), aos quais se têm juntado cidadãos brasileiros e dos países da Europa de Leste e, mais recentemente, provenientes do continente asiático, nomeadamente da China. Os alunos desta escola constituem uma população heterogénea e são provenientes, sobretudo, de bairros adjacentes à escola, onde as situações de degradação habitacional,

realojamento, problemas económicos e sociais são comuns. Por esse motivo, o Ministério da Educação integrou o agrupamento no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

O agrupamento da escola, tem como missão, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2022/2025) contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, alinhando-se com os princípios e valores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), como responsabilidade, integridade, respeito mútuo, ação ética e consciência social.

No PEA (2022/2025), consta a visão de criar um ambiente saudável, tentando desta forma incentivar a motivação e o sucesso; ser inclusivo e multicultural, destacando-se pela excelência académica e as suas dimensões humana, criativa e inovadora.

Já como valores, o agrupamento compromete-se a ensinar aos alunos as regras de convivência comunitária e assim articular valores como otimismo, cooperação, transparência e equidade, visando formar desta forma uma sociedade humanista, competente, científica e empreendedora (PEA 2022/2025).

1.2. A ação pedagógica da orientadora cooperante

No que toca a atuação da orientadora cooperante (OC), esta não utiliza apenas um modelo de ensino, dando primazia a métodos mais centrados nos alunos, sem seguir um modelo específico. A OC, contextualiza as aprendizagens fazendo referências a acontecimentos do quotidiano dos alunos e favorecia o bom relacionamento em sala de aula, promovendo a constante interação comunicativa e as intervenções espontâneas dos alunos. Ainda de referir que a orientadora cooperante, segue as suas aprendizagens de acordo com o documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Quanto à organização do espaço, sala de aula, os alunos não tinham uma organização estipulada no que concerne aos lugares da sala de aula, podendo escolher diariamente onde se queriam sentar. As mesas, na sua maioria, estavam dispostas em “U”, as restantes colocadas no centro do “U”. A sala dispunha de projetor e de computador. A OC dispunha de vários materiais diferenciados, destacando-se a

utilização de materiais disponibilizados em supermercados, jornais, revistas, pacotes de açúcar, entre outros, recorrendo sempre que possível a materiais reciclados e acessíveis e do quotidiano para trabalhar com os alunos. A orientadora cooperante, utilizava ainda o manual de modo a complementar as aprendizagens adquiridas, ou por vezes iniciar um tema, ainda através dos manuais a mesma tentava interligar as três áreas curriculares.

1.3. Caracterização do Grupo Turma

A prática pedagógica decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e um alunos, onze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e catorze anos.

A turma tinha dez alunos de nacionalidade portuguesa, um de nacionalidade guineense, um de nacionalidade brasileira, seis de nacionalidade cabo-verdiana, dois alunos de nacionalidade são-tomense e um de nacionalidade chinesa.

Relativamente aos alunos com medidas de apoio à aprendizagem, a turma tinha oito alunos com medidas universais, três alunos com Relatórios Técnico Pedagógicos (RTP) e que contam com apoio externo uma vez por semana, três alunos acompanhados em Português Língua Não Materna (PLNM) e dois alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Existia na turma um aluno com paralisia cerebral, com um acompanhamento individual e permanente, por esse motivo só integrava a turma nas áreas de Educação Artísticas e de Educação Física.

No que se refere às aprendizagens, de uma forma geral, os alunos eram autónomos e mostravam-se interessados e participativos nas diferentes componentes curriculares, manifestando bastante curiosidade, sobretudo na área da matemática e estudo do meio (Anexo B e Anexo C).

No conjunto de dificuldades identificadas durante a primeira semana e meia de estágio, destaca-se a fragilidade na leitura, principalmente, na interpretação de textos e enunciados e nos conteúdos gramaticais.

A turma apresentava uma diversidade de níveis de proficiência em áreas-chave como a matemática, com habilidades diferenciadas em cálculo mental e raciocínio

lógico. No entanto, os alunos revelam algumas fragilidades na interpretação de problemas, derivadas da dificuldade na compreensão de textos.

Na área de Português, a maioria dos alunos demonstraram potencialidades significativas, como facilidade na leitura no sentido da iniciativa e autonomia para ler, além de uma boa capacidade de argumentação. Já na área de Estudo do Meio, os alunos mostram grande interesse por Portugal e por conhecer outros países.

Relativamente a Educação Artística e Física, os alunos tinham uma boa cooperação nos jogos e atividades propostas, contudo apresentavam fragilidade na coordenação motora, isto relativamente a Educação Física. A Música, os alunos tem um grande potencial para tocar instrumentos musicais e cantar, já a Artes Visuais, os alunos apresentavam um grande potencial a nível da criatividade, ilustração e pintura.

1.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação

A partir da análise das potencialidades e das fragilidades, referidas anteriormente, formulou-se a seguinte problemática: *Como potencializar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão escrita e oral dos alunos através do uso de estratégias diversas de leitura e escrita?*

De seguida, em consonância com a problemática definida, formularam-se os seguintes objetivos gerais, alinhados com as normas curriculares em vigor e sustentados pelas fragilidades e potencialidades identificadas:

- (i) Melhorar a proficiência linguística, com ênfase no vocabulário;
- (ii) Desenvolver as habilidades ou competências de produção e compreensão escrita.

Após a identificação da problemática e dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI), procedeu-se à formulação das estratégias gerais a implementar no decorrer da prática pedagógica, que se explicitam na Tabela 1.

Tabela 1 Estratégias dos Objetivos Gerais

Estratégia	Objetivo	OG1	OG2
Leitura de diversos tipos de textos.			X
Exploração de textos diversos/fontes.		X	X
Escrita de diferentes tipos de texto.		X	X
Realização de esquemas-síntese.		X	X
Construção de um glossário das palavras desconhecidas.		X	X
Resolução de exercícios de cálculo mental.		X	X
Interpretação de problemas.			X
Exploração de estratégias de raciocínio matemático.		X	X
Interpretação de enunciados.		X	X
Resolução de atividades em pequeno e grande grupo.		X	X
Realização de visitas de estudo.		X	X
Dinamização de atividades que envolvam a família.		X	X

Nota. Tabela retirada do Plano de Intervenção

Seguindo estas mesmas estratégias, foram desenvolvidas atividades de diferentes tipos, em conformidade com os objetivos estabelecidos previamente, com o intuito de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Para responder aos objetivos uma vez que estratégias que foram implementadas são transversais a ambos os objetivos, na área de Português foi implementada uma rotina de leitura, através da ida à biblioteca semanal e, após a mesma, os alunos teriam que preencher um guião de leitura e apresentar o livro escolhido. Realizou-se a

exploração de diversos tipos de texto/fonte, como vídeos, histórias, enunciados, entre outros.

Na área de Matemática, salientam-se as atividades diárias de cálculo mental de todas as operações e ainda a realização de jogos diversos de cálculo mental. Realizou-se também a interpretação de enunciados de problemas e exploração de estratégias de resolução.

Já na área de Estudo do Meio, realizaram-se experiências científicas, nomeadamente com as rochas. Efetuaram-se visitas de estudo a museus com a realização de guiões de exploração. Ainda nesta área foi possível interdisciplinaridade, com momentos de escrita coletiva de rimas, cartazes, entre outras atividades.

Na área Expressão Artística e Física, promoveu-se interdisciplinaridade, realizando atividades em pequeno e grande grupo, como realização da ilustração das rimas criadas, jogos colaborativos e ilustração dos cartazes criados alusivos ao 25 de abril.

Ainda em todas as áreas priorizaram-se atividades em grupos e a pares de forma a desenvolver o trabalho cooperativo e colaborativo. Quando necessário, realizaram-se esquemas-sínteses de vários temas e a exploração de palavras desconhecidas. Foi possível ainda realizar atividades a nível familiar, tendo os familiares participado em algumas atividades como: a ida à escola contar uma história, colaboração na feira da primavera e ainda, a propósito do 25 de abril, na transmissão de conhecimentos sobre o Terrafal.

1.5. Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos

As atividades e estratégias apresentadas foram avaliadas de modo a evidenciar se os objetivos gerais estipulados no PI foram cumpridos. De forma a avaliar os objetivos, foram utilizadas grelhas de registo da participação e de desempenho dos alunos nas atividades desenvolvidas, foram também tidas em conta as produções dos alunos.

Na generalidade, a sua consecução foi bem-sucedida, apesar de terem sido objetivos e estratégias ambiciosas para o curto período de intervenção. Foi possível observar a motivação e disponibilidades dos alunos em querer aprender e desenvolver as atividades propostas.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2º CEB

| ' ' | ' ' |

Nesta secção pretende-se apresentar uma descrição sintética da prática pedagógica realizada no contexto do 2.º CEB, abordando-se aspetos como a caracterização do contexto socioeducativo observado e vivenciado, problemática selecionada e seus objetivos gerais e principais estratégias e atividades implementadas.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB decorreu entre 15 de janeiro a 22 de março de 2024, ao longo de dez semanas, numa instituição de rede pública, situada no concelho da Amadora, na freguesia da Damaia. As duas primeiras semanas desta intervenção educativa foram destinadas à realização de uma observação participante, possibilitando a construção de um diagnóstico da turma destinado à conceção do Projeto de Intervenção (PI).

A escola está localizada numa zona recentemente urbanizada, onde também é possível encontrar alguns serviços, como algumas atividades comerciais e de restauração. Também se destaca a acessibilidade de transportes públicos, nomeadamente autocarros e acesso rápido à autoestrada.

A instituição, onde decorreu a prática pedagógica, é a sede de agrupamento. O agrupamento abrange o ensino Pré-Escolar, 1.º Ciclo, 2.º e 3.º Ciclos, Ensino Secundário. A instituição com Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais, Curso de Educação e Formação de Adultos e Centro Qualifica, com vista a facilitar a transição para a vida profissional, garantindo igualdade de oportunidades e estimulando o desenvolvimento das capacidades individuais e familiares (Projeto Educativo, 2016-2019).

No que concerne à comunidade escolar, este agrupamento possui uma elevada diversidade cultural (Semião et al. 2023), nomeadamente de alunos com origem PALOP, com maior representação de famílias cabo-verdianas, existem ainda famílias portuguesas e imigrantes mais concretamente da Europa do Leste. Muitos vivem em bairros degradados, enfrentado desafios associados a essa realidade. Por a sede ser uma instituição multicultural, dedica-se à inclusão social, profissional e linguística de jovens adultos. Valoriza o trabalho como meio para o sucesso pessoal e socioprofissional,

promovendo a inclusão, tolerância e redução de disparidades de desenvolvimento entre os alunos (Projeto Educativo, 2016-2019).

2.2. Caracterização dos Grupos Turmas

Considerando a turma 6.º1, esta era constituída por dezanove alunos, nove do sexo femininos e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos, havendo alguns alunos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, contudo têm ascendência predominantemente de PALOP. Este grupo revelou-se ser heterogéneo, uma vez que, ao nível das aprendizagens, a maioria dos alunos se situava num nível baixo, uma aluna no nível superior e alguns ao nível intermédio. Na turma existiam dois alunos com necessidades educativas específicas recebendo um deles, uma vez por semana, acompanhamento na sala por uma professora externa e contava com algumas medidas adicionais para conseguir superar as suas fragilidades, nomeadamente, realizar testes com consulta.

Algumas potencialidades desta turma era a forma de intervir, já que colocavam dúvidas e questões pertinentes, captando a atenção da audiência e quando interessados no assunto conseguiam estar envolvidos nas tarefas.

Já algumas fragilidades desta turma eram a nível comportamental, sendo mais agitada e menos respeitadora das regras da sala de aula, dispersando a sua atenção com relativa facilidade e demonstravam alguma falta de solidariedade e empatia entre pares.

No que toca a área de Português e de História e Geografia de Portugal, foram encontradas dificuldades a nível da leitura com articulação, entoação e velocidade, em escrever textos organizados e coerentes, demonstrando ainda dificuldade nas regras de escrita, outra dificuldade era em estabelecer relações entre fenómenos espaciais e temporais e identificar e aplicar conceitos histórico-geográfico.

A turma 6.º4, era constituída por vinte e oito alunos, dezanove do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre dez e catorze anos. Esta era a única turma PALOP do sexto ano, no sentido sempre que algum aluno novo era matriculado na escola que tenha vindo do exterior de Portugal era inserido automaticamente nesta turma. Ainda assim, maioritariamente os alunos tinham nacionalidade portuguesa, no entanto existiam também alunos com nacionalidade cabo-

verdiana, angolana, guineense, brasileira, moldava e também de países orientais, nomeadamente, Índia e Bangladesh. Era um grupo heterogéneo a nível de aprendizagens, estando a maioria num nível intermédio, destacando cinco alunos no nível superior e os restantes num nível inferior. Nesta turma, devido ao elevado número de alunos estrangeiros, quatro alunos encontravam-se no ano zero da língua portuguesa.

Algumas potencialidades desta turma eram, trabalhar bem em pequeno e grande grupo, demonstrando sentido cooperativo, gostando de se auxiliar uns aos outros quando surgia alguma dificuldade seja a nível de aprendizagem ou a nível pessoal. Era uma turma acolhedora e curiosa, nomeadamente em tudo que fosse interativo e em que pudessem participar ativamente.

Já algumas fragilidades, a nível da escrita mais concretamente em organizar texto em parágrafos, de acordo com o género textual, respeito pelas regras de ortografia, de pontuação e outros conteúdos gramaticais. Outra fragilidade era a nível de estabelecer relações entre fenómenos espaciais e temporais, nomeadamente identificar e aplicar conceitos histórico-geográficos (Anexo J e Anexo L).

De acordo com as informações fornecidas pelas orientadoras cooperantes das duas turmas, pode afirmar-se que o nível socioeconómico era baixo-médio.

2.3. A ação pedagógica das orientadoras cooperantes

No que concerne à ação pedagógica das orientadoras cooperantes, utilizavam métodos bastantes diversificados (Clérigo et al. 2021). A OC da área disciplinar de Português do 6.º1, era orientada por um conjunto de princípios decorrentes, não só da sua experiência, mas também dos valores preconizados pela escola. Esta adotava predominantemente o método expositivo, sendo as suas aulas centradas na leitura e exploração do manual, assim como na resolução e correção de exercícios nele propostos, utilizando também a Escola Virtual no sentido de auxiliar os alunos que ainda não têm manual escolar a realizar os exercícios.

Por sua vez, a OC da área disciplinar de Português da turma 6.º4 e de HGP de ambas as turmas, usava também o método expositivo, recorrendo por vezes ao manual e também à Escola Virtual para mostrar vídeos e exercícios interativos, que eram resolvidos em grande grupo. Ainda assim, no início das sessões recorria ao

questionamento, promovendo o diálogo com os alunos verificando se tinham compreendido os conteúdos lecionados. O seu principal objetivo era que os alunos participassem ativamente expondo os seus conhecimentos. Procurava ainda utilizar com frequência animações, apresentações e vídeos, bem como algumas atividades lúdicas de consolidação de conhecimentos através de plataformas digitais.

2.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação

Após o período de observação da dinâmica das turmas, constatou-se que ambas possuíam algumas fragilidades similares sobretudo a nível das áreas de Português e de História e Geografia de Portugal, definiu-se a seguinte problemática de intervenção: *A importância da compreensão do oral e da escrita no desenvolvimento de competências histórico-geográficas.*

Seguidamente, foram definidos objetivos gerais, com o intuito de dar resposta à problemática enunciada:

- (i) Desenvolver as competências de compreensão de textos/fontes e seleção de informação;
- (ii) Compreender a possível relação entre hábitos de leitura e qualidade de escrita.

Para atingir estes objetivos, foram utilizados algumas estratégias globais de trabalho, como é possível observa na Tabela 2.

Tabela 2 Estratégias dos objetivos gerais do 2.º CEB

Objetivo	OG1	OG2
Estratégia		
Valorização do questionamento ativo nas aulas de História e Geografia de Portugal e de Português.	X	X
Recolha dos conhecimentos prévios referentes a cada novo conteúdo a ser trabalhado.	X	X
Utilização de recursos de tipologia diversificada ao longo do processo de	X	X

ensino e aprendizagem.		
Promoção da leitura e interpretação de diferentes tipos de fontes.	X	X
Mobilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.	X	X
Dinamização de momentos de debate/troca de ideias/defesa de pontos de vista.	X	

Nota. Tabela retirada do Plano de Intervenção

Seguindo estas mesmas estratégias, foram desenvolvidas atividades de diferentes tipos, em conformidade com os objetivos estabelecidos previamente, com o intuito de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Como as estratégias implementadas de um modo geral são transversais a ambos os objetivos, as atividades mencionadas serão descritas por áreas curriculares.

No âmbito da área de Português, promoveram-se momentos de exploração de obras distintas “Ulisses”, de Maria Alberta Menéres e “Pedro Alecrim”, de António Mota. Esta exploração foi feita através de atividades de compreensão e interpretação, trabalhando-se os diferentes conteúdos, como por exemplo a gramática, através sobretudo de guiões de leitura com as diferentes etapas para a compreensão da informação. Dinamizaram-se ainda atividades de leitura integral destas duas obras, utilizando diferentes estratégias, como: a leitura modelo, leitura a pares, leitura em grupo, leitura individual silenciosa e leitura em voz alta (Anexos L e M). Realizaram-se ainda produções de escrita de textos narrativos e apresentações orais de livros lidos pelos alunos.

Na área curricular de História e Geografia de Portugal (HGP), privilegiaram-se momentos de exploração de conteúdos que favorecessem a partilha de conhecimentos. No início de cada sessão, incentivou-se a troca de informações entre os alunos e, ao introduzir novos conteúdos, encorajou-se a partilha dos seus conhecimentos prévios. Assim, promoveu-se um espaço de discussão entre pares, que serviu como ponto de partida para a aprendizagem.

Ao longo das sessões, elaboraram-se mapas conceptuais, de forma e esquematizar as informações adquiridas no decorrer das aulas, tornando-os numa ferramenta de estudo para sintetizar os conteúdos abordados.

Recorreu-se à análise de diferentes fontes de informação histórico-geográficas presentes no manual e virtuais, através da leitura e interpretação, quer em grande grupo, em diálogo entre docente e os alunos, quer em pequenos grupos ou individualmente, ao responderem às questões do manual ou colocadas oralmente.

Em ambas as áreas disciplinares, sempre que possível, recorreu-se à utilização de recursos digitais, tais como, vídeos, *kahoot*, entre outros. A escolha destes recursos teve como objetivo ser mais fácil a aquisição de conhecimentos, motivando assim os alunos para uma aprendizagem mais significativas e dinâmicas. Outro recurso digital utilizado foi as visitas de estudo virtuais, nomeadamente ao Museu Nacional Ferroviário.

Atendendo ao facto de o trabalho cooperativo e colaborativo e a entreajuda serem consideradas potencialidades, privilegiou-se a organização de momentos de trabalho de grupo e a pares como outra das estratégias concretizadas. Deste modo, grande parte das atividades eram realizadas em pequenos grupos, sendo facilitadas pela disposição da sala.

2.5. Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos

No que se refere ao processo de avaliação, foram implementadas modalidades qualitativas, com foco numa abordagem mais formativa, através da recolha de informações informais e do fornecimento de *feedback* aos alunos. Foram ainda aplicadas em ambas as áreas curriculares, um momento de avaliação quantitativa, em forma de ficha de avaliação sumativa no final (Anexos N e R) do período de intervenção, conforme o contexto o exigia.

Desta forma, concluiu-se que, no geral, os conteúdos e conceitos explorados pelo par pedagógico foram globalmente apreendidos pelos alunos, como ilustram as médias dos testes (num total de 100%): 54,5% na área do Português e a História e Geografia de Portugal 66,2%. Ademais, o número de alunos com resultados negativos nunca excedeu mais que cinco crianças em ambas as áreas e turmas.

Assim, para compreender a evolução dos alunos, a técnica de recolha de dados que foi utilizada corresponde à análise documental, através das produções dos alunos e a observação direta e participante, enquanto os instrumentos de avaliação foram grelhas

de observação e produtos finais dos alunos, consoante a atividade proposta em sala de aula e as fichas de trabalho atribuídas. As grelhas de avaliação e as produções dos alunos forma fundamentadas nos objetivos específicos definidos para cada sessão, conforme indicado em cada plano diário, com os respetivos indicadores de avaliação.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Após a descrição das duas práticas desenvolvidas, importa analisá-las criticamente e de forma reflexiva, comparando-as. Para esse efeito, serão salientados os seguintes aspetos: i) desenvolvimento e competências esperadas dos alunos; ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii) relação pedagógica; e iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos

No que diz respeito ao desenvolvimento e às competências esperadas dos alunos, pode-se afirmar que estas variavam, como era de esperar, uma vez que se tratava de turmas de anos de escolaridade e ciclos de ensino diferentes, além dos contextos socioeducativos serem um pouco distintos. Contudo, é importante destacar que, ao longo das intervenções educativas (IE), procurou-se respeitar as dinâmicas já estabelecidas em sala de aula, mantendo as rotinas dos alunos, atuando de acordo com os princípios de cada contexto e adaptando a nossa intervenção às características específicas de cada turma.

Foi a partir do levantamento realizado durante a fase de observação que foi possível conhecer um pouco as turmas, identificando as suas potencialidades, fragilidades e interesses, e avançar para a segunda etapa do processo, a definição da problemática e das questões a esta associadas, dos objetivos e das estratégias para a intervenção, de forma a construir os planos de ação. Uma estratégia comum a ambos os ciclos era a interpretação de diversas fontes/textos.

Uma das fragilidades comum às turmas era a nível da competência da escrita e interpretação de diversas fontes/textos. Nesta fase, é esperada-se que os alunos dominem as técnicas básicas para a escrita de textos o que envolve o desenvolvimento de competências relacionadas com a organização do discurso, a diversidade vocabular, as normas gramaticais, a ortografia e os sinais específicos da representação escrita da língua. No 6.º ano, espera-se que os alunos dominem os processos, estratégias, habilidades e conhecimentos necessários para escrever textos com uma organização discursiva apropriada, variedade e correção vocabular, correção gramatical e ortográfica (Direção-Geral da Educação, 2018).

Ainda na competência escrita, em ambos os ciclos os alunos eram capazes de adequar o vocabulário ao contexto, no entanto não utilizavam léxico rico e variado. Para além disso, apresentavam dificuldades na construção e retoma da referência nominal, observando-se uma frequente repetição dos nomes, não recorrendo à sua substituição por pronomes. Assim, foram implementadas estratégias com vista a melhorar a qualidade dos textos e promover a partilha e reflexão sobre os escritos, de acordo com as expectativas para cada ano de escolaridade. De referir que estas estratégias, apesar do tempo diminuto em prática, na sua maioria os alunos desenvolveram as competências de escrita, apresentado uma evolução positiva a nível do conteúdo, sinais de pontuação e outros aspetos gramaticais.

Apesar da diferença de idades entre os ciclos em que ocorreu a IE, de personalidades e comportamentos, no 1.º CEB embora o tempo de estágio tenha sido menor, em contrapartida o tempo que estávamos com a turma acabou por ser superior já que era todo o dia (monodocência), estando presentes em todos os momentos. Já no 2.º CEB, os alunos foram acompanhados por nós poucas horas por semana e por muitos outros professores (pluridocência). De referir ainda, que o facto da adaptação e a boa relação criada com os alunos em ambos os ciclos e turmas é do trabalho das orientadoras cooperantes.

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e de desenvolvimento do currículo

No que concerne aos métodos de aprendizagem/ensino, foram notórias as diferenças existentes entre ambos os ciclos de ensino, apesar de as estratégias de ensino e aprendizagem se terem alicerçado em três modelos: modelo didático tradicional, modelo tecnológico e, ainda, no modelo pela descoberta.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi implementada uma metodologia que enfatizava a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento. Foram promovidos momentos de aprendizagem cooperativa entre os alunos, realizando trabalhos em grupo e a pares nas diversas áreas disciplinares. Os grupos foram previamente selecionados com o objetivo de garantir um equilíbrio entre os participantes, isto acabou por refletir-se nas diversas atividades. Destacar ainda que

foram implementadas atividades de caráter investigativo, em que os alunos tiveram de investigar vários temas, personalidades, palavras, entre outros assuntos e *à posteriori* apresentar à turma, de forma a haver um complemento/comparação das pesquisas realizadas pelos colegas.

No 2.º CEB, como já referido, utilizou-se o manual, PowerPoint, Escola Virtual e os mapas conceituais, com o objetivo de introduzir e reforçar os conteúdos. Uma das OC permitiu-nos o contacto com outras abordagens pedagógico-didáticas aos currículos de Português e de História e Geografia de Portugal. Ainda assim, neste ciclo existiu sempre um aconselhamento dos conteúdos que deveriam ser abordados existindo sempre uma limitação, no sentido de não dispersar mais do que era pretendido, aliado ainda a isto a questão do tempo já que era muito menor, sentindo, desta forma, uma maior pressão da nossa parte em cumprir o currículo, no sentido de tentar não atrasar os conteúdos que os OC pretendiam ser lecionados.

Em ambos os ciclos se pretendeu sempre que os trabalhos fossem realizados a pares e em pequeno grupo, de forma a promover e reforçar a cooperação, solidariedade e partilha de conhecimentos.

3.3. Relação pedagógica

Nos dois contextos em que ocorreu a intervenção pedagógica procurou-se estabelecer uma boa relação pedagógica, considerando assim que os alunos estiveram sempre à vontade para conversar connosco ou pedir orientações, tendo sempre o cuidado de prestar atenção às necessidades de cada um dos alunos, já que quanto melhor for a relação professor-aluno, maior será o empenho, o envolvimento e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Freire-Ribeiro, I. & Mesquita, E., 2020).

Com os alunos do 4.º ano, houve uma grande proximidade, afetividade, respeito, empatia e confiança, tendo-se procurado um clima entusiasta e boa disposição, com tolerância e respeito pelo outro. Esta ligação criou-se também pelo facto de os alunos serem muito afáveis e abertos a novas pessoas que entram na sala de aula, estando logo dispostos a colaborar com que era pedido.

Nas duas turmas do 2.º ciclo, considero que criei mais ligação com uma das turmas, onde estive mais tempo devido à implementação do projeto final de curso. Com a turma 6.º4 foi possível criar uma ligação igualmente de afetividade, respeito, empatia e confiança, embora tenha demorado mais tempo do que na turma do 1.º CEB. Ainda assim rapidamente existiu um quebra-gelo e os alunos revelaram um grande interesse pelos conteúdos, mostrando-se muito motivados em participar. Já na turma 6.º1, não existiu tanta ligação também pelo facto de ter estado mais a observar e não ter existido nenhuma intervenção. De referir novamente, mesmo que por causa da idade comece a existir uma dificuldade maior por vezes os alunos em receber docentes novos, a forma como os recebem tem muito a ver da forma com o modo como os docentes titulares os preparam para receber pessoas e também de como lidam com a turma.

3.4. Processo de avaliação e de regulação das aprendizagens

Por último, serão explorados os métodos de regulação e avaliação do progresso académico e comportamento social dos alunos. A avaliação é um procedimento crucial que merece reflexão e uma análise cuidadosa.

Na intervenção, procurou diversificar-se os instrumentos e modos de avaliação, valorizando a avaliação formativa, contudo no 2.º Ciclo do Ensino Básico existiu um momento de avaliação sumativa nas duas áreas disciplinares (Anexo N e R), perto do final de estágio.

Em ambos os contextos foi realizada uma avaliação diagnóstica da turma e de cada aluno, nas áreas das competências sociais e nas diversas áreas disciplinares, a partir da observação direta e da análise documental tais como: entrevistas realizadas às orientadoras cooperantes e produções dos alunos. Os dados recolhidos serviram para realizar a caracterização inicial da turma, determinante para a formulação do Projeto de Intervenção, bem como para realizar a comparação com a avaliação final.

Em ambos os anos de escolaridade, procurou-se fornecer aos alunos *feedback* positivo e melhoria, quer de forma individual, quer coletiva.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

| ' ' | | ' ' |

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

Nesta seção, delinea-se e contextualiza-se detalhadamente o tema e o problema que constitui o foco da investigação. Além disso, são definidos os objetivos a serem alcançados e as questões de investigação que orientam a presente investigação.

4.1. Contextualização

O presente estudo prende-se com a necessidade emergente de fomentar hábitos de leitura, avaliando quer os hábitos de leitura das crianças, quer as práticas de literacia familiar. A conceção e a escolha deste tema provêm, inevitavelmente da inquietação pessoal, vivências, experiências, gostos e interesses, enquanto investigadora (Martinho, 2018). Assim, enquanto investigadora, este tema, passou pelo interesse em compreender os hábitos de leitura dos alunos, no sentido de promover leitura, pois quanto mais lerem e mais cedo começarem a ler com frequência maior interesse na leitura, maiores as habilidades de leitura (Azevedo, 2006; Sousa, 2007; Magalhães, 2008) e maior interesse em conhecer o mundo ao nosso redor, permitindo ir mais além tanto a nível individual, a nível académico e na vida profissional (Sim-Sim, 2007).

Pretende-se ainda conhecer os hábitos de leitura das famílias das crianças que participaram neste estudo e se os hábitos familiares podem influenciar os seus educandos.

Numa perspetiva mais abrangente, por considerar que a profissão docente envolve uma ação complexa, que desempenha um papel ativo na construção de conhecimento para a prática profissional, esse conhecimento é essencial para a adequação de futuras práticas pedagógicas na educação literária em sala de aula, além de influenciar a forma de ser e agir do docente.

Desta maneira, considero que o papel da escola e da família é vital em oferecer um *feedback* constante e motivar a criança e jovem leitor (Fernandes, 2021).

Na minha intervenção no 1.º CEB, apesar de demonstrarem uma grande motivação para a leitura em voz alta, alguns alunos apresentavam algumas dificuldades na leitura a nível da fluência, entoação e, na escrita apresentavam alguns erros ortográficos a nível da utilização correta das formas de representação escrita (Vale e Sousa 2022).

Na intervenção no 2.º CEB, os alunos na sua maioria demonstraram interesse na leitura, mas tal como no 1.º CEB apresentam as mesmas fragilidades na leitura e na escrita e não tinham hábitos de leitura fora da escola.

Tendo em conta as fragilidades encontradas em ambas as turmas a nível da leitura, nomeadamente a fluência e compreensão na leitura, é importante que se comece a trabalhar desde o início da escolaridade a leitura: decifração, fluência e compreensão, podendo ser melhorados com quantidade, qualidade e complexidade crescente dos textos (Fernandes, 2021; Sousa e Costa-Pereira, 2022).

Com esta investigação, pretendo averiguar e contribuir hábitos de leitura na vida destas crianças. Além disso, ao participar num estudo investigativo focado no desenvolvimento e qualidade da leitura, permitiu aprofundar a compreensão sobre a influência dos hábitos de leitura não só na escrita como também na exposição e oralidades dos alunos. Analisar a exposição e oralidade dos alunos, não era algo que estava pensado inicialmente, mas que surgiu durante a intervenção por ter tido algum destaque. O estudo apresenta ainda uma comparação entre o 1.º e 2.º CEB relativamente aos hábitos de leitura e práticas de literacia familiar.

Ainda de referir, que é cada vez mais importante estar-se à relação com leitura e com livros dos alunos, uma vez que estes estão cada vez mais imersos em novas tecnologias, afastando-se da leitura de textos extensos. Contudo, muitos alunos não se apercebem que apreciam ler, e é importante reforçar essa apetência dos alunos. Quando, por vezes numa aula, contam alguma curiosidade ou acrescentam informação que resulta da leitura de alguma pesquisa realizada, elogia-se. Desta maneira sublinha-se a necessidade de orientar os alunos para maior ênfase na leitura e um uso mais produtivo das tecnologias, integrando recursos digitais que possam estimular o interesse pela leitura e promover um desenvolvimento mais eficaz das suas competências literárias.

4.2. Definição do problema e objeto de estudo

Neste sentido, após a apresentação do estudo, definiu-se como problemática *Desenvolver hábitos de leitura e motivação em alunos do 1.º e 2.º ciclos com poucos hábitos de leitura: reflexões e estratégias*, tendo-se identificado, como objetivo geral do estudo compreender os hábitos de leitura dos alunos e as práticas de literacia familiar.

Podemos desdobrar a questão de investigação em outras questões específicas, nomeadamente: (i) Os alunos do 4.º e 6.º anos de escolaridade possuem hábitos de leitura?; (ii) O interesse na leitura dos alunos tem relação com os hábitos de leitura dos pais? (iii) Quais as estratégias mais eficazes para aumentar a motivação da leitura?

De modo a orientar a investigação e atender à problemática e objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) compreender os hábitos de leitura; (ii) analisar práticas familiares de literacia; (ii) desenvolver um programa de motivação para a leitura.

Ainda de forma a sustentar o estudo apresentado, é fundamental implementar estratégias que incentivem a leitura de uma maneira mais dinâmica e envolvente. Uma das estratégias adotadas foi a pesquisa orientada sobre vários temas do interesse dos alunos, levando-os a ler de forma mais ativa e com um objetivo específico. Usando o oral, conversa questionamento para aceder ao texto escrito (Lockiewicz et al, 2023)

A leitura de obras diversificadas da minha parte, foi também uma das estratégias adotadas, com o objetivo de ampliar os horizontes dos alunos. A organização de visitas de pessoas do exterior, neste caso de uma contadora de histórias e da escritora Manuela Castro Neves, ofereceu novas perspetivas sobre a leitura, já que aliado a isto os alunos mais uma vez fizeram pesquisas sobre as mesmas levando à redação prévias de entrevistas, potenciando a relação leitura escrita. Ainda no que toca a visitas externas, saliente-se a importância de os familiares poderem ir às escolas ler ou contar uma história, atividade que foi possível realizar no dia da família.

A realização de tertúlias de leitura em ambas as turmas, levou os alunos discutir diferentes livros, visando-se a participação ativa, a partilha de leituras, o pensamento crítico e troca de ideias. Segundo Dominguez et al. (2015), promover o pensamento crítico nos alunos é “cultivar e aperfeiçoar suas capacidades cognitivas de escolher e avaliar” (p.13).

Por fim, como estratégia transversal, a importância do *feedback* em todas as atividades realizadas pelos alunos como, a leitura, a produção de textos e ainda as apresentações orais.

Estas estratégias, combinadas, tentaram criar um ambiente de leitura mais rico e estimulante, ajudando os alunos a descobrir o prazer da leitura e a desenvolver competências literárias de forma mais eficaz.

Tendo apresentado as motivações pessoais e garantindo as condições iniciais, levando em consideração as necessidades das turmas e o envolvimento das orientadoras cooperantes nesta investigação, é fundamental contextualizar a proposta dentro dos documentos curriculares oficiais: *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º no 1.º CEB*, *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º no 2.º CEB*, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Do ponto de vista das *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º no 1.º CEB* a nível da oralidade, nomeadamente para a atividade da tertúlia leitora (Ministério da Educação (a), 2018, pp.6-7):

- Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo;
- Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos;
- Realizar exposições breves, a partir de planificação;
- Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar).

A nível da leitura, tanto por parte dos alunos ao lerem, como da minha ao ter lido livros diversificados, entre outras atividades leitoras existentes (Ministério da Educação (a), 2018, pp.7-8):

- Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos;
- Explicitar ideias-chave do texto;
- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;
- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).

No domínio da Educação Literária, nas atividades da tertúlia leitora e outras obras e textos diversificados abordados nos mais diversos momentos (Ministério da Educação (a), 2018, pp.9-10):

- Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo;
- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos;
- Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor.

Por fim, a nível da Escrita, mais concretamente nas produções de texto criadas pelos alunos (Ministério da Educação (a), 2018, p.11):

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

As Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º no 2.º CEB, apresentam objetivos similares com as Aprendizagens Essenciais referidas do 4.º ano, neste sentido a nível da oralidade (Ministério da Educação (b), 2018, pp.6-7):

- Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema;
- Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais).

A nível da leitura, nas atividades da tertúlia leitora e entre outros momentos que proporcionaram a leitura (Ministério da Educação (b), 2018, p.7):

- Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma;
- Explicitar o sentido global de um texto.

No domínio da Educação Literária, mais concretamente da obra *Pedro Alecrim* (Ministério da Educação (b), 2018, pp.9-10):

- Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;
- Expressar reações aos livros lidos e partilhar leituras através (...) da escrita criativa, apresentações orais;
- Desenvolver um projeto de leitura que integre explicitação de objetivos de leitura pessoais (...) (obras escolhidas em contrato de leitura com o(a) professor(a)).

Por fim, a nível da escrita, nas várias produções escritas realizadas pelos alunos (Ministério da Educação (b), 2018, p.10):

- Escrever textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição; Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.

No documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, para sustentar a presente investigação, existem áreas de competências que vêm reforçar este estudo, tais como:

A área de competência *Linguagens e textos*, refere “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal”, deste modo os alunos que dominam estes códigos estão capacitados em compreender, interpretar e expressar-se de diferentes formas (Martins et al., 2017, p.21).

A área de competência *Informação e comunicação*, refere “transformar a informação em conhecimento”, neste caso através da utilização diversificada de instrumentos de pesquisa, tentando mobilizar a informação de forma crítica e autónoma para com os outros (Martins et al., 2017, p.22).

Ainda a área de competência *Relacionamento interpessoal*, refere “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição”, os alunos ao juntarem-se para atingir objetivos, desenvolvem e mantêm boas relações entre si e com os outros em contextos de colaboração, cooperação e interajuda, envolvendo-se em conversas e trabalhos, de modo a debaterem e colaborar (p.25).

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' ' |

5.1. Leitura

A leitura é o ato de ler. A palavra “ler” deriva do latim “*legere*”, que significa “colher, escolher, recolher”. Esse significado está relacionado com a ideia de que a leitura é um processo de seleção e compreensão das palavras escritas, não significando assim apenas decodificar (Sabino, 2008).

Ler é uma ferramenta para explorar o mundo, para descobrir novos conhecimentos, para aprofundar a compreensão e para construir saberes (Carvalho e Sousa, 2011). Segundo Wolf (2008), a leitura é um dos melhores exemplos da capacidade do cérebro humano reorganizar-se para aprender numa nova função intelectual. A leitura requer a ativação de diferentes áreas do cérebro, incluindo as áreas da visão, da linguagem e da cognição (Dehaene, 2022).

A leitura é um processo complexo que envolve dois aspetos essenciais: a decifração e a compreensão, ambas são necessárias para uma leitura eficaz, no entanto a decifração é uma habilidade que se desenvolve mais rapidamente do que a compreensão (Sousa, 2015). Para além disso e de acordo com a mesma autora, para além da compreensão e da decifração, é necessário também a aptidão de refletir sobre textos, bem como a habilidade de usar esses mesmos textos para o enriquecimento pessoal e a construção de uma postura face ao mundo (Carvalho e Sousa, 2011).

Segundo Carvalho (2011), a leitura é uma atividade complexa que envolve diferentes competências cognitivas gerais e específicas. As competências gerais, como a atenção, a memória e os conhecimentos gerais permitem ao leitor compreender o texto, por sua vez, as competências específicas, como a capacidade de reconhecer as palavras escritas, permitem ao leitor identificar o significado do texto. Este autor refere ainda que os leitores mais fluentes identificam palavras mais rapidamente, permitindo-lhes fazer ligações entre ideias e textos e entre estes e os conhecimentos anteriores e serem assim capazes de ler e compreender em simultâneo.

Costa-Pereira e Sousa (2018), afirmam que só se sabe ler se se souber compreender o que se lê e se for aplicado o que se lê para o desenvolvimento de competências de leitura associada à construção do conhecimento.

Contudo, definir “ler” é algo complexo, uma vez que é uma atividade complexa e multifacetada, não existindo assim uma definição única e consensual. Ainda assim, é

através do ato de ler que o homem interage no meio social, como cidadão ativo, capaz de ter uma participação democrática ativa. Em conformidade, Sim-Sim (2007) afirma que “todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (p.7).

Assim, é importante desenvolver as competências de leitura nas crianças. É importante que a leitura seja adquirida logo nos primeiros anos de vida da criança, para que esta perceba a sua importância e para que a leitura surja na vida da criança de uma natural e não como obrigação, (Sousa, Silva & Costa-Pereira, 2022).

Os hábitos de leitura transmitem-se e de geração em geração, neste sentido a família acaba assim por ser o primeiro promotor de leitura da criança, despertando nela o interesse pela leitura.

As crianças embora não nasçam sabendo ler, nascem curiosas. Esta curiosidade é a melhor ferramenta para o educador “esculpir a sua obra”, através de histórias, contos, lendas e narrativas, estas devem ter contacto precoce com livros de imagens e histórias narradas em voz alta, mesmo que não as compreendam. É através destas atividades que as crianças desenvolvem a linguagem e o vocabulário, aproveitando-se da visão. Os comportamentos emergentes da leitura mostram que as crianças que contactam desde muito cedo com a manipulação de livros, com a informação escrita e com a audição de histórias lidas, mais sabem acerca da leitura e da escrita antes do ocorrer o ensino explícito da decifração e maior será assim o seu sucesso na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2009).

Assim, a leitura é uma atividade complexa que envolve a compreensão, a interpretação e a utilização de textos, sendo uma habilidade essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo na sua visão e compreensão sobre o mundo à sua volta. Ler é “sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para a viagem chama-se aprender a ler.” (Sim-Sim, 2009, p. 7).

5.2. Hábitos de Leitura

Segundo Alçada (2021), os hábitos de leitura, são atividades culturais que utilizam a literacia e que, desenvolvidos especialmente na infância, influenciam o nível de literacia e as práticas de leitura ao longo da vida.

Os termos práticas e hábitos de leitura são usados por vezes como sinónimos, contudo Neves (2011), contrapõe referindo que hábito remete para atitudes e prática para comportamentos.

Se os hábitos de leitura se tornarem frequentes na vida das crianças, estas irão possuir um maior prazer nas tarefas, irão dar um maior valor à leitura, irão estar mais motivadas para ler, tendo assim uma perceção maior enquanto leitor (Costa & Condé, 2019).

A motivação é uma ferramenta crucial para que os alunos desenvolvam bons hábitos de leitura, sendo responsabilidade da escola, da família e da sociedade incentivar o interesse e a curiosidade dos alunos em relação à literacia. Existem dois tipos de motivação a intrínseca e extrínseca, a leitura depende fortemente da motivação intrínseca, que é o interesse próprio de cada pessoa, sendo imprescindível que a atividade de literacia surja por livre iniciativa e por vontade própria, mas ainda assim é necessário que as crianças sejam estimuladas cada vez mais a perceberem o sentido da leitura e a sua importância na sua vida (Silva, 2018). As crianças e os adolescentes que leem por obrigação livros que a escola impõe, não dando a liberdade de escolha nas suas leituras, acabam por desmotivar na vontade que tenham para ler, sobretudo nos alunos que não tem grande interesse em ler livros.

Souza, Barros & Campo (2023), abordam num artigo o aumento significativo na produção de livros infantis e a sua receção por várias faixas etárias, ao mesmo tempo que observa um declínio nos hábitos de leitura entre os jovens em Portugal. Estes autores referem ainda que apesar do crescimento na produção e pesquisa sobre a literatura infanto-juvenil, estes avanços não têm resultado num aumento dos hábitos de leitura entre os jovens, devido ao fraco envolvimento das famílias e à reduzida exposição a atividades literárias nas escolas.

Num estudo de Lopes, Neves e Ávila (2021), para analisar os novos contributos e compreender a evolução recente das práticas de leitura, mais concretamente da leitura

de livros em Portugal, focaram-se nos anos de 2007, 2011 e 2016 para analisar a frequência e os perfis sociodemográficos dos leitores, tendo constatado uma tendência de decréscimo nos níveis de leitura, especialmente entre os jovens e os mais qualificados em termos educacionais e socioprofissionais. Esta análise revela ainda que menos de 50% da população portuguesa adulta lê livros por lazer, com diminuição gradual ao longo dos anos estudados. As mulheres são a maioria entre os leitores, havendo uma clara associação entre maior escolaridade e maior probabilidade de leitura frequente, os resultados entre os jovens leitores tem diminuído, apenas os idosos mostram manter uma estabilidade relativa a este hábito (Lopes, Neves & Ávila, 2021).

Um outro estudo de Neves, Lopes e Ávila (2021) realizado no âmbito de uma parceria do Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL2027) com o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), analisou as práticas de leitura dos estudantes dos ensinos básicos e secundário, este estudo revela mais uma vez a tendência do género feminino mostrar maior afinidade pela leitura e tenderem a ler mais livros do que o género masculino. Estes autores referem que existe uma queda nos níveis de leitura conforme os alunos avançam nos ciclos escolares, especialmente entre aqueles que estão fora da faixa etária típica para o seu ciclo escolar.

Os resultados do PISA 2021 (Programme for International Students Assessment), revelaram que os alunos portugueses obtiveram uma pontuação média de 477 pontos na leitura, ligeiramente acima da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 476 pontos. No entanto, esta pontuação representa uma queda significativa de 15 pontos desde 2018 e um aumento modesto de apenas seis pontos desde o primeiro ciclo do PISA em 2000. Os resultados referem que as raparigas obtiveram uma vantagem de 21 pontos sobre os rapazes, tendo sido uma tendência observada na média dos outros países da OCDE.

O PISA 2021 (OECD, 2023), refere ainda que em relação ao tipo de escola, embora os alunos das escolas públicas tenham ligeiramente superado os das escolas privadas, com 477 e 474 pontos, respetivamente, esta diferença não foi estaticamente significativa. Apesar de 76,9% dos alunos portugueses terem alcançado pelo menos o nível 2 de proficiência na leitura, apenas 4,7% alcançaram os níveis mais altos de

proficiência (nível 5 ou 6), sugerindo áreas onde o desempenho dos estudantes em leitura poderia ser melhorado.

O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi concebido em 2006 como uma resposta estratégica para enfrentar os desafios da literacia de Portugal, tendo como objetivo de melhorar os níveis de leitura e escrita, procurando desenvolver competências essenciais, fomentar o gosto pela leitura e consolidar os hábitos de leitura entre os estudantes (Gamboa, 2013). A sua implementação nas escolas tem sido amplamente discutida, com professores do ensino básico a destacarem tanto os benefícios do programa como os obstáculos a serem superados, demonstrando assim a importância atribuída à literacia como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento educacional e social (Gamboa, 2013; Santo et al., 2006).

5.3. Literacia Familiar

A família é essencial para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças (Senechal e Young, 2008), oferecendo um ambiente rico na leitura desde cedo, através de atividades letradas influencia significativamente o desempenho académico das crianças. Costa (2021), destaca as teorias de Piaget, Vygotsky e Bandura, que sublinham a importância da participação ativa da criança e das interações familiares, uma vez que, as crenças dos pais sobre a literacia moldam as práticas de leitura em casa, sendo desta maneira o contexto familiar crucial para o sucesso escolar e a cidadania das crianças.

Os pais que leem frequentemente por prazer são modelos mais fortes de comportamentos de leitura, influenciando positivamente os resultados das crianças (Costa, 2021). A autora refere que estudos realizados mostram que a frequência de leitura dos pais explica uma parte significativa do vocabulário e da compreensão sintática das crianças, independentemente do nível de escolaridade parental. A mesma autora refere ainda que, pais que são leitores assíduos tendem a realizar a leitura partilhada de forma mais eficaz, contribuindo de maneira única para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Promover a literacia no contexto familiar é fundamental para o desenvolvimento inicial das crianças como já referido, é crucial envolver os pais através de práticas como a leitura partilhada de livros que não só enriquece o vocabulário e a compreensão, mas também fortalece o vínculo emocional (Costa, 2021). Para tentar fortalecer este vínculo, a autora Costa (2021) refere algumas estratégias tais como: (i) leitura de livros de histórias; (ii) ambiente de aprendizagem positiva; (iii) promover leitura prazerosa; (iv) promover acesso a livros; (leitura dialógica), entre outras estratégias que podem ser aplicadas.

Inicialmente, os adultos devem ler em voz alta para a criança, mas à medida que ela desenvolve suas habilidades de leitura, é benéfico lerem juntos, interpretando as personagens dos livros, esta abordagem não só motiva profundamente a criança, como também facilita discussões significativas posteriormente (Alves, 2021; Leite, 2021). A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento da literacia infantil, atuando como mediadora ao fomentar momentos de leitura ao longo do crescimento da criança. Isso inclui práticas como ler para a criança, ouvir a criança ler em voz alta, partilhar livros e experiências de leitura, e promover visitas a bibliotecas e livrarias (Balça et al., 2017).

O PIRLS de 2021, revelou que os alunos portugueses do 4.º ano obtiveram uma pontuação superior ao ponto central de 500 pontos, contudo apesar de existir uma descida comparativamente a 2011 e 2016, os dados revelam que a leitura frequente em casa antes do início do ensino formal pode ter um impacto significativo no desempenho das crianças, nomeadamente, crianças que sejam expostas à leitura familiar durante o pré-escolar que, revelaram uma vantagem de 56 ponto na escala PIRLS em comparação aquelas crianças que não tiveram o mesmo tipo de exposição (PIRLS, 2023).

Para além da avaliação do desempenho académico, o PIRLS de 2021 analisou alguns fatores como o envolvimento dos pais na educação e o ambiente familiar, que influenciam diretamente o desenvolvimento da literacia das crianças. Estes resultados sublinham a importância contínua de iniciativas educacionais como o Plano Nacional de Leitura, que disponibiliza recursos e estratégias para fomentar hábitos de leitura desde a infância e apoiar pais, educadores e bibliotecários na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das competências de leitura dos alunos em Portugal (PIRLS, 2023).

Araújo e Costa (2023) enfatizam a importância da leitura frequente por parte dos pais para as crianças em idade precoce contribui significativamente para a criação de bons leitores, para além de poder aumentar as habilidades de leitura, a leitura em casa também pode aumentar a motivação das crianças de ler por prazer. As autoras referem que, estudos internacionais, como o PIRLS e o PISA, mostram que crianças expostas a leituras frequentes em casa alcançaram melhores resultados académicos na leitura tanto no ensino primário e secundário, mesmo quando fatores educacionais e socioeconómicos são considerados.

No PIRLS 2011, segundo o estudo ainda de Araújo e Costa (2023), refere que 42,5% dos pais relataram ler frequentemente para os seus filhos, o que se traduziu em uma média de pontuação de leitura mais alta para esses estudantes, tendo esta diferença sido mais marcante em famílias em que os pais têm formação universitária, demonstrando uma correlação direta entre níveis mais altos de educação dos pais e melhores resultados de leitura.

A escola pode desempenhar um papel vital na promoção da leitura familiar. No entanto, a falta de familiaridade das famílias com a literatura atual e a subutilização de recursos como bibliotecas escolares contribuem para a sua perda de influência neste contexto, sendo por isso, urgente capacitar os educadores não só na seleção e mediação de bons livros, mas também na formação das famílias como mediadoras eficazes, através de programas integrados que combinem teoria e prática são fundamentais para garantir que a literatura infantil não apenas chegue às famílias, mas também as transforme, proporcionando experiências de leitura gratificantes e significativas para todas as gerações envolvidas (Souza, Barro & Campos, 2023).

O papel da escola é fundamental não só no ensino das competências básicas de leitura, mas também na promoção de um ambiente que sustente e fomente a motivação intrínseca dos alunos. Isso implica não apenas reconhecer as diferentes dimensões motivacionais dos estudantes ao longo das diversas faixas etárias, mas também adaptar as práticas pedagógicas para incentivar experiências de leitura significativas e envolventes (Mata & Monteiro, 2005). As autoras ao repensar estas práticas, afirmam que é possível mitigar o declínio observado e promover um crescimento sustentado das motivações para a leitura entre os alunos portugueses.

Tanto a escola como o professor tem um papel importante em tentar integrar os pais, para que possa existir uma colaboração escola/ família no contexto do estímulo à prática da leitura.(Vilares et al. no prelo) Os pais podem ser integrados através de iniciativas como a narração de histórias, sendo instruídos a fomentar a leitura no ambiente doméstico (Brito et al., 2023). Por outro lado, Moreira (2014), salienta o facto de que nem todos os pais demonstram interesse em participar na vida escolar dos filhos ou nem todos os pais têm essa disponibilidade.

O docente tem um papel importante ao ser um mediador, capacitado para seleccionar obras apropriadas e estabelecer um ambiente propício à leitura, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, contribuindo, dessa forma, para o pleno desenvolvimento dos estudantes e, nos casos mais complicados em que a família não colabora tanto para esta prática, deve individualizar estratégias que façam com que os pais sejam envolvidos, adequando e adaptando essas mesmas formas de participação (Brito et al., 2023; Moreira, 2014).

5.4. Programa de motivação para a leitura

Este terceiro objetivo, consiste na explicação de algumas estratégias que foram implementadas na turma do 4.º e 6.º ano de escolaridade, no programa de motivação para a leitura.

Uma das estratégias implementadas em ambas as turmas de escolaridade foi a leitura em voz alta. Segundo Dalla-Bona (2017), a leitura em voz alta é também conhecida por leitura solidária, compartilhada ou leitura para o outro, esta traz benefícios quando envolvidos como, uma forma mais efetiva de criar leitores capazes já que os alunos podem se encantar pela palavra, pelo som e pela imagem construída pela voz do mediador. Esta ainda refere que, a leitura em voz alta na escola é uma prática fundamental para a formação de leitores, já que promove a interação e o encantamento pela leitura, facilitando a construção de sentidos e autonomia dos alunos e transformar a leitura em uma experiência prazerosa e significativa, que acompanha os alunos ao longo das suas vidas.

Martins e Capellini (2018), referem que a leitura em voz alta por ser complexa acaba por terminar se o leitor é ou não fluente, pois “um leitor fluente terá a capacidade de ler em voz alta de uma forma rápida, precisa e expressiva” (p.2). A leitura em voz alta como uma atividade de leitura que contribui para o desenvolvimento dos hábitos de leitura, bem como para o aprimoramento da fluência na leitura, que é um dos pilares para a compreensão e interpretação de textos mais complexos no futuro (Nóbrega, 2014; Freitag & Sá, 2019).

A prática da leitura em voz alta permite que os alunos se envolvam ativamente com o texto, desenvolvendo competências na identificação das palavras como na compreensão do texto. Os alunos quando leem em voz alta, são desafiados a pronunciar corretamente as palavras, a utilizar uma entoação apropriada e a compreender o contexto do que estão a ler (Freitag & Sá, 2019). Ainda segundo estes autores, a leitura em voz alta para além de melhorar a fluência e a compreensão, promove também a autoconfiança dos alunos, já que ao praticarem regularmente, ganham mais segurança nas suas habilidades de leitura, tornando-as mais motivadas a explorar diferentes tipos de texto, já que muitos leitores não se veem como leitores bem-sucedidos, deste modo se a leitura em voz alta for dada a oportunidade de treinarem pode contribuir para alterar esta visão, mostrando que a prática vale a pena (Rasinski, 2010).

A leitura em voz alta contribui para uma menor quantidade de questionamentos dos alunos em relação às atividades propostas (Oliveira e Araújo, 2023). Isto foi algo que se verificou em ambas as turmas na maioria das vezes que questionavam o que tinham lido ou alguma questão que tinham acabado de ler, era pedido que voltassem a ler em voz alta e que de seguida explicassem o que tinham acabado de ler.

A leitura a pares foi outra estratégia adotada, segundo Borges e Viana (2020), a leitura a pares consiste na leitura de um excerto em voz alta enquanto o outro segue a leitura silenciosamente para fornecer o feedback corretivo, esta estratégia consiste, um dos alunos, o mais fluente, pode atuar como tutor, ajudando o colega menos fluente.

A leitura a pares é uma forma colaborativa de ler, semelhante à leitura em conjunto, neste método, os dois leitores envolvente podem ser dois alunos ou o professor e aluno, durante este exercício os leitores não devem ser interrompidos para serem feitas correções de pronúncia, pois isto pode prejudicar a fluência e a

compreensão, apenas no final, é importante fazer uma avaliação conjunta, caso não tenha existido uma autocorreção (Rasinski, 2010).

A leitura em voz alta realizada pelo docente foi outra estratégia implementada, sendo uma prática essencial no contexto educacional, especialmente na formação de crianças e adolescentes como leitores competentes e críticos (Dalla-Bona, 2017). A tarefa do docente é, deste modo, proporcionar vivências que estimulem o prazer pela leitura, ao mesmo tempo em que aprimoram a habilidade da leitura, através de atividades criativas e envolventes que despertem o interesse pelos livros, levando em consideração o contexto social e cultural dos alunos, assim como o seu conhecimento prévio (Galvão e Silva). Leite (2013) refere, “se o adulto fizer uma leitura sentida e expressiva, a criança interiorizará a ideia de que ler um texto em voz alta pressupõe a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto” (p. 3). A autora reforça que, a leitura mediada por um adulto é fundamental para estimular o interesse do aluno a ler.

Por isso mesmo, uma das atividades realizadas em ambas as turmas foi a tertúlia literária. Uma tertúlia literária (Flecha, Soler e Valls, 2008), é quando os participantes leem e debatem, existindo um compartilhamento de várias obras, estabelecendo algumas regras para que esta dinâmica funcione, tais como: apresentar o livro, existência de diálogo entre grupo e a presença de um moderador que inicia e termina a tertúlia no tempo estabelecido previamente (CREA, 2017).

A tertúlia literária, permite uma prática da leitura dialogada não promova apenas o desenvolvimento da habilidade leitora, mas também enriqueça a compreensão do texto ao conectar as experiências pessoais dos alunos com os temas abordados nas obras literárias (Santos, 2018). A autora refere no estudo que realizou, esta metodologia permitiu um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todos os participantes foram encorajados a compartilhar as suas opiniões e experiências, tendo fomentado os laços sociais e emocionais entre os alunos durante as discussões e ter assim despertado mais interesse para a leitura.

6. METODOLOGIA

| " | | " |

O presente capítulo contempla a descrição dos processos metodológicos considerados no decorrer da investigação. O capítulo encontra-se organizado em: i) Natureza do Estudo; ii) Caracterização do contexto e dos participantes; iii) *Design* da investigação; iv) Métodos e técnicas de recolha de dados; v) Técnicas de análise de dados; (vi) Princípios éticos do processo de investigação.

6.1. Natureza do Estudo

De acordo com os objetivos e propósitos da investigação, foi adotada uma metodologia mista, integrando abordagens quantitativas e qualitativas também sustentada nos princípios da Investigação-Ação. Este método visa proporcionar uma análise abrangente do fenómeno em estudo, com o propósito de “conjugar as diferentes abordagens disponíveis para uma melhor compreensão dos problemas em estudo” (Gonçalves, 2010, p.44).

A metodologia mista destaca-se por proporcionar o “estudo de problemas complexos e a construção de resultados de pesquisa potencialmente mais completos e relevantes” (Galvão et al. 2017, p.5). Já a Investigação-Ação, é um tipo de estudo de pesquisa prática que tem como principal objetivo resolver problemas reais com vista à sua transformação. O tipo de estudo em questão apresenta as seguintes características: (i) Participativo e colaborativo; (ii) Prático e interventivo; (iii) Cíclico; (iv) Crítico; (v) Auto-avaliativo (Coutinho et al., 2009). Dadas as restrições temporais não foram respeitadas as fases da Investigação-ação, nomeadamente não houve oportunidade de avaliar a intervenção e reformular.

Neste sentido, a Investigação-Ação é caracterizada pela participação e colaboração de todos os envolvidos, não considerando o investigador como um observador externo, mas como parte ativa na transformação da realidade estudada. Este tipo de estudo é prático e interventivo, baseados em reflexões contínuas: “na ação”, “sobre a ação” e “sobre a reflexão na ação” (Coutinho et al., 2009). Por isso, esta metodologia aplicada no âmbito educativo faz com que a prática educativa traga “à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir.” (Coutinho et. al, 2009,

p.358), dessa forma, com base no pensamento reflexivo, o professor planifica, atua, analisa, observa e avalia as situações educativas, considerando tanto a perspectiva do aluno quanto a do próprio professor, contribuindo assim não só para a resolução de problemas, como introdução dessas alterações nessa mesma prática, uma vez que também tem noção que deve antecipar todas as situações possíveis através da planificação (Coutinho, 2011).

O propósito da investigação qualitativa, é compreender os fenómenos na sua totalidade, no contexto em que ocorrem, sendo o investigador o instrumento principal para desenvolver ou resolver situações, através da recolha de dados descritivos, como entrevistas, notas de campo, fotografias e documentos, sendo a sua análise efetuada de forma indutiva, conferindo assim uma maior relevância aos processos do que aos resultados (Coutinho, 2011; Bogdan & Biklen, 1994).

Por sua vez, a investigação quantitativa recolhe factos e tenta relacioná-los entre si, realizando conclusões mais generalizadas, (Bell, 2004). Segundo ainda a mesma autora, os investigadores podem recorrer tanto a técnicas de investigação quantitativa como qualitativa podendo existir um cruzamento entre as duas.

6.2. Caracterização dos Participantes e do Contexto

A investigação foi realizada em duas instituições públicas, localizadas no concelho da Amadora, distrito de Lisboa, mas que não pertencem ao mesmo agrupamento, ambos, contudo, estão inseridos em contextos desfavorecidos socioeconomicamente.

Trata-se de uma amostra de conveniência, constituída por uma turma de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de uma turma do 6.º ano do 2.º CEB, com a qual se realizou a intervenção no âmbito da PES II. Assim, os participantes são, no total, 49 alunos.

Dos 49 alunos que constituem a amostra, 21 são do 4.º ano do 1.º CEB e 28 são do 6.º ano do 2.º CEB. Contudo na turma do 4.º ano, participaram no estudo apenas 12 alunos do sexo feminino e 8 alunos do sexo masculino, por contingências de saúde de um dos alunos. Já no 6.º ano, participaram 8 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, pois 3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino não assistiam às aulas

de Português, por frequentarem PLNM (Português Língua Não Materna). A idade média dos alunos do 4.º ano é 10 anos, tendo o mais novo 9 anos e o mais velho 14 anos e dos alunos do 6.º ano de 12 anos, tendo o mais novo 11 anos e o mais velho 14 anos. Em relação à turma de 4.º ano, 2 alunos dos 20 são nativos, ou seja, nasceram em Portugal, 8 são nacionais de países terceiros (NPT), isto é, não nasceram em Portugal, 10 são de 2.ª geração, isto é, nasceram em Portugal, mas pelo menos um dos pais não. Relativamente à turma de 6.º ano, apenas 1 aluno é nativo, 14 são NPT e 6 alunos são de 2.ª geração de imigração. Em relação aos alunos com Ação Social Escolar (ASE), isto é, com direito a subsídios de apoio, estudo e de materiais escolares, no 4.º ano, 12 alunos têm atribuído o escalão A ou B do ASE e no 6.º ano, 7 alunos têm atribuído o escalão A ou B do ASE. As particularidades e contexto específico encontram-se descritos no presente estudo.

6.3. Design da Investigação

Relatam-se, agora, os procedimentos que foram adotados e as várias fases desde o início da investigação-ação, categorizando-os em quatro momentos: (i) Recolha de questionários sobre os hábitos de leitura (Anexo P), a caracterização dos alunos (Anexo Q) e literacia familiar (Anexo S); (ii) Análise dos questionários; (iii) Avaliação da leitura e escrita e (iv) Intervenção.

Numa primeira fase, foi aplicado um questionário aos alunos sobre os seus hábitos de leitura em ambas as turmas e um questionário aos encarregados de educação sobre as práticas de leitura com os seus educandos. Às orientadoras cooperantes, foi realizada uma entrevista, de maneira a perceber que atividades de leitura e escrita propunham aos alunos.

Numa segunda fase, foi feita a análise dos questionários aplicados, comparando os dois anos de escolaridade, de forma a compreender os hábitos e práticas de leitura dos alunos e respetivas famílias. Esta análise teve como objetivo identificar padrões, semelhanças e diferenças nos hábitos de leitura dos alunos e nas práticas de literacia familiar. Os resultados desta análise permitiu aplicar estratégias mais eficazes para promover a literacia entre os alunos, como a leitura compartilhada, a leitura individual e

o *feedback* constante de forma a tentar motivar e ainda a presença de uma contadora de histórias e de uma escritora.

As atividades mencionadas anteriormente, foram elementos de avaliação para esta última fase, foram criadas grelhas de avaliação com indicadores específicos para cada atividade.

Na fase de intervenção, após a compreensão mais precisa dos contextos e das turmas, foram realizadas em ambas as turmas diferentes tipos de atividades de leitura e escrita, para observar as habilidades dos alunos e compreender a importância das estratégias implementadas. Assim, focou-se o ensino da compreensão leitora na leitura da obra *Pedro Alecrim* (Anexo K) na turma 6.º, através de vários guiões de leitura com estruturas similares (registo de palavras desconhecidas, questões de níveis diferenciados sobre os capítulos e uma parte gramatical), alguns conteúdos gramaticais (predicativo do sujeito, modo imperativo, recursos expressivos e pretérito mais-que-perfeito composto e simples). Na maioria das aulas, foi feito o reconto dos capítulos, como estratégia de compreensão e ainda algumas produções de texto. Na turma do 4.º, desenvolveram-se várias atividades como compreensão de obras lidas em voz alta por mim e em textos lidos pelos alunos, análise de diversas fontes como vídeos e ainda pequenas produções escritas, atividades de vocabulário. Em ambos os anos foram realizadas tertúlias de leitura e ensinada a fluência leitora tanto em leituras em grande/pequeno grupo como individual. A variação nas participações para lerem em voz alta, foi tido em conta nas duas turmas, para que os alunos sentissem que todos podiam participar, sendo a participação valorizada com *feedback* específico e também elogios.

6.4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

Neste seguimento, utilizou-se como técnicas de recolha de dados: (i) o inquérito por questionário, com questões de natureza aberta e fechada; (ii) a entrevista às orientadoras cooperantes; (iii) a observação direta participante e observação direta não participante e, (iv) a análise documental. A obtenção de dados através dos instrumentos referidos, possibilita a interligação e triangulação das informações obtidas, proporcionando uma análise mais detalhada (Coutinho, 2011).

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação e de observação não participante que contém perguntas para recolher e interpretar respostas individuais, com o objetivo de generalizá-las para grupos vastos, conforme o tipo de questões já que muitas se podem interligar de maneira a existir comparações e diferenças na análise dos gráficos de ambas as turmas (Dias, 1994). Desta maneira, foi aplicado às duas turmas o questionário “Eu e a leitura” (Anexo P) de Mata et al. (2009) e o questionário, que tinha como principal objetivo compreender a literacia familiar, tentando perceber padrões e diferenças de hábitos de leitura.

As entrevistas realizadas às duas orientadoras cooperantes tiveram como objetivo obter informação pertinente que não foi possível observar nas turmas, tendo sido conduzidas individualmente, de modo a incidir em “elementos considerados “chave” para o objecto de estudo” (Dias, 1994, p.292).

Quanto à observação direta participante consistiu na interação ativa com os alunos durante as atividades de leitura, partilhando experiências e opiniões tendo assim criado um ambiente de confiança. Já na observação não participante, a postura foi mais discreta, registando a escolha dos livros dos alunos, os momentos de leitura existentes, entre outros momentos. Em ambas as observações existiu as notas de campo reflexivas e descritivas tendo em conta os objetivos definidos (Coutinho, 2011).

Por fim, a recolha documental, consistiu para além dos inquéritos por questionário, também as produções escritas realizadas pelos alunos. Na turma 6.º4 foi pedido após conhecerem os três primeiros capítulos da obra *Pedro Alecrim*, que produzissem um texto individualmente, de modo a escreverem uma possível continuação da mesma. Já na turma do 4.º ano, foi solicitado pequenas produções de escrita individuais (entrevistas, opiniões, entre outras) e duas produções de escrita coletivas, a primeira na construção de rimas (Anexo G) tendo por base a obra *Uma cadela amarela* de Manuela Castro Neves e um retrato da mesma escritora .

6.5. Técnicas de Análise de Dados

A análise dos dados, os questionários foram tratados quantitativamente através do *Microsoft Excel*, criando gráficos e tabelas, de forma a poderem comparar-se os dois anos de escolaridade, nas dimensões estudadas: (i) compreender os hábitos de leitura; (ii) Relacionar hábitos de leitura e resultados escolares (iii) analisar práticas familiares de literacia. Em suma, foram aplicados em ambas as turmas três questionários: “Eu e a leitura”, com o objetivo de conhecer os hábitos dos alunos individualmente e com as famílias; “Práticas do dia-a-dia e entretenimento”, perceber quais as práticas de literacia familiar mais comuns “Caraterização da turma” para recolher dados demográficos.

As apresentações orais foram registadas numa grelha de observação direta tendo em conta os indicadores de avaliação adequados de acordo com as Aprendizagens Essenciais. Já as produções escritas foram registadas numa grelha, tendo em conta os indicadores de avaliação adequados para cada produção diferente. Foram ainda usadas notas de campo.

6.6. Princípios Éticos do Processo Investigativo

Numa investigação, o respeito pelos participantes é basilar, devendo ser sustentada por um conjunto robusto de princípios éticos (CIED, 2018). Estes princípios servem como pilares para a conduta responsável do investigador, garantido a proteção dos direitos dos participantes e a qualidade da investigação (SPCE, 2014).

Dado que o presente estudo foi desenvolvido num contexto escolar, os princípios que orientaram a sua ação incluíram o consentimento informado, a confidencialidade e privacidade, bem como os benefícios e o respeito pela integridade dos participantes garantido o anonimato, de modo a não ser possível a respetiva identificação (CIED, 2018; SPCE 2014). Relativamente ao consentimento informado, todos os envolvidos na investigação foram devidamente informados e esclarecidos sobre os procedimentos associados à sua participação e os objetivos do estudo (CIED, 2018; SPCE 2014).

7. Apresentação e Discussão dos Resultados

| ' ' | | ' ' |

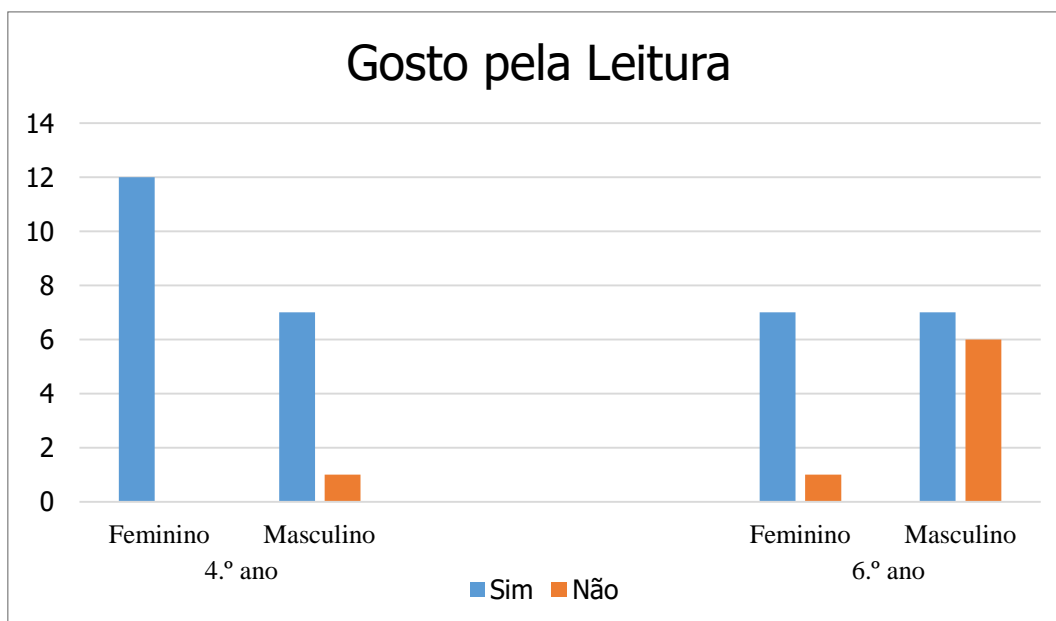
A presente secção destina-se à análise de resultados do estudo. Os dados foram obtidos através dos questionários “Eu e a leitura” (Anexo P), “Práticas do dia-a-dia e entretenimento” (Anexo S) e “Caracterização dos alunos” (Anexo Q), aplicados aos alunos e seus familiares de uma turma de 4.º e de 6.º anos de escolaridade.

A análise dos resultados é apresentada considerando os objetivos específicos da investigação: (i) compreender os hábitos de leitura; (ii) analisar práticas familiares de literacia; (iii) desenvolver um programa de motivação para a leitura.

7.1. Comparação dos hábitos de leitura dos alunos do 4.º e 6.º ano

Para compreender os hábitos de leitura dos alunos em estudo, analisaram-se as respostas ao questionário aplicado. Abaixo apresenta-se a figura 1 que possibilita a análise dos hábitos de leitura por ano de escolaridade e género.

Figura 1 Gráfico da Relação entre género e hábitos de leitura



Nota. Gráfico elaborado pela estagiária.

Compararam-se os hábitos de leitura entre os dois gêneros (feminino e masculino) e os respectivos anos de escolaridade. O gráfico 1, permite perceber que, no 4.º ano, todos gostam de ler, com a exceção de um aluno do gênero masculino que diz não gostar de ler. Das notas de campo analisadas, verifica-se que este aluno apresentava dificuldades de aprendizagem em diversos domínios. Já na turma do 6.º ano, é possível observar que existem tantos alunos do gênero masculino como do gênero feminino que gostam de ler, contudo entre os rapazes é possível aferir que a diferença entre gostar ou não de ler é mínima. Apesar do tamanho da amostra, é possível concluir que no total o gênero feminino lê mais comparativamente com o gênero masculino, o que está de acordo com estudos nacionais e internacionais que concluem que as raparigas gostam mais de ler do que os rapazes (Araújo e Costa, 2023; PISA, 2023)

Um estudo internacional de Loveless refere que as práticas parentais são diferentes conforme o biológico ou o crescimento da criança, por considerarem que as raparigas falam mais e gostam mais de ler do que os rapazes (Loveless, 2015). Já outro estudo internacional, Sullivan e Brown, aponta que estas diferenças resultam do próprio modelo parental que é dado, ou seja, se as raparigas virem as suas mães ler, irão ter mais vontade de seguir esse hábito (Sullivan & Brown, 2015), seguindo as figuras modelo.

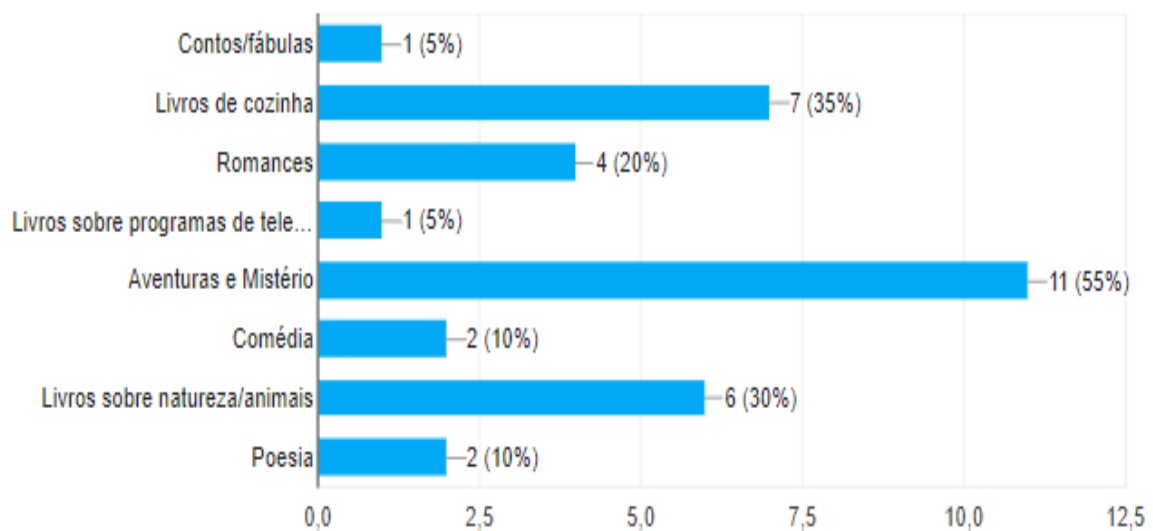
A partir do questionário “Eu e a leitura” foi possível concluir sobre as razões pelos quais os alunos gostam ou não de ler. Na turma do 4.º ano, as razões que se destacaram mais foram “Porque aprendo coisas novas” e “Porque ajuda a passar o tempo”, já na turma do 6.º ano “Porque me diverte e dá satisfação” e “Porque ajuda a passar o tempo”.

A principal razão, pela qual alguns alunos não gostam de ler é “Porque é cansativo” e de seguida “Porque não estou habituado/a”, não tendo existido nenhum aluno que tivesse considerado que ler seria uma perda de tempo. Na turma do 4.º ano, o único aluno que respondeu que não gostava de ler, foi “Porque tenho dificuldade em compreender o que leio”, apontando para o efeito Mateus que esclarece que dificuldades acarretam dificuldades. O efeito Mateus, ilustra as crianças com habilidades iniciais melhores tendem a melhorar mais rapidamente do que aquelas com habilidades iniciais mais baixas (Diuk & Ferroni, 2012).

Os alunos do 4.º ano, consideram que leem quanto deviam cerca 65%, porém no 6.º ano acontece o contrário, cerca de 76,2% considera que não lê quanto devia, esta consciencialização pode retratar o pensamento crítico dos alunos quando é pedido que reflitam sobre aquilo que leem.

Figura 2 Gráfico Tipo de leitura de que os alunos do 4.º ano mais gostam

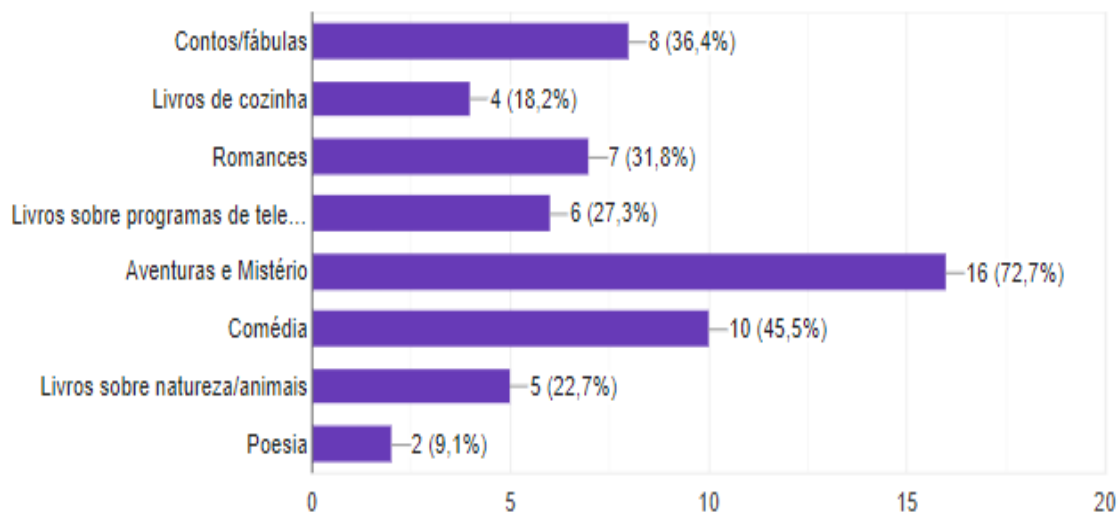
Indica o tipo de leitura de que mais gostas



Nota. Gráfico elaborado pela aluna.

Figura 3 Gráfico do Tipo de leitura de que os alunos do 6.º ano mais gostam

Indica o tipo de leitura de que mais



Nota. Gráfico elaborado pela aluna.

O relatório PISA (2023) mostra que ler é importante, mas tem mais impacto a leitura de livros e textos mais longos. Aferimos a preferência dos alunos pelo tipo de leitura. É possível verificar que, tanto no 4.º como no 6.º ano, existe a preferência por Aventura e Mistério. Esta preferência é mais acentuada no 6.º ano. Da observação em sala de aula, salienta-se que este foi o tipo de livros que os alunos escolheram com mais frequência para realizar a tertúlia de leitura.

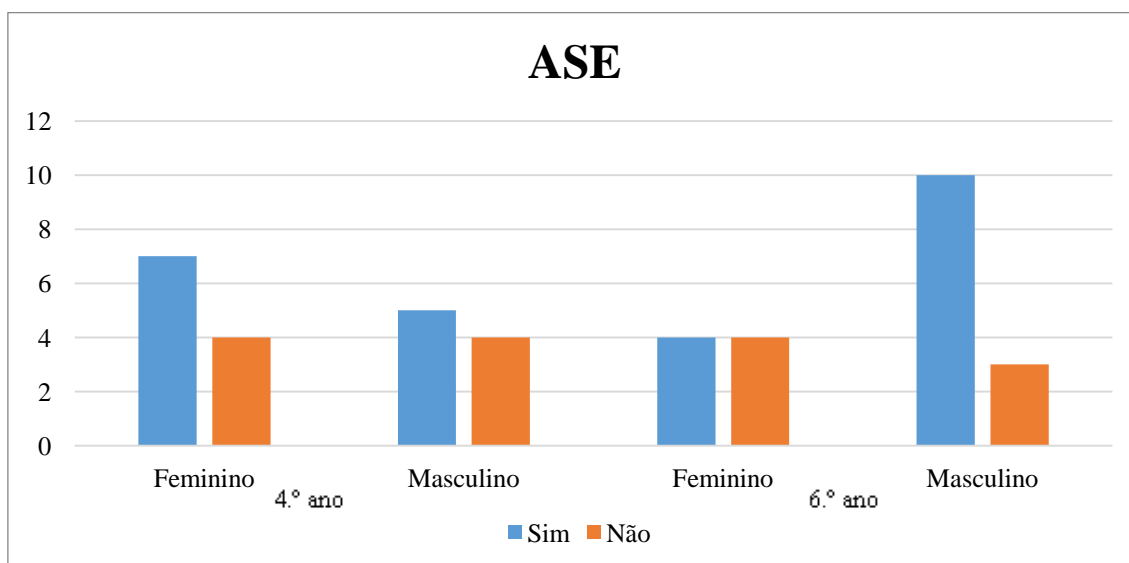
A destacar na turma do 4.º ano ainda a preferência por livros de cozinha e livros sobre natureza/animais (figura 2). Os animais é um tema que cativa desde cedo as crianças, sendo normal nesta faixa etária quererem saber mais sobre os mesmos. Já na turma do 6.º ano, é possível destacar ainda os contos/fábulas e comédia (figura 3), isto refletiu-se em algumas aulas em que os alunos tinham, muitas vezes, piadas para contar à turma, tendo sido quase uma rotina, embora a comédia não seja necessariamente apenas piadas, mas sim livros com conteúdo cómico. Verifica-se, ainda, em ambas as

turmas, que o que os alunos mais gostam de ler são livros e banda desenhada e os jornais e as enciclopédias o que não leem ou a percentagem é mínima.

Em ambas as turmas, preferem ler em papel do que no computador ou noutra formatado digital, considerando metade dos alunos do 4.º que o seu grau de aproveitamento nas leituras *online* é 4, numa escala em que 1 é péssimo e 5 ótimo. Na turma do 6.º ano, os alunos consideram que o seu grau de aproveitamento de leitura encontra-se sobretudo entre o grau 3 e 4.

A percentagem da existência de computadores pessoais em casa é quase de 100%, ou seja, quase todos os alunos têm computador em casa em ambas as turmas. Têm acesso ao computador, porém a principal atividade realizada é jogar, seguindo-se ler textos da escola e sobre coisas novas.

Figura 4 Gráfico relativo aos alunos que beneficiam de ASE em ambas as turmas



Nota. Gráfico elaborado pela aluna.

Como o contexto socioeconómico mostra ser uma variável a ter em conta no domínio da literacia e dos hábitos de leitura, em Portugal as desvantagens educativas estão relacionadas com o estatuto socioeconómico das famílias o PISA revela um grau bastante elevado de desigualdade social nos valores de literacia dos alunos (Ministério da Educação, 2009). Um outro estudo realizado para perceber as práticas de leitura dos

estudantes do ensino básico e secundário, conclui que há uma tendência negativa na frequência da leitura de livros conforme os alunos avançam nos ciclos de ensino, começando a demonstrar menos interesse, acrescentado o fator família, ou seja a influência do enfraquecimento da relação familiar com a leitura, sendo possível cruzar o gráfico 4 com o gráfico 1, a ligeira diferença de os alunos não gostarem de ler do 4.º para o 6.º ano (Trocado, et al., 2021; Lages, et al., 2007).

Na turma do 4.º ano, o número de alunos com ASE é maior, em relação ao 6.º ano. A investigação tem mostrado também que leitura e sucesso escolar apresentam correlação (Araújo, 2014; Sousa, 2015). Ainda assim, é possível destacar quatro elementos do género feminino com hábitos de leitura e com um bom rendimento escolar e dois do género masculino igualmente com hábitos de leitura e bom rendimento escolar.

Dos seis alunos que apresentaram rendimento escolar acima da média, apenas um que é nativo de Portugal e três são 2.ª geração. Por sua vez, os restantes sete alunos com ASE não apresentaram grandes hábitos de leitura e têm um rendimento mediano/baixo.

De referir ainda que a maioria dos alunos que tem ASE (figura 4), hábitos de leitura e rendimento escolar os pais apresentam escolaridade igual ou acima do ensino secundário.

Relativamente aos alunos (7) que têm ASE no 6.º ano, com a exceção de duas alunas do género feminino e um aluno do género masculino que apresentam hábitos de leitura e rendimento escolar positivo os restantes três não têm hábitos de leitura e por sua vez o rendimento escolar é mais baixo. Referir ainda que apenas quatro nasceram em Portugal, sendo já de segunda geração.

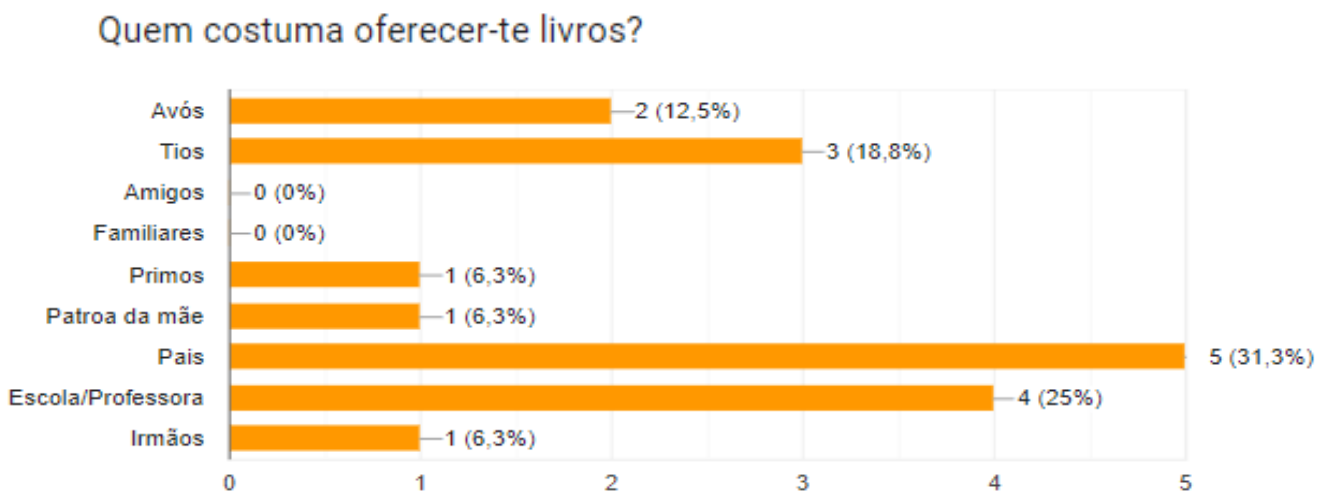
A influência da família é crucial na aquisição de hábitos de leitura (Araújo e Costa, 2023; Araújo, 2014; Esteves e Almeida, 2020; Mata, 1999). Cruzando os resultados dos questionários com observação naturalística de fluência de leitura em voz alta, percebe-se que os alunos com menor fluência provêm de famílias em que os pais têm um nível de escolaridade mais baixo, daí o papel crucial do professor em promover equidade e fortalecer a conexão entre escola/família. (Silva & Silva, 2018; Estrela & Sousa, 2011).

Em geral as mães possuem um grau de escolaridade mais elevada do que os pais em ambas as turmas, destacar que no 4.º ano os pais possuem um grau de escolaridade mais elevado do que no 6.º ano.

7.2. Práticas familiares de literacia

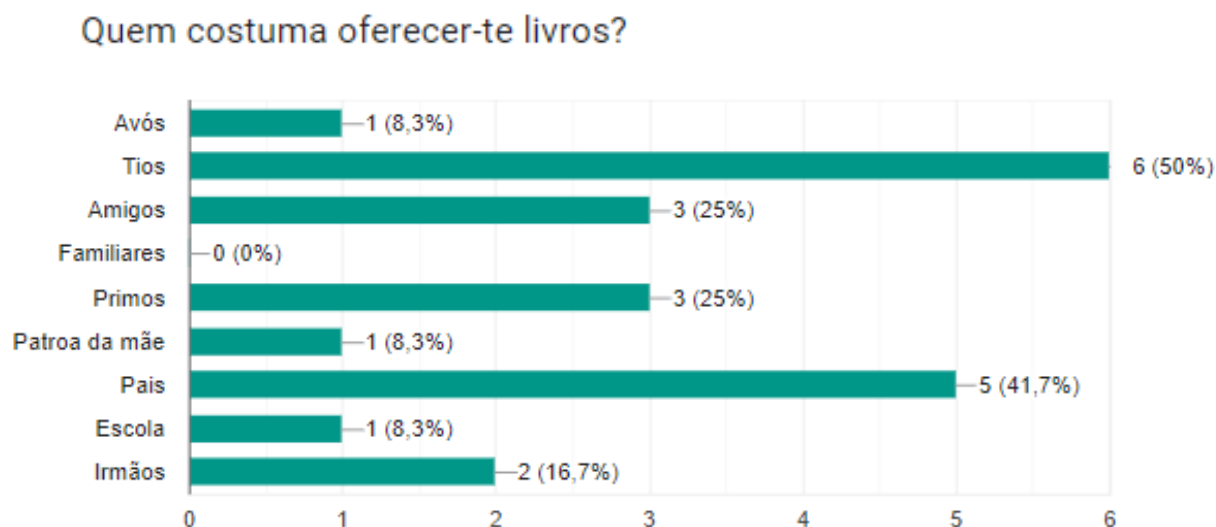
O segundo objetivo do estudo era analisar práticas familiares de literacia, tendo-se aplicado um questionário aos pais. A análise das respostas permitiu conhecer melhor as vivências das crianças em termos de literacia familiar.

Figura 5 Gráfico Pessoas que oferecem livros aos alunos do 4.º ano



Nota. Gráfico elaborado pela aluna.

Figura 6 Gráfico Pessoas que oferecem livros aos alunos do 6.º ano



Nota. Gráfico elaborado pela aluna.

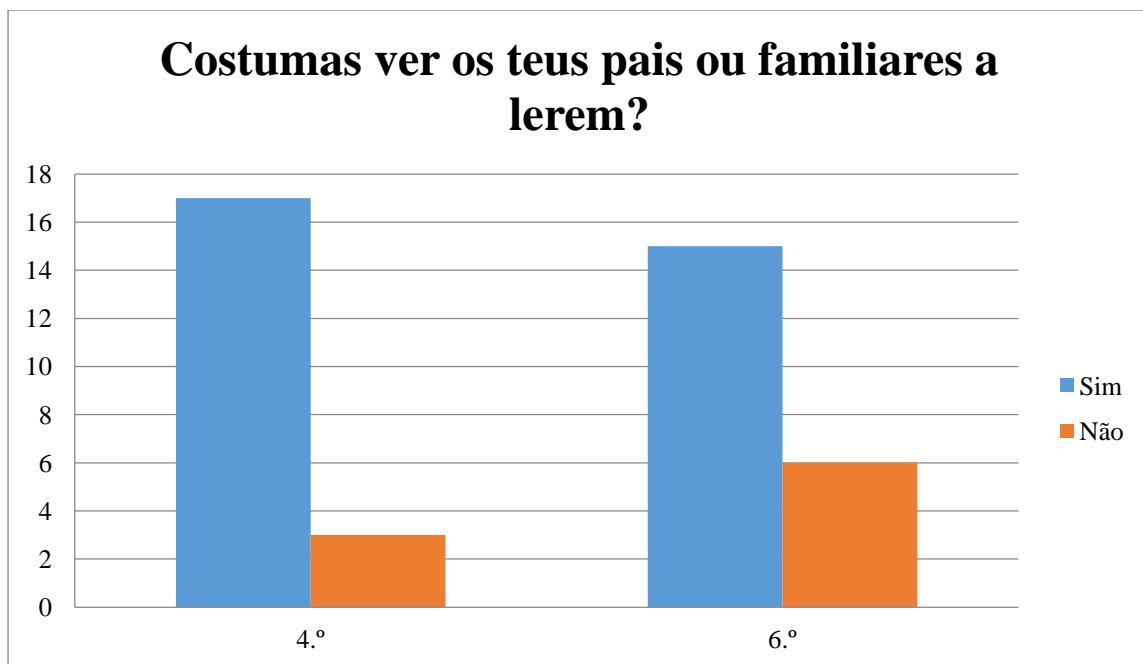
Como mencionado anteriormente, a literacia familiar é um fator na aprendizagem escolar das crianças (Mata, 2012; Sénéchal e Young, 2008; Costa, 2021; Araújo e Costa, 2023; Souza, Barros e Campos, 2023), sendo importante os pais terem hábitos de leitura e criarem nos filhos hábitos de leitura (Araújo, 2014; Araújo e Costa, 2023). A oferta de livros seria uma prática que visa criar o gosto e hábitos de leitura. Além dos pais, outros adultos significativos poderão ter um papel importante. Assim o resto da família também poderá transmitir estes hábitos, já que o adulto acaba por ser sempre um modelo para a criança.

Como se pode concluir nas figuras 5 e 6, os pais são das pessoas que mais oferecem livros, destacando ainda no 4.º ano, o facto de os alunos terem mencionado que a professora titular oferecia livros. A escola, como referido anteriormente, também tem um papel importante na criação/reforço destes hábitos independentemente do nível socioeconómico em que a criança viva. No 6.º ano, observa-se também que os tios têm um papel importante a oferecer livros. Uma causa possível para esta diferença pode dever-se ao facto de vários alunos serem imigrantes e morarem em Portugal em casa de familiares e não com os pais.

Apesar de em ambas as turmas os alunos receberem livros, a principal percentagem vai para poucas vezes ou nunca. Destacar ainda que, conforme aferido pelo

questionário, os alunos em ambas as turmas quase na sua grande maioria têm poucos livros em casa, existindo mesmo alunos que não têm livros de criança em casa. Devido a alguns alunos terem poucos livros ou não terem de todo livros infantis em casa, a professora do 6.º ano, na entrevista (Anexo L) realizada refere que utilizam os livros disponibilizados pela escola para manter os hábitos de leitura em sala de aula e posteriores apresentações. Já a professora titular do 4.º ano, também numa entrevista (anexo A) realizada, refere que os alunos têm por hábito trazer livros para a sala de aula e fazer apresentações sobre os mesmos através de recursos digitais, material estruturado e não estruturado.

Figura 7 Gráfico Comparação de hábitos de leitura dos pais/familiares entre os dois anos



Nota. Gráfico elaborado pela aluna.

Como o adulto acaba por ser o modelo referência para a criança, mais concretamente os pais e os familiares, como reforça Barbosa, Almeida e Carvalho (2021), o “ambiente familiar também é um outro fator importante de ser trabalhado, uma vez que os filhos se espelham nos pais” (p. 198). Ao verem estes a ler, pode suscitar a curiosidade sobre o que estarão a ler, sobretudo quando existe iniciativa por parte da família em querer partilhar o que estão a ler e até mesmo a vontade de querer que a criança esteja envolvida na leitura. Assim, observando a gráfico 7 é possível verificar que em ambos os anos os alunos veem a família a ler. As práticas familiares de literacia dos pais individualmente e em conjunto com os filhos é de extrema importância, sobretudo quando a criança se familiariza desde cedo a ver os seus familiares a ler como entretenimento, lazer, diversão e até como um complemento à rotina diária (Araújo e Costa, 2023; Mata, 1999; Barbosa, Almeida e Carvalho, 2021).

Os alunos do 4.º (gráfico 7) veem com maior frequência os familiares a ler livros e de seguida ler papéis ligados ao trabalho e os alunos do 6.º ano o destaque maior é também livros e de seguida legenda de filmes e também papéis ligados ao trabalho (Anexo W).

Nas respostas ao questionário realizado aos pais “Práticas do dia-a-dia e entretenimento” (Anexo S), pode-se verificar que as práticas em que existe alguma variação nas atividades realizadas com muita frequência, com frequência, algumas vezes, raramente e nunca. Na turma do 6.º ano, destaca-se com muita frequência a prática “Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?”, com frequência “Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?”, algumas vezes “Costumam ler cartas com ou para o vosso filho(a)?”, raramente e nunca “Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o vosso filho(a)?”. A turma do 4.º ano, com muita frequência “Costumam ler histórias com ou para o vosso filho(a)?”, com frequência “Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?”, algumas vezes “Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o vosso filho(a)?”, raramente e nunca “Costumam escrever cartas com ou para o vosso filho(a)?”. De referir, cruzando os dados dos dois questionários, que apesar das práticas e entretenimento dos alunos com os pais mais

frequentes, não existe por parte de ambas as turmas uma grande partilha daquilo que leem.

Estas diferenças poderão dever-se à diferença de faixa etária, é possível verificar que na turma do 4.º as atividades que se destacam com muita frequência e com frequência são mais de leitura, já na turma do 6.º ano as atividades de escrita ganham mais foco. Esta diferença poder-se-á dever também ao facto de os alunos do 6.º ano serem mais autónomos e, quando sentem vontade de ler, fazem-no mais sozinho como foi possível verificar numa das respostas ao questionário “Eu e a leitura”, enquanto no 4.º ano existe uma dependência, no sentido de cada vez que sentem a necessidade que o familiar faça alguma atividade exista a iniciativa por parte da criança em pedir ao adulto.

Ainda analisando o questionário “Eu e a leitura”, é possível concluir que os alunos que são acompanhados na leitura é uma minoria cerca de 30% e, no 6.º ano, a percentagem é ainda menor cerca de 19%. Apesar de lerem pouco acompanhados em ambas as turmas, quando tal acontece, referem fundamentalmente acompanhados pelos pais (Anexo W).

Os alunos de ambas as turmas raramente ou nunca frequentam uma biblioteca seja escolar ou municipal, como referido anteriormente a escola e o professor têm um papel importante na criação e promoção dos hábitos de leitura das crianças, reforçando o papel escola-casa. Para além da escola e dos professores tentarem incentivar e criar atividades que incluam a biblioteca, cabe aos municípios também tentar cativar os pais e as crianças a frequentá-las, um caso recente de iniciativa de uma biblioteca municipal de Fafe visa promover de forma gratuita “Uma noite na Biblioteca – Dormir entre Livros e Histórias”, destinada a crianças entre os 4 e 12 anos, que terão de ser acompanhadas por um adulto (Minho, 2024).

Ainda assim, enquanto professora/investigadora devo questionar sobre a razão das bibliotecas escolares e municipais não terem um papel ativo no incentivo à leitura e de proporcionar momentos de leitura entre pais e filhos.

Souza e Coutinho (2020), investigaram a importância da biblioteca escolar na formação de leitores nos anos iniciais, tendo concluído que a leitura deve ser incentivada com práticas inovadoras por parte dos professores e bibliotecários,

utilizando materiais diversificados para tentar despertar o prazer pela leitura desde cedo, atendendo às necessidades individuais dos alunos e cultivando habilidades de leitura autônomas e críticas, fundamentais para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Uma biblioteca dinâmica é essencial para o desenvolvimento social e cultural de comunidades, especialmente em áreas economicamente desfavorecidas, tendo um papel em oferecer acesso gratuito à leitura e à educação, promovendo assim a igualdade de oportunidades para o crescimento intelectual (Sabino, 2008).

7.3. Desenvolver um programa de motivação para a leitura

Em ambas as turmas, foi criado um programa de motivação no início do estágio, tendo como objetivos aumentar o interesse pela leitura, desenvolver habilidades de leitura e compreensão e criar um ambiente positivo e envolvente para a leitura, existindo sempre um *feedback*. As atividades centraram-se na requisição de livros da biblioteca e na partilha de leituras.

O *feedback* deve ser de forma constante, regular e imediato (Fuertes et al. 2018) ser facultado a todos os alunos após a realização da tarefa pretendida, aumentando desta forma a sua persistência, esforço e motivação, estando o foco centrado no comportamento e não na pessoa (Al-hattami, 2019; Fonseca et al., 2015).

Na turma do 6.º ano, a ida à biblioteca fez-se por turnos de modo a um acompanhamento mais personalizado. No início os alunos estavam receosos em ter que ler livros e partilharem a leitura. Foram trabalhadas quer a motivação, quer a confiança nas competências dos alunos, levando-os através do diálogo a valorizar a participação e a partilha, com exemplos das próprias aulas. Com o exemplo do trabalho, reforcei a importância de quantas mais apresentações fizerem ao longo da vida deles, melhor estarão preparados, suportando o aprender fazendo. Como a partilha de leituras era uma atividade nova, fiz uma partilha modelo seguida de reflexão sobre a estrutura da mesma. Antes de começarem a ser realizadas as tertúlias de leitura, foi lembrado o modelo que fiz no dia que tínhamos ido à biblioteca: apresentar a capa (título, autor, ilustrador e editora), referir a razão da escolha do livro, do que gostaram mais e/ou menos, porque recomendariam ou não o livro e por fim, a avaliação que fazem do livro e no final ou na parte que considerassem que fizesse mais sentido, ler uma parte do livro.

Para facilitar a tarefa, realizou-se em conjunto um guião de leitura (Anexo U) a preencher depois do livro lido (Anexos F e T). Para criar confiança, poderiam consultá-lo para relembrar alguma coisa que tivessem esquecido de dizer. Foi lembrado ainda aos alunos, que no final de cada apresentação os alunos poderiam realizar questões ao colega sobre o livro ou fazer alguma apreciação sobre a apresentação. De referir ainda uma estratégia adicional: a colocação dos nomes numa roleta *online*, para saber qual seria o primeiro aluno a começar, dos inscritos para partilha de leitura para cada dia. Esta estratégia criou um grande entusiasmo e motivação.

Considero que os alunos alcançaram com sucesso o que foi pretendido, referindo sempre os aspetos mais importantes que foram pedidos, estiveram sempre à vontade em responder às questões colocadas pelos colegas, tendo sempre dado respostas desenvolvidas e em algumas apresentações os alunos ficaram cativados em ler o livro apresentado. Destacar ainda que as avaliações que os alunos deram aos livros escolhidos foi numa escala de 1 a 5 estrelas, sempre entre quatro e cinco estrelas. Assim, o ler e a partilha de leitura constituíram momentos de grande entusiasmo e alegria para estes alunos. Houve preocupação de envolver os alunos que liam menos e participavam menos. Foram também realizadas leituras individuais, a pares e em grande grupo.

Houve uma preocupação em fornecer ajuda a todos os alunos. Nas leituras a pares ou pequeno grupo, como por exemplo o guião de leitura da obra *Pedro Alecrim*, os alunos solicitavam ajuda para compreenderem melhor o objetivo das questões. Quando solicitada, os alunos liam primeiro e de seguida questionava o que eles tinham compreendido da questão, elogiando e questionando e recorrendo a releitura e questionamento (Lockiewicz et al. 2023), só em última estância é que lia para o aluno e explicava o que era pretendido, tentando sempre que fosse o aluno a resolver e dando sempre *feedback*. De referir por último, se fosse o aluno a ler a questão era sempre ajudado sobretudo na fluência, precisão ou prosódia.

As estratégias da leitura em voz alta mencionadas anteriormente, tiveram um papel essencial para ajudar a melhorar a fluência leitora e no estímulo ao interesse pela leitura, promovendo tanto a interação social quanto a compreensão mais profunda dos textos (Esteves e Almeida, 2020).

Na turma do 4.º ano, as estratégias para promover o gosto pela leitura foram as mesmas, com diferenças mínimas. Nas tertúlias de leitura, para além da entrega do guião de leitura foi também fornecido um cartão de leitor em que por cada leitura e sua apresentação recebiam um carimbo. Os alunos leram mais livros do que o 6.º, por um lado o cartão de leitor e a contabilização de leituras foi uma motivação extra, mas também os livros escolhidos eram mais pequenos do que os do 6.º ano.

As apresentações dos livros nesta turma, apesar das referências considero que não foram tão bem-sucedidas. Por um lado, os alunos tiveram mais dificuldade a não usar o guião aquando da apresentação oral e por outro as justificações das escolhas e a recomendação do livro foram mais pobres o que se pode dever também à maturidade das crianças de 4.º ano e ao seu desenvolvimento da oralidade. Ainda assim, destaco que os alunos do 4.º ano tiveram mais iniciativa para partilharem em voz alta o excerto que queriam partilhar do livro, tendo muitas vezes ficado envolvidos quando começavam a ler. As respostas às questões colocadas por parte dos colegas também não eram muito desenvolvidas. Na turma do 4.º ano, foi mais importante ter feito o papel de mediadora do que na turma do 6.º ano, pelos aspetos mencionados anteriormente.

O foco na leitura foi realizado nas três áreas curriculares, português, matemática e estudo do meio, nas diferentes atividades propostas, dado que a leitura é uma competência transversal ao currículo (Sousa, 2015; Costa-Pereira e Sousa, 2022).

A principal diferença no 4.º ano, diz respeito à leitura em voz alta pelo professor. Li com muita frequência livros para a turma e no final da leitura de cada livro ou parte do livro era pedido aos alunos que fizessem um reconto e, também aqui era pedido que diferentes alunos continuassem o reconto do colega. A leitura de histórias para as crianças é uma das estratégias mais importantes para promover o desenvolvimento do seu vocabulário e o seu reconto (Sousa, 1995) e/ou respostas a perguntas que sejam colocadas sobre as obras, criando assim uma discussão oral (Cadime, 2021).

Realizando um balanço geral do foco em leitura nas duas turmas, considero que foram bem-sucedidas de uma forma geral, destacando na turma do 6.º ano as apresentações orais terem sido um sucesso. Na turma do 4.º ano, destaco a iniciativa dos alunos a lerem autonomamente, fazendo o reconto de várias obras. A investigação tem valorizado a partilha de leituras literárias (Flecha, Soler e Valls, 2008; Sousa, 2007) e a

aprendizagem interativa (Vigostky, 1989) e, num olhar avaliativo sobre o que os alunos vivenciaram e aprenderam, penso que os objetivos foram conseguidos, pois tivemos crianças motivadas a lerem e felizes por lerem e partilharem o que leram.

Araújo (2014), refere que a leitura é fundamental para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes e que através das avaliações globais como o PIRLS e o PISA ajudam a medir a compreensão de leitura em diferentes países, revelando como as habilidades de leitura influenciam o desempenho académico e o progresso económico. A autora refere ainda que um forte domínio da leitura não apenas facilita o aprendiz em contínua ao longo da vida, mas também capacita os indivíduos a participar ativamente na sociedade e no mercado de trabalho, melhorando em geral a sua qualidade de vida.

8. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

8.1. Conclusões do Estudo

No presente estudo, abordou-se uma problemática muito pertinente e relevante: hábitos de leitura e literacia familiar. A partir das questões de investigação, elaboraram-se objetivos orientadores que possibilitaram a construção de investigação: (i) compreender os hábitos de leitura; (ii) analisar práticas familiares de literacia; (iii) desenvolver um programa de motivação para a leitura.

No que concerne ao primeiro objetivo, compreender os hábitos de leitura do 4.º e 6.º ano, conclui-se que os alunos de ambas as turmas dizem ter hábitos de leitura, mas como se verificou têm poucos livros em casa e não frequentam bibliotecas. Também na observação, se verificou que a fluência da leitura em voz alta e a compreensão são habilidades a precisarem de mais ensino. No programa de intervenção implementado, observou-se que os alunos do 4.º ano gostaram mais de ler. Ainda neste primeiro objetivo, constatou-se, corroborando estudo nacionais e internacionais, que o género feminino lê mais do que o género masculino.

Quanto ao segundo objetivo, analisar práticas familiares de literacia, verificou-se que existem algumas práticas de literacia familiar, sendo diversificadas em ambos os anos. Os alunos de ambos os anos referem que observam frequentemente os familiares a ler, principalmente livros e papéis relacionados com o trabalho.

A oferta de livros, verificou-se que é uma prática pouco comum, ainda assim quem oferece livros são maioritariamente os pais e, que em ambas as turmas, os alunos possuem poucos livros infantis em casa.

A leitura acompanhada por familiares é pouco frequente, e as visitas a bibliotecas escolares ou municipais são muito pouco frequentes.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo, desenvolvimento de um programa de motivação para a leitura, apesar do curto tempo de intervenção em ambas as turmas, o programa implementado mostrou-se eficaz, a introdução de tertúlias de leitura (Anexos H e O) e a utilização de guiões de leitura contribuíram para a motivação para a leitura, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, bem como para o aumento da confiança dos alunos em partilhar as suas leituras. As estratégias como o cartão de leitor (Anexo V) e a leitura em voz alta de ambas as partes fomentaram a

motivação e o entusiasmo pela leitura, embora as apresentações orais tenham tido resultados um pouco diferentes, devido à maturidade e ao desenvolvimento da oralidade dos alunos mais novos. A integração do ensino da leitura nas várias áreas curriculares destacou-se também pela sua importância transversal no currículo.

A estratégia de os alunos receberem pessoas externas, também contribuiu para o entusiasmo de os alunos quererem ouvir histórias, tanto pela escritora como da contadora de histórias (Anexo E).

Em suma, este estudo sugere que os hábitos de leitura estão mais estabelecidos no 4.º ano, mas enfrentam desafios no 6.º ano devido à diminuição do interesse e, possivelmente, aos contextos. As estratégias de motivação implementadas sugerem que, com o apoio adequado, é possível incentivar a leitura e melhorar as habilidades de compreensão dos alunos. A influência do contexto socioeconómico e das práticas familiares de literacia sublinha a necessidade de um envolvimento ativo tanto dos docentes quanto das famílias para promover a leitura e combater as desigualdades educacionais.

Além disso, é fundamental familiarizar os alunos com a ida à biblioteca, ensinar a partilhar as suas leituras e apreciar a partilha e interação sobre as leituras, algo que se verificou ser motivador por si, sobretudo na turma do 6.º ano não só pela atenção dada, como também pelo tipo de questões colocadas e respostas dadas. Estas práticas podem fortalecer o vínculo dos alunos com a leitura, promovendo um ambiente mais rico e motivador para o desenvolvimento literário.

8.2. Constrangimentos Encontrados

Os contextos em que esta investigação se realizou foram cruciais para definir o objetivo geral e os seus objetivos específicos, bem como a metodologia a adotar. De destacar que o tempo disponível foi bastante limitado e as oportunidades para desenvolver o programa de intervenção, por vezes, foram influenciadas pela programação dos conteúdos.

Um dos maiores constrangimentos, como referido foi a questão do curto tempo de intervenção, sobretudo no 1.º ciclo, e, no 2.º ciclo, por vezes a programação de conteúdos.

No 1.º ciclo, pelo facto de o tempo de estágio ter sido mais curto, não foi possível, como pensado inicialmente, os alunos terem tido mais oportunidade para ir à biblioteca escolar, escolher livros e realizar a sua apresentação, já que existiu uma grande necessidade em acompanhar melhor o tipo de livros que os alunos escolhiam, comparativamente em relação ao 6.º ano.

Outro constrangimento foi a redução, devido à falta de tempo, do número de leitura de poemas e de produções escritas dos alunos,

Como perspectivas futuras, penso que o aprofundamento da articulação do ensino da leitura em todas as disciplinas e a criação de períodos dedicados mais à leitura podem proporcionar um ambiente mais estruturado para o desenvolvimento das competências de leitura e de educação literária.

A promoção de programas de leitura, como tertúlias dialógicas ou clubes de leitura podem incentivar a partilha de leituras entre os alunos. As discussões e apresentações de livros podem fomentar um ambiente colaborativo e inspirador, valorizando a partilha e interação em torno das leituras, ajudando a construir um sentido de comunidade e pertença, tornando a leitura uma atividade social agradável e valorizada e não uma obrigação. Visitas regulares à biblioteca, tanto dentro como fora da escola, podem também contribuir para criar uma cultura contínua e expansiva de leitura.

O envolvimento da família é algo que deve ser trabalhado, através de programas de leitura em família, de modo levar os familiares a compreender a importância de hábitos de literacia e como apoiar os filhos a criar hábitos de leitura. Parcerias com bibliotecas podem proporcionar recursos adicionais e apoio para iniciativas que se criem.

Realizar um estudo que abranja e compare dois anos escolares e ciclos distintos, permite delinear percursos de aprendizagem e ensino. Assim, o estudo sugere algumas linhas para possíveis investigações, como a recolha de mais dados em várias escolas públicas e a comparação destes dados para entender se existem diferenças nos hábitos e que tipo de literacia familiar existe e eventualmente se a leitura tem impacto no ambiente familiar. Ainda assim, considero que esta comparação realizada entre os dois ciclos poderia ter sido ainda mais bem-sucedida se tivesse existido mais tempo.

N

9. REFLEXÃO FINAL

| | " | | "

Terminada a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, é essencial refletir sobre a intervenção e o presente estudo empírico, emerge a necessidade de se refletir sobre: (i) os contributos das experiências vividas no 1.º CEB e no 2.º CEB; (ii) os benefícios da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e (iii) os aspetos significativos experienciados para o desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo os desafios enfrentados.

Os períodos de prática pedagógica permitiram-me interagir mais eficazmente com os alunos e foram fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos, bem como para o aprimoramento da minha prática pedagógica futura.

Durante ambos os estágios, tive a oportunidade de experienciar diferentes contextos socioeducativos, de conhecer diversas perspetivas e faixas etárias distintas, assim como de observar variadas práticas de ensino. Todos estes aspetos permitiram a reflexão sobre várias dimensões do processo de ensino e aprendizagem, pois tal como defende Freire (2002) só “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Ainda dentro desta linha de raciocínio, Mesquita e Machado (2017) referem que os futuros docentes cultivem, tanto na sua formação inicial quanto contínua, uma atitude científica baseada na reflexão sobre as suas próprias práticas educativas.

Neste contexto, ao refletir sobre a prática pedagógica experienciada em ambos os ciclos de ensino, percebo que acompanhar as turmas foi um verdadeiro desafio, considerando as diferentes dinâmicas de cada instituição, ano de escolaridade, diferentes métodos das orientadoras cooperantes e das próprias turmas e contextos onde estão inseridos. No entanto, foram experiências extramente gratificantes e cruciais para o meu percurso formativo como futura docente. Vivenciar diretamente o “campo de ação” futuro permitiu-me enfrentar diversas situações que ajudaram a moldar a minha identidade profissional e a superar algumas divergências entre teoria e prática (Sousa et al., 2020).

Desde o início da licenciatura que o foco, o objetivo e a ambição se centrava na profissão como docente do 1.º CEB, as quais foram superadas em várias frentes,

acreditando que alcancei todos os objetivos que estabeleci e, assim, alcançando uma realização pessoal plena.

A prática no contexto de 1.º CEB permitiu a observação e a implementação de várias estratégias e rotinas conhecidas apenas na teoria, constituindo, assim, uma oportunidade para mobilizar conhecimentos teóricos e práticas observadas durante os períodos de observação, com os quais me identifiquei. O estágio no 2.º CEB superou as minhas expectativas, não só por ser a primeira vez que estagiei neste ciclo, como também pela oportunidade de ver e implementar atividades, e tentar todos os dias tentar cativar os alunos de formas diferentes, após conhecer melhor os alunos. Estas duas práticas proporcionaram-me a oportunidade de refletir sobre diversos aspetos da aprendizagem: a relevância de utilizar os conhecimentos prévios dos alunos ao introduzir novos conteúdos, a importância da colaboração e cooperação entre os alunos, assim como da articulação curricular, estratégias de ensino, a importância do *feedback*, ter sempre estratégias alternativas para quando alguma atividade não estiver a ser tão bem-sucedida, entre outras estratégias que me fizeram aprender e crescer enquanto pessoa e futura docente.

A elaboração de planificações de atividades revelou-se essencial no decorrer da prática, tendo permitido refletir sobre as decisões mais adequadas e os caminhos a percorrer, para tornar a aprendizagem mais significativa. De acordo com Braga (2004), a planificação é um “instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma atividade flexível, interativa, aberta e incompleta” (p. 72). Por isto mesmo, devido às características de ambas as turmas, sobretudo do 4.º ano, existiu a necessidade de adaptar algumas metodologias de ensino e recursos planeados, para facilitar a compreensão e tornar a aprendizagem mais significativa. Assim, veio reforçar a ideia de que o docente é um moderador de aprendizagens e por isso, deve apresentar uma grande flexibilidade no ensino e uma grande capacidade de adaptação, para criar novas estratégias de ensino e recursos dinâmicos.

Por fim, apraz-me referir que, o apoio das orientadoras cooperantes foi essencial para contribuir de forma assertiva, esclarecedora e positiva na experiência dos estágios,

permitindo que o estudo fosse mais bem-sucedido. Sem uma boa relação com estas, a prática no estágio tornar-se-ia mais difícil.

Contudo, existiram algumas dificuldades encontradas neste percurso como, a colocação da voz em ambas as turmas e a gestão do tempo sobretudo no 2.º CEB, que foram com o tempo desmitificadas, ainda assim a primeira dificuldade mencionada terá que ser trabalhada.

A condução desta investigação foi essencial para o meu desenvolvimento como futura docente, tendo proporcionado a aplicação de várias técnicas de recolha, tratamento e análise de dados imprescindíveis para realizar um estudo. Além disso, permitiu desenvolver o pensamento crítico e a minha capacidade de observação, bem como adotar uma abordagem científica na resolução de problemas que possam surgir, ponderar hipóteses, verificar resultados, extrair conclusões e explorar de novas possibilidades de atuação.

O presente estudo forneceu ferramentas necessárias para refletir sobre a prática profissional e expandir os meus horizontes. Embora não tenha sido possível excetuar totalmente o plano inicial, a pesquisa possibilitou realizar uma revisão bibliográfica que sustentou a importância da leitura desde cedo para as crianças, com vista torna-las cidadãs críticas e participativas. Permitiu também aprofundar a minha compreensão das dinâmicas familiares e a necessidade de tentar criar uma colaboração eficaz entre a família e a escola. Para além de tentar uma colaboração com as famílias, tentar também criar atividades que incorporem as bibliotecas, já que irei encontrar pelo caminho alunos que não terão oportunidade de possuírem livros em casa.

O facto de cada vez mais a sociedade viver apressada, faz limitar a capacidade de concentração e compreensão profunda, comprometendo o crescimento intelectual. Estando a atenção focada em conteúdos rápidos e de pouca leitura, é necessário desacelerar e redescobrir o valor da leitura, que enriquece o conhecimento e fortalece o pensamento crítico. Nesse contexto, o papel do docente é vital, ajudando as crianças e os seus familiares a compreenderem a importância do foco na leitura atenta. Esta é uma preocupação que me acompanha há algum tempo, já que por vezes as pessoas não sabem tirar o benefício correto das tecnologias. Isto também é algo que deve ser debatido nas escolas -a tecnologia pode fazer-nos chegar mais facilmente aos livros

mesmo que não seja em formato físico. Algo que me fez refletir bastante nestas intervenções foi, por um lado, o facto de os alunos não terem quem converse com eles sobre livros e, por outro, a necessidade de a leitura não ser uma obrigação mas uma tarefa empenhada com objetivos específicos. Para isso o adulto deve apresentar uma diversidade de livros e tipos de leitura e despertar o interesse deles sobre diversas leituras em diferentes formatos.

Auxiliar os alunos de forma a cativar o seu gosto pela leitura, será um grande desafio na minha prática futura, não só por existirem alunos mais difíceis de chegarmos até eles, como pelo facto de estar sozinha numa sala de aula, ainda assim será nas pequenas coisas que aconteçam na sala de aula. Saliento o *feedback*, que referi ao longo deste trabalho, que será o meu maior aliado, já que é algo que senti também que os alunos necessitam e que está muito ausente da sala de aula.

Como futura docente, concluo este trabalho investigativo convicta de que o meu caminho será repleto de outras investigações e experiências de formação, numa constante e contínua procura de questionar e melhorar a minha prática de ensino, já que os alunos e os contextos serão sempre diferentes e desafiadores em todos os sentidos. Outras dificuldades irão sugerir, mas um docente é feito de novos desafios, só assim se vai complementando.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agrupamento de escolas [REDACTED] (2016-19). Projeto Educativo.
- Agrupamento de escolas [REDACTED] (2022-25). Projeto Educativo.
- Alçada, I. (Eds.) (2021). Políticas de Leitura. Manual do Curso. Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino (pp. 13-39). Brasília: Ministério da Educação.
- Alves, D. (Eds.) (2021). O Modelo RTI e a Alfabetização, (129-153) Brasília: Ministério da Educação.
- Araújo, L. & Costa, P. (2023). *Reading to Young Children: Higher Home Frequency Associated with Higher Educational Achievement in PIRLS and PISA*. Education Sciences, 13, 1240.
- Araújo, L. (2014). *Reading Literacy Achievement*. Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research, (pp. 5404-5406).
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil – recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (11-32). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Balça, A, M. F. M. P., Azevedo, F., J., F. & Barros, L., M., F., R. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. Cuiabá, 26 (63), 713-727.
- Barbosa, J. P., Almeida, I. N. S., & Carvalho, V. D. R. (2021). *A relação entre o hábito da leitura e o sucesso escolar*.5 (4).
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes Sortudos: Um programa de promoção de fluência em leitura – 2.º ano*. ME/ PNPSE.

- Braga, F. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e Compreensão na leitura. *Interações*, 19, 109-126.
- CIED-ESELx. (2018). *Código de conduta ética na investigação*. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf
- Costa, A. (Eds.) (2021). *Literacia Emergente em Contexto Familiar*, (155-172) Brasília: Ministério da Educação.
- Costa, N., & Condé, P. (2019). O processo de construção do hábito leitor na criança: Influência do ambiente familiar e escolar. *Caderno Científico FAGOC de Graduação e Pós-Graduação*, 3(1).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina. <https://pt.scribd.com/document/464577525/Metodologia-de-Investigacao-Em-Ciencias-Sociais-e-Humanas>
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre educação, Presidente-Prudente-SP*, (pp. 112-126) 28 (1).
- Dehaene, S. (2022). Métodos de ensino e manuais para aprender a ler: como escolher? In Sargiani, R. (Org.) *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula* (p.113-152). Porto Alegre: Penso.
- Dias M., I., C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto: Faculdade de Letras.

- Dominguez, C., Morais, E., Morais, F., Cruz, G., Lopes, J., Silva, M, H., Monteiro, M, J., Nascimento, M, M., et al. (2015). *Pensamento Crítico na Educação: desafios atuais*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Duarte, A. Nunes, A. Vasconcelos, A. Mota, M. Cabral, M. & Rodrigues, M. (2023). *PISA 2022 – PORTUGAL Relatório Nacional*. Edições: Instituto de Avaliação Educativa, I.P. Copyright © 2023 IAVE, I.P.
- Esteves, S., M. & Almeida, A., T. (2020). *Práticas de leitura em voz alta na escola, família e comunidade: a experiência do “projeto já sei ler – leitura em voz alta”* (pp. 167-177). Editora: Atena.
- Estrela. A. & Sousa, O. (2011). *Competência textual à entrada no Ensino Superior. Textual competence at the beginning of Higher Education*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fernandes, S. (Eds.) (2021). *Fluência na Leitura Oral. Manual do Curso. Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino* (pp. 336-360) Brasília: Ministério da Educação.
- Flecha, R., Soler, M. & Valls, R. (2008). *Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87, disponível em <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). *A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem*. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 14-35. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8499>
- Freitag, R., M., K., & Sá, J., J., S. (2019). *Leitura em voz alta, variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura*. Brasil: Universidade Federal de Sergipe.

- Fuertes M, Sousa O, Łockiewicz M, Nunes C, Lino D (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. PLoS ONE 13(11), 1-15,
- Galvão, A. & Silva, A. C. (2017). *A motivação para a leitura na escola: Contribuições do ensino de literatura*. A Cor das Letras, 18 (3).
- Galvão, M., C., V. Pluye, P. & Ricarte, I., L., M. (2017). *Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação*. Mixed methods research and mixed reviews of literature: concepts, design, and evaluation criteria. InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24.
- Gamboa, M., J. (2013). Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos. Revista Aprender, 33, 18-24.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In Alves, M; Azevedo N. (2010), *Investigar em educação desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*.
- Leite, I. (Eds.) (2021). A Importância da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita, (317-335) Brasília: Ministério da Educação.
- Leite, S. A. (2013). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa, Portugal.
- Łockiewicz, M., Sousa, O., Fuertes, M., Piechowska, M. Costa-Pereira, T.(2023). Comparative analysis of the approach to first language oracy of Polish and Portuguese early education teachers. *Calidoscópio*, 21(3): 499-518.
- Lopes, M., A. Neves, J., S. & Ávila, P. (2021). Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação. Plano Nacional de Leitura 2027.

- Loveless, T. (2015). *Brown Center Report on American Education: How Well Are American Students Learning?* Brookings Institute: Washington, DC, USA.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da literatura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (Org.). *Desenvolver competência em língua portuguesa*. (55-73). Lisboa: CIED.
- Martino, L. (2018). *Métodos de Pesquisa em Comunicação. Projetos, ideias, práticas*. Editora Vozes. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=q1VxDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=como+escolher+um+tema+de+uma+tese+de+mestrado&ots=iJzv5iavy4&sig=IWUBRkGkmQukcgD31ZDt8E8W08c#v=onepage&q=como%20escolher%20um%20tema%20de%20uma%20tese%20de%20mestrado&f=false>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil Dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2018). Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. *CoDAS*, 31(1), 1-8.
- Mata, J., T. Neves, J. (coords.), Lopes, M., A. & Ávila, P. (2020). *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa, ISCTE.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 17(1), 65-77.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida. Revista científica ESEC.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27 (4), pp. 563-572.

- Mata, L., Monteiro, V. (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Iniciação à Prática Profissional e Formação do Professor Reflexivo. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(8), 51-68.
<http://hdl.handle.net/10198/14408>
- Ministério da Educação (2018 a). Aprendizagens Essenciais: Português – 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018 b). Aprendizagens Essenciais: Português – 6.º ano | 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, I., S., P. (2014). Motivação para a leitura. [Dissertação de mestrado, em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Básico] Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Neves, J. S. (2011). *Práticas de leitura da população portuguesa no início do século XXI*. ISCTE- IUL.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino. Básico. *Inovação*, 77-98.
- Nóbrega, S. P. G. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção* (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- O Minho. (2024). Dormir entre livros e histórias na biblioteca de Fafe. O Minho: Jornal digital da região do Minho.
- OECD (2023). Pisa 2022 –Results Portugal. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/portugal-777942d5/>
- Oliveira, M., A., A & Araújo, A., K., G. (2023). Leitura em voz alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2nd Ed.). New York: Scholastic.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5).
- Santo, L., V., A. (2018). *Tertúlias literárias: a emoção e comoção na vivência das leituras dialógicas*. Eikon University do Brasil.
- Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, M., L., L., Neves, J., S., Lima, M., J. & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal. Ler + Plano Nacional de Leitura. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação*.
- Semião, D.; Mogarro, M.J.; Pinto, F.B.; Martins, M.J.D.; Santos, N.; Sousa, O.; Marchão, A.; Freire, I.P.; Lord, L.; Tinoca, L. (2023). Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13, 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
- Sénéchal, m.; Young, l. (200). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Rev. Educat. Res.*, vol. 78, n. 4, p. 880–907. DOI <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>.
- Silva, A., J., S., P. (2018). *Relações entre motivação intrínseca e extrínseca, quantidade de leitura e desempenho em leitura, em alunos do 2.º ao 4.º ano do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, em Psicologia. Mestrado integrado em psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Sim-sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE. (2014). *Carta ética. Instrumento de regulação ético-deontológica*.

- Sousa, C. O. & Costa-Pereira, T. A. (2018). *Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas*. 40, (2).
- Sousa, O. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura. In Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores - das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura Escrita e Cultura Letrada*. (1.º Ed.). Porto: Media XXI. Coleção Estudos e Reflexões.
- Sousa, O. Silva, A. & Costa-Pereira, T. (2022). Ensinar a ler e a escrever: uma abordagem equilibrada. In Pereira, V.; Scherer, A-P., Gabriel, R. e Guaresi, R. (eds). *Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições interdisciplinares* (123-155). Vitória da Conquista: Fonema e grafema editora.
- Souza, M. S. D., & Coutinho, D. J. G. (2020). A biblioteca escolar na formação de leitores nos anos iniciais escolares. *Brazilian Journal of Development*, 6(1), 1821–1834.
- Souza, R., J., Barros, L., M., F., R. & Campos, C., A. (2023). Quando os livros se tornam família. *Textura: ULBRA*, 25 (63), 90-111.
- Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *Br. Educat. Res. J*, 41, 971–991.
- Vale, A. P. & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar a escrita. In bargiani, Renan (org.). *Alfabetização baseada em evidências*. (pp. 169-205). Porto Alegre, Penso.
- Vilares, S., Monteiro, T., Semião, D. & Sousa, O. (no prelo). Estratégias promotoras de fluência em leitura: relato de um caso em Portugal. In Wanmacher, V. (Ed.) *Compreensão de textos e estratégias de leitura na escola: ensino e pesquisa*.
- Vygotsky, L.S. (1989). *A formação social da mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer – Historia y ciencia del cerebro y la lectura*.
Barcelona: Ediciones B.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A
Entrevista à OC do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

1. O que a motivou a querer ser professora?

A necessidade de mudar de profissão e querer auxiliar/motivar a minha filha.

2. Como foi o seu percurso académico? **Intensivo: estudava em horário diurno e trabalhava em horário noturno.**

3. Há quanto tempo leciona? **20 anos**

4. Quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão? **Faixa etária elevada; “Cioulo” como Língua fluente dos alunos/famílias.; turmas heterogénias; baixa motivação para o estudo...**

5. Continua a participar em ações de formação ou cursos referentes a novas metodologias? Que formações realizou? **A formação é obrigatória. PNEP (Português); Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo; Matemática (Aprendizagens Essenciais); Educação Ambiental; Ciência no Pátio da Escola; Educação Especial...**

6. O que pensa relativamente a este Agrupamento e ao seu respetivo funcionamento? E quanto a esta instituição? **O funcionamento é menos exigente do que outros onde já lectionei. A escola, por vezes, tem falta de auxiliares de educação e docentes.**

7. Como se sente a trabalhar neste contexto? **Bem, mas sempre com vontade de chegar mais além.**

8. Colaborou no Projeto Educativo ou no Projeto Curricular da escola? **Sim, no projeto SEMEIA (Avaliação do Agrupamento).**

9. Se tivesse oportunidade, faria mudanças no Projeto Educativo atual? **Encontra-se em reformulação.**

10. Para além de professora titular da turma, desempenha mais alguma função no Agrupamento? **Supervisora/classificadora do IAVE; elemento responsável pelo “Clube da Ciência na escola”.**

11. Relativamente aos restantes professores, considera que existe trabalho colaborativo? Em que âmbito? **Depende muito do trabalho e realizar, mas existem grupos de trabalho por ano de escolaridade.**

12. No que se refere à turma, como a caracteriza a nível sociodemográfico e socioeconómico?

13. Se sim, de que forma aproveita essa diversidade no contexto de sala de aula?

Integração/relação de saberes.

14. Existem crianças com dificuldades na aprendizagem/NE/semelhante? Quais? **4 alunos, 2 rapazes e 2 raparigas.**

Quantos alunos têm RTP? **Os 4.** Com que frequência têm apoio? **1x por semana à 3.ª feira.**

15. Tendo em conta os alunos com Necessidades Educativas, que estratégias utiliza na gestão do currículo? **As presentes no seu RTP e outras que se mostrem de possível aplicação.**

16. Utiliza algum modelo curricular pedagógico específico na sua sala de aula? Se sim, sempre usou essa metodologia ou adapta-a consoante as instituições e turmas? **As estratégias aplicadas são sempre reformuladas de acordo com os grupos turma.**

17. Como planifica a sua intervenção em sala de aula? **Semanal ou diária de acordo com a dinâmica do grupo.**

18. Tendo em consideração os tempos indicados pela Direção-Geral de Educação para cada área curricular, como é que organiza e gere o currículo? **Como monodocente e de modo transdisciplinar.**

19. Como realiza a avaliação dos alunos? **Observação direta, Avaliação Diagnóstico, Formativa e Sumativa.**

20. Quais os recursos mais utilizados na sala de aula para apoiar o ensino e a aprendizagem? **Recursos digitais, material estruturada, não estruturado, livros...**

21. Como organiza o espaço físico da sala para promover um ambiente de aprendizagem eficaz? **Inexistência de lugares marcados, materiais diferenciados, sacos para recolha de papel e embalagens...**

22. Considera que os seus alunos têm bons hábitos de leitura? **Alguns, sim.**

23. Nas suas aulas, costuma promover atividades de leitura para os seus alunos?
Sim.
24. Os seus alunos têm por hábito trazer livros para a sala de aula e costumam fazer apresentações sobre os mesmos? **Recursos digitais, material estruturado e não estruturado.**
25. Quais são as principais dificuldades que aponta, ao nível da escrita, na turma?
Falar o “crioulo” em casa; ter poucos hábitos de leitura; pouco tempo dedicado ao estudo; muas horas na escola; atividades extra-escola após as 17:30 h (futebol, judo, natação).
26. Que atividades de escrita costuma promover nas aulas? Exercícios de caligrafia;
Bom Português; acrósticos; resumos; registos diversos (diversos materiais)...
27. Que atividades implementa para promover a participação ativa dos alunos durante as aulas? **Atividades diferenciadas e sempre que possível do quotidiano local/nacional/mundial..**
28. Além das atividades académicas, que tipo de atividades extracurriculares ou complementares oferece aos alunos? **Participação em concursos; Mostra de Teatro das Escolas da Amadora; Clube das Ciências na Escola.**
29. Como integra a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula? **De modo complementar.**
30. Que estratégias utiliza para lidar com comportamentos desafiadores na sala de aula? **Diálogo; Assembleia de Turma; mediação.**
31. Como incentiva a autonomia e a responsabilidade dos alunos na sala de aula?
A votação dos alunos - permite a chamada de atenção para a execução e responsabilização no trabalho; Autonomia - trabalho a pares; auto-correção.
32. Considera que a articulação entre a escola e a família é determinante na aprendizagem dos alunos? **Muito importante, pois teremos que ser “parceiros” no processo ensino-aprendizagem.**
33. São realizadas reuniões de encarregados de educação de forma que estes possam conhecer o desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos? Se sim, os encarregados de educação têm em consideração o que é dito e tentam algum tipo

de intervenção junto dos seus educandos? **Após o Covid, as reuniões não mais se processaram como antes pois os Registos de Avaliação são consultados na página do Agrupamento. A indisponibilidade dos encarregados de educação ser uma constante (empregos precários) faz com que os receba muito cedo antes das 09:00 horas. Os pais que comparecem na escola e intervêm junto dos educandos são sempre os mesmos. O contacto via e-mail e telefónico são também opções.**

34. Para além de si e das famílias, sente que existem outros agentes educativos envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? **Docentes de Educação Social, Apoio Educativo, Psicóloga, Assistente Social, Animadora Social e Assistentes Operacionais.**
35. Após tantos anos de experiência, o que continua a motivá-la na sua profissão? **Aprender todos os dias com os alunos. Fazer de cada dia um dia diferente e único.**

ANEXO B

Potencialidades e Fragilidades da turma
do 1º CEB

| ' ' | | ' ' |

Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Curiosos, criativos e participativos; ○ Respeitam as regras; ○ Têm espírito de grupo; ○ Autônomos e unidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desafiadores em algumas atitudes; ○ Fraca envolvimento da família.
Português	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Facilidade na leitura e escrita; ○ Facilidade em argumentar. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade na compreensão da língua; ○ Dificuldade na compreensão; ○ Dificuldade na gramática.
Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse/Motivação pela disciplina; ○ Bom raciocínio matemático; ○ Rapidez no cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade na resolução de problemas.
Estudo do Meio	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse/Motivação pela disciplina; ○ Facilidade na localização geográfica; ○ Conhecimento da história nacional; ○ Gosto por experiências científicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Não observado.
Educação Artística e Educação Física	

<ul style="list-style-type: none">○ Gosto pela pintura e desenho;○ Gosto pelo canto e instrumentos musicais;○ Gosto pela dança;○ Interesse em jogos cooperativos.	<ul style="list-style-type: none">○ Fraca coordenação motora.
--	---

ANEXO C

Grelhas de Avaliação Diagnóstica
da prática do 1.º CEB

|' '' | | ''

Competências Sociais																					
Descritores	Alunos																				
	AR	AL	AC	CL	CD	DJ	DF	ED	EM	KS	LQ	MA	NB	NG	RA	RG	TL	VA	WC	TS	DO
Respeitar as regras da turma																					
Solicita a palavra para intervir																					
Respeita a intervenção dos colegas, não interrompendo																					
Está atento																					
Autonomia																					
É autónomo no trabalho individual																					
É autónomo no desempenho das tarefas																					
Responsabilidade																					
Cumpre as tarefas pelas quais é responsável																					
Cuida do seu material																					

Cumpra a tarefa proposta pela docente																				
Termine as tarefas propostas pela docente																				
Participação																				
Participe voluntariamente																				
Participe quando solicitado																				
Participe na organização do trabalho da turma																				
Relação com os outros																				
Resolva os conflitos																				
Respeite os colegas																				
Respeite a professora																				
Trabalho em grupo																				
Respeite a opinião dos colegas																				
Sabe delegar																				



tarefas																					
Coopera com os colegas																					

Legenda:

- Não observável
- Nunca/Com dificuldade
- Por vezes/Com alguma dificuldade
- Frequentemente/Sempre/Sem dificuldade

Português																					
Descritores	Alunos																				
	AR.	AL.	AC.	CL.	CD.	DJ.	DF.	ED.	EM.	KS.	LQ.	MA.	NB.	NG.	RA.	RG.	TL.	VA.	WC.	TS.	DO.
Domínio: Oralidade																					
Escuta os outros e espera pela sua vez para falar																					
Articula corretamente as palavras																					
Responde adequadamente a perguntas																					
Domínio: Leitura e Escrita																					
Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.																					
Identifica informações contidas num texto.																					

Legenda:

	Não observável		Nunca/Com dificuldade		Por vezes/Com alguma dificuldade		Frequentemente/Sempre/Sem dificuldade
---	----------------	---	-----------------------	---	----------------------------------	---	---------------------------------------

Matemática																					
Descritores	Alunos																				
	AR.	AL.	AC.	CL.	CD.	DJ.	DF.	ED.	EM.	KS.	LQ.	MA.	NB.	NG.	RA.	RG.	TL.	VA.	WC.	TS.	DO.
Domínio: Oralidade																					
Realizar cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental, em contextos diversos.																					

Legenda:

- Não observável
- Nunca/Com dificuldade
- Por vezes/Com alguma dificuldade
- Frequentemente/Sempre/Sem dificuldade

ANEXO D

Grelhas de avaliação formativa da
prática de 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

Grelha de avaliação formativa da leitura

Nome do Aluno	Género	Fluência	Expressividade	Compreensão	Avaliação Global
AR	Masculino	0	0	0	0
AL	Masculino	0	0	0	0
AC	Feminino	4	3	4	4
CL	Masculino	4	4	4	4
CD	Feminino	4	3	4	4
DJ	Masculino	4	4	4	4
DF	Feminino	2	2	2	2
DS	Feminino	4	3	4	4
ED	Masculino	2	2	2	2
EM	Masculino	0	0	0	0
KS	Masculino	3	2	2	2
LQ	Feminino	4	4	4	4
MA	Feminino	1	1	2	1
NB	Feminino	4	4	4	4
NG	Feminino	3	3	4	3
RA	Masculino	4	3	4	4
RG	Feminino	3	3	3	3
TL	Feminino	4	4	4	4
TS	Feminino	3	2	2	2
VA	Masculino	2	2	3	2
WC	Masculino	3	2	3	3

Legenda:

0 – Não Observável

1-Insuficiente

2-Suficiente

3-Bom

4-Muito

ANEXO E
Convidados para a leitura de
livros

| ' ' | | ' ' |



ANEXO F
Passaporte e guião de leitor

| " | | " |

1 livro = 1 carimbo
1 livro + 1 poema = 2 carimbos

3	4	5	6	
8	9	10	11	12
14	15	16	17	18
20	21	22	23	24

DADOS PESSOAIS

Nome: [Redacted]
 Apellido: [Redacted]
 Data de Nascimento: 11/12/2013
 Nacionalidade: Ventura
 Nacionalidade: Portuguesa
 Escola: E.B. 1/J. Ligeiras Leões
 Ano: 4 Turma: B. N.º 3

1 livro = 1 carimbo
1 livro + 1 poema = 2 carimbos

3	4	5	6	
8	9	10	11	12
14	15	16	17	18
20	21	22	23	24

DADOS PESSOAIS

Nome: [Redacted]
 Apellido: [Redacted]
 Data de Nascimento: 27/03/2004
 Nacionalidade: Portuguesa
 Nacionalidade: Portuguesa
 Escola: E.B. 1/J. Ligeiras Leões
 Ano: 4 Turma: B. N.º 2
1011.963.58582

Título: St. Monteiro

Autor(es): Yethus de Souza

Editora: Luizinho da Silva

Início: 4 / 05 / 2023

Fim: 02 / 05 / 2023

Avalia o livro:

★ ★ ★ ★ ★

1. Escreve o que mais gostaste na história.

O que eu mais gostei foi quando a menina ganhou o sapato e falou a verdade.

2. Porque recomendarias este livro?

Eu recomendaria este livro porque mostra muitas coisas e também tem de ler e é um livro interessante.

Título: O Lápis Mágico de Malala

Autor(es): Malala Yousofzai

Editora: Presença

Início: 02 / 05 / 2023

Fim: 02 / 05 / 2023

Avalia o livro:

★ ★ ★ ★ ★

1. Escreve o que mais gostaste na história.

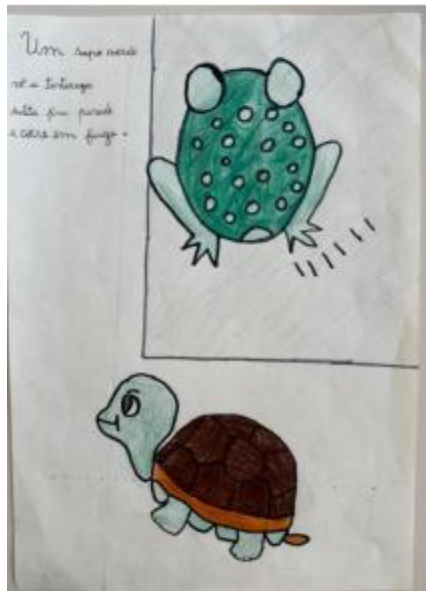
O que eu mais gostei na história foram as ilustrações, que são muito bonitas e gostei que a malala também ajudava a escola.

2. Porque recomendarias este livro?

Porque este livro é muito bonito e tem muitas coisas.

ANEXO G
Livro de rimas da turma

| | " | | " |







ANEXO H

Grelha de avaliação das Tertúlias
Leitoras - 4.ºB

| | " | | " |

Grelha de classificação | Apresentação Oral sobre um livro

Tértulia Leitora - 4.º B

Nomes/Execução	Expressão Oral				Marcas de Género			Domínio dos Conteúdos			Avaliação Global	Obs.
	Fala claramente e projeta a voz para todos os presentes	Articulação do discurso	Postura	Expressividade	Informação relevante	Expressão do ponto de vista	Encadeamento lógico dos tópicos	Articulação lógica de ideias	Disponibilidade para responder a questões	Capacidade de esclarecimento de dúvidas	Média	
AR	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	Não Observável	
AL	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	Não Observável	
AC	MB	MB	MB	MB	B	B	B	B	MB	MB	Muito Bom	
CL	B	B	MB	B	B	MB	B	B	MB	MB	Muito Bom	
CD	B	B	MB	B	B	B	B	B	MB	MB	Bom	
DJ	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB	Muito Bom	
DF	B	B	MB	B	MB	B	B	B	MB	MB	Bom	
DS	MB	MB	MB	B	MB	B	B	MB	MB	MB	Bom	
ED	S	S	B	S	S	S	S	S	S	S	Suficiente	
EM	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	Não Observável	
KS	S	B	B	S	B	B	B	B	B	MB	Bom	
LQ	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
MA	S	S	B	S	S	S	S	S	S	S	Suficiente	
NB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
NG	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB	MB	Bom	
RA	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
RG	B	B	B	B	B	MB	B	B	MB	MB	Muito Bom	
TL	MB	B	MB	MB	B	B	B	MB	MB	MB	Muito Bom	
TS	S	B	B	S	S	S	S	S	B	B	Suficiente	
VA	S	S	B	S	S	S	S	S	S	S	Suficiente	
WC	S	S	B	S	MB	S	B	B	B	B	Bom	

Classificação a atribuir a cada parâmetro: NO (Não Observável); MI (Muito Insuficiente); I (Insuficiente); S (Suficiente); B (Bom); MB (Muito Bom)

ANEXO I

Entrevista à OC do 2.º CEB

|' '' | | ''

1. Pode falar-nos sobre o que a levou a querer ser professora e o seu percurso?

Em tempos de criança, já as brincadeiras se baseavam em jogar “às escolinhas” e dizia sempre aquela típica frase: - “Quando for grande, quero ser professora!”.

Terminei o curso em inícios de dois mil e dezanove, porém no último ano do Mestrado já lecionava AECS em duas escolas. Em setembro do mesmo ano, fui lecionar para Angola – Luanda e onde permaneci dois anos. Trabalhei com os primeiros anos de escolaridade, mais concretamente, primeiro e segundo anos do primeiro ciclo do ensino básico. Em setembro de dois mil e vinte e um, ingressei no ensino público em Portugal no Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves e é onde me encontro até aos dias de hoje.

2. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?

Tendo em conta as planificações elaboradas pelo grupo disciplinar e os objetivos a atingir, procuro desenvolver aulas mais dinâmicas que vão ao encontro dos interesses dos alunos. Sempre que possível, opto por juntar temas da atualidade aos conteúdos disciplinares em questão, de modo a trabalhar com exemplos mais próximos da realidade dos discentes.

3. Quais as estratégias de ensino-aprendizagem mais frequentemente utilizadas?

Utilizo diferentes tipos de estratégias, a saber: aprendizagem autodirigida (desenvolver a autonomia e a responsabilidade); aprendizagem em pares/grupos (desenvolver o trabalho colaborativo); aprendizagem com base na procura de informação (desenvolver pesquisas fidedignas).

4. Como caracteriza a turma no que concerne às suas potencialidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos).

De um modo geral, a turma é colaborante, participativa e demonstra interesse pelos conteúdos da disciplina. Apesar das dificuldades evidências, esforçam-se por realizar as tarefas propostas.

5. Como caracteriza a turma no que concerne às suas fragilidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos)

Os alunos com mais dificuldades revelam falta de hábitos e métodos de trabalho; ausência de hábitos de leitura e escrita complementares à aprendizagem de sala de aula; barreira linguística (alunos oriundos de diferentes países).

6. Existem crianças com dificuldades na aprendizagem/NEE/semelhante? Quais? OU Quantos alunos têm RTP? Com que frequência estes têm apoio?

Na disciplina de Português, não. Os alunos com RTP, nomeadamente dois, tendo por base a barreira linguística, frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna. Um destes, frequenta a disciplina de HGP e não têm apoio em sala de aula a não ser da professora, contudo, usufrui das submedidas.

7. Considera que os seus alunos têm bons hábitos de leitura?

De um modo geral, não.

8. Nas suas aulas, costuma promover atividades de leitura para os seus alunos?

Sim.

9. Os seus alunos têm por hábito trazer livros para a sala de aula e costumam fazer apresentações sobre os mesmos?

Uma vez que vários alunos não possuem livros, utilizamos os livros disponibilizados pela escola para manter os hábitos de leitura em sala de aula e posteriores apresentações.

10. Quais são as principais dificuldades que aponta, ao nível da escrita?

As dificuldades prendem-se com: “preguiça” em desenvolver um texto; dificuldades com as diferentes estruturas textuais; falta de organização das ideias a apresentar; vocabulário limitado; falta de coesão e coerência; redundância; dificuldade em argumentar; desconhecimento da gramática e ortografia.

11. Que atividades de escrita costuma promover nas aulas?

Escrita de diferentes tipos de textos; em épocas festivas, escrita de listas de desejos/metast; elaboração de roteiros; escrita de posicionamentos para um posterior debate; comentar uma imagem/frase.

12. Como realiza a avaliação dos alunos? Os alunos com Necessidades Educativas Especiais são avaliados de forma diferenciada dos restantes? OU PALOP?

A turma não tem alunos NEE.

Os alunos PALOP são avaliados de igual forma, todavia, consoante as dificuldades são mencionadas medidas universais no DL54.

13. Faz reuniões de pais com que frequência?

Sim.

14. Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?

Sim, nomeadamente: Caderneta, via *email* e telefonicamente.

15. Sente que as famílias participam nas atividades que a professora apresenta?

Não propriamente.

16. Que obstáculos tem tido a escola para que os pais participem?

Nos dias que correm, os pais e/ou Encarregados de Educação também sente dificuldade em ausentarem-se dos empregos para irem à escola e, em muitas situações, há quem possua mais do que um emprego em simultâneo.

17. Como é o seu trabalho enquanto diretora de turma?

A turma é extensa, uma vez que é composta por vinte e oito alunos, e é necessária bastante dedicação para apoiar todos os alunos e gerir as situações das faltas de diferentes tipos. Todavia, mantenho contactos regulares, tanto com os Encarregados de Educação como com todos os professores do Conselho de Turma. O dossiê de turma e os Processos Individuais dos Alunos encontram-se devidamente atualizados com toda a informação oportuna.

Dentro das minhas possibilidades, tento sempre estar presente e acompanhar a vida académica e pessoal (quando necessário) dos alunos.

18. Há alguma coisa que queira acrescentar às considerações que nos apresentou?

Não.

ANEXO J

Potencialidades e Fragilidades da
turma do 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Participação ativa; ○ Trabalhar em grande grupo (6.º1); ○ Apresentação de trabalhos; ○ Interesse pelos conteúdos; ○ Ler em voz alta; ○ Participação em atividades de debate; ○ Participação em atividades dinâmicas; ○ Trabalho cooperativo (6.º4); ○ Respeito pelas regras (6.º4). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respeito pelos colegas (6.º1); ○ Trabalhar a pares e em grupo (6.º1); ○ Pouca autonomia (6.º1); ○ Entreaduda e cooperação entre turma (6.º1); ○ Métodos e hábitos de estudo/trabalho fora de aula.
Português	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura fluente (6.ª4); ○ Participar oralmente; ○ Poder de argumentação; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura fluente (6.º1); ○ Seleção, tratamento e organização de informação; ○ Interpretação de texto e enunciados; ○ Escrita de textos narrativos com muitos erros ortográficos, fraca construção frásica, pouca estruturação das ideias e falta de coesão textual;
História e Geografia de Portugal	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse pela disciplina; ○ Familiaridade com figuras históricas importantes de Portugal; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Seleção, tratamento e organização de informação; ○ Interpretação das fontes de informação; ○ Compreensão de enunciados orais e escritos; ○ Comunicação escrita de ideias; ○ Mobilização dos conceitos históricos na comunicação escrita e oral.

ANEXO K

Guião de leitura da obra *Pedro Alecrim*

| | ' ' | | ' ' |

2) A partir da capa e do título, imagina a história deste livro.

Esta é a capa do livro que vamos explorar!

Mas antes de conheceres a história, imagina-a e descreve-a.

- ❖ Quando e onde se passa a história?
- ❖ Quem são as personagens?
- ❖ Descreve as personagens e o sítio onde se passa a história.
- ❖ O que terá acontecido?
- ❖ Como foi o final da história? Foi feliz ou triste?



Durante da Leitura

3) Ouve a leitura do início do primeiro capítulo e regista as palavras desconhecidas.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Durante a Leitura

4) Depois de ouvires ler a história responde a estas escolhas múltiplas. Selecciona com um X a resposta correta.

4.1) A história passava-se...

- no final das aulas
- no início das aulas
- no oceanário

4.2) A personagem principal chamava-se...

- João
- Nicolau
- Pedro

4.3) O Luís era...

- muito alto e tinha cabelos compridos e encaracolados
- muito alto e tinha cabelos curtos, louros e encaracolados
- muito baixo e tinha cabelos compridos e encaracolados

4.4) O Luís, leva gravata e cinto largo nos dias de prova de avaliação, porque...

- é neles que coloca cábulas para copiar nos testes
- gosta de impressionar os colegas
- tem muito respeito pelos momentos de avaliação

4.5) Depois da discussão com o Luís, a personagem principal chegou a casa e a mãe ficou...

- aflitiva
- contente
- infeliz

4.6) A personagem principal e os amigos iam para casa de...

- bicicleta
- carro
- camioneta

4.7) A personagem principal e os amigos viviam...

- na cidade e nos campos
- nos campos e montes
- na praia e nos montes

Depois a Leitura

5) Responde às questões seguintes. Para responderes, podes ler novamente os capítulos em estudo – 1.º capítulo e 2.º capítulos.

5.1) Localiza a história...

no tempo: _____

no espaço: _____

5.2) Quem são as personagens referidas na história? Descreve-as com informações presentes na obra.

5.3) O que aconteceu para o Pedro não gostar muito do Luís? Transcreve as frases mais importantes do texto.

5.4) O narrador fala do seu colega Luís. Descreve-o, preenchendo a grelha abaixo.

Características do Luís	
Físicas	Psicológicas

5.5) Quais foram os colegas que desceram da camioneta na mesma paragem que o Pedro?

5.6) Preenche a tabela abaixo com os nomes que referiste na tua resposta anterior, demonstrando como cada um deles ia para casa, depois de descerem da camioneta.

	Vai de motorizada, à boleia do seu irmão.
	Vai a pé em direção à sua aldeia que ainda fica distante da paragem.
	Vai a pé para o pomar da mãe, que fica muito perto da paragem.
	Vai a pé pois mora muito perto. Chega logo a casa.

5.7) O que fascinava o Pedro e o Nicolau no caminho até casa?

Gramática

1) **Classifica as palavras que se seguem quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tónica.**

Palavras	Número de sílabas	Sílaba tónica
Bravo		
Casa		
Fontanários		
Lâmpadas		
Nicolau		
Peixinhos		
Rãs		
Rebuçados		

2) **Completa as frases com o verbo indicado entre parênteses no modo imperativo.**

a. Nicolau, (ir) trabalhar para o Pragal.

b. Eles, (passar) de ano.

c. Pedro, (continuar) a estudar.

d. Jovens, (cuidar) do vosso futuro.

e. (Jogar) no euromilhões para tentarem a vossa sorte.

Escrever um texto narrativo

Já conheces as personagens principais da história. Imagina que aventuras é que vão viver ao longo da mesma!

Utiliza vocabulário variado para escreveres o texto.

Não te esqueças de:

- dar um título ao texto;**
- organizar o texto em parágrafos;**
- escrever um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão;**
- referir: Quem? Quando? Onde? Problema? Acontecimentos? Resolução?**

Compreensão da Oralidade

- Para responderes aos itens abaixo, vais ouvir o capítulo 3.
- Irás ouvi-lo duas vezes.
- Antes de ouvires o capítulo 3, lê todas as questões.

1. Na narrativa mencionada, o termo «pomar» refere-se a um:

- Local para as atividades domésticas.
- Terreno destinado à criação de animais.
- Terreno plantado de árvores de fruto.

2. O que significa «quarto de hora»?

- Quinze minutos.
- Uma hora.
- Trinta minutos.

3. Qual é a principal dificuldade enfrentada pelo narrador durante o primeiro ano na escola, de acordo com o texto?

- A confusão causada pela barafunda no pavilhão C.
- A dificuldade em encontrar as salas de aula corretas.
- O desconforto de frequentar uma escola primária.

4. A referência a «tudo caro» surge numa frase:

- declarativa que leva o ouvinte a perceber que o narrador considera tudo caro.
- exclamativa que leva o ouvinte a perceber a surpresa do narrador de ser tudo caro.
- interrogativa que leva o ouvinte a perceber que o narrador não tem certeza de considerar tudo caro.

6. Refere, três coisas que o narrador confundiu depois de perceber que estava sozinho no recreio.

- As continas
- As portas
- As salas
- Os colegas
- Os pavilhões
- Os professores

7. A referência «espinhos noz» pode ser interpretada em relação à forma como a professora fez a pergunta:

- Com uma entoação áspera e crítica.
- De maneira entusiástica e alegre.
- De maneira calma e serena.

8. O capítulo 3 foi produzido para:

- Convencer o ouvinte que o narrador tinha melhor vida que o Martinho.
- Dar a conhecer ao ouvinte sobre as dificuldades que o narrador passava.
- Informar o ouvinte como era a escola do narrador.

Gramática

1) Indica os recursos expressivos presentes nas frases.

- a) O jardim tem rosas, túlipas e jasmim. _____
- b) Trim, trim, toca o telefone. _____
- c) Amor é fogo que arde sem se ver. _____
- d) Não vi o Nicolau. Não vi o Luís. Não vi ninguém. _____
- e) A manhã chega sonolenta. _____
- f) As mãos pesavam-me como pedras. _____
- g) Tempo é dinheiro. _____
- h) Os teus olhos são luz. _____
- i) O sol descansava naquela nuvem fofinha. _____

2) Completa as frases, com os recursos expressivos indicados:

a) Comparação

Os olhos do Nicolau brilhavam como _____.

A sua pele fazia lembrar _____.

b) Personificação

O Sol _____ de alegria.

As estrelas _____.

As flores de todas as cores _____.

c) Enumeração

Podes _____, que vais estudar!

Ontem fui às compras e comprei _____ e tudo o que quis.

d) Onomatopeia

_____! Tocou o carteiro duas vezes.

e) Metáfora

A Amazónia é _____.

1) Ouve a leitura do início do primeiro capítulo e regista as palavras desconhecidas.

Compreensão Leitora

2) Classifica o narrador do texto quanto à sua presença, justificando a tua resposta com elementos do texto.

3) Depois das aulas, ao chegar a casa, Pedro...

...senta-se na sala de estar a ver televisão.

...corre para os campos, para ajudar os pais.

...começa logo a fazer os trabalhos de casa.

4) Repara na frase: «Claro que não sou bom aluno; de vez em quando tenho negativas, mas lá me vou aguentando.»

4.1) Relaciona as informações da frase com o tipo de vida que Pedro tem.

5) Classifica as afirmações como Verdadeira (V) ou Falsa (F). Corrige as afirmações falsas.

A mãe de Pedro nunca se arrependeu de o colocar a estudar. ____

A família de Pedro não tinha condições financeiras para que ele estudasse. ____

O pai vendeu um bezerro na feira para conseguir dinheiro. ____

O pai não comprou um fato de treino e sapatilhas para as aulas de Educação Física do filho. ____

O Pedro teve falta na segunda aula de Português porque baralhou as salas, as portas e os pavilhões. ____

6) Pedro e Nicolau fizeram uma sociedade que durou três meses e que lhes permitira ficarem milionários.

6.1.) Qual foi o plano dos dois amigos?

6.2.) Foram bem sucedidos? O que aconteceu?

7) Explica o significado da seguinte expressão:

“...pôr-nos a nadar em dinheiro.” → _____

8) Pedro e o seu amigo Nicolau queriam ficar ricos e para isso, após juntarem algum dinheiro...

...assaltaram uma caixa de Multibanco.

...compraram cautelas da lotaria do Natal.

...venderam fruta e agriões a um hipermercado.

Gramática

1.) Observa, agora, em cada frase, a expressão sublinhada a direita do verbo:

- a. O Martinho estava em casa.
- b. O meu pai foi injusto.
- c. Aquela ideia não era fácil de aceitar.
- d. Eu e o Nicolau ficámos calados.

1.1.) É possível suprimir as expressões sublinhadas nesses frases? Porquê?

2.) Identifica o predicativo do sujeito presente em cada frase. Rodeia-o.

- a. O amigo do meu avô era muito velho.
- b. Eu fiquei como o meu pai no pomar.
- c. A minha família permanece na minha memória.
- d. A minha irmã continua aqui.

3.) Selecciona os verbos copulativos presentes na lista seguinte:

- a. comprar b. ficar c. parecer d. comunicar e. partir f. ser
- g. refletir h. estar i. colocar j. permanecer k. continuar
- l. oferecer

4.) Escreve duas frases, tendo em conta os verbos copulativos, seguidos dos respetivos predicativos do sujeito.

a. (Ser) _____

b. (Parecer) _____

4.1.) Completa as frases com um verbo copulativo e um predicativo do sujeito.

a. O melhor amigo do Nicolau _____

b. O livro que me ofereceste _____

c. A mochila da Joana _____

d. O filho pai Ana _____

Compreensão Leitora

1) Enquanto lê, regista as palavras desconhecidas e procura o seu significado.

... chegar mais depressa à escola.

2) A personagem principal Pedro Alecrim, tem...

... um irmão mais velho e uma irmã mais nova, que se chamam Jacinto e Rosa.

... dois irmãos mais novos, que se chamam Rosália e Jacinto.

... uma irmã mais velha e um irmão mais novo, que se chamam Rosa e Jacinto.

3) Certo dia, a sua irmã, que estava à sua espera, deu-lhe uma péssima notícia. Qual?

4) Atenta na sopa de letras.

4.1) Descobre os doze animais referidos neste capítulo da história.

4.2) Coloca-os por ordem alfabética na última coluna da tabela.

C	Q	Ê	L	H	Q	S	A	S	B	G		COBRAS	
A	V	G	A	P	R	U	N	A	F	A		CAVALO	
B	I	F	Ê	Ç	Ê	X	H	H	X	L		PEGAS	
R	C	G	J	A	M	U	Q	L	Q	I		GALOS	
A	A	C	Q	H	R	A	S	Ê	U	N		GALINHAS	
S	R	J	H	Q	N	S	A	V	L	H		COELHOS	
I	X	Q	I	R	Q	A	Z	Q	P	A	V	LAPAKOS	
S	U	L	U	R	R	G	A	L	Q	S		CABRAS	
Q	Z	B	A	Ê	T	Q	Q	A	Ç	M		OVELHAS	
B	X	P	N	G	Q	U	D	V	S	A		LOBOS	
Q	A	S	G	Q	V	Ê	I	A	V	T		ANHOS	
L	H	D	I	S	Ê	N	T	C	Ê	J		BORREGOS	

5) O Pedro lembrou-se de apanhar o cavalo do Zé Maria Coxo para...

... ajudar nas tarefas do campo.

... chegar mais depressa à escola.

... transportar os livros até casa.

6) Retira do texto frases ou expressões que mostrem que a família do Pedro também apreciou os livros.

7) No início do 2.º Ciclo, Pedro...

...demorou a descobrir que, no dicionário, ALP ficava antes de ALT

...descobriu que, no dicionário, ALT ficava antes de ALP

...já sabia consultar muito bem o dicionário.

8) Nessa altura, tanto o Pedro, como o Nicolau e até o Luis estavam com problemas.

Quais?

O Pedro _____

O Nicolau _____

O Luis _____

9) Ordena de 1 a 12 os acontecimentos narrados no capítulo 8.

<input type="checkbox"/>	O Pedro foi despedir-se do pai, antes de ir para a escola.
<input type="checkbox"/>	A mãe contou-lhe que o pai passou mal a noite.
<input type="checkbox"/>	O Pedro teve um sonho confuso.
<input type="checkbox"/>	A mãe do Pedro acordou-o para ele ir para a escola.
<input type="checkbox"/>	O Pedro lembrou-se de um temporal tremendo, num dia de Inverno.
<input type="checkbox"/>	O Pedro tomou o pequeno-almoço à pressa.
<input type="checkbox"/>	O Nicolau gozou com o Pedro quando ele regressou à escola com um equipamento anti-chuva.
<input type="checkbox"/>	Como consequência do temporal, o Pedro adoeceu e ficou de cama três dias seguidos.
<input type="checkbox"/>	Nesse dia, o Pedro acabou por se rir com as provocações do seu grande amigo Nicolau.
<input type="checkbox"/>	O Pedro pensou que é difícil manter as mãos sempre limpas para quem trabalha na terra.
<input type="checkbox"/>	O Pedro encontrou o Nicolau debaixo de um casinheiro e disse-lhe que o pai estava doente.
<input type="checkbox"/>	O Pedro reparou como a doença do pai desgastou e envelheceu a mãe.

10) Transcreve o provérbio presente na última página do capítulo 8.

10.1) Concordas com a mensagem do provérbio? Justifica a tua resposta.

6) Retira do texto frases ou expressões que mostrem que a família do Pedro também apreciou os livros.

7) No início do 2.º Ciclo, Pedro...

... ~~demorou~~ a descobrir que, no dicionário, ALP ficava antes de ALT.

... ~~descobriu~~ que, no dicionário, ALT ficava antes de ALP.

... já sabia consultar muito bem o dicionário.

8) Nessa altura, tanto o Pedro, como o Nicolau e até o Luis estavam com problemas. Quais?

O Pedro _____

O Nicolau _____

O Luis _____

9) Ordena de 1 a 12 os acontecimentos narrados no capítulo 8.

O Pedro foi despedir-se do pai, antes de ir para a escola.
A mãe contou-lhe que o pai passou mal a noite.
O Pedro teve um sonho confuso.
A mãe do Pedro acordou-o para ele ir para a escola.
O Pedro lembrou-se de um temporal tremendo, num dia de Inverno.
O Pedro tomou o pequeno-almoço a pressa.
O Nicolau gozou com o Pedro quando ele regressou a escola com um equipamento anti-chuva.
Como consequência do temporal, o Pedro adoeceu e ficou de cama três dias seguidos.
Nesse dia, o Pedro acabou por se rir com as provocações do seu grande amigo Nicolau.
O Pedro pensou que é difícil manter as mãos sempre limpas para quem trabalha na terra.
O Pedro encontrou o Nicolau debaixo de um castanheiro e disse-lhe que o pai estava doente.
O Pedro reparou como a doença do pai desgastou e envelheceu a mãe.

10) Transcreve o provérbio presente na última página do capítulo 8.

10.1) Concordas com a mensagem do provérbio? Justifica a tua resposta.

Gramática

- 1) Indica o tempo, o modo, a pessoa e o número das formas verbais.
- a) tinha acontecido _____
b) comera _____
- 2) Completa as frases com o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
- a) Tu _____ (ir) ao médico.
b) Antes da viagem, nós _____ (ler) tudo sobre Paris.
c) Eles _____ (ver) o filme há um mês.
- 3) Completa as frases com o pretérito mais-que-perfeito simples.
- a) A menina já _____ (comer) a sopa quando a campainha tocou.
b) Nós _____ (acampar) no campo durante muitos anos.
c) O comboio já _____ (partir) quando eu cheguei à estação.
- 4) Completa as frases com o pretérito mais-que-perfeito simples e com o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
- a) Ele nunca _____ (fazer) mal a uma mosca.
b) Quando tu telefonaste, já eu _____ (ir) às compras.
c) Ela nunca _____ (correr) tanto.
d) Antes do bolo, eles já _____ (fazer) uma tarte.
e) Eu _____ (sair) mais tarde naquela noite.
- 5) Nas frases seguintes, conjuga um dos verbos no pretérito imperfeito do indicativo e o outro no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
- a) Nós não _____ esquecer o que _____ na rua. [conseguir + ver]
b) Durante a manhã, enquanto a Rita _____ na escola, os pais _____ uma surpresa. [estar + preparar]
c) _____ muita comida, pois nós _____ muitas pessoas. [haver + convidar]
- 6) Atenta a seguinte frase: "O Martinho recebeu a mais alta honra militar na Noruega."
- 6.1.) Reescreve-a, no modo indicado.
- a) Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
-

Durante a Leitura

1) Regista as palavras desconhecidas e procura no dicionário o seu significado.

Compreensão Leitora

2) O que faria o Pedro se fosse professor?

3) Por que razão o Pedro ia raras vezes ao bar da escola?

4) Um dia, Pedro chega a casa e não encontra ninguém. O que tinha acontecido?

5) O que lhe diz a sua mãe que o deixa bastante irritado?

6) No dia em que o pai do Pedro foi para o hospital, o Jacinto perguntou se:

- ele demorava.
 ele ia morrer.
 podia visitá-lo.

7) Que explicação dá o Pedro ao irmão mais novo sobre a ida do pai para o hospital?

8) Luís andava calado e triste, por causa...

- ...dos maus resultados escolares.
 ...do divórcio dos pais.
 ...da falta de atenção dos colegas.

9) Transcreve uma frase que demonstre como a mãe do Luís ficou abalada com a situação.

10) Por que nome o pai do Luís o tratava, desde pequenino?

- Leão
- Tarzan
- Luísinho

10) Apesar de já ter sido gozado pelo Luís, o Pedro não deixou de lhe dar o seu apoio naquele momento difícil. Rodeia as palavras que melhor o qualificam, pela sua atitude.

Solidário Vingativo Bondoso Magnânimo Rancoroso

Compreensivo Sensível Egoísta Amigo

12) Certa noite de Inverno, muito chuvosa, o pai do Pedro exaltou-se e a mãe, logo a seguir, saiu de casa, sem dizer nada.

12.1) Como reagiu o pai do Pedro a essa situação?

13) O Pedro e o pai acabaram por encontrar a mãe:

- num palheiro.
- em casa.
- no meio da serra.

ANEXO L

Greilha de Diagnose da Leitura em voz
alta do 6.º4

|' '' | | ''

Leitura em voz alta						
Indicadores	Fluência	Entoação	Ritmo	Dicção	Tom de voz	Articulação
Nomes						
A.						
C.						
E.						
F.						
G.M						
G.T						
J.P						
J.M						
K.						
M.						
M.C						
R. C						
R. G						
T.						
V.						
W.						
M.R						
D.						

U.						
T.						
J.M						
J.S						

Cor	Significado
	Sempre
	Às vezes
	Nunca
	Não Observado

ANEXO M

Grelhas de avaliação formativa da
prática de 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Nome do Aluno	Género	Fluência	Expressividade	Compreensão	Avaliação Global
AG	Masculino	3	3	3	3
CA	Masculino	3	3	4	3
DO	Masculino	2	2	2	2
EF	Feminino	2	2	2	2
FT	Masculino	2	2	2	2
GT	Feminino	4	4	4	4
GM	Masculino	3	3	3	3
J	Masculino	4	4	4	4
JP	Masculino	4	3	4	4
JM	Feminino	4	4	4	4
KT	Feminino	4	4	4	4
M.	Feminino	3	3	4	3
MC	Masculino	3	3	4	3
MR	Feminino	3	4	3	3
RC	Masculino	3	3	4	3
RG	Masculino	2	2	2	2
T.	Masculino	3	3	4	3
TF.	Feminino	4	4	4	4
UB	Feminino	2	2	2	2
VC	Masculino	3	3	3	3
WM	Masculino	4	4	4	4

Legenda:

0 – Não Observável

1-Insuficiente

2-Suficiente

3-Bom

4-Muito

ANEXO N

Grelhas de avaliação das fichas
sumativas de PT e HGP

| " | | " |

Grelha de classificação Pedro Alecrim																				
Pedro Alecrim 5 de março de 2024 e 7 de março de 2024																				
	Grupo I				Grupo II								Grupo III					Grupo IV	Total	Obs.
Questões	1.1	1.2	1.3	1.4	3	4	5	6	7	7.1	8	9	10	11	12	13	14	15		
Cotação	2,5	2,5	2,5	2,5	7	10	3,5	3	5	5	1,5	10	3	3	10	8	6	15	100	
AG	2,5	2,5	2,5	0	3,8	2,5	0	2,5	0	0	0	10	2	1,2	10	1,6	0	0,2	37,5	
CA	2,5	2,5	0	0	6,8	5	1,5	1,5	0	1,5	0	10	2	1,2	5	1,6	0	10	51,1	
EF	2,5	2,5	2,5	0	2	0	1,5	1	2	0	1,2	2,5	2	0	5	0	1,2	0,2	26,1	
FT	2,5	2,5	0	0	2	0	1	0	5	1	0	10	2	0,6	6,67	0	0	2	35,27	
GM	2,5	2,5	2,5	2,5	4	5	2	2,5	5	1,5	1,3	5	2	0	6,67	0	2,4	5	52,37	
GT	2,5	2,5	2,5	0	6,8	8	3	2,5	5	3	1,2	10	3	3	10	3,2	6	10	82,2	
JP	2,5	0	2,5	2,5	7	8	2	2,5	5	4,5	1,2	10	3	0	10	4,8	4,8	10	80,3	
JM	2,5	2,5	2,5	2,5	6,5	5	3,5	0	5	3	1,4	5	3	0	10	0	2,4	5	59,8	
KT	2,5	2,5	0	2,5	7	8	3	0	5	4	1,5	10	2	1,8	10	1,6	4,8	12	78,2	
MC	2,5	2,5	2,5	0	4	5	2,8	0	5	0	1	2,5	3	0	10	6,4	2,4	7	56,6	
MC	2,5	2,5	0	2,5	6,5	5	3,2	2,5	5	2	0	10	0	0	10	0	0	7	58,7	
RC	2,5	2,5	2,5	2,5	6,5	2	2	2	5	4	0	10	3	0	10		6	10	70,5	
RG	2,5	2,5	0	2,5	2,5	2	0	2	0	0	0	0	0	1,2	6,67	0	1,2	0,2	23,27	
TF	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	5	2,5	1	0	0	1,5	5	0	0,6	10	0	0	7	45,1	
VC	2,5	2,5	2,5	2,5	3	0	1	0	5	1,5	0	5	3	1,8	10	0	2,4	8,5	51,2	

WM	2,5	2,5	2,5	2,5	6,8	5	2	1,5	5	4	1,5	10	3	1,2	10	4,8	3,6	12	80,4	
MR	2,5	2,5	0	2,5	3	8	0	1,5	5	1,5	1,4	10	2	0,6	10	1,6	6	7	65,1	
DO	2,5	0	0	0	3,8	0	0	0	2	1,5	1	0	0	1,8	10	3,2	0	0,2	26	
UB	2,5	2,5	0	0	2	2	3,4	2,5	0	0	0	5	0	1,8	6,67	3,2	0	8,5	36,87	
TF	2,5	2,5	0	0	7	8	1,5	1,5	5	1,5	1,5	10	2	1,2	10	8	6	10,5	78,7	
JM	2,5	2,5	2,5	2,5	6	5	3	2,5	0	1	1	10	3	3	10	0	0	12	66,5	
JS	2,5	2,5	2,5	2,5	4	3	1,5	1,5	0	0	0	2,5	0	1,2	10	0	0	4	37,7	

Grelha de classificação 6.º Portugal na segunda metade do século XIX

Ficha de Avaliação															Total
Questões	1.	2.	3.	4.	5.1	6.	6.1.	7	8.1.	8.2.	9.1.	10.	11.	12.	
Cotação	3,5	3	3	3	12	6	10	5,5	5	5	5	15	4	20	100
AG	0	3	0	3	6	4,5	0	4,13	0	0	5	1,5	0	15,56	38,19
CA	3,5	3	0	3	6	4,5	10	4,13	5	2,25	5	3	4	17,78	71,16
DM	3,5	3	3	3	12	4,5	10	2	0	2,25	5	0	0	17,78	66,03
EF	3,5	3	3	3	12	4,5	10	2,75	5	2,25	0	0	0	17,78	66,78
FT	3,5	3	0	3	6	0	0	2,75	0	0	5	0	0	11,11	34,36
GM	3,5	3	0	3	12	0	5	4,13	5	0	5	3	4	15,56	63,19
GT	3,5	3	3	3	12	4,5	0	5,5	5	4,5	5	15	4	20	88
JP	3,5	3	3	3	12	4,5	10	5,5	5	0,5	5	15	4	20	94
JM	3,5	3	0	3	12	3	0	4,13	5	2,75	5	1,5	0	15,56	58,44
KT	3,5	3	3	3	12	4,5	10	5,5	5	4	5	7,5	4	20	90
MC	3,5	0	3	3	12	6	0	4,13	5	4,5	5	4,5	4	20	74,63
MC	3,5	3	3	3	12	3	10	2,75	0	0,5	5	15	4	17,78	82,53
MS	3,5	3	3	3	12	3	10	2,75	5	0	5	9	4	17,78	81,03
MA	3,5	3	3	3	12	4,5	0	5,5	5	0	5	4,5	0	17,78	66,78
RC	3,5	3	3	3	12	3	10	5,5	5	4	5	10,5	0	20	87,5
RG	0	3	3	3	6	0	5	2,75	0	2,75	5	1,5	0	15,56	47,56
TF	3,5	3	3	3	12	4,5	5	4,13	5	2,75	5	9	4	17,78	81,66
VC	3,5	3	3	3	12	1,5	0	0	5	0	5	0	0	17,78	53,78
WM	3,5	3	3	3	12	6	10	4,13	5	3	5	12	0	13,33	82,96

NK	3,5	3	3	3	12	4,5	0	5,5	5	0	5	0	0	15,56	60,06
MR	3,5	3	3	0	3	1,5	0	2,75	5	2,75	5	15	0	15,56	60,06
DO	3,5	3	0	3	12	1,5	5	4,13	5	0	2,5	9	0	2,22	50,85
UB	3,5	3	0	3	12	1,5	10	5,5	0	0	2,5	6	0	17,78	64,78
TF	3,5	3	3	3	12	0	10	4,13	5	0	5	12	4	15,56	80,19
JM	3,5	3	3	3	6	4,5	10	5,5	5	4	5	12	4	20	88,5
JS	0	3	0	3	6	0	0	5,5	0	0	2,5	0	0	0	20

ANEXO 0

Grelha de avaliação das Tertúlias
Leitoras - 6.04

| | ' ' | | ' ' |

Grelha de classificação | Apresentação Oral sobre um livro

Tértulia Leitora - 6.º 4

Nomes/Execução	Expressão Oral				Marcas de Género			Domínio dos Conteúdos			Avaliação Global	Obs.
	Fala claramente e projeta a voz para todos os presentes.	Articulação do discurso	Postura	Expressividade	Informação relevante	Expressão do ponto de vista	Encadeamento lógico dos tópicos	Articulação lógica de ideias	Disponibilidade para responder a Questões	Capacidade de esclarecimento de dúvidas	Média	
A.G.	S	B	B	B	MB	MB	MB	B	MB	MB	Bom	
C.A	S	B	S	S	B	B	B	B	MB	MB	Bom	
E.F	S	S	S	S	B	B	B	B	MB	MB	Bom	
F.T	S	S	S	S	B	MB	B	B	MB	MB	Suficiente	
G.M	S	B	S	S	B	MB	B	B	MB	MB	Bom	
G.T	MB	B	MB	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
J. P	S	B	MB	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	Bom	
J.M	MB	B	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
K.T	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
M. C	B	B	B	B	MB	B	B	MB	MB	MB	Bom	
Ma.C	MB	B	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
R. C	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
R.G	S	S	B	S	B	B	S	B	MB	MB	Suficiente	
T.F	S	S	B	S	B	B	B	MB	MB	MB	Bom	
V. C	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
W.M	B	B	MB	B	MB	MB	MB	B	MB	MB	Muito Bom	
M.R	MB	B	MB	MB	B	B	B	MB	MB	MB	Muito Bom	
D.O	S	B	B	B	MB	MB	MB	B	MB	MB	Bom	
U.B	S	S	S	S	B	B	B	B	MB	MB	Suficiente	
T.F	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	Muito Bom	
J.M	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	Muito Bom	
Jennifer Sanches												Não foi possível observar

Classificação a atribuir a cada parâmetro: MI (Muito Insuficiente); I (Insuficiente); S (Suficiente); B (Bom); MB (Muito Bom)

ANEXO P
Questionário aplicado aos
alunos

| | ' ' | | ' ' |

Questionário sobre os teus hábitos de leitura¹

Nome: _____

Idade: _____

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

1. Gostas de ler? Sim Não

2. Completa a tabela de acordo com a tua resposta.

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

3. Costumas ler sozinho fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Nunca

4. Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Nunca

Com quem? _____

5. Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Nunca

--	--	--	--	--

6. Achas que lês tanto quanto devias?

Sim Não

7. Indica o que mais gostas de ler (podes escolher as hipóteses que quiseres):

Livros	Jornais	Enciclopédias	Revistas	Textos de internet	Banda desenhada	Sobre programas de televisão/jogos	Poesia	Textos de internet

Outro: _____

7.1. Indica o tipo de leitura de que mais gostas (podes escolher as hipóteses que quiseres):

Contos/fábulas	Livros de cozinha	Romances	Livros sobre programas de televisão/jogos	Aventuras e Mistério	Comedia	Livros sobre a natureza/animais	Poesia

Outro: _____

7.2. Preferes ler...

No computador ou telemóvel

Em papel (livros, revistas, entre outros)

7.3. Em que suporte costumavas ler com mais frequência?

Livros/impressões em papel (jornais, revistas, panfletos, cartazes etc)	Informação eletrónica e e-books no computador	Informação eletrónica e e-books no tablet	Informação eletrónica e e-books no telemóvel	Com auxílio de audiolivros

Outro: _____

7.4. Classifica o teu grau de aproveitamento das tuas leituras online (1-péssimo a 5-ótimo)

1	2	3	4	5

8. Com que frequência falas com a tua família sobre aquilo que lêes?

Todos ou Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Nunca

8.1. Em tua casa existem livros para crianças?

Sim Não

8.1.1. Se respondeste “Sim”, quantos é que existem?

Menos de 10	De 11 a 20	De 21 a 40	De 41 a 60	Mais de 60

8.2. Durante o ano oferecem-te livros?

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca

Quem costuma oferecer-te livros? _____

8.3. Costumas ver os teus Pais ou familiares a lerem?

Sim Não

8.3.1. Se respondeste **SIM**, o que é que costumam ler?

Livros	Jornais	E-mails	Revistas	Legendas de filmes	Rótulos de Embalagens	Papeis ligados ao trabalho	Receitas de culinária	Audiolivros	Cartazes de Publicidade

Outras Coisas: _____

9. Em tua casa existe computador?

Sim Não

9.1. Podes usá-lo?

Sim Não

9.2. Assinala o que fazes no computador:

Jogar	Escrever e-mails	Ler sobre os meus passatempos	Textos da escola	Ler sobre coisas novas	Escrever cartas

Outras Coisas: _____

10. Frequentas alguma biblioteca?

Sim Não

10.1. Se respondeste “**sim**”, costumás ler livros da biblioteca?

Todos ou Quase todos os dias	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por período	Raramente	Nunca

10.2. Costumas ler ou requisitar livros da Biblioteca, para leres em casa?

Todos ou Quase todos os dias	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por período	Raramente	Nunca

		período		

10.3. Costumas ler livros de outras bibliotecas fora da escola?

Todos ou Quase todos os dias	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por período	Raramente	Nunca

11. Por favor indica os nomes de 3 livros que leste ultimamente e de que gostaste

mais:

1. _____

2. _____

3. _____

¹Questionário elaborado por Mata et al (2009)

ANEXO Q
Questionário aplicado aos
alunos (Caraterização)

Nome _____

A. Caraterização do aluno

1. Qual é o teu sexo?

Rapaz

Rapariga

2. Qual é a data do teu nascimento? _____

3. Qual o ano de escolaridade que frequentas? _____

4. Em que freguesia vives? _____

5. Em que país nasceste? _____

6. Em que país nasceram os teus?

Mãe	Pai	Avó (Mãe)	Avô(Mãe)	Avó (Pai)	Avô (Pai)

7. Quantos anos andaram na escola o teu pai e a tua mãe?

	Mãe	Pai
Não andou na escola		
Ensino Básico (até ao 9.º ano)		
Ensino Secundário (até ao 12.º ano)		
Ensino Superior (Licenciatura ou mais)		

8. Qual a profissão dos teus pais?

Mãe	Pai

9. Recebes apoio económico dos Serviços de Ação Escolar

Sim

Não

B. Se não nasceste em Portugal

10. Em que país nasceste? _____

11. Há quantos anos deixaste o país onde nasceste? _____

12. Há quanto tempo moras em Portugal? _____

13. Antes de viveres em Portugal viveste noutros países? Quais? _____

14. Que língua aprendeste pela primeira vez quando eras criança (língua materna)? _____

ANEXO R
Fichas Sumativas de PT e
HGP

| ' ' | | ' ' |



1. Qual o nome do movimento de modernização económica correspondente à 2ª metade do século XIX?

- Reativação
- Reflexão
- Regeneração



Doc. 1 Ministro Mouzinho da Silveira

2. Identifica as duas atividades económicas que o governo liberal da 2ª metade do século XIX apoiou especialmente.

- A agricultura e a indústria
- A caça e a pesca
- A extração mineira e o comércio

3. Qual a invenção que revolucionou a indústria e os transportes?

- Telégrafo
- Máquina a vapor
- Caminhos de ferro

4. Qual era a principal fonte de energia do século XIX.

- Carvão
- Gás
- Lenha

5. Observa o documento 2 e 3.



Doc. 2 A agricultura na 2.ª metade do século XIX



Doc. 3 A industrialização na 2.ª metade do século XIX

5.1. Associa os elementos da coluna A aos elementos da coluna B.

Coluna A
Baldio
Pousio
Produção artesanal
Produção industrial

-
-
-
-

Coluna B
Os artesãos trabalhavam em oficinas com instrumentos produziam poucos produtos, mais caros e diferentes entre si.
Parte da terra que fica sem cultivo durante um período de tempo para que o solo não esgote os seus nutrientes.
Os operários trabalhavam em fábricas produziam muitos produtos, todos iguais e mais baratos.
Terras comunitárias e sem cultivo.

-
-
-
-

6. Completa os espaços em branco sobre a ação de Fontes Pereira de Melo.

Na _____ metade do século XIX, Fontes Pereira de Melo interveio na modernização dos _____ e das _____ em Portugal, tendo este movimento ficado conhecido como o _____.



Doc. 4 Fontes Pereira de Melo

6.1. Indica **uma** medida tomada para o desenvolvimento:

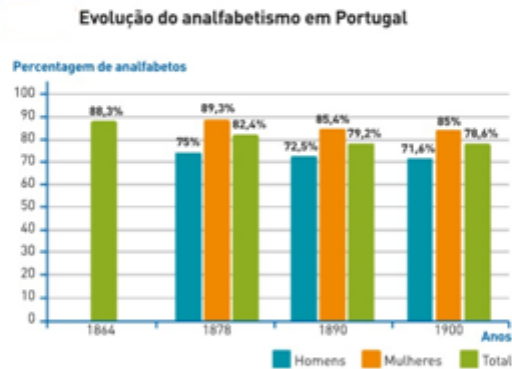
Dos transportes _____

Das comunicações _____

7. Assinala com cruces as consequências da crise financeira de 1890-1892 na economia portuguesa:

Crise Financeira	
<input type="checkbox"/> Aumento de salários	<input type="checkbox"/> Falência dos bancos
<input type="checkbox"/> Aumento do desemprego	<input type="checkbox"/> Melhoria das condições de trabalho
<input type="checkbox"/> Desvalorização da moeda	<input type="checkbox"/> Subida dos preços e impostos

8. Observa o gráfico.



Doc. 5 O analfabetismo em Portugal

8.1. Indica, com base no gráfico, a percentagem de analfabetos no final do século XIX.

8.2. Justifica a eleva da percentagem de analfabetos.

9. No que se refere às medidas liberais na justiça, ocorreram duas grandes alterações.

9.1 Assinala com cruces essas duas modificações:

- Abolição da pena perpétua.
- Abolição da pena de morte.
- Extinção da escravatura em todos os territórios portugueses.
- Extinção da escravatura no reino.



Doc. 6 Abolição da escravatura

10. Nomeia a classe social a que se refere cada uma das seguintes afirmações.

- _____ trabalhavam nas fábricas, em condições muito duras e eram muito mal pagos.
- _____ enriqueceram e ganharam prestígio na sociedade.
- _____ ganharam importância com o aumento do comércio e serviços.
- _____ continuavam a ter muitas dificuldades e maioritariamente trabalhavam em terras que não eram suas.
- _____ perderam muito do seu prestígio, influência e privilégios.

11. Define êxodo rural.

12. Observa o documento 7 e 8.



Doc. 7 Festa da aldeia



Doc. 8 Convite à valsa.

12.1. Associa os elementos da coluna A aos elementos da Coluna B.

Coluna A	Coluna B
A. Vida quotidiana nos campos	1. A alta burguesia vivia em palacetes, as classes médias em prédios de vários andares e as classes populares em bairros degradados.
	2. Os divertimentos eram marcados pelas vindimas, festas religiosas, procissões, romarias e feiras.
	3. A nobreza e a burguesia seguiam a moda francesa.
	4. As principais atividades económicas eram a agricultura e a criação de gado.
B. Vida quotidiana nas cidades	5. As habitações variavam de acordo com a localização geográfica e o clima.
	6. A alimentação era composta por milho, batatas, vinho e azeitonas; carne só em dias de festa.
	7. O vestuário era simples e variava de acordo com o clima da região e com as atividades praticadas.
	8. Os divertimentos eram festas, bailes, teatro, circo, ópera, cinema e passeios nos jardins públicos.
	9. Ruas pavimentadas, iluminação nas ruas, bombeiros, serviço de transportes públicos e rede de esgotos.

Grupo I

1. Escuta com atenção o seguinte texto e seleciona as respostas corretas.

1.1. Jacinto apareceu de repente com...

- Uma guitarra.
- Um cavaquinho.
- Um violino.

1.2. Qual é a importância da música na vida da família?

- É apenas um passatempo.
- É uma fonte de renda nos bailes de inverno.
- Não tem importância.

1.3. O narrador gostaria que o pai o ensinasse a tocar cavaquinho ou viola braguesa, porque...

- Porque não há aulas de música na escola.
- Porque ele quer impressionar os amigos.
- Porque ele quer ganhar dinheiro nos bailes.

1.4. Qual é o tema principal do texto?

- A importância da escola na vida do narrador.
- A relação entre a família e a música.
- A confusão num baile de inverno.

GRUPO II

2. Lê, atentamente, o seguinte texto.

Com o tempo a passar...

E o esforço que eu fiz para compreender as palavras novas que ouvia pela primeira vez, aula após aula!

Os professores diziam:

– É muito fácil, não é verdade?

5 Toda a gente acenava com a cabeça. Mas não, não era nada fácil. Até o dicionário eu não sabia consultar. O tempo que eu demorei para descobrir que ALP ficava antes de ALT...

Muitas vezes apeteceu-me desistir, ou então fazer de conta que as aulas e a escola não me diziam respeito.

10 – Hoje não tens nada para estudar? – perguntava minha mãe, depois de desligar o televisor.

– Já vou, já vou... – dizia eu, aturdido por um sono pesado que não queria desaparecer. Era a caminhada que me punha assim, descobri mais tarde em conversa com o Nicolau, que se queixava do mesmo mal.

15 Aquela caminhada estafava-nos. E quando chovia, ou a neve cobria a serra, ainda era pior.

E não posso esquecer também os primeiros almoços na cantina, com a senha na mão, fechando os olhos para deixar passar à frente os grandalhões e os zaragateiros.

Nos primeiros dias de aula nem cheguei a almoçar porque não acertava com a hora de comprar a senha. E ninguém me avisara de que era necessário comprá-la com antecedência.

20 Para que não se rissem da minha ignorância, preferia calar-me e ficar sem almoço.

Não tinha relógio. O pai prometera-me um, se passasse de ano, como de facto aconteceu.

Recordo esses tempos com vontade de dar gargalhadas e não consigo concentrar-me.

A mãe anda em bicos de pés entre a sala e o quarto. Entra e sai, sai e entra, como uma sombra. Quantas vezes já fez o mesmo percurso?

25 Há pedacinho, o pai voltou a vomitar. Quando isso acontece, fico sempre bastante incomodado.

Tenho sono e não me apetece dormir.

Deito-me na cama. A mãe, sempre atenta a tudo, apaga a luz da sala. Entre os lençóis, ponho-me a pensar em muitas coisas ao mesmo tempo.

Penso que o pai precisa de um médico muito competente para o curar de vez.

30 Penso na mãe. E já sei que ela não vai dormir quase nada esta noite, sempre preocupada.

Penso no Nicolau, que, nos últimos testes, tem tirado negativas.

Penso que, vindo o sono, a noite passa num instante. E que vou despertar com a voz da mãe, aflita, a dizer-me que são mais que horas de me levantar.

35 Penso que o tempo é uma coisa muito esquisita. Há horas mais prolongadas que outras. Há minutos que parecem horas, e horas que passam num minuto.



3. Classifica o narrador do texto quanto à sua presença, justificando a tua resposta com elementos do texto.

4. A ação passa-se em dois tempos distintos. Identifica-os, reforçando a tua resposta com expressões do texto.

5. Explica como se sentia o Pedro nos primeiros tempos na nova escola.

6. O que descobriu o rapaz em conversa com o Nicolau?

Pedro em conversa com o Nicolau, compreendeu/percebeu que a causa do seu sono constante era devido à longa caminhada que ambos faziam para ir e voltar da escola.

7. Identifica o recurso expressivo presente na passagem: “Entra e sai (...) como uma sombra.”. (linha 23)

- 7.1. Explica a ideia que a utilização desse recurso pretende transmitir.

8. O que significa “zaragateiros” no contexto do texto? (linha 17)

9. Organiza os seguintes acontecimentos mencionados no texto:

- A dificuldade em aprender palavras novas.
- A experiência na cantina da escola.
- A descoberta de como se utiliza o dicionário.
- A caminhada até a escola em condições climáticas adversas.

GRUPO III

10. Escreve os verbos no modo imperativo.

- a) Não _____ (fazer) barulho! A aula vai começar.
- b) _____ (trazer) o dicionário para o teste de Inglês.
- c) _____ (respeitar) os professores e os funcionários.

11. Sublinha o predicativo do sujeito nas frases seguintes.

- a) O meu pai é um homem-pássaro.
- b) Nada é impossível!
- c) O senhor Pessimó é o máximo.
- d) Judy Moody fica famosa!
- e) O ar está cheio de vozes.

12. Estabelece a correspondência entre cada frase e o predicativo do sujeito que a completa corretamente.

Os meus avós eram...	●	●	... uma árvore majestosa.
Estas maçãs parecem...	●	●	... bons alunos.
O carvalho é...	●	●	... deliciosas.
O doente está...	●	●	... comerciantes.
Ela permaneceu...	●	●	... melhor.
Eles continuam...	●	●	... de olhos fechados.

13. Completa as frases com o pretérito mais-que-perfeito composto ou com o pretérito mais-que-perfeito-simples.

- Ele disse que _____ (ver) o Luís no rio.
- Pedro _____ (explicar) ao Nicolau os seus problemas.
- Nós _____ (gostar) da história do Ulisses.
- A Ana pensou que a mãe _____ (comprar) o livro “Pedro Alecrim”.
- Eu não visitei o pai porque _____ (ir) para a escola.

14. Indica o recurso expressivo nas seguintes frases.

- Uma grande floresta de pinheiros, carvalhos, sobreiros e flores. _____
- A lua beijava a face do lago. _____
- E dizia-se que o vinho daquelas encostas, como um bom poema, nunca envelhecida. _____
- É ferida que dói e não se sente; é um contentamento descontente; é dor que desatina sem doer. _____
- Amor é fogo que arde sem se ver. _____

ANEXO 5

Questionário aplicado aos
Encarregados de Educação

| ' ' | | ' ' |

O presente questionário está integrado na vertente investigativa do Relatório de Estágio, a apresentar à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como objetivo primordial as práticas de leitura que os encarregados de educação costumam ter com os seus educandos.

2

Nome: _____

Assinale com um X as práticas de leitura que costuma ter com o seu filho/a:

Práticas do dia-a-dia	Com muita frequência	Com frequência	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam ler receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?					
2. Costumam escrever receitas de culinária com ou para o vosso filho(a)?					
3. Costumam ler cartas com ou para o vosso filho(a)?					
4. Costumam escrever cartas com ou para o vosso filho(a)?					
5. Costumam ler recados com ou para o vosso filho(a)?					
6. Costumam escrever recados com ou para o vosso filho(a)?					
7. Costumam ler cartazes publicitários recados com ou para o vosso filho(a)?					
8. Costumam ler rótulos de embalagens ou etiquetas com ou para o vosso filho(a)?					

9. Costumam ler listas de compras com ou para o vosso filho(a)?					
---	--	--	--	--	--

Assinale com um X as práticas de leitura que costuma ter com o seu filho/a:

Práticas de entretenimento	Com muita frequência	Com frequência	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Costumam fazer palavras cruzadas com o vosso filho(a)?					
3. Costumam fazer sopa de letras com o vosso filho(a)?					
4. Costumam ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV com ou para o vosso filho(a)?					
5. Costumam ler histórias com ou para o vosso filho(a)?					
6. Costumam escrever histórias com ou para o vosso filho(a)?					
7. Costumam ler rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?					
8. Costumam escrever rimas ou poesia com ou para o vosso filho(a)?					
9. Costumam ler revistas com ou para o vosso filho(a)?					

²Questionário elaborado por Mata et al (2009)

ANEXO T
Guiões de leitura do L.04

| " " | | " "

Título: A maldição das 30 dinheiras

Autor(es): Antônio Avelar de Pinho, Pedro Infante Brasil

Editora: Editorial Pusaqan

Início: 22 / 02 / 2024

Fim: 18 / 03 / 2024

Avalia o livro:

★★★★☆

1. Escreve o que mais gostaste na história.

o que eu mais gostei da história foi no final
quando viram homens a procurar para encontrar
alguma coisa e quando os homens tiraram a tampa
das urnas viraram e foram dos homens que
maldição.

2. Porque recomendarias este livro?

Sim, porque é bem interessante e tem muitas coisas
que eles vão acabar no tempo da história e tem
muitas mistérios - mistérios e é muito cur

★★★★☆

Título: Tokyo Ravens

Autor(es): Wakui Ken

Editora: Kodansha

Início: 01 / 02 / 2024

Fim: 04 / 02 / 2024

Avalia o livro:

★★★★★

1. Escreve o que mais gostaste na história.

A parte que eu mais gostei da história foi a parte
em que o vilão da história (Tori Kishi) foi morto pelo
seu capitão da sexta divisão do Tōmei que era
Ilanichigo Sanga que o derrotou como uma samurai
no meio de uma luta.

2. Porque recomendarias este livro?

Eu recomendaria este livro porque ele é muito interessante
e do jeito da história é assim um pouco traumático
porque quando começa a ser parece ser uma história normal
de ficção científica mas quando chega ao fim vejo que
gostei de um pouco mais depois de terminar não sei
nem mais logo e no começo os capítulos são um pouco mais longos
mas tem uma história uma pequena aventura que se dá bem
porque no começo começa porque a protagonista está com uma
vida de lado isso é uma história muito interessante e acho que
é gostei muito e espero que tenham gostado do livro.

ANEXO U
Guião de leitura

| | ' ' | | ' ' |

Título: _____

Autor(es): _____


Editora: _____

Início: ____ / ____ / ____

Fim: ____ / ____ / ____


Avalia o livro:





1. Escreve o que mais gostaste na história.

2. Porque recomendarias este livro?



ANEXO V
Passaporte de leitura

| ' ' | ' ' |



1 livro = 1 carimbo
1 livro + 1 poema = 2 carimbos

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Passaporte Apelido: _____

Data de Nascimento: _____

Naturalidade: _____

Nacionalidade: _____

Escola: _____

Ano: ____ Turma: ____ N.º ____



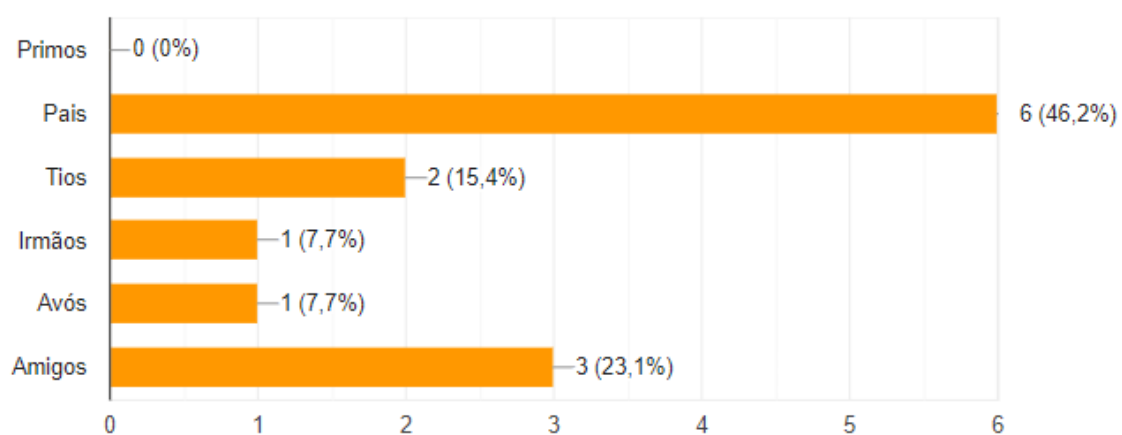
ANEXO W

Respostas de ambas as turmas do
questionário "Eu e a leitura"

| " | | " |

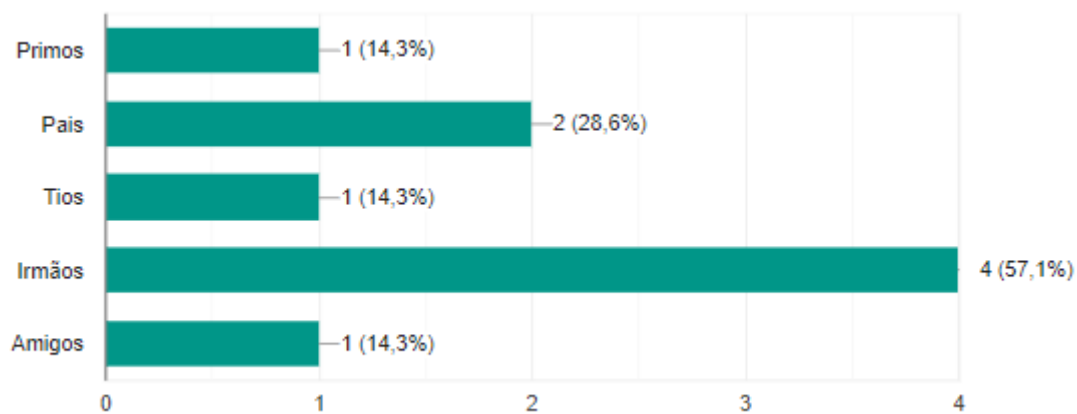
4.º ano

4. Com quem?



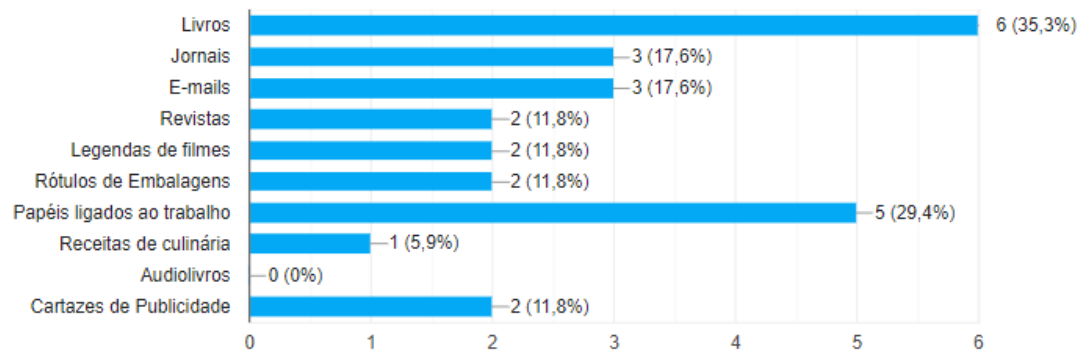
6.º ano

4. Com quem?



4.º ano

8.3.1 Se SIM, o que é que costumam ler?



6.º ano

8.3.1 Se SIM, o que é que costumam ler?

