



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Sofia dos Santos Ferreira

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA

LADO L – o papel da literatura no desenvolvimento do pensamento crítico

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico  
Língua Portuguesa

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Professora Ana Júlia Marques

Julho de 2012



## AGRADECIMENTOS E/OU “RECOMPENSAS”

Esta dissertação marca o fim de uma importante etapa desta caminhada. Neste percurso, muitas foram as pessoas envolvidas e muitos foram os sentimentos gerados. Muito foi aquilo que ganhei, mas em virtude disso, muito foi aquilo que perdi.

Contudo, e não lamentado mas sim jubilando, gostaria de agradecer àquelas que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização.

Assim, e refletindo sobre momentos caricatos, quero agradecer:

À **Professora Ana Júlia Marques**, por toda a dedicação, todos os estímulos, por todas as perguntas desafiadoras, por controlar os meus limites de páginas e por viver este projeto comigo.

À **minha Mãe**, por ser a eterna “mãe---galinha” e pelos telefonemas de “cinco em cinco minutos” para me apoiar em todos os momentos.

Ao **meu Pai**, por todas as histórias da “1ª classe”, por todo o esforço, por todas as “horas extra” e, essencialmente, por ser um exemplo de coragem.

À Catarina, a **minha Qi**, por ser a irmã mais nova, pela sua imaginação, pela sua boa vontade, pela sua preguiça “enervante”, pelas suas gargalhadas sonoras e contagiantes, por ser o meu orgulho!

Ao **Henrique**, o mais “prejudicado” com esta dissertação, pela paciência e impaciência com as teorias sobre a utilização das “minhas” vírgulas! Acima de tudo, pela minha frequente presença ausente, pela tolerância e pelo amor e carinho.

À **Ju**, pela magnífica descoberta, pela partilha de ideias, pela “agenda mental”, por controlar todas as situações e, principalmente, por ter tantos “cabelos brancos” e, por isso, ser como eu!

Às minhas três incondicionais e intemporais amigas, **Sofia, Sara e Anita**, por, mesmo em distritos diferentes, sempre terem estado comigo!

Ao **Mingos** e à **Magui** por me fazerem sentir parte da “móvel”, pela amizade, pela preocupação e pelas conversas eruditas em torno dos livros da biblioteca caseira e tão bem preservada!

Por fim, e proporcional ao tamanho, mas não menos importantes, aos **alunos** que me motivaram a trabalhar cada vez mais e cada vez melhor!

A todas as outras pessoas e a todas as instituições que não foram mencionadas mas que contribuíram de forma significativa para o fim desta etapa.

... um enorme **obrigada!**

## RESUMO

Nos dias de hoje, ler e compreender é fundamental para a formação de um aluno competente, reflexivo e, acima de tudo, crítico. Deste modo, este tornar-se-á num cidadão consciente e informado, com uma visão mais ampla da sociedade.

Considerando a importância do ato de ler, a escola deve proporcionar aos alunos a aquisição de instrumentos proveitosos para a formação de leitores críticos e ideológicos.

Posto isto, este projeto de investigação tem como principal objetivo desenvolver nos alunos o espírito crítico e imaginativo, tendo como base a leitura de obras de literatura infanto-juvenil. Para tal, desenvolveu-se um conjunto de atividades baseadas no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, estruturado pelas investigadoras Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp. Programa esse de grande impacto nos Estados Unidos, no Canadá e no Brasil, onde a língua e a literatura surgem sempre associadas.

Estas propostas foram aplicadas em contexto de sala de aula, numa turma de 6ºano, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, e também através de um projeto paralelo, intitulado por *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!* envolvendo todas as turmas desse mesmo ano.

Por último, analisaram-se qualitativamente os conteúdos, os procedimentos, os dados e os resultados da aplicação deste estudo, de forma a perceber como este programa contribui para o desenvolvimento de leitores mais críticos e imaginativos.

**Palavras-chave:** espírito crítico; imaginação; leitura; literatura infanto-juvenil.

## **ABSTRACT**

Nowadays, read and understand what is read is fundamental to the formation of a competent, reflective and, above all, critical student. Thus, this will become a conscious and informed citizen with a broader vision of society.

Considering the importance of the act of reading, the school must provide students with the acquisition of useful instruments for the formation of ideological and critical readers.

That said this research project has as main goal to develop students' critical and imaginative thinking, based on the readings of children's literature. To this end, a set of activities was developed based in Reading Program Based on the literature, structured by the researchers Hallie Kay Yopp and Ruth Helen Yopp. This program has a great impact in the United States, Canada and Brazil, where the language and literature are always aggregated.

These proposals were implemented in a regular classroom of the sixth grade, in the ambit of the Teaching Practice and through a similar project extended to all the classes from the same level, "Tell me what you read, I will tell you what you write."

Finally, we analyzed qualitatively the content, procedures, data and results from the application of this study, in order to understand how this program contributes to the development of critical and imaginative readers.

**Keywords:** critical thinking, imagination, reading, children's literature.

## LISTA DE ABREVIATURAS

Neste relatório são utilizadas siglas para mencionar alguns termos. Assim sendo, indicam-se, seguidamente, as siglas usadas e o respetivo significado.

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PNL – Plano Nacional de Leitura

BIL – *Bilhete de Identidade do Livro*

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 --- CALENDARIZAÇÃO DOS VÁRIOS MOMENTOS DO ESTUDO E INSTRUMENTOS USADOS NA RECOLHA DE DADOS .....43

TABELA 2 --- EXCERTOS RETIRADOS DOS REGISTOS DOS ALUNOS SOBRE O PROJETO *DIZ---ME O QUE LÊS, DIR---TE---EI O QUE ESCREVES!* E SOBRE O CONCURSO *DETETIVES LITERÁRIOS* .....49

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CAPA: <i>A MAIOR FLOR DO MUNDO</i> . REPRODUÇÃO AUTORIZADA PELA EDITORA CAMINHO .....	54
FIGURA 2 – <i>A LEBRE E DA TARTARUGA</i> , DA TETRA PAK .....	60
FIGURA 3 --- CARATERIZAÇÃO FÍSICA E PSICOLÓGICA DA LEBRE E DA TARTARUGA. REGISTO DE UM ALUNO.	62
FIGURA 4 --- EXEMPLO DE UMA PRODUÇÃO ESCRITA.....	63
FIGURA 5 --- EXEMPLO DE UM <i>BRAINSTORMING</i> DE UM ALUNO EM TORNO DA FIGURA DO LOBO.....	65
FIGURA 6 --- DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A VERSÃO TRADICIONAL DA HISTÓRIA DO CAPUCHINHO VERMELHO E A VERSÃO DE LUÍSA DUCLA SOARES.....	67
FIGURA 7 – BIL: <i>NA FLORESTA DA PREGUIÇA</i> . REPRODUÇÃO AUTORIZADA PELA BRUAÁ EDITORA .....	71
FIGURA 8 --- <i>MAPA DE HISTÓRIAS</i> A PARTIR DA EXPRESSÃO INICIAL DA OBRA <i>A FLORESTA DA PREGUIÇA</i> .....	72
FIGURA 9 --- LOGÓTIPO DO PROJETO <i>DIZ---ME O QUE LÊS, DIR---TE---EI O QUE ESCREVES!</i> .....	75
FIGURA 10 --- SALA DO PROJETO <i>DIZ---ME O QUE LÊS, DIR---TE---EI O QUE ESCREVES!</i> .....	76
FIGURA 11 --- CAMISOLAS ALUSIVAS À INICIATIVA .....	77
FIGURA 12 --- HORÁRIO DAS SESSÕES DE CADA TURMA DO PROJETO <i>DIZ---ME O QUE LÊS, DIR---TE---EI O QUE ESCREVES!</i> .....	77
FIGURA 13 --- CRACHÁ DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO.....	78
FIGURA 14 --- <i>BIL</i> --- <i>BILHETE DE IDENTIDADE DO LIVRO</i> .....	78
FIGURA 15 --- EXEMPLO DE UM <i>LI ISTO!</i> .....	79
FIGURA 16 – BIL: <i>O PONTO</i> . REPRODUÇÃO AUTORIZADA PELA BRUAÁ EDITORA.....	81
FIGURA 17 --- EXEMPLOS DE <i>LI ISTO!</i> SOBRE O LIVRO <i>O PONTO</i> .....	83
FIGURA 18 – BIL: <i>O LIVRO NEGRO DAS CORES</i> . REPRODUÇÃO AUTORIZADA PELA BRUAÁ EDITORA .....	84
FIGURA 19 --- EXEMPLO DE UM REGISTO SOBRE O SENTIDO DA VISÃO .....	87
FIGURA 20 --- EXEMPLO DE UM <i>LI ISTO!</i> SOBRE <i>O LIVRO NEGRO DAS CORES</i> .....	88
FIGURA 21 – BIL: <i>SARA E O GIGANTE DAS HISTÓRIAS</i> . REPRODUÇÃO AUTORIZADA PELA EDITORA MINUTOS DE LEITURA .....	88
FIGURA 22 --- <i>CAIXA MISTÉRIO</i> E AS RESPECTIVAS ILUSTRAÇÕES.....	89
FIGURA 23 --- ESTENDAL DAS ILUSTRAÇÕES .....	90
FIGURA 24 --- TODAS AS HISTÓRIAS CRIADAS EM TORNO DA <i>CAIXA MISTÉRIO</i> .....	91
FIGURA 25 --- EXEMPLO DE UM <i>LI ISTO!</i> SOBRE <i>SARA E O GIGANTE DAS HISTÓRIAS</i> .....	93
FIGURA 26 – BIL: <i>DIÁRIO DE UM BANANA</i> --- <i>UM ROMANCE EM QUADRADINHOS</i> . REPRODUÇÃO AUTORIZADA PELA EDITORA BOOKSMILE.....	93
FIGURA 27 --- EXEMPLOS DE TRÊS <i>BANANOIDES</i> CRIADOS PELOS ALUNOS .....	97
FIGURA 28 --- EXEMPLO DE UM <i>LI ISTO!</i> SOBRE <i>DIÁRIO DE UM BANANA</i> .....	97

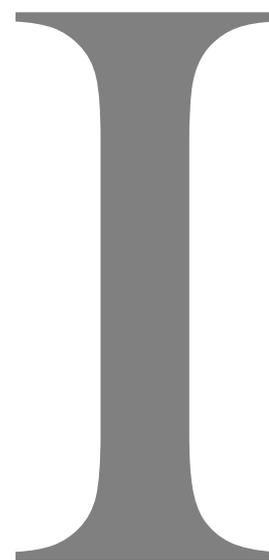
FIGURA 29 – BIL: <i>MANEL E O MIÚFA – O MEDO MEDRICAS</i> . REPRODUÇÃO AUTORIZADA PELA EDITORA CAMINHO .....	98
FIGURA 30 --- DESENHOS DOS MEDOS DOS ALUNOS .....	101
FIGURA 31 --- EXEMPLO DE UM <i>LI ISTO!</i> SOBRE O LIVRO <i>O MANEL E O MIÚFA --- O MEDO MEDRICAS</i> .....	102
FIGURA 32 --- CAPA – <i>EU ESPERO...</i> REPRODUÇÃO AUTORIZADA PELA BRUAÁ EDITORA .....	103
FIGURA 33 --- FRASES RETIRADAS DO LIVRO <i>EU ESPERO</i> .....	104
FIGURA 34 --- EXEMPLO DA ORGANIZAÇÃO DAS EXPRESSÕES DO LIVRO <i>EU ESPERO</i> .....	105
FIGURA 35 --- EXEMPLO DA ORGANIZAÇÃO DAS EXPRESSÕES DO LIVRO <i>EU ESPERO</i> .....	105
FIGURA 36 --- EXEMPLO DE UM <i>LI ISTO!</i> SOBRE O LIVRO <i>EU ESPERO</i> .....	107
FIGURA 37 --- FOTOGRAFIA DA ATIVIDADE <i>DETETIVES LITERÁRIOS</i> .....	108
FIGURA 38 --- CARTAZ DOS VENCEDORES DO CONCURSO <i>DETETIVES LITERÁRIOS</i> .....	110
FIGURA 39 --- EXEMPLO DE UMA TABELA <i>QUEM LÊ POR GOSTO, NÃO CANS!</i> .....	111
FIGURA 40 --- CONJUNTO DE TODOS OS CARTÕES <i>QUEM LÊ POR GOSTO, NÃO CANS!</i> .....	113

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOSE/OU “RECOMPENSAS”</b> .....	<b>III</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>VI</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>VI</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>IX</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>1</b>
<b>ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>6</b>
<b>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM -- PLANIFICAÇÕES</b> .....	<b>6</b>
➤ História e Geografia de Portugal – O Estado Novo .....	8
➤ Ciências da Natureza – Alimentação das Plantas e a importância destas para o mundo .....	9
➤ Matemática – Organização e Tratamento de Dados .....	10
➤ Língua Portuguesa – Na floresta da preguiça, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud ..	12
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>14</b>
<b>TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>LEITURA E FORMAÇÃO DE UM LEITOR CRÍTICO E IMAGINATIVO -- REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>19</b>
<i>Importância de saber ler na sociedade de hoje</i> .....	<b>19</b>
<i>Leitura e compreensão leitora</i> .....	<b>20</b>
<i>Papel da escola na formação de leitores críticos</i> .....	<b>22</b>
• Leitura e transversalidade curricular .....	<b>23</b>
• Papel do professor .....	<b>24</b>
• Moderação do manual escolar .....	<b>25</b>
• Programa de leitura fundamentado na literatura – estratégia .....	<b>27</b>
<i>Literatura infantil</i> .....	<b>30</b>
• Promoção do imaginário .....	<b>32</b>
• Livro, o objeto de arte .....	<b>33</b>
<i>Envolvimento familiar nos hábitos de leitura</i> .....	<b>35</b>
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>37</b>
<i>Investigação em Educação</i> .....	<b>37</b>
<i>Investigação qualitativa</i> .....	<b>38</b>
<i>Participantes</i> .....	<b>40</b>
<i>Recolha de dados</i> .....	<b>41</b>

<i>Fases de estudo e procedimento</i> .....	43
<i>Análise de dados</i> .....	46
<b>APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO</b> .....	<b>51</b>
<i>Apresentação da intervenção</i> .....	51
<i>Descrição e análise da intervenção</i> .....	52
• Prática Ensino Supervisionada II .....	52
>> <i>A maior flor do mundo</i> , de José Saramago .....	54
>> <i>A Lebre e a Tartaruga</i> , versão adaptada pela Tetra Pak .....	60
>> <i>A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI</i> , de Luísa Ducla Soares .....	64
>> <i>O grande continente azul</i> , de José Jorge Letria .....	69
>> <i>A floresta da preguiça</i> , de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud .....	71
• <i>Projeto Diz--me o que lês, dir---te---ei o que escreves!</i> .....	74
>> <i>O ponto</i> , de Peter H. Reynolds .....	81
>> <i>O livro negro das cores</i> , de Menena Cottin e Rosaria Faría .....	84
>> <i>Sara e o Gigante das Histórias</i> , de Laurence Bourguignon e Pascal Biet .....	88
>> <i>Diário de um Banana</i> , de Jeff Kinney .....	93
>> <i>O Manel e o Miúfa – o medo medricas</i> , de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima .....	98
>> <i>Eu Espero</i> , de Davide Cali e Serge Bloch .....	103
<i>Detetives Literários -- Jogo</i> .....	107
• <i>Envolvimento Familiar – Quem lê por gosto, não cansa!</i> .....	110
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>114</b>
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>120</b>
<b>(RE)PENSAR NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA -- REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E II</b> .....	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>128</b>
<i>Bibliografia ativa</i> .....	130
<i>Bibliografia passiva</i> .....	130
<b>ANEXOS</b> .....	<b>138</b>

**ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**





Prática de Ensino Supervisionada constitui uma componente essencial na formação de professores, uma vez que esta prática completa um ciclo de aprendizagens, preparando o indivíduo para o acesso ao mundo da prática profissional docente.

Assim, e segundo Formosinho e Niza (2009), “a prática pedagógica é a componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente”. Considerando o que foi referido anteriormente, ao longo de todo o ciclo académico, os futuros docentes contactaram com informações essenciais para um bom desempenho docente, nas múltiplas áreas do saber. Esses conhecimentos assimilados na teoria, ganham mais valor e mais significado quando aplicados a um contexto real, daí a importância da Prática de Ensino Supervisionada. Esta componente curricular permite a mobilização de saberes necessários, já explorados teoricamente, de modo a permitir aplicação na prática quotidiana de um profissional de educação.

A Prática de Ensino Supervisionada I recaiu sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto a Prática de Ensino Supervisionada II incidiu sobre o 2º Ciclo. Apesar de ciclos diferentes, e idades tão díspares, muitas aprendizagens são transversais, assim como muitos dos erros cometidos na Prática de Ensino Supervisionada I podem e devem ser evitados na Prática de Ensino Supervisionada II.

Deste modo, e apesar de o 2º Ciclo do Ensino Básico ser mais exigente a nível científico e das propostas, muitas das estratégias e das posturas tidas no 1º Ciclo foram aplicadas neste contexto.

Com isto, e passando de um contexto citadino, no 1º Ciclo do Ensino Básico para um contexto rural, no 2º Ciclo, foram bastantes as diferenças encontradas.

A escola<sup>1</sup> em questão é uma Instituição pública, que abarca vários anos de escolaridade, desde o 1º ano até ao 9º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como já foi referido, os alunos que frequentam a escola são oriundos de um meio essencialmente rural e piscatório, embora haja uma forte componente industrial.

---

<sup>1</sup> As informações foram retiradas do Projeto Educativo do Agrupamento, fornecido pela Instituição.

Este contexto, a nível socioeconómico, tem sido alterado pelos movimentos migratórios que, em muitas situações, prejudicam o percurso escolar dos alunos. Saliente-se um ligeiro aumento respeitante a esses movimentos, uma vez que as famílias procuram melhores condições de vida no estrangeiro.

Por sua vez, a nível populacional existe um número considerável de idosos, que carecem de condições e apoios especializados.

Então, e tendo em conta que o estudo realizado no âmbito do Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, incidiu de forma mais intensa numa turma de 6ºano na qual se desenvolveu o período de regências e um projeto paralelo. No entanto, a maioria dos alunos das turmas do 6ºano de escolaridade da Instituição participaram ativamente neste estudo, através da intervenção no referido projeto.

A intervenção da Prática de Ensino Supervisionada II e a intervenção do projeto paralelo iniciaram-se a treze e dezasseis de fevereiro respetivamente e ambas terminaram a oito de junho, coincidindo com o final do ano letivo das turmas participantes.

A turma na qual foi feita a aplicação do projeto e que se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada II é uma turma com dezoito alunos, sendo oito raparigas e dez rapazes, todos com idades compreendidas entre os dez e os doze anos de idade. Todos eles pertencem a uma classe social média-baixa, sendo a maioria dos pais trabalhadores do setor secundário e terciário.

Por sua vez, o agregado familiar destes alunos corresponde, na grande maioria, a uma família estruturada e alargada (pais, irmãos e avós).

A área de residência dos alunos situa-se perto da Instituição ou nas áreas circundantes, o que faz com que alguns se desloquem para a escola a pé e outros de autocarro.

Na globalidade, estes alunos não apresentam problemas ao nível das aquisições académicas, à exceção de alguns assinalados como merecedores de atenção educativa. Outros necessitam de alguma atenção devido ao seu comportamento, por vezes menos adequado ao trabalho de sala de aula.

Na turma existe alguma heterogeneidade ao nível de capacidades cognitivas, ritmo de trabalho e de aprendizagem, bem como do índice de motivação e empenho.

No que diz respeito à participação e ao cumprimento de regras, alguns alunos são conversadores, fazendo com que a participação nem sempre seja organizada, existindo também discentes pouco participativos. E, principalmente, esta é uma turma onde o espírito de entreajuda está presente. De referir ainda que a turma possui um elevado grau de assiduidade e pontualidade.

Em suma, os alunos encontram---se, em geral, motivados para a escola e para as aprendizagens, mesmo aqueles que apresentam algumas dificuldades.



# **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM**

PLANICAÇÕES





O Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, segundo o Decreto---Lei 43/2007, de 22 de fevereiro<sup>2</sup>, habilita o profissional a lecionar o 1º Ciclo na sua plenitude e, no 2º Ciclo do Ensino Básico, a reger Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal.

Como tal, na Prática de Ensino Supervisionada II, no 2º Ciclo, foram exercitadas as quatro áreas anteriormente mencionadas, em três blocos, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa. Cada área teve como período de regência três semanas e, apesar de ser pouco tempo para cada valência, muitas foram as aprendizagens adquiridas.

➤➤ *História e Geografia de Portugal – O Estado Novo*

Nesta disciplina o conteúdo programático selecionado foi o Estado Novo (ANEXO A), para o qual foi eleito um conjunto de recursos que permitisse aos alunos assimilarem as aprendizagens de uma forma ativa e motivadora. Para isso, foram escolhidas obras de literatura infanto---juvenil, músicas, imagens, mapas, caricaturas, fotografias, textos do manual, entre outros que levassem os alunos a desenvolver um raciocínio crítico, de forma dinâmica e significativa, sobre a temática.

Deste modo, e tendo em conta o bloco desta disciplina na íntegra, a aula mais rica em experiências prendeu---se com a exploração do conteúdo referente à Guerra Colonial. Este foi um momento fértil em recursos, uma vez que todos eles foram diversificados, integrados no momento adequado e com um objetivo específico, sendo um cartaz, uma notícia de um jornal, um excerto de um discurso e um mapa. Todos foram explorados na sua plenitude, permitindo aos aprendentes levantar questões pertinentes. (ANEXO B)

Contudo, o momento mais relevante desta prática esteve relacionado com o testemunho da Guerra Colonial, dado que um aluno questionou o seu avô sobre este momento histórico e partilhou, na sala de aula, as memórias transmitidas. Este testemunho, contado na terceira pessoa por alguém tão próximo, foi uma mais---valia, uma vez que os alunos se mostraram compenetrados, interpelando o colega sobre

---

<sup>2</sup> Decreto---Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, consultado em junho de 2012 no portal:  
<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8---5CE1---4D50---93CF---C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>

determinados aspetos revelados. Esta situação contribuiu para uma dinâmica diferente na sala de aula, criando um momento significativo para todos.

Seguidamente, e tratando-se de um subtema onde existem variadíssimas fontes de informação, discutiu-se com a turma a importância desses registos e da sua preservação para a continuidade histórica. Desta forma, mostrou-se uma caderneta militar de um jovem que embarcou para a Guerra nas Colónias em 1963, sendo explorada a vantagem de preservar esses recursos. Com a apresentação deste documento, os alunos aperceberam-se das inúmeras fontes existentes que nos permitem (re)construir a nossa história.

Portanto, colocando em ação este tipo de práticas, podem desenvolver-se alunos capazes de compreender, criticar e refletir sobre questões que passam, muitas vezes, despercebidas na sociedade.

➤➤ *Ciências da Natureza – Alimentação das Plantas e a importância destas para o mundo*

Nesta área foi abordado o conteúdo referente aos *Processos Vitais comuns aos seres vivos – Trocas nutricionais entre o organismo e o meio*, mais especificamente a alimentação das plantas e a importância destas para o mundo vivo. Assuntos esses sobre os quais os alunos possuem bastantes conceções alternativas, apresentando maiores dificuldades, devido à capacidade de abstração que este conteúdo exige.

Detetadas as conceções, e planificada segundo o objetivo de fazer com os alunos evoluíssem conceptualmente, a primeira aula, de noventa minutos, teve vários momentos, como motivar o grupo para o conteúdo, rever os conteúdos essenciais abordados no ano anterior, levar os alunos a perceberem que as plantas também são um ser vivo, realizar uma atividade prática com a seguinte questão “Como circula a seiva bruta na planta?” e, por fim, fazer uma síntese de todos os conhecimentos explorados. (ANEXO C)

Com o intuito de estruturar a Prática de Ensino Supervisionada II em Ciências da Natureza, diversificaram-se as estratégias, de modo a torná-la motivadora e enriquecedora e, essencialmente, contextualizada. Desta forma, a história adaptada da obra infanto-juvenil *Os Guardiões da Floresta*, de Márcia Morgado e Evandro Morgado, foi um ponto de partida, na medida em que funcionava como elemento

orientador para o processo de ensino---aprendizagem de todo o conteúdo programático. Perante esta história, Alex, o protagonista, apresentava um desafio aos alunos: plantar uma semente. Com este estímulo, os alunos precisavam de indicar os materiais e as condições necessárias para o realizar com sucesso. Concretizada a proposta, explorou---se a morfologia da planta e as funções dos seus constituintes, de a forma ativar os conhecimentos dos discentes.

Posteriormente, e partindo de uma frase apresentada no manual, analisou---se a validade desta, distinguindo os seres heterotróficos dos seres autotróficos (os consumidores dos produtores) respetivamente.

Com esta distinção, questionaram---se os alunos sobre o modo como as plantas produzem o seu alimento e, assim, explorou---se o ciclo da transformação da matéria mineral em matéria orgânica. Com o desenvolvimento deste ciclo, introduziu---se a atividade prática “Como circula a seiva bruta na planta?”. Com isto, e após os alunos terem dado resposta à questão levantada, realizou---se uma síntese da aprendizagem desta aula, prática essa que foi constante em todas as aulas, de modo a organizar e consolidar o conhecimento dos alunos e a esclarecer eventuais dúvidas. Através deste tipo de propostas, e enquanto processo e método de descoberta, os alunos promovem atitudes e raciocínios excelentes para uma aprendizagem centrada na ação e, essencialmente, na própria reflexão.

#### ➤➤ Matemática – Organização e Tratamento de Dados

Na disciplina de Matemática, e tendo em conta o calendário escolar, foi trabalhado o bloco referente à *Organização e Tratamento de Dados*.

Deste modo, e tendo em conta que a turma não abordou este conteúdo no 5ºano, e dado que no anterior ano letivo ainda se regiam pelo Programa de Matemática de 1991, os alunos tiveram o primeiro contacto com a estatística.

Com a necessidade de aglutinar todos os conteúdos, de 5º e 6º anos, e tendo em conta que a escola não tem como objetivo transmitir conteúdos e fazer com que os alunos os aprendam, mas formar alunos capazes e competentes, através de uma educação de qualidade e significativa, ao nível de conhecimentos e de capacidades sociais, foi estruturado e planificado o desenvolvimento de um estudo estatístico que visasse todos os conteúdos programáticos.

Assim sendo, todas as aulas decorreram tendo em conta uma problemática encontrada “Será que a tua mochila tem um peso adequado para ti?”. Através desta questão, todos os conteúdos foram lecionados de forma significativa e integradora.

Então, e tomando como exemplo a aula de introdução ao conteúdo programático (ANEXO D) dialogou-se com os alunos de modo a encontrarem uma questão-problema pertinente para o grupo, tendo em conta um estudo realizado pela DECO (ANEXO E).

Encontrada a questão de partida, desenvolveram e exploraram-se as noções iniciais deste conteúdo, para que fosse possível avançar na investigação. Tendo em conta a questão-problema, recolheram-se os dados necessários do grupo, como a idade, o sexo, o peso, o peso da mochila e quantos livros transportavam naquele dia. Com os dados recolhidos, organizaram-se todas as informações numa tabela e, para tal, foi utilizada a ferramenta informática na sala de aula, o Excel. Esta aula foi interessante ao nível das aprendizagens pois os alunos mostraram-se muito motivados e entusiasmados com a proposta, ficando sensibilizados com o resultado das pesagens das mochilas. Perante o entusiasmo do grupo, foi-lhes dito que, no final, teriam de realizar um *poster* científico para divulgar à Comunidade Escolar o resultado do estudo estatístico, assim como aos Encarregados de Educação. (ANEXO E).

A tabela elaborada inicialmente foi a base de todas as aprendizagens, uma vez que, através dela, os alunos exploraram todos os conteúdos que integravam o tema correspondente à *Organização e Tratamento de Dados*. Para além do tema, também foi privilegiada a comunicação e o raciocínio matemático, de modo a que os alunos refletissem e partilhassem as suas ideias com o grupo, valorizando sempre o trabalho de forma coletiva.

Concluindo, a aula inicial serviu de motivação para as aprendizagens seguintes, atribuindo uma responsabilidade acrescida aos alunos, uma vez que o resultado do estudo teria de ser divulgado.

➤➤ Língua Portuguesa – Na floresta da preguiça, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud.

A disciplina de Língua Portuguesa foi a última a ser lecionada e serviu de base para o projeto de investigação no âmbito do Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Ao longo do período destinado à observação das aulas da Professora Cooperante e das aulas regidas pelo par da Prática de Ensino Supervisionada II foi possível constatar um índice de desmotivação face à leitura e análise dos textos por parte dos discentes. A par dessa falta de entusiasmo, os alunos demonstraram um raciocínio crítico pouco desenvolvido perante as leituras propostas.

Então, e considerando as aulas observadas, selecionou-se um conjunto de obras que permitissem explorar o raciocínio dos alunos, de forma significativa, face à unidade *Planeta Azul* prevista na Prática de Ensino Supervisionada II.

Com isto, planificou-se uma aula baseada na obra de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud, *A Floresta da Preguiça*. (ANEXO F) Esta obra tem como temática subjacente a desflorestação e os animais em vias de extinção. Deste modo, esta permitiu aos discentes estabelecerem uma relação entre todos os conhecimentos sobre a temática da Natureza e a preservação desta. Esta aula proporcionou múltiplas aprendizagens e momentos que conduziram os alunos ao desenvolvimento do seu pensamento.

Ao longo de noventa minutos, a obra foi explorada segundo um conjunto de estratégias usadas em três momentos distintos, antes, durante e depois da leitura.

Assim sendo, como momento inicial, os alunos criaram um *Mapa de Histórias* em torno da expressão inicial da obra “Tudo é verde, tudo é vida/na floresta da preguiça...”, sendo definidas três possibilidades para a palavra “preguiça”. Terminado o momento de mobilização de ideias face a esta palavra, explorou-se junto dos discentes os elementos paratextuais da obra, salientando os aspetos ecológicos da produção da mesma. Ainda nesta etapa de análise da obra, e a título de curiosidade, mostrou-se uma fotografia dos respetivos autores desta “arquitetura de papel”, assim como da preguiça-de-coleira. (ANEXO G) Deste modo, e com as propostas referidas anteriormente, os alunos ativaram os seus conhecimentos, de modo a prepararem-se para tornar a história significativa.

Assim, procedeu-se à leitura de forma expressiva, envolvendo os alunos no jogo que o livro suscita devido à sua construção *pop-up*. Com efeito, os discentes acompanharam a leitura, correspondendo positivamente à pergunta constante da obra “Estás a vê-la?”, no sentido de encontrar o tão falado animal em vias de extinção.

Terminada a leitura, refletiu-se sobre a temática da obra, colocando questões abertas que permitissem comparar as ideias mobilizadas antes da leitura com as conclusões agora encontradas.

Em suma, pode-se dizer que este tipo de exploração permite aos alunos relacionarem as suas aprendizagens anteriores com o conhecimento transmitido pela obra.

Por todos estes momentos, e considerando a investigação efetuada em torno da dissertação de Mestrado do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, esta aula vai ser analisada pormenorizadamente, aquando o ponto Apresentação e interpretação da intervenção.

# **TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

# III



## INTRODUÇÃO

*“Lê! Lê! Já te disse, ordeno---te que leias”  
--- Vai para o teu quarto e lê!  
Resultado? Nada.  
Ele adormeceu sobre o livro.  
(Pennac, D., 1993, p.11)*

A Literatura Infanto---Juvenil deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o Mundo, por partes das crianças. Os livros devem representar um espaço de refúgio, prazer e entretenimento, além de uma fonte de informação e de enriquecimento individual, essenciais ao desenvolvimento pessoal e social. Deste modo, estes objetos não devem ser vistos pelas crianças como algo que lhes limite o prazer ou os direitos enquanto leitores, tal como refere Pennac (1993).

Segundo Alçada (2005), citado por Ramos (2010, p.16), “a leitura é um bem essencial”, uma vez que permite um crescimento intelectual, exercitando mecanismos de interpretação e de compreensão, enriquecendo o vocabulário, desenvolvendo a componente ortográfica, aumentando a capacidade verbal e expressiva, estimulando a criatividade, dinamizando o raciocínio e ajudando o leitor a obter conhecimento. Tendo em conta esta panóplia de vantagens do ato de ler, e tal como refere Ramos (2010), ler não é apenas decifrar o que está escrito, não é apenas a associação dos símbolos à representação fonética. A leitura é a descodificação, a exploração, a interpretação, a reflexão e a imaginação em sintonia plena.

Perante a grandiosidade desta ação e todas as suas implicações, podemos perceber a importância do contacto com os livros e a promoção deste para as crianças, de forma a desenvolver a formação de um leitor crítico e competente.

O estudo efetuado no âmbito desta dissertação enquadra---se nesta área de investigação, ou seja, no desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico das crianças através da literatura infanto---juvenil.

O grupo em foco é oriundo de um contexto rural e piscatório, distanciado do centro do conselho, com forte incidência na emigração, sendo proeminentes as famílias com baixos recursos económicos e com pouca acessibilidade a meios promotores do contacto das crianças com os livros.

Com isto, Coutinho e Azevedo (2007) mencionam os resultados do *Programme for International Student Assessment, PISA*, dizendo que as crianças de classes sociais economicamente menos favorecidas gostam menos de ler, uma vez que estes recebem menos estímulos por parte dos seus pais para tal, e, assim, “leem menos [e] divertem---se menos com a leitura”. (PISA, 2000, p. 12 in Coutinho & Azevedo, 2007, p.36)

Neste seguimento, e sendo notório o pensamento crítico e reflexivo pouco desenvolvido e as dificuldades de compreensão textual, procurou---se encontrar caminhos para uma superação produtiva de alguns entraves à formação de leitores críticos e reflexivos.

Por estas razões, o estudo iniciou---se com a Prática de Ensino Supervisionada II em Língua Portuguesa, sendo esta planificada de modo a dar resposta à questão “poderá o contacto com a literatura infanto---juvenil desenvolver o pensamento crítico nos alunos? E a imaginação?”. Assim, definiu---se um conjunto de objetivos: criar hábitos de leitura; formar leitores críticos e imaginativos; estimular a leitura fluente; desenvolver a compreensão leitora. Contudo, e como a leitura “não pode ser só da responsabilidade da aula de Português” (Coutinho & Azevedo, 2007, p.40), criou---se um projeto paralelo à Prática de Ensino Supervisionada II, com os mesmos objetivos, intitulado *Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!*.

Deste modo, realizou---se um trabalho de investigação que visa desenvolver nos alunos os objetivos acima referidos, mostrando---lhes que a leitura não remete só para a imaginação, mas também enriquece as capacidades orais e escritas e ainda as capacidades de compreender, relacionar e expressar. Capacidades essas que “permite[m] ao ser humano compreender o mundo em que vive e ser capaz de conhecer e responder às exigências da sociedade em que está integrado” (Menezes, 2010, p.1)

Com efeito, este estudo foi organizado em cinco capítulos. No primeiro – Introdução ao Trabalho de Investigação – menciona---se o problema que suscitou a investigação, referindo a pertinência do estudo e a sua importância para o desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo e enquanto aluno, enunciando---se assim os objetivos.

O segundo capítulo, destinado à revisão da literatura, fundamenta de forma sucinta o enquadramento teórico relevante para o estudo da formação de um leitor crítico e imaginativo através da leitura de literatura infanto---juvenil. Assim, este capítulo dividiu---se em quatro subcapítulos distintos mas indissociáveis. No primeiro ponto retrata---se a importância da capacidade de ler nos dias de hoje; no segundo aborda---se a compreensão leitora; o terceiro aborda o papel da escola na formação de leitores críticos e imaginativos, através da transversalidade da leitura, do papel do professor, da utilização do manual escolar e apresenta---se como estratégia o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura; no quarto ponto define---se literatura infantil segundo as ideias apresentadas por vários investigadores, refletindo em torno do desenvolvimento do imaginário das crianças e, seguidamente, do objeto livro; por último, mas não menos importante, o quinto ponto explora a importância do envolvimento familiar na criação de hábitos de leitura.

No terceiro capítulo – Metodologia – começa---se por referir a natureza do problema do estudo dentro de determinado paradigma. Ainda neste espaço, descreve---se e reflete---se sobre a importância da investigação em educação, centrando---se na investigação qualitativa. Posteriormente, caracterizam---se os participantes e o projeto, explana---se a recolha de dados, as fases e os procedimentos do estudo, terminando com a análise dos dados.

No quarto capítulo --- Apresentação e Interpretação da Intervenção – narra---se de forma descritiva e interpretativa o estudo realizado, considerando a literatura. Este capítulo está organizado em três partes: na primeira explica---se e analisa---se a intervenção na Prática de Ensino Supervisionada II, apresentando alguns dados recolhidos; na segunda refere---se a dinâmica do Projeto *Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!*, interpretando os dados recolhidos, de forma fundamentada; na terceira explora---se o envolvimento familiar através da iniciativa *Quem lê por gosto, não cansa!*, analisando esta participação tendo em conta os objetivos em causa.

O quinto capítulo – Conclusões – alinha algumas conclusões do estudo, dando resposta ao problema enunciado de forma crítica. Ainda neste capítulo são mencionadas as limitações encontradas neste estudo, assim como algumas sugestões para a realização de futura investigação nesta temática da promoção da leitura para a formação de leitores críticos e competentes.

## LEITURA E FORMAÇÃO DE UM LEITOR CRÍTICO E IMAGINATIVO --- REVISÃO DA LITERATURA

*“Os livros também respiram, e o ar que lhes enche as páginas tem o aroma intenso das viagens que eles nos convidam a fazer, sempre à espera que a magia daquilo que nos contam possa realmente acontecer.”*  
(Letria, 2004)

### Importância de *saber ler* na sociedade de hoje

“Todos reconhecemos que *saber ler* é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição individual tem uma aplicação directa na vida das comunidades.” (Sim---Sim, 2007, p.5) “Saber ler” vai para além da descodificação alfabética, uma vez que implica a compreensão do escrito. Esta compreensão da leitura é um ponto essencial na formação dos indivíduos, assim como na inclusão e conexão com a sociedade.

Considerando a importância da leitura nos dias de hoje, Portugal tem procurado soluções para mudar os resultados indicados pelo PISA – *Programme for International Students Assessment*. Tal como refere Sardinha (2007, p.1) “Portugal tem vindo a acusar índices de literacia em leitura pouco confortáveis”, entendendo---se por literacia “a capacidade para compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram.” (Sim---Sim citado em Sequeira, 2002, p.65) Os políticos e várias instituições têm demonstrado uma grande preocupação em torno do perigo da iliteracia para o progresso da sociedade ao nível económico e democrático, uma vez que, e segundo Martins e Sá (2008b), um programa como o PISA refere a importância de formar leitores competentes, capazes de compreender e interpretar o texto escrito, dada a importância destas competências para a formação de cidadãos livres, conscientes e críticos.

Deste modo, “é cada vez mais necessário dominar a leitura, para se poder viver em sociedade, para ser bem aceite e para poder usufruir dos vários recursos que ela põe ao nosso dispor.” (Martins & Sá, 2008b, p.10) Assim, o currículo do Ensino Básico, mais propriamente a disciplina de Língua Portuguesa, assume um papel de enorme valor para a formação do aluno enquanto futuro indivíduo informado. Assim, cabe a

esta disciplina e à escola ensinar os alunos a compreenderem e relacionarem o que leem, e não apenas a “ensinar a ler, habilitar os alunos com habilidades de leitura que lhes permitam com fluidez descodificar o código escrito.” (Prole, 2008, p.10)

Assim sendo, e numa sociedade letrada, cabe à escola, ao currículo e aos docentes criarem momentos e oportunidades para os alunos lerem e transportarem as suas leituras para os seus conhecimentos, de modo a formar, e tal como refere Manguel (1998) “bibliotecas íntimas de palavras” e de conhecimento. (Sardinha, 2007, p.3)

### Leitura e compreensão leitora

Considerando a definição de leitura explanada no *Programa de Português de Ensino Básico* podemos dizer que “entende---se por leitura o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo.” (Reis, 2009, p.16)

Contudo, e para que o aluno assimile esta competência em pleno existem fases distintas no seu percurso académico. Numa primeira fase da escolarização, e ao longo do processo de ensino---aprendizagem, os alunos aprendem a descodificar as representações gráficas, e, posteriormente já numa segunda fase, estes aprendem estratégias de recolha e interpretação do significado do material escrito. É esta última fase que permite ao discente ler de uma forma crítica a informação apresentada. Essa interpretação deve relacionar---se com os saberes já adquiridos pelo indivíduo como forma de construir novos conhecimentos.

Deste modo, Simões (2008) cita Umberto Eco (1993) dizendo que este autor “perspectiva o texto como estando sempre incompleto na medida em que tem que ser actualizado pelo leitor, sendo o destinatário do texto uma espécie de operador que deve atualizar os elementos não ditos”. Assim sendo, a investigadora reflete sobre a capacidade de leitura desses “textos incompletos” por parte do leitor. Com isto, e considerando ainda as ideias de Umberto Eco (1989) distinguem---se dois tipos de leitores, o *leitor ingénuo* e o *leitor crítico*. O *leitor ingénuo* ou *gastronómico* “fica[---se] pela estrutura de superfície do texto, sem sobre esta reflectir” (Simões, 2008, p.25). Em oposição a este tipo, existe o *leitor crítico* sendo “aquele que frui o texto em si,

mas também a forma como está construído, aquele que é capaz de estabelecer adequadas negociações de sentido, de forma a mobilizar e a valorizar os seus conhecimentos prévios.” (Simões, 2008, p.25)

Perante esta diferenciação, Azevedo (2006a, p.7) menciona que

os alunos devem ser incentivados a realizar uma adequada negociação dos sentidos, mobilizando e valorizando os seus conhecimentos prévios, tomando consciência que ler é um acto que co---envolve uma interdependência sémica com outros textos e outras vozes, de modo a aprenderem a construir a sua autonomia como leitores capazes de ajuizarem, selecionarem e problematizarem as situações em causa.

Assim sendo, e tal como refere Eco (1994) citado por Simões (2008, p.28) “o texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor que faça parte do seu trabalho.” Deste modo, e como refere Sousa (2007) cabe ao leitor fazer a sua própria interpretação do texto, recompondo o sentido deste, formando---se enquanto leitor. Com isto, a leitura só proporciona prazer quando o leitor assume um papel ativo e construtivo, permitindo a possibilidade de estabelecer conexões entre os significados do texto e os significados presentes no seu mundo. Contudo, apenas o leitor crítico é capaz de estabelecer estas relações, dado que este mantém um diálogo ativo com o texto. Por sua vez, os leitores menos competentes são aqueles que não dispõem de uma ampla e organizada série de competências e não relacionam o texto com a sua competência intertextual e o seu conhecimento do mundo.

O leitor crítico de Eco é semelhante ao leitor competente, sendo este “o tipo de leitor que compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sintetizando a informação e, de seguida, aplica---a a novas situações.” Este tipo de leitor reflete, “monitoriza[ndo] a sua aprendizagem e, perante o texto, consegue interagir com este de forma a absorver a nova informação introduzindo---a na informação já existente.” (Sardinha, 2007, p.2)

Deste modo, para que o aluno se torne leitor e compreenda a mensagem implícita do texto, tem de assumir uma atitude dinâmica e, essencialmente, tem de se envolver com o texto, criando uma relação de cumplicidade, onde se completam mutuamente. Com isto, o envolvimento entre o leitor e o texto pressupõe “conquista, descoberta, vivência.” (Dionísio, 2005, p.33)

Considerando tudo o que foi referido anteriormente, a compreensão leitora é essencial na leitura, dado que o aluno/leitor compreende a mensagem explícita e implícita do texto. No entanto, Giasson (1993) menciona três componentes que influenciam a compreensão da leitura: o leitor, o texto e o contexto, assumindo o leitor o papel principal na compreensão da mensagem expressa pelo escrito. Este elemento é a variável mais complexa do processo, uma vez que ele aborda a leitura com as suas estruturas cognitivas, como o conhecimento da língua e o conhecimento do mundo, fazendo uso de múltiplos processos para compreender o escrito. Por sua vez, o texto é o material de leitura, e como tal possui várias características que vão influenciar a leitura, na medida em que diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes e estratégias de leitura. O conteúdo do texto também influencia a leitura, dado que depende da familiaridade do tema para o leitor. Por último, o contexto é outra das variáveis que atingem a compreensão da leitura, uma vez que este engloba as condições na qual se encontra o leitor quando entra em contacto com um texto. Este pode ser de três tipos: psicológico, no que diz respeito à intenção da leitura; social, dependendo das intervenções dos participantes; físico, quando está relacionado com o tempo disponível.

Assim sendo, a compreensão leitora depende de todos estes elementos, e quanto maior a harmonia entre todos eles, maior será a assimilação da informação.

### Papel da escola na formação de leitores críticos

Tal como referido anteriormente, saber ler é essencial nos dias de hoje para a formação de um cidadão letrado, comunicativo e consciente.

Saber ler é uma competência da responsabilidade da escola, uma vez que é nesta instituição em que, por regra, se adquire a capacidade de ler. Sendo assegurada a esta instituição esta tarefa, é possível constatar que esta tem um papel crucial na formação do aluno e na preparação deste para a vida, durante e após o percurso académico.

Esta formação deveria ser assente em instrumentos que visassem a transformação do aluno num leitor ativo e crítico. No entanto, e remetendo para a investigação de Sim---Sim (2002), a escola dos dias de hoje nem sempre tem conseguido essa metamorfose, dado que com a progressão da escolaridade os alunos

mostram---se substancialmente desinteressados por esta atividade. Pontes e Barros (2007, p.69) vão mais longe dizendo que “a escola tem interpretado essa incumbência de maneira mecânica e estática, sem conferir sentido ao ler.” De forma a superar estas ideias, esta instituição deve promover a leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora em todos os anos escolares, para que deste modo sejam mais os alunos a progredir do que a regredir nos seus percursos académicos. Esta promoção deve englobar atividades que suscitem curiosidade no aluno e, deste modo, forme leitores “capazes de se assumirem como reflexivos, competentes e críticos.” (Pontes & Barros, 2007, p.70)

- **Leitura e transversalidade curricular**

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico:

o português afirma---se, (...), como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas *fronteiras* disciplinares. O princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar. (Reis, 2009, p.12)

Considerando a citação de Reis (2009), os professores das disciplinas curriculares e não curriculares “devem desenvolver acções promotoras da aquisição e desenvolvimento dessas competências”, promovendo a leitura como forma de acesso à informação, à construção de conhecimento, em todas as disciplinas.” (Menezes, 2010, p.26) Isto porque a compreensão leitora assume um papel fundamental no processo de ensino---aprendizagem de qualquer área disciplinar, dado que “todo o saber aí transmitido está preservado na escrita, o acesso a esse saber e a avaliação da sua aquisição implicam a leitura” (Dionísio, 2000, p.48) Por outras palavras, o sucesso do percurso escolar do aluno está relacionado com a capacidade de domínio que o aluno exerce sobre a leitura.

Deste modo, e considerando a reflexão de Sequeira (2002), todos os professores devem incentivar o desenvolvimento desta competência, estimulando os alunos, uma vez que todos são professores de língua materna, e como tal, todos devem usar corretamente a língua. Estes também devem fornecer aos alunos

materiais de acordo com o conteúdo e, assim, promover o gosto pela leitura. Com isto, podemos ver que a leitura é algo que ultrapassa uma única disciplina curricular, uma vez que esta está presente em todas as áreas e em todos os contextos escolares, desenvolvendo---se ao longo da vida.

Sabendo que a compreensão leitora é essencial ao longo da vida do aluno, quer pessoal quer academicamente, e considerando os baixos índices de literacia apresentados por vários estudos investigativos, a escola deve encontrar mecanismos para fomentar e prolongar esta competência.

Com isto, a disciplina de língua materna do currículo académico é “aquela que detém a maior quota---parte de responsabilidade” (Dionísio, 2000, p.51) no sucesso escolar da sua disciplina e de todas as outras disciplinas, uma vez que a compreensão da leitura está intimamente relacionada com todas elas, assim como com a vida fora do contexto escolar.

- **Papel do professor**

Tal como já referido anteriormente, a leitura é uma competência transversal a todo o currículo e é da responsabilidade de todos os professores o afeto pela língua. Contudo, cabe ao professor da disciplina da língua materna a responsabilidade de fornecer estratégias que permitam aos alunos transformarem---se e desenvolverem---se em leitores críticos. Assim, espera---se que o professor da disciplina de Português “ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele.” (Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R., 2010, p.5).

Deste modo, o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009, p.76) refere que no final do 2º Ciclo do Ensino Básico, os alunos devem ser capazes de:

- Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade.
- Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.
- Posicionar---se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados.

- Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.
- Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.

Observando os resultados esperados pelo *Programa de Português do Ensino Básico* definido pelo Ministério de Educação, a disciplina curricular correspondente deve, e tal como refere Martins e Sá (2008b), proporcionar aos alunos estratégias e ferramentas que lhes permitam ultrapassar as dificuldades encontradas, desenvolver a cognição e o raciocínio dos alunos, levando-os a atingir todos os parâmetros anteriormente referidos.

Contudo “não se pode esperar que os alunos se tornem autónomos de forma autónoma” (Herber & Nelson---Herber, 1987, citados por Giasson, 1993, p.56) e, por isso, o professor deve “criar contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R., 2010, p.8), tendo sempre a leitura como um processo dinâmico e interativo que envolve um conjunto de fatores essenciais à compreensão da leitura.

- **Moderação do manual escolar**

A escola é um espaço por excelência de múltiplas aprendizagens e, como tal, deve “estimular nos alunos a curiosidade, o espírito de análise de situações da vida e de descoberta”. (Martins & Sá, 2008b, p.8) Assim, necessita de selecionar recursos que proporcionem este tipo de dinâmicas, recursos esses que devem corresponder às necessidades dos diversos níveis de aprendizagens existentes numa turma heterógena.

Assim, “ao utilizar---se o manual escolar como recurso quase que único em diversas sessões de leitura, espera---se que todos os alunos, sem olhar aos seus níveis de capacidade, consigam lê---lo.” (Lomba, Simões & Souza, 2007, p.89) Isto acontece porque os professores consideram o manual escolar como recurso “único” na sala de aula. Tal como refere Brito (1999), citado em Martins e Sá (2008b, p.8)

sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual

escolar, transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma *bíblia*, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade.

O “manual de Língua Materna parece inscrever---se numa lógica de facilitismo” (Simões, 2008, p.89), ou seja, este recurso apresenta---se como detentor de toda a informação. Com isto, em muitas salas de aula portuguesas, este torna---se o recurso único, trazendo consigo um “totalitarismo”. Nesta linha de pensamento, “o facto de hoje em dia haver muitos outros recursos educativos leva a que aquilo que está no manual não seja suficiente nem actualizado.” (*idem*)

Os manuais refletem aquilo que é aceite pela sociedade, regulando os assuntos e as temáticas da sala de aula, isto é, “os manuais são agentes de um vasto sistema que ultrapassa o contexto escolar restrito, sugerindo hábitos, modos de pensar apropriados à integração dos jovens no grupo nacional e nos grupos particulares, familiares, profissionais e cívicos.” (Dionísio, 2000, p.81)

Contudo, isto não significa que o manual escolar seja um objeto contraindicado ao processo de ensino---aprendizagem. Este pode ser promotor da compreensão leitora e do pensamento crítico do aluno, apenas precisa de ser bem selecionado e bem explorado. A escolha deste objeto é fundamental para uma boa aquisição de aprendizagens, dado que condiciona e influencia a maioria das práticas na sala de aula. É certo que este tipo de recursos não deve ser o único elemento que os alunos contactam no processo de ensino---aprendizagem. Contudo, a utilização do manual escolar tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação do discurso e dos processos de ensinar e de fazer aprender os alunos. O professor, para garantir um ensino de qualidade, tem de introduzir nas suas práticas outros recursos didáticos.

Assim, e tendo em conta que o momento de seleção do manual escolar é um momento essencial, o professor deve ter em consideração vários aspetos, ou seja, a relação com o Programa de Língua Portuguesa e com as metas de aprendizagem, a estrutura e organização do manual, a tipologia de textos e de imagens, os conteúdos linguísticos, as propostas de atividades, o rigor e a qualidade científica, o material complementar, o peso, o preço, as questões cívicas que transmite e a possibilidade de relacionar este recurso com outros.

Com isto, “ao professor é exigido que seja capaz de implementar práticas renovadoras [e] motivadoras, (...). Aos manuais escolares é exigido que se tornem num instrumento ao serviço destas práticas.” (Martins & Sá, 2008b, p.10)

- **Programa de leitura fundamentado na literatura – estratégia**

Considerando a importância de *saber ler* e que ler é compreender, o professor deve implementar práticas que facilitem a compreensão, inserindo recursos ricos e diversificados na sala de aula. Práticas essas que, segundo Pontes e Barros (2007), devem incentivar à leitura, possibilitar um envolvimento entre o leitor e o texto, nunca esquecendo o contexto em que está inserido, com o intuito de formar leitores críticos, competentes e reflexivos.

No sentido de formar este tipo de leitores, várias investigações apontam para as vantagens da utilização da literatura de qualidade na sala de aula. Segundo eles, a leitura desta literatura “propicia não apenas prazer, mas também possibilita a construção de relações significativas, efectivas e afectivas entre o texto e o leitor/aluno.” (Lomba, Simões & Souza, 2007, p.90) Com isto, conquista-se “o pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua.” (Pontes & Barros, 2007, p.70)

Assim, muitos investigadores demonstraram que o contacto e o envolvimento com a literatura desenvolve nos alunos a competência literária, que permite “ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas” (Pontes & Barros, 2007, p.71), interpretando-as, propagando e gerando o seu conhecimento.

Deste modo, o professor deve procurar estratégias significativas para os alunos, permitindo o contacto com textos verídicos. É neste seguimento que Pontes e Barros (2007) referem a abordagem de um Programa de Leitura Fundamentado na Literatura postulado por Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp. Este programa apresenta atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades pós-leitura, no sentido de

valorizar o aluno, o seu conhecimento para a construção de sentidos, para a interpretação de um texto, defendendo a aprendizagem a partir desses mesmos conhecimentos e experiências, e dando especial importância ao trabalho de grupo, à partilha, enfim à promoção da interação. (Pontes & Barros, 2007, p.71)

Assim sendo, este programa divide---se em três momentos distintos, sendo que cada um apresenta diferentes objetivos.

Com as atividades antes da leitura, o professor deve ativar os conhecimentos prévios dos alunos, no sentido de os preparar para as informações contidas no texto. Segundo Piaget (1932) “o objectivo é activar os conhecimentos prévios de modo a que o texto ganhe sentido, de modo a que o que vamos conhecer de novo *encaixe* no mundo do aluno.” (Sousa, 2007, p.48) Este momento permite a realização de muitas atividades, as quais devem fomentar a oralidade, desenvolver a linguagem, ativar a competência enciclopédica <sup>3</sup> dos alunos, enriquecer os pares com a partilha de experiências e vivências. Assim sendo, é possível despertar a curiosidade dos alunos, formular questões em torno do livro/texto, motivando---os para a leitura. Com isto, e analisando a investigação de Rita Simões (2008), são exemplos de estratégias de atividades antes da leitura as *cestas literárias* que proporcionam aos leitores pistas acerca da leitura; os *mapas semânticos* que permitem a organização dos conhecimentos prévios; os *questionários* que sondam os conhecimentos dos alunos, entre muitas outras estratégias.

Por sua vez, durante a leitura, o professor tem como foco primordial fazer com que os alunos entendam o texto e as suas ligações, de modo a auxiliar o processo de compreensão. Logo, deve selecionar um conjunto de estratégias que lhes permitam perceber, argumentar e centrar a sua atenção no essencial, encorajando a partilha de ideias. São exemplos de estratégias, segundo Simões (2008), os *mapas literários* que permitem organizar a informação importante, de forma a desenvolver a compreensão leitora; o *mapa das personagens* que facilita o estudo de personagens e as suas ligações; Pontes e Barros (2007) referem a *prova real das características da personagem em prova real* no sentido de caracterizarem os participantes da história

---

<sup>3</sup> Segundo Fernando Azevedo (2006a, p.23) “a competência enciclopédica constitui um saber não estático, estritamente pessoal, que se altera e enriquece em função da experiência vital do sujeito e do seu conhecimento do mundo.” Assim sendo, esta competência permite ao aluno/leitor integrar os novos conhecimentos, mobilizando os já adquiridos de forma a interpretar o mundo.

através de citações; entre muitos outros exemplos. Esta partilha tem como intuito principal a participação ativa dos alunos, de modo a que estes compartilhem as várias interpretações. Através deste momento, e de acordo com Pontes e Barros (2007), os alunos contactam com estratégias de compreensão, com a estrutura do texto, com uma linguagem literária rica, proporcionando a compreensão e o sentido do texto.

Por último, são realizadas atividades de pós---leitura, que têm como objetivo primordial provocar a reflexão, suscitando o envolvimento do aluno de forma significativa. Com efeito, este surge como momento de confirmação das hipóteses levantadas inicialmente, estimulando respostas pessoais, síntese de ideias e possíveis conexões com diferentes textos ou diferentes experiências. Assim, cabe ao professor orientar esta etapa através de atividades significativas e enriquecedoras que permitam aos alunos estabelecer uma relação concreta com o livro/texto. Por exemplo, Simões (2008) apresenta o *diagrama venn* no sentido de este permitir a comparação entre personagens, acontecimentos, livros, autores, entre outros pormenores relevantes; as *produções escritas* em torno de algo significativo da obra; por sua vez, Pontes e Barros (2007) referem o *reconto* da história pela voz de uma personagem da história; e muito mais.

Este programa de leitura fundamentado na literatura apresenta momentos que não devem ser seguidos como algo estanque. Estes são orientadores de uma prática pedagógica rica e diversificada, que permite aos alunos a criação de um projeto significativo enquanto leitores. Assim sendo, este programa deve ser adaptado a cada turma, a cada contexto e a cada obra para que os alunos se “lanc[em] na aventura de realmente passear[em] no mundo da literatura” (Simões, 2008, p.105).

Para além de adaptar as estratégias, o professor também precisa de conhecer a literatura infantil, de modo a variar os textos e a tornar as leituras mais significativas para o grupo em causa. Deste modo, deve criar momentos de reflexão e de discussão, num ambiente onde os alunos se sintam confortáveis para partilharem as suas ideias, experiências, sentimentos e opiniões de forma recíproca.

Sim---Sim (2007, p.15), à semelhança de Pontes e Barros (2007), refere que “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto.

(...) Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos.”

### Literatura infantil

Durante muito tempo, observou---se a criança à luz da ideia sociológica, o que a tornou num “adulto em miniatura”. (Vasconcelos & Sarmiento, 2007, p.33) Assim, o reconhecimento de uma literatura destinada às crianças foi um processo longo e complexo, que só recentemente foi aceite como “campo de investigação legítimo no mundo académico.” (Simões, 2008, p.40)

A inexistência de literatura específica para a infância fez com que as crianças tivessem contacto com um universo literário focado em obras concentradas em figuras religiosas ou míticas, em fábulas, romances e contos tradicionais por via oral. Contudo, todos estes textos não tinham como foco as crianças mas sim os adultos. A seleção dessas histórias passava pela consciência do adulto mediador, sendo muitas vezes salientada “a forte preocupação instrutiva ou educativa” (Silva, 2009, p.45).

Posteriormente, e com o passar do tempo, a sociedade demonstrou alguma preocupação em relação à educação infantil e exteriorizou a necessidade de fundamentar um programa de literatura para crianças. Com isto, vários nomes de escritores conceituados foram surgindo nesta área, onde partilharam “uma atenção particular pela criança e por uma literatura que se lhes dirige sem infantilismos e em que a qualidade é o requisito fundamental.” (Bastos, 1999, p.45)

Sara Reis da Silva (2009, p.48) reflete sobre a obra de Maria Laura Bettencourt Pires e diz que “nasceu, em Portugal, a literatura para crianças”, devido à preocupação em “reflectir e escrever sobre as crianças.”

Nos dias de hoje, e com a evolução da sociedade, a criança é vista como um ser capaz de estabelecer conexões, possuidora de reflexos e de capacidade de se moldar de acordo com o meio em que está inserido. Com tudo isto, a criança é aceite como detentora de um conjunto de potencialidades prestes a desenvolverem---se, que se humaniza e se cria em sociedade através do processo de socialização.

Aceite a nova condição da criança e da infância, várias foram as mudanças que ocorreram na literatura infantil contemporânea, ao nível do estatuto, das suas funções, das formas discursivas, dos temas, das técnicas e dos conteúdos. Mudanças

essas que procuraram sempre envolver o leitor de forma significativa e repleta de significados.

No seguimento destes metamorfismos, e segundo Bastos (1999), desenvolveram---se iniciativas institucionais e editorais, sendo que os autores apresentaram novas propostas aos leitores. O avanço tecnológico permitiu também alterações e inovações no objeto livro, os mercados angariaram novos produtores, quer ao nível nacional como internacional, ganhando esta literatura uma nova dimensão.

Deste modo, e com o evoluir do tempo, múltiplas foram as propostas apresentadas para o conceito de literatura infantil.

Bastos (1999, p.22) refere a definição de literatura infantil e juvenil de Marc Soriano (1975):

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais afectivas e outras que caracterizam a idade adulta.

Ana Margarida Ramos (2005, p.118) apresenta outra definição para a literatura infantil, referindo que esta:

compreende uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária, assim como da ideia de que a *literatura infantil*, apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos.

Por sua vez, Fernando Azevedo (2006b, p.11) ao dar resposta à questão que ele próprio levanta sobre o que se entende por literatura infantil, refere que esta é “passível de incessante diálogo com outras vozes, geradora de efeitos significativamente enriquecedores, que permitem, ao leitor, concretizar vias múltiplas de acesso à fruição do imaginário, a interacção precoce com textos literários de qualidade”, sendo identificada e assumida como uma vantagem para o sujeito em causa. Este investigador ainda alude que “a criança tem possibilidade de aceder a um

conhecimento singular do mundo [através da literatura infanto---juvenil], expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e efectiva à leitura.” (*idem*)

Assim, e refletindo sobre as definições apresentadas, o contacto da criança/aluno/leitor com este universo permite---lhe “mergulhar em raízes mais profundas” (Couto, 2006, p.264), refletindo, sentindo, pensado, imaginando e, criando sentidos significativos. Isto porque, “a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crianças e valores” (Couto, 2006, p.264)

Este universo está repleto de oportunidades e mistérios que permitem ao profissional de educação explorar a língua materna com as crianças que “começam a desvendar e a conhecer intuitivamente através das suas leituras, ou das leituras em voz alta efetuadas por outrem, de textos da literatura infantil.” (Couto, 2006, p.264)

- **Promoção do imaginário**

A literatura infanto---juvenil proporciona ao leitor a vivência de múltiplas experiências, permitindo que este assuma um papel crítico e reflexivo perante a realidade apresentada por este universo. Esta atitude face à leitura faz com que o leitor concretize “viagens” imaginárias, saindo do verídico para o utópico, alargando os seus horizontes e os seus conhecimentos. Ou seja, “além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico diante da realidade, a leitura também dá prazer, e este prazer levará as crianças leitoras a imaginarem conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados p[elo] seu pensamento” (Pontes & Azevedo, 2007, p. 1).

Ora, ler é uma ação que envolve o leitor e o escrito, que “admite as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto [e] a busca da consciência do ser no mundo” (Pontes & Azevedo, 2007, p.2), ler permite ao leitor criar imagens mentais com significados próprios.

Deste modo, o leitor tem o privilégio de somar novas experiências e, assim, desenvolver a sua imaginação. Com isto, este pode relacionar---se com o livro, “envered[ando] por *passeios inferenciais (...) fora do bosque*. (Eco, 1997, p.56),

articulando sabiamente ou por afinidade a *sua* história com outras histórias”. (Silva, Simões, Macedo & Azevedo, 2009, p.14)

Então, e sendo a escola um contexto privilegiado na formação de leitores, deve orientar os discentes para encararem as suas rotinas, sendo “capaz[es] de ampliar as suas percepções, de perceber o mundo com a ambição e o desejo de quem é levado em consideração nas opiniões emitidas, nas críticas e vivências realizadas.” (Silva, Simões, Macedo & Azevedo, 2009, p.15) Assim, a presença do texto literário na sala de aula viabiliza o contacto com outros e novos mundos, favorecendo a imaginação e a criação de várias interpretações em torno do texto.

Em suma, “a literatura, como elemento comunicativo, permite ao leitor o trânsito entre dois mundos: o real e o imaginário.” (Campos & Cordeiro, 2011, p.420) Com esta circulação, o leitor cresce e evolui, tornando---se um cidadão capaz, competente, crítico e, acima de tudo, criativo.

- **Livro, o objeto de arte**

“É (...) o momento de encarar o livro para crianças – desde o álbum puro ao livro de literatura ilustrado – como obras de arte” (Riscado, 2002, p.122). Neste seguimento, a investigadora vai mais longe, dizendo que “o livro para crianças (...) tem de ser visto como um objecto importante e não como qualquer coisa supérflua e acessória.” (*idem*)

Deste modo, e tendo em conta esta questão “torna---se urgente que todos aqueles que têm um papel importante na formação das crianças se consciencializem de que a qualidade da Literatura Infantil é um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos.” (Riscado, 2002, p.120)

Assim, é essencial que os livros selecionados para as crianças sejam de qualidade e, para tal, os participantes na formação da criança, devem analisar este objeto de arte de forma criteriosa, isto porque “as crianças só podem educar o gosto se forem sujeitas a múltiplas experiências estéticas” (Riscado, 2002, p.123)

Com isto, existem muitos fatores que devem ser tidos em consideração no momento da seleção de um livro. Lluch (2006) refere três níveis que permitem conhecer as qualidades deste objeto de arte que é o livro.

O contexto comunicativo é algo importante na seleção pois, através dele, conseguimos perceber em que momento a obra foi escrita, permitindo assim compreender a envolvimento dessa obra. Por sua vez, conhecer os autores também permite identificar o estilo com que estes presenteiam as suas obras.

Outro nível de análise prende-se com os elementos paratextuais, dado que estes também revelam muito sobre a qualidade da obra. Assim, por elementos paratextuais entende-se “os elementos que acompanham os textos e que ajudam a explicá-los”<sup>4</sup>, sendo, fora do livro, por exemplo, os catálogos e as críticas literárias. Dentro do livro, podemos encontrar o formato e número de páginas, as ilustrações, a capa, a contracapa, a lombada, o título da obra ou do capítulo, as folhas de rosto, entre outros. Estes são essências na “constituição da obra e caracterizam-se por serem facilitadores da leitura.” Assim sendo, compreender os elementos paratextuais de um texto torna a leitura mais produtiva e mais significativa, dado que alguns elementos revelam as intenções do autor, o objetivo a ser alcançado e o público-alvo desejado.

Lluch (2006) refere um terceiro nível de análise que incide sobre a qualidade e pertinência da escrita, do narrador, das personagens, das relações intertextuais, da estrutura e de todos os outros aspetos que são pertinentes diferenciar na qualidade da obra, no momento de seleção.

Existindo vários fatores importantes para a seleção criteriosa de um livro, não podemos deixar de analisar a relação do texto verbal com o texto icónico. Na literatura infantil, para Silva (2005), as ilustrações possuem um papel determinante na perceção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal.

Assim sendo, é possível constatar que as ilustrações, na literatura infantil de qualidade, não são elementos acessórios nem decorativos. Estas evidenciam muitos aspetos determinantes para a compreensão do texto verbal e, conseqüentemente, para a compreensão da leitura. Por outras palavras, o livro de literatura infantil ilustrado estabelece uma relação significativa com o texto verbal e mostra “um caminho frutífero para o desenvolvimento do gosto estético, parecendo-nos ser uma excelente forma para desenvolver a sensibilidade da criança, abrindo os seus sentidos

---

<sup>4</sup> Informação retirada do portal Ciberdúvidas em Língua Portuguesa a julho de 2012, em <http://www.ciberduvidas.pt/pergunta.php?id=18793>

a modos diferentes de representar o real, transcendendo o explícito e o óbvio.” (Simões, 2008, p.58)

Deste modo, os livros ilustrados oferecem uma “espécie de viagem encantatória que a aliança feliz entre as palavras e as ilustrações oferece” (Silva, 2005, p.137), uma vez que a linguagem visual é uma linguagem rica que estabelece um diálogo com o leitor, “exig[indo] que este seja capaz de praticar um exercício de inteligência: selecionar informação, associar elementos, inferir sentidos, trazer experiências pessoais para o texto, construir sentido.” (Simões, 2008, p.52)

### Envolvimento familiar nos hábitos de leitura

“A leitura começa muito antes de se saber ler” (Bastos, 1999, p.285), ou seja, o primeiro contexto promotor da leitura é o contexto familiar. Assim, e numa fase inicial, a família deve criar hábitos de leitura e, fundamentalmente, fazer emergir a vontade de querer aprender a ler nos seus educandos.

Silva *et al* (2010, p.40) menciona Cerrillo (2006), no sentido de mostrar a importância da família na criação dos hábitos de leitura. Assim, este investigador diz que a “criança tem apetência para a leitura e esse interesse deve ser alimentado”, “a partilha de momentos de leitura é importante”, “é bom que os pais leiam à frente dos filhos”, “sempre que possível, devem oferecer livros aos filhos”, e refere também que os livros devem estar ao alcance das crianças, para que estas os manuseiem de livre e espontânea vontade.

Com isto, e tendo em conta a importância da família neste processo, a escola, outro contexto promotor da leitura, deve sensibilizar os pais para esta tarefa, convencê-los a desempenhar um papel ativo e dinâmico no desenvolvimento da competência leitora, envolvendo-os em práticas significativas, quer para eles quer para os seus educandos.

Assim sendo, Bastos (1999) refere algumas estratégias para que as famílias se envolvam nesta importante tarefa, dizendo que estas devem dizer às crianças para ler, mostrando que elas próprias leem; devem conhecer livros de literatura infantil para assim poderem dialogar sobre eles com os mais novos; podem visitar locais promotores do contacto com o livro, como livrarias, bibliotecas, feiras do livro ou outros locais para propiciar ao seu educando o desejo e o gosto pela leitura. Estas são

apenas algumas das atitudes que as famílias podem optar para mostrarem às crianças o “mundo da leitura”.

“A criança que desde muito cedo aprendeu a brincar com o livro irá descobrir nele um amigo para a vida e esse hábito trará, com certeza, repercussões na vida futura”. (Menezes, 2010,p.50)

## METODOLOGIA

*“Para um professor ser um investigador deve ser antes de tudo um observador competente.”*

(Vale, 2004, p.178)

### Investigação em Educação

Nos tempos em que vivemos, a sociedade encontra-se em constantes mudanças, surgindo a cada dia novos conhecimentos, novas ferramentas, novas formas de procedimento e comunicação em todas as áreas do saber. Deste modo, investigar essas mudanças é essencial, no sentido de proporcionar reflexões e, assim, gerar novas teorias. Assim, o termo *investigar* pode ser utilizado em várias situações dependendo sempre do propósito final do investigador e da investigação, podendo esta ser de foro pessoal, profissional ou político. As ações de “observar, registrar, analisar, refletir, dialogar e repensar são partes essenciais da investigação.” (Vale, 2004, p.175) Deste modo, para investigar são necessários a definição de um ponto de partida, a recolha de informação e a respetiva análise, a interpretação de dados e finalmente a validação de todo o processo. Este é um exercício complexo que envolve uma constante reflexão e uma análise crítica no momento da interpretação dos dados.

Na área da Educação, a investigação é crucial, uma vez que os professores necessitam de uma constante atualização das práticas e das teorias, de modo a formar alunos/cidadãos competentes, capazes de reconhecer os seus problemas e de os solucionar.

Com isto, “a investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (Pacheco, 1995, p.9) Neste sentido, a investigação “reflete e problematiza o processo de ensino---aprendizagem, que suscita o debate em que se edificam as ideias inovadoras.” (*idem*)

Então, investigar é uma mais---valia para a atividade profissional, para o conhecimento pessoal e, essencialmente, para a prática pedagógica, implicando uma procura de informação e o desejo de melhorar a qualidade de um determinado

contexto/situação. Isto, em Educação, representa uma interiorização de novos conhecimentos, permitindo ao docente ser curioso, interessado e ativo.

Perante este cenário, o professor evolui, desenvolve-se profissionalmente, alcança os objetivos estabelecidos, satisfazendo a curiosidade pessoal e colmatando algumas dificuldades. Ou seja, melhora a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Considerando as potencialidades da investigação, a formação de professores deve cada vez mais valorizar e promover a investigação como estratégias de formação, com o intuito de preparar os futuros docentes para uma ação interventiva, consciente do seu valor e das suas potencialidades. Assim, os professores para além de possuírem uma vertente pedagógica e técnica, também possuem uma componente científica.

Em suma, a investigação em educação não é um produto estanque mas um processo de construção de conhecimento.

### Investigação qualitativa

Refletindo sobre a importância da investigação e no sentido de perceber se o contacto com a Literatura Infanto-Juvenil desenvolve nos alunos o espírito crítico e imaginativo, realizou-se, no âmbito do Mestrado, uma investigação de cariz qualitativo, seguindo o paradigma fenomenológico com uma abordagem interpretativa.

A investigação de natureza qualitativa é utilizada quando se pretende descrever um determinado contexto de forma detalhada, com isto vemos que este tipo de investigação segue o paradigma<sup>5</sup> fenomenológico.

Vale (2004) refere que a investigação qualitativa assenta em vários paradigmas e, como tal, muitas vezes são vistos como sinónimos. Com isto, construtivista, fenomenologista, etnográfica, naturalista, descritiva, exploratória, interpretativa, entre outros, possuem semelhanças entre si.

Segundo Pacheco (1995), a investigação qualitativa consiste na relação que o investigador possui com a realidade observada. Através desta ligação é feita uma

---

<sup>5</sup> Segundo Pacheco (1995, p.11), o conceito de paradigma está relacionado com o “conjunto de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica.”

construção teórica, partindo do espaço onde decorre a ação para recolher os dados descritivos que permitem observar o modo de pensar dos participantes.

Este tipo de investigação, e tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), alicerça-se em cinco características: a recolha de dados ocorre de forma direta e em contexto natural, fazendo do investigador o instrumento principal; os dados recolhidos são de natureza descritiva; o processo é mais valorizado do que o produto; os dados são analisados de forma indutiva; o sentido que os participantes atribuem às experiências é o ponto de interesse do investigador.

Assim, a investigação qualitativa faz com que o investigador estabeleça uma relação intensa e prolongada com os participantes em ambiente natural, no sentido de este perceber as suas conexões. Com isto, o papel do investigador assume uma enorme relevância na recolha de dados, uma vez que a tarefa deste é perceber como os participantes pensam, compreendem, explicam e agem nas situações quotidianas. (Vale, 2004)

Este tipo de investigação “acentua a construção social da realidade natural, as relações entre o investigador e o que ele estuda, procura[ando] respostas que acentuem o modo como as experiências sociais são criadas e adquirem significado.” (Vale, 2004, p.173)

Segundo Miles e Huberman (1994) “um dos caminhos para a análise qualitativa é a abordagem interpretativa”. (Vale, 2004, p.177) Deste modo, o investigador tem de compreender os participantes e todo o trajeto da investigação, de forma a compreender os significados construídos pelos intervenientes. Por intervenientes entende-se os participantes e o próprio investigador. Este não é um agente neutro neste processo, uma vez que “influencia e é influenciado pela realidade.” (Vale, 2004, p.175).

Esta abordagem da investigação não tem como objetivo efetuar generalizações, mas particularizar e compreender os sujeitos, os significados e as ações na sua complexidade e particularidade. Os investigadores que seguem esta abordagem defendem que o grupo não é estável e, assim, “o grupo de ontem pode não ser o mesmo que o de hoje e que este momento no grupo não é o mesmo que o momento seguinte.” (Vale, 2004, p.178)

Assim sendo, o investigador deve focar-se nos processos e nos significados, tal como já referido, descrevendo detalhadamente todas as informações, o que implica a procura de informação acerca do contexto e dos intervenientes. Com isto, o investigador faz uso de vários métodos de recolha de dados, tais como: observações, registos, documentos, artefactos e gravações áudio e vídeo. (Bogdan & Biklen, 1994)

### Participantes

Esta investigação teve como local de intervenção uma escola básica integrada, isto é, uma escola que engloba os três ciclos da escolaridade básica, tendo sido realizada com o 6º ano do Ensino Básico, e decorreu em dois momentos distintos, sendo o primeiro em contexto da sala de aula, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e o segundo através de um projeto intitulado *Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!*<sup>6</sup>, em componente extracurricular.

Assim, os alunos participantes na Prática de Ensino Supervisionada II têm idades compreendidas entre os dez e os doze anos, sendo oito raparigas e dez rapazes, perfazendo um total de dezoito alunos. Este grupo também ingressou no projeto *Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!*, o qual, a par da componente curricular, com sessões pontuais, contava com cinquenta alunos, todos do 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos de idade.

Todos estes participantes são oriundos de um contexto<sup>7</sup> rural e piscatório, com escassos meios de promoção e de contacto de leitura sendo, deste modo, influenciados pelas vivências, pelo contexto e pelas turmas que integram.

Os Encarregados de Educação da turma, referente à Prática de Ensino Supervisionada II, participaram na dinâmica *Quem lê por gosto, não cansa!*. No que a estes diz respeito, o nível de escolaridade, com base na informação obtida no levantamento de dados<sup>8</sup>, corresponde, na maioria, ao 6º ano de escolaridade, sendo que existem casos de pais que possuem apenas o 4º ano de escolaridade. Destaca-se um elemento detentor de um curso superior. De notar que, tal como os pais, as mães

---

<sup>6</sup> A descrição deste projeto surge neste capítulo III, no ponto refere à Apresentação e interpretação da intervenção.

<sup>7</sup> As informações em relação ao contexto dos participantes encontram-se explícitas na Introdução, ponto inicial deste capítulo.

<sup>8</sup> Informações fornecidas pelo Diretor de Turma.

também possuem, na sua maioria, o 6º ano de escolaridade. Salienta-se uma mãe com o 1º ano de escolaridade e outra com um curso superior.

As atividades profissionais dos pais são muito diversificadas havendo, contudo, uma maior incidência em empregados da construção civil. As mães trabalham, essencialmente, em restaurantes, lojas e fábricas. Contudo, existem três mães desempregadas e uma formadora.

Relativamente à faixa etária, tanto nos pais como nas mães, as idades estão compreendidas entre os trinta e cinco anos e os cinquenta e dois anos.

### Recolha de dados

A recolha de dados é um momento fundamental em qualquer investigação. Como tal, existem algumas técnicas privilegiadas de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo desta natureza: observações, entrevistas, inquéritos e documentos.

Deste modo, a recolha de dados ocorreu em dois momentos distintos, na Prática de Ensino Supervisionada II e no projeto realizado paralelamente, in *Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!*.

Assim, em ambos os momentos, foram recolhidos dados no sentido de perceber as intenções e os significados das situações, de forma a perceber até que ponto o contacto com a literatura infanto-juvenil desenvolve o sentido crítico e o imaginário dos alunos.

Com isto, ao longo da intervenção as observações foram a técnica privilegiada, sendo fundamentais nos estudos de carácter interpretativo. A observação permite ao investigador descobrir as interações sociais que os participantes estabelecem em contexto natural. “As observações são a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira mão, pois permitem comparar aquilo que se diz, ou que não diz, com aquilo que faz.” (Vale, 2004, p.181)

O tipo de observação que o investigador assume determina o grau de envolvimento deste, podendo assim, assumir um papel passivo ou ativo. O papel passivo faz com que o investigador assumira uma posição neutra, limitando-se a observar o que o rodeia. Por sua vez, a observação ativa permite que o investigador

contacte diretamente com os participantes. Deste modo, e normalmente denominada por observação participante, possibilita uma maior integração do investigador no contexto, uma maior relação com os intervenientes, no sentido de compreender as vivências dos alunos em relação a determinado fenómeno.

Assim, ao longo de sete semanas, observou-se passivamente de modo a perceber todas as relações existentes no contexto.

Posteriormente, e depois dessas sete semanas, assumiu-se a observação participante. Esta intervenção decorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada II e a aplicação do projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*. Este tipo de observação permitiu perceber, de forma consciente, as perspetivas dos alunos. Contudo, e o facto de possuir um papel ativo, fez com que nem sempre fosse possível efetuar registos. No entanto, este aspeto foi minimizado nas sessões do projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!* com o recurso a gravações áudio e vídeo, para assim completar os registos efetuados. Estes tipos de gravações não foram utilizados na Prática de Ensino Supervisionada II, dado que este momento se insere em contexto formal de sala de aula e a presença destes dispositivos poderiam causar algumas inibições aos participantes, constituindo uma limitação. No projeto, e por ser em contexto informal, os alunos não se mostraram apreensivos à utilização destes recursos.

A recolha de documentos também constitui uma das técnicas utilizadas nas investigações de natureza qualitativa e confirmam as evidências recolhidas com outras técnicas.

Neste estudo consideram-se como documentos as produções dos alunos, os documentos elaborados pela investigadora e outros cedidos pela escola.

Logo no início foi aplicado um inquérito ao grupo de alunos da Prática de Ensino Supervisionada II, no sentido de perceber quais os seus hábitos de leitura e os gostos que possuíam em relação a este domínio (ANEXO H). Analisado este inquérito, aplicou-se outro, de índole pessoal mas, desta vez, a todos os alunos participantes no projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, de modo a perceber as opiniões em relação ao ato de ler e a sua utilidade, qual a importância que estes davam à fluência da leitura, classificando-se como tipo de leitores e, por último, e com o intuito de analisar a cultura geral dos alunos, que nomes de escritores e ilustradores conheciam.

(ANEXO I) Este inquérito foi repetido no final da intervenção, no sentido de aferir as mudanças ocorridas ao longo da intervenção. (ANEXO I)

As produções dos alunos também foram alvo de recolha, com o intuito de analisar as estratégias utilizadas pelos alunos, as relações que eram estabelecidas e perceber qual o papel do contacto com a literatura infanto---juvenil no seu desempenho.

Alguns documentos foram cedidos pela Instituição, como fichas biográficas dos alunos, que permitiram analisar as habilitações dos pais, a idade dos alunos, o número de irmãos e o aproveitamento escolar. Estes dados foram essenciais na caracterização da turma e do contexto.

Os Encarregados de Educação também foram participantes essenciais neste projeto e, como tal, no final do estudo aplicou---se um inquérito, de forma a perceber qual a opinião destes em relação à iniciativa e qual o impacto deste estudo contexto familiar. (ANEXO J)

Outro dos dados recolhidos, mas que não interveio de forma direta no projeto de investigação mas permitiu a elaboração do relatório final, foi a solicitação de autorização às devidas entidades editoriais para a utilização e publicação das ilustrações das capas das obras que integram o *corpus* textual. Contudo, nem todas as editoras se mostraram recetivas ao pedido pelo que, respeitando os direitos autorais e a posição destas entidades, não foi possível a aplicação da ilustração. (ANEXO K)

### Fases de estudo e procedimento

O estudo decorreu entre março e junho, tendo participado nele os alunos do 6ºano de escolaridade. Durante este quatro meses *in loco* muitas foram as etapas desenvolvidas.

**Tabela 1 -- Calendarização dos vários momentos do estudo e instrumentos usados na recolha de dados**

Data	Momento do Estudo	Procedimentos	Instrumentos
5 de março a 20 de abril	Preparação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição dos objetivos;</li> <li>• Recolha bibliográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação</li> <li>• Inquérito inicial</li> </ul>
	Acesso à escola e às turmas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro contacto com a turma de Prática de Ensino Supervisionada II;</li> <li>• Aplicação do inquérito sobre os hábitos de leitura aos alunos da Prática de Ensino Supervisionada II;</li> <li>• Pedidos de autorização à Instituição e</li> </ul>	

		posteriormente aos Encarregados de Educação; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do projeto <i>Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!</i> a todas as turmas de 6ºano;</li> <li>• Apresentação do projeto <i>Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!</i> e da dinâmica <i>Quem lê por gosto, não cansa!</i> aos Encarregados de Educação da turma destinada à Prática de Ensino Supervisionada II;</li> <li>• Aplicação de um inquérito inicial individual sobre o ato de ler e a sua importância a todos os alunos participantes no projeto.</li> </ul>	
<b>23 de abril a 8 de junho</b>	Início da experiência da Prática de Ensino Supervisionada II em Língua Portuguesa <b>30 de abril a 18 de maio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de propostas baseadas no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura em contexto de sala de aula;</li> <li>• Recolha das aprendizagens realizadas pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Documentos</li> </ul>
	Início do projeto <i>Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!</i> <b>23 de abril a 8 de junho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de propostas baseadas no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura em contexto extracurricular;</li> <li>• Recolha das aprendizagens realizadas pelos alunos;</li> <li>• Aplicação do inquérito final individual sobre o ato de ler e a sua importância a todos os participantes do projeto;</li> <li>• Aplicação da folha de opinião aos alunos participantes sobre o projeto e a atividade final <i>Detetives Literários</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Documentos</li> <li>• Gravações áudio e vídeo</li> <li>• Inquérito final</li> </ul>
	Início do envolvimento familiar com a dinâmica <i>Quem lê por gosto, não cansa!</i> <b>23 de abril a 8 de junho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição semanal de tabelas de registo da leitura partilhada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos</li> </ul>
<b>8 de junho a 27 de julho</b>	Redação do relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da análise de dados;</li> <li>• Redação do relatório escrito correspondente ao trabalho realizado;</li> <li>• Revisão final de literatura.</li> </ul>	

A primeira fase do estudo decorreu no início do mês de março, com a entrada na Instituição. Esta fase teve duração de dois meses<sup>9</sup> e possibilitou observar a turma, definir objetivos e estratégias, bem como aplicar um inquérito sobre os hábitos de leitura de cada um (ANEXO H), assim como recolher a bibliografia mais adequada para o estudo.

Nesta fase também se delineou um projeto paralelo ao contexto de sala de aula da Prática de Ensino Supervisionada II. Isto porque, sabendo da importância da recolha de dados e que o momento destinado à Prática de Ensino Supervisionada II não era o suficiente para desenvolver os objetivos propostos e para recolher os dados

<sup>9</sup> Período de observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante e do par do Estágio.

necessários, desenvolveu-se um projeto paralelo, pensado conjuntamente com uma colega de mestrado que pretendia desenvolver junto dos alunos outra competência. Competência essa que está, em todo o caso, relacionada com a leitura, ou seja, a escrita. Contudo, e tendo em conta esta articulação, a intervenção e a estruturação das propostas nunca se desviaram da competência principal desta dissertação, a leitura. Este projeto foi baseado no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e, deste modo, terminados os três momentos, a colega entrava em “cena” no sentido de desenvolver o seu projeto. É de salientar que este possui alguns aspetos comuns, como a estruturação e elaboração da iniciativa, as autorizações para as entidades responsáveis -- a Instituição e os Encarregados de Educação -- a apresentação da aprovação e divulgação do mesmo, a preparação da sala facultada para esta dinâmica, os crachás de identificação, o momento da motivação, o *corpus* textual e a atividade final denominada *Detetives Literários*. Todos estes aspetos são comuns, uma vez que foram trabalhos de forma conjunta. No entanto, foram escolhidos e planificados, no sentido de permitir o desenvolvimento dos objetivos de ambas as investigações.

Pensadas as vantagens de um projeto comum, apresentou-se a ideia à Instituição. (ANEXO L) Esta aceitou bem a proposta, prontificando-se para a divulgar e submete-lo à aprovação em Conselho Pedagógico. Assim sendo, iniciou-se a apresentação do projeto às turmas (ANEXO M) e entregaram-se os respetivos pedidos de autorização para os Encarregados de Educação. (ANEXO N) Aquando da entrega das autorizações, distribuiu-se pelos alunos participantes um inquérito individual sobre o ato de ler e a sua importância. (ANEXO I) Nesta etapa do estudo convidou-se os Encarregados de Educação da turma referente à Prática de Ensino Supervisionada II, no sentido de lhes falar da participação dos seus educandos na investigação, de lhes explicar, em linhas gerais, o desenvolvimento da investigação, quer na Prática de Ensino Supervisionada II quer no projeto *Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!* e, principalmente, de solicitar a sua participação na dinâmica *Quem lê por gosto, não cansa!*. Perante todos estes pontos abordados na reunião, alertou-se os Encarregados de Educação para a importância do desenvolvimento da competência leitora na formação pessoal e académica dos seus educandos. (ANEXO O)

Numa segunda fase do estudo, observou-se e registaram-se notas de campo sobre as atitudes e reações dos alunos durante a Prática de Ensino Supervisionada II

e do projeto *Diz---me o que lê, dir---te---ei o que escreves!*, assim como na dinâmica *Quem lê por gosto, não cansa!*. Nesta fase ainda se aplicou o inquérito final individual sobre o ato de ler e a sua importância (ANEXO I), e realizou---se também uma atividade final --- *Detetives Literários* --- que visava aferir quais os conhecimentos adquiridos.

A última fase do estudo está relacionada com a conclusão da análise dos dados e interpretação dos mesmos, bem como a redação da tese e da leitura de algumas referências pertinentes para o momento.

### Análise de dados

“Analisar é um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos e começa no primeiro dia em que o investigador entra em cena.” (Vale, 2004, p.183) Assim sendo, o objetivo da análise dos dados é condensar a informação para que, posteriormente, sejam interpretados pelo investigador.

Wolcott (1994) referido por Vale (2004) distingue três momentos de análise de dados: descrição, análise e interpretação. Neste sentido, a descrição está relacionada com o relato dos dados recolhidos pelo investigador. Por sua vez, a análise “é o modo de organizar e relatar os dados” (Vale, 2004, p.184), salientando os aspetos principais. Por último, a interpretação diz respeito à atribuição de significado dos dados obtidos.

Deste modo, ao longo deste estudo foram usados instrumentos de recolha de dados que foram alvo de várias leituras no sentido de organizar e comprimir as informações, com o intuito de facilitar a tarefa de interpretação.

Os dados relativos à observação participante e dos documentos recolhidos da intervenção, quer na Prática de Ensino Supervisionada quer no projeto *Diz---me o que lê, dir---te---ei o que escreves!*, encontram---se devidamente analisados e interpretados no ponto referente à “Apresentação e interpretação da intervenção”<sup>10</sup>.

Relativamente a inquéritos, foram aplicados dois tipos, um direcionado à turma, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (ANEXO H), que visava

---

<sup>10</sup> Este ponto encontra---se redigido nas páginas 51 a 113.

perceber quais os hábitos de leitura que os alunos possuíam e outro a todos os outros participantes do projeto *Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!*. (ANEXOS I)

O inquérito direcionado aos alunos da Prática de Ensino Supervisionada II (ANEXO H), mostrava que, em dezoito alunos, doze gostam de ler e seis apresentaram respostas negativas. Por sua vez, o objeto selecionado para leitura são as revistas e, a grande maioria, mencionou que dedicava menos de trinta minutos diários a essa tarefa. Em relação à escolha dos livros, quase a totalidade dos alunos mostrou que é autónomo nessas tarefas. Contudo, no momento da escolha do livro, a ilustração e o preço foram os aspetos considerados com maior importância. Em relação ao número de livros existentes em casa, metade dos inqueridos revelou ter mais de quinze, sendo que quatro alunos possuem menos de cinco. A utilização da biblioteca é uma prática constante destes discentes, dado que quinze responderam positivamente a esta questão. Os hábitos de leitura familiar também foram aferidos, sendo que quinze alunos disseram que na sua família havia por hábitos ler sobretudo jornais, revistas, livros de receitas e “livros de Jesus”. No entanto, poucos foram os alunos que mencionaram a leitura de obras por parte das famílias. Este inquérito inicial permitiu perceber que estes jovens possuem hábitos de leitura, contudo, mostram que estes nem sempre vão ao encontro de literatura de qualidade.

O inquérito empregue no âmbito do projeto *Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!* (ANEXO I) permitiu perceber que os alunos consideram que ler é fundamental, pois “transporta---os para outra realidade”, permitindo alargar os seus conhecimentos e desenvolver a sua imaginação. Os participantes associam a utilidade da leitura a situações diárias como, por exemplo, a leitura da “carta da luz” ou das finanças, de anúncios dos jornais, e vão mais longe dizendo que esta permite “a entrada na faculdade”. Deste modo, consideram que ler é importante para evitar os erros ortográficos, ter “melhores notas”, “arranjar um bom emprego”, ser mais criativo, ultrapassar os “problemas da vida”, dizendo ainda que “saber ler é como saber andar”. Quando interpelados sobre o tipo de leitores que são, a grande maioria, considerou---se um leitor razoável, referindo sempre que precisam de ler mais, mencionando as próprias dificuldades, como “a falta de expressividade” e o não---respeito pelos sinais de pontuação. Contudo, outros alunos dizem que são “leitores apaixonados” ou “aventureiros”. Apenas um aluno disse que não é bom leitor,

deixando explícito que também não acha isso importante. Em relação ao espólio de autores e ilustradores que conhecem, os nomes mais comuns foram Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães e António Torrado. No entanto, surgiram nomes como Fernando Pessoa, Luís Represas, Sophia de Mello Breyner Andresen, Isabel Lobinho, José Saramago, Ary dos Santos, José Jorge Letria, Nicholas Spark, Alice Vieira e Álvaro Magalhães.

Em relação aos inquéritos finais (ANEXO I), foi notória a mudança de opinião dos alunos em relação ao significado de ler, sendo que a maioria mencionou que este ato representava interpretar a mensagem transmitida pelo texto, de modo a envolverem-se com a história e, assim, aprenderem coisas novas. Salienta-se uma opinião que refere que “podia viajar para um mundo diferente do nosso”. Por sua vez, relativamente à utilidade os alunos apresentaram o mesmo padrão de ideias. No entanto, um deles referiu que “saber ler é uma forma de aprendermos, pois há histórias que nos ensinam certas coisas.” Assim, é notória a ideia de que os livros são mais do que meras histórias, pois existe sempre uma mensagem subjacente. Nas respostas apresentadas sobre a questão “Saber ler bem é ou não importante?”, os alunos voltaram a mencionar a utilidade deste ato para o bom desenvolvimento da competência da escrita e da oralidade. A questão direcionada ao tipo de leitor foi alvo de consenso, uma vez que a maioria dos alunos conclui que é um bom leitor, porém, concluem que, se lessem mais, seriam ainda melhores. No entanto, desta vez, os alunos já não referiram as dificuldades sentidas no momento de leitura, mas a estratégia que poderiam utilizar para se tornarem ainda melhores leitores.

Outro momento fundamental de recolha de dados prende-se com a atividade final, *Detetives Literários*. Esta encontra-se devidamente analisada e interpretada no ponto seguinte – “Apresentação e interpretação da intervenção.”

No final do concurso *Detetives Literários*, tendo este sido realizado na última sessão do projeto, solicitou-se aos alunos que elaborassem um comentário pessoal sobre a participação no concurso e no projeto *Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!*. (ANEXO P) Assim, os participantes mencionaram as atividades que mais gostaram, refletiram sobre a importância deste projeto, indicando algumas sugestões para o futuro. Deste modo, é notória a consciência que estes participantes têm das suas capacidades e daquelas que desenvolveram com esta iniciativa, mostrando o seu

agrado perante as propostas, assim como a vontade de pertencer a uma iniciativa semelhante no futuro.

**Tabela 2** -- Excertos retirados dos registos dos alunos sobre o projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!* e sobre o concurso *Detetives Literários*.

<b>Concurso</b> <i>Detetives Literários</i>	<b>Projeto</b> <i>Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Adorei os <i>Detetives Literários</i> porque nunca fiz nenhum <i>peddy---paper</i>.”</li> <li>• “Aprendemos a trabalhar em equipa.”</li> <li>• “Gostava que este projeto continuasse para o ano e que demorasse noventa minutos.”</li> <li>• “O meu grupo conseguiu resolver todas as questões e assim chegamos ao fim.”</li> <li>• “O meu grupo foi desclassificado mas não faz mal porque o mais importante era divertirmo---nos. Eu tentei explicar isso a um membro do meu grupo.”</li> <li>• “Os <i>Detetives Literários</i> foi a atividade que mais gostei.”</li> <li>• “Para o ano poderia ser ao ar livre.”</li> <li>• “Gostei muito, senti---me mesmo um detetive.”</li> <li>• “O concurso <i>Detetives Literários</i> podia ser com todas as turmas ao mesmo tempo.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Conheci livros novos, ilustradores e escritores.”</li> <li>• “Este projeto ajudou---me muito.”</li> <li>• “A atividade que gostei mais de fazer foi o turbilhão de ideias, tirar as fotografias com os livros e fazer o concurso.”</li> <li>• “Este projeto fez---me ver como a Língua Portuguesa é divertida.”</li> <li>• “Adorei este projeto porque sempre adorei ler.”</li> <li>• “Gostava que fosse eu a ler, que fosse noventa minutos e não queria mesmo nada que fossem outras professoras.”</li> <li>• “Este projeto ajudou---me a ver os livros de outra forma.”</li> <li>• “Eu gostei deste projeto porque assim percebi que ler e escrever é bom e também conhecemos vários livros.”</li> <li>• “Eu adorei este projeto, aprendi imenso com ele e acho que foi muito bom ter entrado.”</li> <li>• “Eu adorei o projeto porque não sabia que com brincadeira podíamos aprender muito sobre português.”</li> </ul>

Tendo em conta que os Encarregados de Educação também participaram na dinâmica *Quem lê por gosto, não cansa!*<sup>11</sup>, também responderam a um inquérito, cuja maioria das questões era de escolha múltipla e a última de resposta aberta, uma vez que solicitava sugestões no sentido de melhorar a iniciativa. (ANEXO K) Assim sendo, na questão inicial era perguntado aos Encarregados de Educação a sua opinião em relação à iniciativa, sendo que treze responderam que era “muito boa” e cinco “boa”, não havendo nenhuma resposta como “fraca” ou “razoável”. Por sua vez, a segunda questão interpelava---os sobre as dificuldades sentidas no preenchimento das tabelas de leitura, na qual a totalidade dos inquiridos selecionou a resposta negativa. A

<sup>11</sup> A descrição desta dinâmica surge devidamente explicitada no ponto seguinte deste Capítulo III.

terceira pergunta refere-se à demonstração de empenho e motivação dos educandos nos momentos de leitura partilhada. Assim, todos os pais mencionaram uma resposta positiva, sendo que doze referiram que “gostava de ser ele(a) a ler”, nove “no final, comentava a leitura” e oito “propunha a leitura, escolhendo os livros”. A quarta questão interpelava os Encarregados de Educação sobre as reações dos alunos face ao projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, sendo que todos evidenciaram que os seus educandos partilhavam com eles o que viviam nas sessões. É de salientar que os Encarregados de Educação podiam validar mais do que uma resposta. Deste modo, dez respostas referiam que os educandos “partilhava os acontecimentos das sessões”, oito “reconta os livros explorados”, sete “mencionava algumas aprendizagens” e cinco “discutia os assuntos tratados”. A última questão de escolha múltipla interpela os inquiridos no sentido de se perceber se estes sentiam que o projeto tinha ajudado os seus educandos. A esta questão todos os Encarregados de Educação mencionaram que sim, sendo que quinze referiram que “mostrou-se mais empenhado na leitura”, onze “desenvolveu o seu pensamento” e cinco “relacionou vários conteúdos”. Tal como anteriormente, nesta questão também era possível selecionar mais do que uma opção. Por último, na questão de resposta aberta, poucos foram os Encarregados de Educação que indicaram sugestões para melhorar a iniciativa, registando-se como única proposta “dar continuidade”. Contudo, muitos foram os inquiridos que mencionaram que os seus filhos, devido à iniciativa, passaram a estar mais motivados para a leitura, assim como deram continuidade à dinâmica da leitura partilhada.

## APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

“--- *Meninos, toca a dormir! – repreendiam os pais. Já é tarde. Apaguem a luz!*  
--- *Não podemos – responderam a rir. – A «luz» dos livros nunca se apaga!”*  
(Angeliki Varella, na Mensagem do Dia Internacional do Livro Infantil de 2004)

### Apresentação da intervenção

O estudo realizou---se numa turma de dezoito alunos, do 6º ano, em contexto rural e piscatório, com nível socioeconómico médio---baixo. Perante este grupo e ao longo da Prática Ensino Supervisionada II, foi possível observar que estes não possuíam hábitos de leitura, nem a capacidade de efetuar uma análise crítica adequada.

Deste modo, a Prática Ensino Supervisionada II em Língua Portuguesa foi pensada tendo em conta objetivos específicos, tais como: criar hábitos de leitura; formar leitores críticos e imaginativos; estimular a leitura fluente; desenvolver a compreensão leitora.

Assim sendo, ao longo das regências de Língua Portuguesa, as aulas foram planificadas tendo em conta o Programa de Língua Portuguesa, a planificação anual da Instituição e os objetivos referidos anteriormente.

Paralelamente à regência da disciplina de Língua Portuguesa, foi possível elaborar e aplicar um projeto de promoção da leitura e escrita, com colaboração de outra mestrandia pertencente à mesma Instituição, tendo este projeto sido implementado ao nível de todas as turmas de 6ºano.

O projeto em causa foi intitulado *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*, regendo---se pelos mesmos objetivos referidos na Prática de Ensino Supervisionada II. Contudo, para além de explorar os objetivos relacionados com a leitura, pretendia criar e fomentar hábitos de escrita; desenvolver a produção escrita através da leitura; e descobrir e valorizar o gosto e o talento pela escrita, sendo esta parte da inteira responsabilidade de uma colega de Mestrado. Aglutinando todos os objetivos, definiu---se um objetivo comum: promover e desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita.

No que respeita à turma de regência da disciplina de Língua Portuguesa, esta teve um papel mais determinante na aplicação do estudo, visto que para além das

aulas de Língua Portuguesa e do projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*, foi também criado um momento de ligação com os Encarregados de Educação, permitindo uma maior envolvência da parte dos mesmos. Ou seja, um momento onde estes também participaram na investigação, com o propósito de acompanharem o crescimento, o desenvolvimento intelectual e afetivo dos seus filhos, através da promoção de hábitos de leitura.

Perante este cenário, a intervenção decorreu de vinte e três de abril a oito de junho, num total de sete sessões por turma, com duração de quarenta e cinco minutos, por sessão e nas aulas de Prática de Ensino Supervisionada II, em cinco blocos de noventa minutos, tendo sempre presentes os objetivos propostos inicialmente.

### Descrição e análise da intervenção

#### • **Prática Ensino Supervisionada II**

A intervenção realizada no âmbito deste projeto de mestrado decorreu no 2º ciclo, mais concretamente no 6ºano, numa escola do concelho de Viana do Castelo. Esta prática desenvolveu---se ao longo de três semanas com três blocos de noventa minutos semanais. Contudo, apenas cinco blocos foram pensados no sentido de desenvolver os objetivos inicialmente referidos.

Na Prática de Ensino Supervisionada II da disciplina de Língua Portuguesa, as planificações tiveram como base um *corpus* de cinco obras literárias infanto---juvenis previamente selecionadas. Com base nessas obras, foram desenhadas propostas referentes a três momentos de trabalho distintos: o antes, o durante e o depois da leitura. Segundo Pontes e Barros (2007), estas estratégias são essenciais para um professor desenvolver nos seus alunos o gosto pela leitura, desconstruindo a ideia de que ler é sinónimo de trabalho e de aborrecimento. A par desses momentos, estavam harmoniosamente interligados conteúdos programáticos. A edificação das atividades teve em consideração as características da turma, a diversificação de materiais e de estratégias, o Programa de Língua Portuguesa para o 2ºCiclo e a planificação anual e de unidade da disciplina.

Tal como referido anteriormente, a intervenção de Língua Portuguesa teve como base um *corpus* textual predominante de obras infanto---juvenis. Deste modo, e contrariamente à prática comum dos professores, o manual escolar não foi o alicerce das aprendizagens dos alunos. Após uma análise criteriosa do manual escolar adotado pela Instituição, *Novo Português em Linha – 6ºano* de Maria do Céu Vieira Lopes e Dulce Neves Rola da Plátano Editora, foi possível constatar que este não ia ao encontro dos objetivos propostos inicialmente. Isto porque este recurso, de um modo geral, não dá a possibilidade de os alunos desenvolverem os seus conhecimentos, capacidades, valores e atitudes de forma crítica, uma vez que os manuais escolares “anulam a autonomia do leitor” (Martins & Sá, 2008a, p.6), assim como a sua leitura pessoal. Deste modo, e segundo Martins e Sá (2008a, p.5):

O manual de Língua Portuguesa continua a não privilegiar práticas de compreensão dos textos conducentes a leituras plurais, capazes de formar sujeitos---leitores que se caracterizem por possuírem competências de leitura que ultrapassam a mera descodificação dos textos e que participem activamente na construção dos sentidos desses mesmos textos.

A utilização de outro recurso que permitisse a formação de um leitor crítico e autónomo foi em concordância com a Professora Cooperante da turma. Deste modo, e considerando todos os aspetos mencionados anteriormente, o *corpus* aplicado em sala de aula foi selecionado tendo em conta o tema aglutinador da unidade programática o *Planeta Azul*, do manual. Assim, selecionou---se um conjunto de obras que abrangessem aspetos como: os animais em vias de extinção, a desflorestação, a reciclagem e a preservação da natureza. Seguindo a mesma linha de orientação, o *corpus* seguiu uma ordem pré---definida e assente em critérios de coerência e de grau de complexidade dos temas apresentados. Para além destas orientações, a ideologia de que a função da escola é “ensinar novidades, ampliar perspectivas, expor os alunos a novos desafios” (Coutinho & Azevedo, 2007), sendo que esta exposição deve ser consciente e deliberada por parte do docente, assim como deve ser “de acordo também com as expectativas, os interesses e a idade dos alunos.” (Coutinho & Azevedo, 2007)

Para a definição do *corpus* da Prática Ensino Supervisionada II em Língua Portuguesa contribuíram alguns critérios como a autoria das obras e a temática subjacente. Isto é, o facto de a autoria destas corresponder a autores de renome nacional e internacional e o facto de, cada uma delas, refletir acerca de uma variável ecológica diferente.

Além destes aspetos, os prémios atribuídos, a inclusão no Plano Nacional de Leitura e a qualidade de produção gráfica também foram parâmetros tidos em consideração no momento de seleção das obras.

Dentro destas normas foram selecionadas três obras de autores conceituados: *A maior flor do mundo*, de José Saramago, fábula *Lebre e a Tartaruga*, versão da Tetra Pak, *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, de Luísa Ducla Soares, *O grande continente azul*, de José Jorge Letria e *A floresta da preguiça*, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud.

Neste seguimento, as planificações foram baseadas no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e tiveram em conta que cada livro representa um desafio diferente. Assim, as estratégias, os materiais e as abordagens foram diversificadas, de modo a permitir ao aluno múltiplos contactos com este objeto de arte, que é o livro.

➤➤ *A maior flor do mundo, de José Saramago*



Figura 1 - Capa: *A maior flor do mundo*. Reprodução autorizada pela editora Caminho.

Em 2001, o aclamado escritor português, vencedor de um prémio Nobel da Literatura, José Saramago publicou a sua primeira obra infanto---juvenil *A maior flor do mundo*, ilustrada pelo conceituado João Caetano.

Segundo a Casa da Leitura, esta obra cria “a ilusão de uma narrativa breve muito simples sobre as aventuras de um rapaz com o objetivo de salvar uma flor, José

Saramago reflete sobre a infância e a literatura a ela destinada e revela uma esperança inabalável nas gerações mais novas, capazes de fazer grandes coisas.” (Ramos, s/d, *A maior flor do mundo*)

Este portal aponta esta obra para a área temática da natureza, da viagem, da família e dos afetos. Deste modo, esta obra vai ao encontro de todos os requisitos mencionados anteriormente.

Assim, com ela é possível explorar a moral explícita pelo autor em relação às atitudes:

Quando depois passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saía da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos. E essa é a moral da história. (Saramago, 2001, p.24)

Através desta, os alunos interpretam a mensagem, relacionando com as peripécias da história, assim como com as ilustrações de João Caetano que retratam as vivências do menino---herói.

Contudo, a tradição pedagógica e didática da produção literária não está apenas na moral, o autor alerta o leitor para a existência de palavras “difíceis”:

(Agora vão começar a aparecer algumas palavras difíceis, mas, quem não souber, deve ir ver no dicionário ou perguntar ao professor.) (Saramago, 2001, p.6)

Este comentário efetuado pelo autor permite---nos, enquanto leitores, perceber que a leitura também é um momento de partilha e de procura pessoal do conhecimento.

*A maior flor do mundo*, obra de renome nacional e internacional, revivida por João Caetano, apresenta elementos paratextuais interligados e coerentes. Assim, na capa é apresentado o menino curioso e espantado com algo semelhante a um caule, que poderá ser o caule da “maior flor do mundo”, uma vez que este “rompe os limites da capa” (Simões, 2008, p.133). Por sua vez, a contracapa está intimamente interligada à capa, uma vez que a ilustração do primeiro elemento paratextual continua no segundo. Esta ligação entre os elementos permite inferir muitas informações relacionadas com a obra.

Por tudo isto, está é uma das obras infanto---juvenis que todos os alunos devem contactar para a sua formação enquanto leitores.

Esta obra foi explorada em contexto de sala de aula e trabalhada de forma intertextual com um texto existente no manual escolar *A maior flor viva*, de Esther de Lemos (Lopes & Rola, 2011, p.194). Com estas duas obras pretendia---se explorar a moral proposta por José Saramago, assim como a importância dos espaços verdes para a sociedade.

Com isto, e no sentido de desenvolver a compreensão leitora, foram pensadas atividades relacionadas com os três momentos, pré---leitura, leitura e pós---leitura. Com estas oportunidades, pretende---se:

Valorizar o aluno/leitor, o seu contributo, as suas experiências e vivências, como contributos para a construção de sentidos, para a interpretação de um texto, defendendo a aprendizagem a partir desses mesmos conhecimentos e experiências, e dando especial importância ao trabalho de grupo, à partilha, enfim, à promoção da interacção. (Pontes & Barros, 2007, p.71)

Deste modo, e como proposta de pré---leitura, apresentaram---se os elementos paratextuais da obra. Por elementos paratextuais entendem---se “todos os elementos do livro ou de fora do livro, mas que a eles se referem, e que não são o relato” (Lluch, 2006, p.217). Perante estes elementos, os alunos exploram a capa e a contracapa, assim como a ligação entre elas. Em torno destes, surge um diálogo reflexivo de forma a avivar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Este questionamento fez com que os alunos percebessem que a contracapa dava continuidade à capa, e assim revelava um pouco mais da história. Os alunos responderam de forma positiva, referindo várias temáticas possíveis de forma pertinente e assertiva.

No seguimento desta discussão, referem---se algumas informações sobre o autor e sobre o ilustrador, interpelando os alunos sobre os seus conhecimentos acerca destes consagrados artistas.

Os alunos foram então questionados acerca dos elementos presentes na capa, ou seja, qual a razão da presença de tais elementos. Inicialmente a resposta foi explícita e direta, relatando o que realmente viam. Após algum debate, começaram a

refletir de forma implícita, desenvolvendo respostas baseadas no raciocínio crítico, criando cenários possíveis. Assim, no geral, os alunos deduziram que o menino ilustrado na capa iria estar relacionado com o caule representado na margem direita desta. Para além desta relação, e tendo em conta que na disciplina de História e Geografia de Portugal os alunos estavam a abordar a noção de meio urbano e meio rural, aquando da junção da capa com a contracapa, mencionaram assertivamente que a história iria decorrer em contexto rural pois, e parafraseando um dos alunos: “só tinha uma casa na imagem”.

Com a exploração dos elementos paratextuais, pretendeu---se estimular o pensamento crítico dos alunos, para que estes imaginassem as relações existentes antes de conhecerem a verdadeira história, “visando provocar a emergência de determinados comportamentos inferenciais partindo do texto icónico”. (Simões, 2008, p.194)

Durante a leitura, a obra foi lida com expressividade, estabelecendo ligações com as ideias expressas nas páginas anteriores, pelo autor. Neste momento, as páginas do livro foram exploradas para que os alunos acompanhassem o diálogo entre o texto verbal e o texto icónico. Assim, o aluno/leitor envolveu---se com o texto, estabelecendo conexões, questionando e preenchendo os “espaços em branco”, tal como refere Umberto Eco num dos seus pensamentos.

Após a leitura foi levantado um conjunto de questões, conduzindo os alunos a uma autorreflexão. Com esta proposta, os alunos desenvolveram a sua consciência ecologia, percebendo que ser um cidadão consciente e responsável é essencial para a preservação do “planeta azul”. Com este diálogo, foi possível relacionar---se as vivências dos alunos com a moral explícita da obra de José Saramago.

Assim, e quando interrogados acerca da moral da história, os alunos citaram a moral expressa pelo autor, “...ele sairá da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos.” (Saramago, 2001, p.24) Contudo, e depois de reformulada a questão de partida, a turma manifestou a sua opinião, de uma forma implícita, relacionando---a com experiências quotidianas pessoais.

Partindo da moral apresentada por Saramago, questionaram---se os alunos sobre a razão de o protagonista da história não ter nome. Neste momento, e

intuitivamente, os alunos referiram a “falta de imaginação” do autor. No entanto, foram orientados no sentido de perceberem que o “menino” referido no texto personifica “todos os meninos”. Para isso, fez---se a analogia com a questão do “homem” (com minúscula) e do “Homem” (com maiúscula).

Ainda neste momento de partilha de ideias após a leitura da obra de José Saramago, levantaram---se questões relacionadas com ecologia e sobre a utilização da água nas rotinas básicas e diárias. Com isto, e tendo em conta o tema aglutinador – *O Planeta Azul* – os alunos mencionaram onde utilizavam água e como faziam a gestão desta, referindo também momentos em que este bem essencial à vida é desperdiçado.

Como a promoção da leitura ocorreu dentro da sala de aula foi impossível separar a exploração gramatical deste momento. Assim, e depois de compreendida a moral da história subjacente, os alunos seguiram o conselho do autor e utilizaram o dicionário para descobrirem os significados das palavras que desconheciam. Neste momento, foram projetados excertos do texto com palavras que, supostamente, os alunos não conheciam.. Assim, estes deviam procurar no dicionário a respetiva definição e encontrar um sinónimo adequado ao contexto. Este momento da aula foi oportuno para explorar e rever com o grupo a noção de sinónimos e antónimos, permitindo aos alunos a exploração das potencialidades desta ferramenta imprescindível ao processo de ensino---aprendizagem. Com isto, os alunos mostraram--- ---se empenhados em seguir o conselho de José Saramago, de modo a perceberem o texto na sua plenitude.

Assimilada a mensagem primordial da narrativa e compreendidas todas as palavras, os alunos deveriam relacionar esta história com uma outra conhecida. Assim, a turma interligava *A maior flor do mundo*, de José Saramago com *A primeira flor viva*, de Esther de Lemos. Este último texto tinha como fundo uma sociedade repleta de rotinas onde reina o materialismo e, num determinado momento, um rapazinho encontra uma flor. Flor essa que quase não tem vida. Assim, esta criança passa por um conjunto de situações que mostram a desvalorização das plantas.

Isto serviu para levar os alunos a recordar um texto trabalhado anteriormente, *A primeira flor viva*, de Esther de Lemos, fazendo desta forma uma intertextualidade com o conto lido, aproveitando ainda para relembrar as características do reconto e as diferenças entre este tipo de texto e o resumo. Os alunos foram capazes de recontar

oralmente e, no momento, o texto em questão, salientando os aspetos principais da história.

Terminado o reconto, foi elaborado no quadro um mapa de contrastes entre histórias. Este mapa, em forma de diagrama de *venn*, relacionava a história de José de Saramago com a de Esther de Lemos. Assim, para além de indicarem as características próprias de cada uma das histórias, os alunos tinham de indicar também as suas características comuns. Esta atividade foi realizada em grande grupo, para que desta forma fosse mais rica, explorando todas as visões existentes, quer implícita como explicitamente.

Preenchido o diagrama, os alunos deviam analisá-lo com o intuito de refletir sobre os aspetos comuns. Através do aspeto comum primordial, a flor, os alunos deviam edificar a sua família de palavras. Assim, e tal como num momento anterior, foi explorado e revisto um conteúdo referente ao conhecimento explícito da Língua.

Por tudo aquilo que foi dito, o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura possibilita abordagens diferentes das habituais, exigindo uma maior reflexão por parte dos alunos. Deste modo, a exploração dos elementos paratextuais, como momento de pré-leitura, foi uma nova dinâmica na sala de aula, mas que permitiu a criação de inferências. Pelas palavras de Lluch (2006, p.218) “quanta mais informação, maior possibilidade temos de eleger adequadamente o relato/obra e de facilitar a sua compreensão.” Assim, os paratextos permitem ao leitor realizar “hipóteses interpretativas sobre o texto literário”, auxiliando na compreensão leitora.

Com o desenvolvimento destas propostas foi notória a dificuldade que os alunos sentiam em verbalizar e justificar oralmente as suas opiniões. Esta dificuldade em basear as suas respostas prende-se com a falta de hábito de o fazerem, dado que estão habituados aos questionários do manual escolar que lhes pedem que recolham informação textual sem que esta tenha de ser justificada, pensada, nem relacionada.

A questão da relação intertextual entre o texto de José Saramago e o de Esther de Lemos também permitiu aos alunos criar ligações, desenvolvendo um raciocínio crítico e pertinente, pois, deste modo, salientaram aspetos semelhantes e díspares das obras. Este pensamento fez com que percebessem a mensagem comum dos textos, e, através dela, desenvolvessem um pensamento ecológico, pensamento esse que ia ao encontro da temática referida inicialmente, *O Planeta Azul*.

Um dos objetivos iniciais foi também permitir que os alunos contactassem com diferentes autores e diferentes ilustradores. Assim sendo, e depois de explorada a obra de José Saramago e João Caetano, um aluno levou para a sala de aula um livro ilustrado por João Caetano, intitulado por *Os mais belos contos tradicionais*, de Margarida Pereira---Müller. A obra foi partilhada com a turma, no sentido de apreciarem a técnica característica deste ilustrador.

» *A Lebre e a Tartaruga, versão adaptada pela Tetra Pak*



Figura 2 – *A Lebre e da Tartaruga*, da Tetra Pak<sup>12</sup>.

Segundo Bastos (1999), a fábula é considerada como um dos géneros mais antigos da Literatura Infanto---Juvenil. Como tal, esta é uma “narrativa breve de uma situação vivida por animais, que alude a uma situação humana e tem por objectivo transmitir certa moralidade. As suas personagens são sempre símbolos, isto é, representam algo num contexto universal.” (Bastos, 1999, p.83)

Neste seguimento, surge a fábula da *Lebre e da Tartaruga* que tem como moral “devagar, se vai longe”. No entanto, e na versão criada pela empresa de produção de embalagens alimentares, a Tetra Pak, emerge a fábula da *Lebre e da Tartaruga* com uma moral adaptada ao processo de reciclagem. Assim, é introduzida a fábula na sala de aula, que vai ao encontro da temática do *Planeta Azul* e mostra aos alunos a importância do processo de reciclagem de uma forma divertida.

Com o intuito de abordar a temática da separação do lixo, apresentam---se na sala de aula cartazes publicitários da campanha *Os Pedinchões*, da Sociedade Ponto Verde.

<sup>12</sup> Texto das *História de Encantar ... e aprender a reciclar* retirado do blogue *As nossas partilhas*, <http://aspequenasfloresazuis.blogspot.pt/2011/02/blog---post.html>

Através destes cartazes, iniciou-se um diálogo de exploração dos mesmos e refletiu-se sobre a triagem do lixo. Com a exploração e o diálogo, os alunos ativaram as suas competências enciclopédicas, relacionando o *slogan* da campanha “Separar é um pequeno gesto, mas faz toneladas de diferença” com a moral expressa pelo livro trabalhado anteriormente, *A maior flor do mundo*, de José Saramago. Ainda neste instante, foi possível explorar outras ideias, dado que um aluno referiu a relação existente entre o *slogan* e a frase dita por Neil Armstrong, à chegada à Lua, “um pequeno passo para o Homem, um salto gigante para a Humanidade”. Partindo da competência enciclopédica dos alunos, e das relações assim estabelecidas, foi possível criar um diálogo sobre a importância da adoção de determinados comportamentos, consciencializando a turma para a problemática inerente ao tema da unidade.

Seguidamente, e tendo em conta os conhecimentos mobilizados anteriormente, passou-se à leitura da versão adaptada da Tetra Pak, da fábula *A Lebre e a Tartaruga*. Esta foi expressiva e encenada, o que fez com que um dos alunos, de forma espontânea e voluntária, participasse na leitura de forma enérgica, lendo as passagens que continham diálogo. Isto permite-nos inferir que a expressividade da leitura envolve os alunos de tal modo que, mesmo não sendo planeado, eles acabam por participar ativamente no momento. Assim, pode-se dizer que a leitura expressiva apresenta “vantagens de práticas que colocam o professor como um exemplo de leitor e como alguém que simplesmente oferece (sem pedir nada em troca) uma boa leitura.” (Bastos, Duarte & Veloso, 2010, p.32)

Perante esta leitura, e tendo em conta que hoje em dia muitas crianças não conhecem os clássicos da literatura infanto-juvenil, interrogou-se a turma acerca dos seus conhecimentos sobre esta fábula, na versão tradicional. Como estratégias de prevenção, recontou-se, de uma forma simples, a narrativa original de *La Fontaine*.

Seguindo o esquema da aula, e como pós-leitura, questionou-se os alunos no sentido de perceber se estes compreenderam a mensagem implícita do texto, isto é, a moral da história. Este questionamento surge em grande grupo para que, mais uma vez, a troca de ideias seja um momento comum e constante.

Concluída a partilha de ideias sobre as atitudes cívicas da turma, os alunos fizeram a caracterização física e psicológica das personagens, retirando uma moral a partir das suas atitudes e comparando-a com a moral da fábula original, tendo então

concluído que era importante preservar o Planeta, tal como a Lebre e a Tartaruga referem na versão da Tetra Pak. Contudo, devemos optar por uma atitude ponderada e sensata como a da Lebre, sendo definido pelos alunos uma moral para esta versão “conversando, se vai longe”.

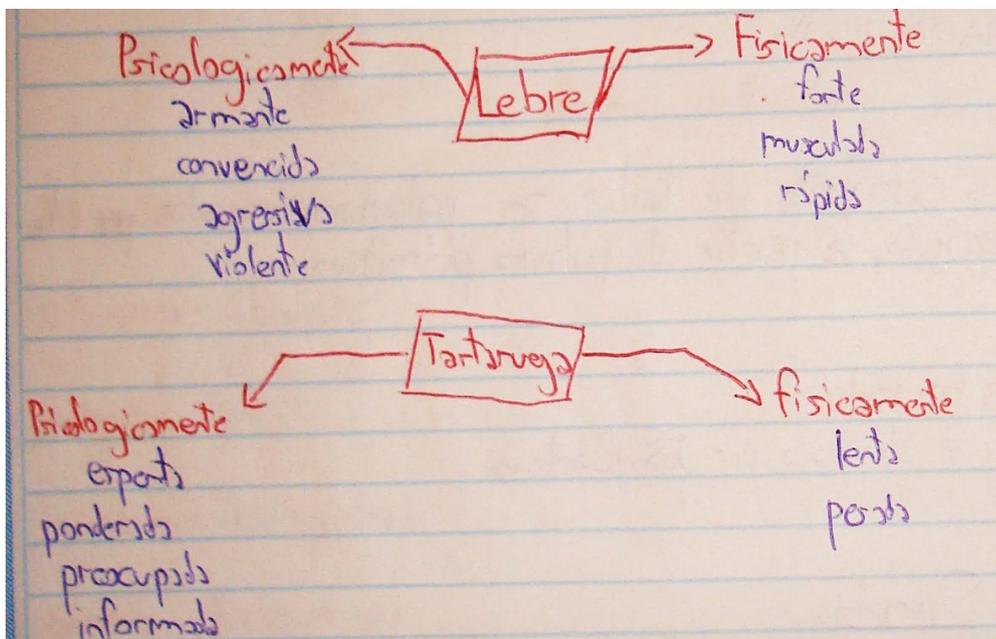


Figura 3 --- Caracterização física e psicológica da Lebre e da Tartaruga. Registo de um aluno.

Ainda a partir de uma frase deste texto, “A Tartaruga pensava para com os seus botões...”, orientou---se os alunos para a noção de expressão idiomática. Através dessa expressão, explicaram o significado de “pensar para com os botões”, tendo sido levados, desta forma, a concluir que a expressão tem um sentido figurado.

Como atividade de pós---leitura, propôs---se aos alunos uma adaptação de uma história do universo clássico da literatura infantil ao tema da reciclagem, tendo como inspiração o texto adaptado da *Lebre e da Tartaruga*. Assim, “afinal, ler, escrever, ouvir e falar, são habilidade linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente.” (Pontes & Barros, 2007, p.73)

Esta proposta foi muito bem recebida pelos alunos, tendo sido adaptadas as histórias, na maioria, dos *Três Porquinhos* e da *Capuchinho Vermelho*. Contudo, também adaptaram a história da *Branca de Neve e os sete anões*, da *Bela Adormecida*, da *Carochinha e o João Ratão* e de *Hansel e Gretel*. Todas as produções escritas revelaram---se criativas e inovadoras, tendo sempre subjacente temáticas como as atitudes ecológicas e o processo de reciclagem.



➤➤ *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI, de Luísa Ducla Soares*

A literatura de tradição oral faz parte de uma “memória colectiva” (Bastos, 1999, p.57). Contudo, nos dias de hoje não está tão em voga, e, em parte, devido ao avanço tecnológico. Esta evolução conduziu a mudanças significativas nas condições de trabalho e nos *media*. Com isto, os contextos propícios à transmissão oral destas histórias é raro ou quase inexistente.

Tendo em conta esta “desvalorização” da literatura de tradição oral, o programa de Língua Portuguesa surge com indicações de exploração, em diferentes níveis de escolaridade, deste tipo de literatura, de forma a promover e prolongar esta herança cultural.

A literatura de tradição oral possui um grande potencial pedagógico. Deste modo, tendo em conta o tema aglutinador referido anteriormente, o *Planeta Azul* e os critérios de seleção do *corpus* textual, surge a obra da premiada Luísa Ducla Soares, *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*.

A história do Capuchinho Vermelho, da vertente da tradição oral, viajou por indefiníveis lugares até à atualidade (Silva, 2006). Esta narrativa oral, e segundo Oliveira (2003) foi transmitida inicialmente por Charles Perrault, em 1697. Posteriormente, no século XIX, os alemães *Irmãos Grimm* publicaram uma versão do Capuchinho Vermelho, onde “renovaram” a moral “perraultiana”, introduziram novos diálogos, uma nova personagem, o caçador, e alteraram o desenlace.

Em 2007, Luísa Ducla Soares reescreveu a tão conceituada história de tradição oral, adaptando---a ao século XXI. Assim, e segundo a Casa da Leitura, a autora conta:

A história da menina do Capuchinho Vermelho que, com a ajuda de João, o menino do anoraque azul, salta de um velho livro para o século XXI e descobre, entre outras coisas, que, afinal, o lobo já não é o que parecia e que até é possível apadrinhar um exemplar deste seu velho inimigo na «reserva do Lobo Ibérico, para os lados da Malveira». Materializando uma das mais recorrentes tendências da actual literatura para a infância, a autora recria o célebre conto, a partir de duas estratégias fundamentais: a recuperação de elementos codificados – como a visita à avó, a oferta de um bolo ou a referência à floresta e ao “lobo mau” – e a introdução de aspectos próprios da contemporaneidade – como a televisão, uma mãe que trabalha numa fábrica, uma floresta que ardera no Verão, um automóvel ou uma avó com telemóvel.

A associação original dos elementos mencionados resulta, assim, numa renovada narrativa que permite simultaneamente regressar a uma “velha história” e contactar com realidades reconhecíveis pelos pequenos leitores. (Silva, s/d, *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*)

Deste modo, o livro integrou o *corpus* textual por todos os critérios já mencionados, assim como pela sua qualidade, pela desmistificação da figura do lobo e por possibilitar a reflexão acerca dos animais em vias de extinção.

Com isto, e seguindo o desenho proposto inicialmente (momento de pré---leitura, leitura e pós---leitura) surge um conjunto de atividades.

Como forma de iniciar o momento de pré---leitura, levou---se para a sala de aula uma ilustração de um lobo. Partindo desta, distribuiu---se um cartão com uma imagem igual à colada no quadro, para que os alunos colassem no caderno diário. Assim, pediu---se---lhes que registassem as suas ideias em relação àquela imagem; em que histórias participa e como é caracterizado, por exemplo. Todas as informações foram partilhadas e registadas num *brainstorming* que tem no centro o lobo.

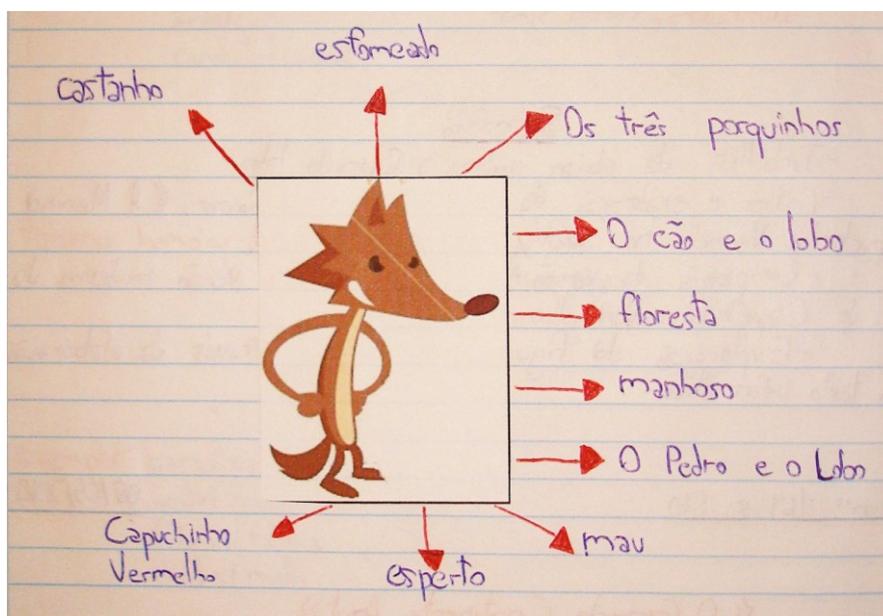


Figura 5 --- Exemplo de um *brainstorming* de um aluno em torno da figura do lobo

Neste momento, os alunos mostraram---se bastante participativos, relacionando várias características da personagem, sendo referido que “o lobo era manhoso como o Ulisses”, mas “mau como as cobras”. Para além destas características, foram referidas

várias histórias, incluindo histórias desconhecidas da turma, como por exemplo “O Cão e o Lobo”, presente na revista “O Nosso Amiguinho”.

Perante esta situação de desconhecimento em relação à história “O Cão e o Lobo”, o aluno que a referiu, perguntou se a poderia partilhar com os colegas na aula seguinte.

Seguidamente, leu---se a obra de Luísa Ducla Soares, *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Tendo em conta esta narrativa, que faz uso do maravilhoso, realizou---se uma leitura expressiva, projetando as ilustrações de Helena Simas. Com o decorrer desta, foram levantadas questões no sentido de motivar o virar de página e o desenrolar da história.

Terminada a leitura, e aproveitando a questão final da obra “Afinal peço à minha mãe que durmas no sofá---cama ou voltas para a tua história? Digam---me lá vocês o que acham que ela resolveu.” (Soares, 2007, p.24), os alunos foram levados a refletir em torno desta, mencionando diferentes possibilidades de continuação da história. Esta reflexão fez com que as opiniões da turma ficassem divididas, dado que uma parte dos alunos era a favor do regresso da protagonista à sua verdadeira história, enquanto a outra parte era a favor de a protagonista ficar nesta “nova realidade para ficar com o seu afilhado e criar uma história nova.”

Concluída a reflexão em torno da questão final, questionaram---se os alunos sobre que obra, do universo da literatura tradicional, se assemelhava àquela que acabaram de ouvir. A partir destas questões, promoveu---se o diálogo em torno da versão tradicional da história do *Capuchinho Vermelho*.

Deste modo, os alunos trabalharam com questões de intertextualidade, estabelecendo um contraste entre o tradicional conto do Capuchinho Vermelho e a obra lida inicialmente, de Luísa Ducla Soares, procurando descobrir as diferenças e as semelhanças que existem em ambas as narrativas.

Esta proposta foi realizada em grande grupo, e parece ser importante referir que o preenchimento foi acessível, uma vez que este grupo é bom na recolha de informações explícitas. No entanto, foram assimilados os aspetos primordiais que distinguem as versões, assim como os aspetos que têm em comum.

Versão Tradicional	Comum	Versão Luísa Ducla Soares
- O lobo é mau.	- Capuchinho Vermelho.	- A avozinha é a avó do João.
- O bolo era feito pela mãe do Capuchinho.	- Avozinha.	- O bolo era do supermenço do.
- O Capuchinho tem medo do lobo.	- bobos.	- O Capuchinho apadrinhou um lobo Ibérico.
- A ação passa-se na floresta.		- A ação passa-se na cidade e no séc. XXI.
- O lobo no final morre.		

Figura 6 -- Diferenças e semelhanças entre a versão tradicional da história do Capuchinho Vermelho e a versão de Luísa Ducla Soares

Neste seguimento, e ainda não tendo sido referido o título da obra, uma vez que este estava tapado com o intuito de suscitar a curiosidade do grupo, questionaram---se os aprendentes sobre possíveis títulos para a obra. Assim, pretendia---se que os alunos elaborassem um título em que relacionassem o Capuchinho Vermelho com a atualidade. Com a atribuição de títulos fictícios, discutiu---se cada um deles, de modo a perceber qual seria o mais adequado. Desta forma, pretendia---se que os alunos mencionassem diferentes títulos para a obra lida, e que os justificassem, promovendo uma reflexão acerca do conteúdo da obra em questão. Porventura, e quando lançada a proposta, um aluno mencionou imediatamente “O Capuchinho Vermelho no século XXI”. Quando solicitado para fundamentar a sua opção, este referiu “no início da obra a autora diz *no século XXI* e é um livro da história do Capuchinho Vermelho. O título só pode ser esse!”. De um modo geral, o aluno entendeu que informações deveriam ser incluídas no título, sendo dadas justificações que se basearam na informação explícita da obra.

Com isto, projetou---se a capa da obra, revelando---se o título atribuído pela autora e confirmando a ideia do aluno. Assim, relacionou---se e analisou---se o título fictício com o título real. Com a projeção, pediu---se aos alunos que analisassem os elementos paratextuais presentes, relacionando---os com a história anteriormente ouvida. Então, os alunos mencionaram: o livro, uma vez que “o Capuchinho saltou do livro para o século XXI”, o lobo, dizendo “este não era um lobo mau” e a cesta,

proferindo que “os bolinhos são do supermercado”. Naquele momento, os alunos visualizaram a folha de rosto do livro para descobrirem o nome da ilustradora. Mais uma vez, e tal como em aulas anteriores, a exploração dos elementos paratextuais da obra foram fundamentais para uma boa exploração da mesma.

Numa etapa seguinte, e tendo em conta a obra de Luísa Ducla Soares, retomou---se a ideia de o lobo ser um animal “mau” nas histórias infanto---juvenis. Assim, o diálogo foi remetido para a figura do lobo na obra *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, enveredando para o assunto dos animais em vias de extinção. Com isto colocou---se no quadro uma fotografia do animal em vias de extinção em causa, o Lobo Ibérico. Através desta figura, interrogou---se os alunos sobre os seus conhecimentos acerca dos animais em vias de extinção. Através deste *brainstorming*, os alunos mobilizaram os seus conhecimentos acerca do animal, registando as suas ideias, partilhando---as, de modo a refletirem de forma coletiva. Com esta proposta, os alunos mostraram---se sensibilizados com a questão dos animais em vias de extinção.

No momento final da aula, e após a exploração da obra, um aluno disse “Esta história não parece nada no século XXI!”, ao qual outro acrescentou “Pois não, parece no século XXX”. A partir destas ideias, surgiu a questão “Como seria esta história no século XXX?”. Ora, perante esta interrogação muitas foram as ideias expressas, e, com este grau de motivação, os alunos propuseram a criação de uma nova versão desta história tradicional, mas agora no século XXX. Esta sugestão foi muito bem recebida, sendo que todos os alunos participaram<sup>13</sup>. (ANEXO Q)

Nas produções escritas foram criadas novas realidades e referidos diversos assuntos da realidade atual, tais como máquinas capazes de regressar ao passado, assim como avançar para o futuro; atitudes menos apropriadas para com os idosos, terminando com a consciencialização da protagonista em relação à sua atitude; carros voadores que só funcionavam a energia solar para não poluírem o ambiente; aspetos da realidade tecnológica como o *facebook*, o *iphone*, os *tablets*, robôs, blogues; a crise, a predominância de população chinesa, o valor do ordenado mínimo; cientistas que

---

<sup>13</sup> Encontra---se em anexo uma produção, em formato de banda desenhada, de um aluno. Esta produção apresenta aspetos interessantes e pertinentes em relação a todo o trabalho desenvolvido, uma vez que o aluno teve o cuidado de apresentar elementos paratextuais como a capa, o nome do autor e do ilustrador, assim como um agradecimento. (ANEXO Q)

descobrem medicamentos que prologam a vida às pessoas; animais de estimação como os lobos, as cobras, os leões.

De todas as produções escritas elaboradas pelos alunos, duas foram realizadas em formato de banda desenhada tendo como temática a desmistificação da figura do lobo.

Perante a situação de desconhecimento da história “O Cão e o Lobo”, o discente teve então a oportunidade de partilhar a história com a turma, dirigindo-se ao centro da sala, sendo solicitado que efetuasse uma leitura expressiva. Isto porque “a leitura do professor é fundamental como modelo, pois as crianças tenderão a imitá-lo”. (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2010, p.56) Deste modo, o aluno seguiu o modelo do professor, uma vez que fez recurso a tons de voz diferentes para distinguir as personagens e recorreu a gestos para dar expressividade a determinadas ações.

Esta aula permitiu “fazer viver a leitura”, ligando “o livro à vida da criança, sem o limitar à aprendizagem e ao espaço escolar.” (Savier, 1988, citado em Gomes, 2007, p.10)

➤➤ *O grande continente azul, de José Jorge Letria*

De modo a explorar a temática do *Planeta Azul* e permitir que os alunos contactem com “experiências múltiplas e enriquecedoras” (Bastos, 1999, p.157) foi selecionado um livro da autoria de José Jorge Letria, *O grande continente azul*.

Esta obra foi distinguida com o prémio “O ambiente na literatura infantil” em 1983. Assim sendo, surge “uma narrativa poética que, em discurso na primeira pessoa, dá voz ao mar”. (Ramos, s/d, *O grande continente azul*)

De forma poética, o autor mostra a importância do mundo marinho para a Natureza e para o Homem, referindo múltiplas qualidades desse universo. Para além das qualidades, José Jorge Letria também expressa todas as consequências que o mar e os seus habitantes sofrem por os humanos não respeitarem a Natureza. Através delas, apela ao leitor para uma “atitude ecologicamente saudável e sustentável” (Ramos, s/d, *O grande continente azul*)

Com o trabalho de Paula Amaral é possível reviver as experiências do autor através de ilustrações simples em tons de azul e amarelo. Assim sendo, as ilustrações tendem a revelar um misto de tranquilidade e de ação. Ora, e tendo em conta o texto

literário, a ilustradora expressa a serenidade e a beleza do mundo marinho, contudo agita o nosso pensamento em tons de amarelo, com o intuito de nos fazer perceber que precisamos de mudar a atitude face ao *grande continente azul*.

Neste sentido, e de modo a levar os alunos a apreciar este tipo de texto, a desenvolver o seu imaginário e permitir a existência de variadíssimas interpretações (Souza, 2006), interrogou-se o grupo de modo a perceber qual a opinião deles em relação aos poemas. Neste momento, muitos foram os alunos que demonstraram o seu desagrado face a este tipo de texto. Contudo, e quando solicitada uma justificação para tal, ninguém fundamentou a sua escolha. Perante esta postura, e tendo em conta a literatura existente sobre esta problemática, Souza (2006, p.47) diz que “as práticas escolares continuam a privilegiar uma abordagem redutora, mecanicista e utilitária do texto poético.”

Assim, e seguindo o modelo do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, dialogou-se com os alunos com o intuito de estes reconhecerem que um poema assume uma linguagem especial. Como tal, apelou-se ao “ouvido” crítico, de modo a estarem atentos ao jogo de palavras, à musicalidade, aos sons e ao ritmo, bem como aos múltiplos significados existentes.

Seguidamente, fez-se a leitura de um excerto do poema, em voz alta e com expressividade, de forma a facilitar uma primeira descodificação do texto, tendo os alunos posteriormente lido individualmente para uma melhor compreensão.

No sentido de explorar a perceção do texto, incitou-se a troca de opiniões sobre o assunto presente no poema e sobre os possíveis motivos que levaram o poeta, José Jorge Letria, a escrevê-lo.

Apesar de os alunos se terem mostrado um pouco reticentes face a este tipo de texto, na fase de exploração da mensagem implícita da obra já foram capazes de perceber qual a ideia, dizendo que o autor “falava da importância dos oceanos e de quanto nós lhes fazemos mal”.

Com o momento de reflexão inicial e final, pretendeu-se que os alunos valorizassem o texto poético e, simultaneamente, percebessem a importância de preservar o mundo marinho através do jogo de palavras.

➤➤ *A floresta da preguiça, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud*



Figura 7 – BIL: *Na floresta da preguiça*. Reprodução autorizada pela Bruaá Editora

Segundo a Bruaá Editora ([www.bruaa.pt/](http://www.bruaa.pt/)) “Anouck Boisrobert e Louis Rigaud confirmam neste segundo livro o talento que lhes foi unanimemente reconhecido pela crítica internacional”. Aliado a este talento, surge um texto forte de Sophie Strady, na obra *A floresta da preguiça*.

Tudo é verde, tudo é vida na floresta da preguiça. Gorjeiam os pássaros, enroscam---se os gatos à sombra das palmeiras, os papa---formigas aspiram insetos como que através de uma palhinha... e a preguiça --- estás a vê---la? (...) (Boisrobert & Rigaud, 2012, p.3)

"Estás a vê---la?" é uma pergunta constante ao longo de toda obra, que envolve o leitor na procura incessante de um animal em vias de extinção, a preguiça---de---coleira. Este animal surge desprotegido na floresta, no momento em que o Homem, com ajuda de máquinas especializadas, destrói os espaços verdes.

Deste modo, a Bruaá Editora diz que:

a destruição da floresta, erigida através de uma cuidada engenharia do papel continua a cada página, até já não restar nada. Mas há esperança. Alguém decide semear este terreno desolado. A floresta renasce, mais verdejante e vibrante, mas tão vulnerável como antes, lembrando---nos que esta história está longe de acabar e que devemos lutar contra a desflorestação onde quer que ela exista.

*A floresta da preguiça* é um livro---jogo onde o leitor participa e envolve---se na leitura de forma direta. Este tipo de livro, ao ser aberto, permite ao leitor contactar com um novo mundo centrado numa dimensão visual. Dimensão essa que lhe possibilita a interação. Assim, e segundo Eduarda Coquet “as imagens que querem fugir dos livros” (citado em Domiciano & Coquet, 2008, p.4), envolvem o leitor, ajudando---o a perceber e absorver a mensagem. Através deste livro é possível

explorar várias temáticas relacionadas com a ecologia. Assim sendo, estão presente a ideia da desflorestação e dos animais em vias de extinção, fazendo alusão à impressão em tinta de soja e ao papel reciclado utilizado na elaboração desta obra.

Para além das temáticas serem coerentes com o que se propõe anteriormente, a qualidade do texto verbal e do texto icónico, bem como o impacto internacional destes dois ilustradores foram alvos de análise e grande peso no momento de escolha.

Assim, e no sentido de iniciar a exploração, surgiu a atividade denominada *Mapa de Histórias*. Através da expressão introdutória da obra “Tudo é verde, tudo é vida / na floresta da preguiça...”, os alunos definiram quem ou o que é a preguiça, imaginando três possibilidades. Seguidamente, deveriam imaginar três acontecimentos para cada uma das situações, e assim sucessivamente. Com estas situações recriadas, os alunos tentavam desmistificar quem era a preguiça, tendo em consideração que esta era a frase inicial da obra em causa.

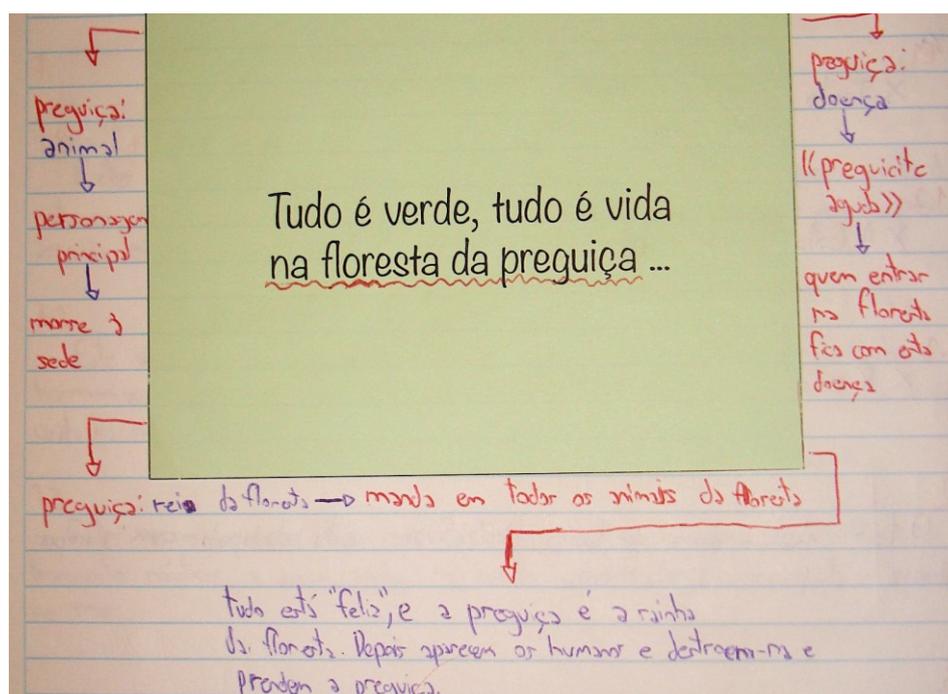


Figura 8 --- Mapa de Histórias a partir da expressão inicial da obra *A floresta da preguiça*.

Deste modo, os alunos assumiram que a *preguiça* poderia ser um animal e, como tal, a personagem principal da obra que, provavelmente, morreria à sede. Esta conclusão surgiu devido ao ditado popular “a preguiça morreu à sede, andando a nadar” sendo mencionado como “a preguiça morreu à sede ao lado da água”. Por sua vez, a preguiça também poderia ser uma doença, como a “preguicite aguda”, e quem

entrasse naquela floresta “seria atacado por essa doença”. Por último, os discentes associaram à *preguiça* o cargo de “rainha da floresta”, dizendo que esta “mandava em todos os animais que habitavam a floresta”. Com este cenário e tendo em consideração a expressão na sua plenitude, os alunos referiram que “a floresta estava feliz e a preguiça era rainha”, mas, a dado momento, iam “aparecer os humanos, destruíam a floresta e prendiam a rainha”. Esta última recriação, não está muito longe do que realmente vai acontecer na obra de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud.

Seguidamente, e ainda como momento antecedente à leitura, projetou-se a capa do livro para que os alunos tivessem um primeiro contacto com a obra. Através dessa imagem, levantou-se um conjunto de questões com o intuito de os alunos ativarem os seus conhecimentos, através da exploração de elementos paratextuais, encorajando a partilha de ideias e de experiências. Foram ainda dados a conhecer os ilustradores do livro, mostrando uma fotografia dos mesmos. Ao visualizarem-na, os alunos ficaram estupefactos com a jovialidade dos mesmos, chegando mesmo a mencionar que “os autores e os ilustradores são todos velhos. Porque é que estes também não são?”. Perante esta questão, foi possível detetar uma das conceções dos alunos, e, associando-a à fotografia anteriormente apresentada, desconstruiu-se a ideia de que não existe idade para se ser escritor ou ilustrador.

A partir deste diálogo, exploraram-se outros elementos paratextuais, como a ilustração presente na capa. Naquele momento, um aluno perguntou “A capa dá continuidade à contracapa?”. Pode dizer-se, então, que os alunos, ou a maioria deles, perceberam como se analisam os elementos paratextuais, compreendendo a sua pertinência na totalidade da obra. Com este diálogo, explorou-se com os alunos a contracapa. Através dela releu-se a expressão “Tudo é verde, tudo é vida / na floresta da preguiça...” e analisou-se o texto existente sobre os materiais usados na produção do livro, que respeitam o ambiente, assim como alguma informação pertinentes sobre este animal em vias de extinção. Neste caso, foram projetadas algumas imagens da preguiça-de-coleira com o intuito de a dar a conhecer aos alunos, acrescentando-se informações sobre o peso e o tamanho do animal, a idade média de vida, características predominantes da espécie, e, essencialmente, as causas da sua extinção.

Terminado o diálogo, iniciou-se a leitura da narrativa, circulando pela sala para que todos os alunos pudessem acompanhar a beleza das ilustrações *pop-up* e

envolverem---se no jogo “Estás a vê---la?”. Assim, e durante a leitura, fez---se uso dessa interrogação para que os alunos ficassem motivados e participassem ativamente na procura daquele animal em vias de extinção.

Este jogo envolveu os alunos, fazendo com que se sentissem autênticos exploradores, em busca do animal em vias de extinção. O facto de, anteriormente, terem contactado com algumas das características desta espécie, fez com que no momento da procura fosse possível diferenciá---la de outros animais representados nas ilustrações.

Como pós---leitura, foram levantadas questões abertas no sentido de promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos a identificarem o que é mais significativo para eles, assim como a pensarem sobre essas questões. Em torno dessas questões, realça---se a capacidade de os alunos relacionarem o texto verbal e pictórico com os conhecimentos ativados no momento de pré---leitura, pois estes conseguiram perceber que, afinal a preguiça referida no *Mapa das Histórias* era um animal e que enfrenta um problema devido à industrialização. Isto foi óbvio quando um aluno pediu para visualizar a primeira e a última ilustrações da obra, já que “na primeira não existia nenhuma máquina e na última já existiam algumas máquinas, mesmo depois de um senhor ter voltado a plantar.” Este comentário permitiu entender a mensagem da desflorestação constante e das consequências dessa situação foi bem compreendida, uma vez que os alunos perceberam que este não era um ato isolado, mas sim um ato permanente.

Ainda neste momento, estabeleceram---se conexões com a obra de Luísa Ducla Soares, *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, no sentido de refletir sobre os animais em vias de extinção e o que podemos fazer para evitar que isso aconteça, salientado a importância de preservar o habitat natural das espécies.

- **Projeto Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!**

Tal como mencionado anteriormente, a par da Prática Ensino Supervisionada II em Língua Portuguesa desenvolveu---se um projeto com todas as turmas de 6ºano. Este projeto foi pensando no sentido de interligar duas competências essenciais à formação académica dos alunos, a leitura e a escrita. Esta interligação foi obtida através da articulação de duas teses de mestrado, uma visando a promoção e

desenvolvimento de competências ao nível da leitura, e uma outra com o objetivo principal de promover e desenvolver competências ao nível da escrita. Deste modo, e com um projeto comum, foi possível recolher os dados tendo em conta os objetivos de cada investigação, possibilitando aos alunos o contacto com uma dinâmica que valorizasse as duas competências essenciais à formação académica e pessoal.

Assim sendo, e após muita reflexão e discussão, foi escolhido um nome para este projeto de cooperação: *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*. A par do nome foi criado também um logótipo que englobasse a competência da leitura e a competência da escrita.



**Figura 9** -- Logótipo do projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*.

Então, e sabendo que na Instituição existia uma iniciativa muito bem recebida pelos alunos – projeto *Líderes Inovadores*<sup>14</sup> – decidiu---se relacionar este projeto com o projeto já existente, o qual tem como visão primordial “formar cidadãos mais exigentes e competitivos capazes de agarrar as oportunidades”, tendo como ideia primordial “saber para inovar, conhecer para superar e aprender para competir”. Assim, esta iniciativa promove valores como a tolerância, a responsabilidade, a competência, a inovação e a determinação, desenvolvendo capacidades sociais e emocionais, e fomentando uma competição saudável na formação dos alunos, de modo a melhorar o clima e os resultados escolares. Atendendo ao projeto *Líderes Inovadores*, realizou---se um esboço para o projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*, tendo como base os valores acima referidos.

Neste seguimento, apresentou---se à Diretora da Instituição a ideia e um esboço delineado do projeto, com os conteúdos e ideias que se pretendiam implementar. Com isto, e após discutida a ideia em Conselho Pedagógico, o projeto *Diz---me o que lês,*

---

<sup>14</sup> Informações fornecidas pela Instituição onde o projeto estava a decorrer.

*dir---te---ei o que escreves!* foi aprovado, mas com a obrigatoriedade de apresentação dos resultados obtidos. (ANEXO L)

Obtida então a permissão para edificar a proposta, foi solicitado à Instituição um local onde fosse possível criar um ambiente propício à iniciativa. Enquanto esse local não nos foi disponibilizado, procedemos à divulgação do projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!* pelas salas das turmas do 6ºano (ANEXO M), fornecendo a cada aluno uma autorização direcionada aos Encarregados de Educação (ANEXO N), para que estes permitissem a participação dos seus educandos no referido projeto.

No que se refere à divulgação, apresentaram---se os objetivos desta iniciativa, exemplos de atividades, a duração do projeto e de cada sessão, os horários, e, essencialmente, foi salientada a importância de um investimento contínuo no desenvolvimento pessoal e académico.

Entretanto, foi---nos disponibilizado um gabinete de apoio aos alunos com cinco mesas e dezoito cadeiras, dois armários, um quadro de giz e um projetor. Perante este espaço, houve necessidade de o transformar num espaço mais acolhedor, tranquilo, e, essencialmente, um espaço onde os alunos se sentissem confortáveis, motivados e envolvidos. Assim, “a vantagem de trabalhar com salas organizadas desta forma, preparadas para que a aprendizagem se faça de uma forma significativa, é a sala de aula ficar mais viva, mais dinâmica e mais alegre”. (Goulão, 2006, p.99) Com este objetivo em mente, foram colocadas dezoito almofadas coloridas, um tapete, um vaso e um candeeiro, as mesas foram também cobertas com papéis plásticos coloridos, bem como uma das paredes que foi forrada com papel de cenário.



Figura 10 --- Sala do projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*.

Para além do espaço, as dinamizadoras do projeto também usavam umas camisolas alusivas à iniciativa, de modo a permitir que os alunos identificassem facilmente os seus nomes. Com isto, pretendia-se também diferenciar a intervenção destas no espaço onde o projeto se desenvolvia do tempo dedicado à Prática de Ensino Supervisionada II na sala de aula.



Figura 11 --- Camisolas alusivas à iniciativa.

Terminada a transformação da sala, voltou-se às salas de aula das turmas do 6ºano para recolher as autorizações dos Encarregados de Educação dos alunos interessados em participar na iniciativa. Assim, dos sessenta e quatro alunos aos quais este projeto foi proposto, quarenta e três entregaram as respetivas autorizações. No entanto, e tendo em conta a última sessão do projeto *Diz-me o lês, dir-te-ei o que escreves!*, o número total de alunos participantes foi de cinquenta, não se registando qualquer desistência.

Com o espaço preparado, e após a recolha das autorizações, prosseguimos para a distribuição dos alunos, a qual foi efetuada segundo as turmas a que cada aluno pertencia e para que todos participassem nas sessões de igual tempo, sendo estas de quarenta e cinco minutos semanais. Por isso, à segunda-feira havia uma sessão com um grupo depois do almoço e outro no final do dia letivo, sendo que à terça e a quinta-feira decorriam as sessões com os restantes grupos ao final do dia letivo.

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
13:30 14:15	Turma 1				
14:20 15:05					
15:05 15:50					
16:00 16:45	Turma 2	Turma 3		Turma 4	
16:45 17:30					

Figura 12 --- Horário das sessões de cada turma do projeto *Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!*.

Com isto, e estando previstas sete sessões, em cada uma delas foi explorado uma obra infanto---juvenil, sendo a sétima sessão destinada a uma atividade na biblioteca da Instituição entre as turmas do 6ºano, que englobasse todas as obras exploradas até então.

Assim, partindo de obras infanto---juvenis foram traçadas estratégias para serem usadas em todas as sessões antes, durante e depois da leitura dos textos, com o intuito de desenvolver nos alunos a compreensão leitora. O *corpus* foi selecionado sessão a sessão de modo de satisfazer a curiosidades dos alunos em relação a determinadas obras, e tendo em conta os valores ao projeto *Líderes Inovadores*.

No início da semana eram colocados pelas Escola elementos relacionados com a obra a abordar nesse período, com o intuito de motivar os alunos para a sessão e como forma de estimular a curiosidade e a imaginação de cada um.

Em todas as sessões, os alunos usavam um crachá com o logótipo do projeto e o respetivo nome.



Figura 13 --- Crachá de identificação do aluno.

Paralelamente a estas sessões, e quando terminada a exploração da obra, era distribuído pelos aluno o *BIL* – *Bilhete de Identidade do Livro* e um *Li isto!*.

O *BIL* diz respeito a um cartão onde estão presentes as informações principais da obra, como por exemplo, o nome do autor, do ilustrador, a capa e a frase mais marcante da história.



Figura 14 --- *BIL* --- *Bilhete de Identidade do Livro*.

Por sua vez, o *Li isto!* é um apontamento onde os alunos escrevem a sua opinião em relação aos livros explorados. Este era em formato do símbolo *like* da rede social tão familiar aos alunos, o *facebook*, a líder mundial de comunicações virtuais, e, como tal, os alunos sentem---se mais motivados pelas aprendizagens irem ao encontro dos seus interesses. Deste modo “as tecnologias de informação e comunicação e as novas técnicas computacionais têm influência sobre a sociedade como um todo.” (Junior & Coutinho, 2008, p.340)

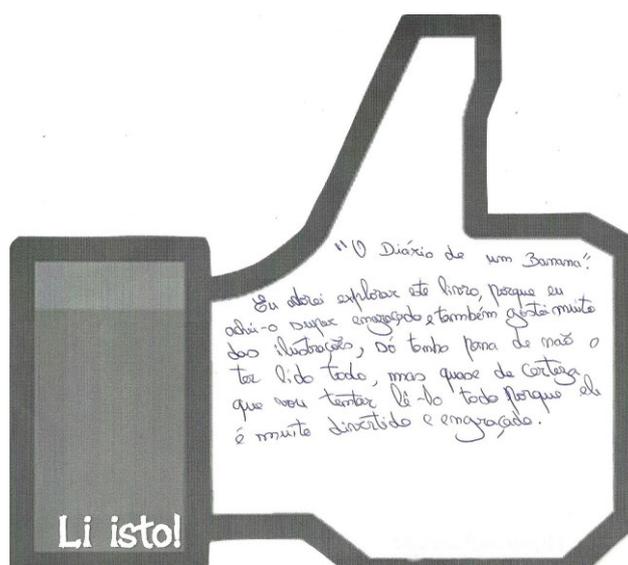


Figura 15 -- Exemplo de um *Li isto!*.

No seguimento desta linha de orientação, a seleção do *corpus* do projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!* também esteve assente em determinados critérios.

Tal como referido anteriormente, este projeto de promoção de leitura e de escrita vai ao encontro do projeto *Líderes Inovadores*. Este último tem como valores a explorar a tolerância, a responsabilidade, a competência, a inovação e a determinação. Deste modo, na escolha do *corpus* textual esteve também subjacente esta combinação de valores.

Assim, considerando estes valores, também foi tida em conta, tal como na seleção do *corpus* textual para a disciplina de Língua Portuguesa, na Prática de Ensino Supervisionada II, a autoria dos livros, o seu impacto a nível nacional e internacional e as temáticas implícitas, bem como os prémios atribuídos e a inovação gráfica.

É de salientar que o *corpus* textual não foi previamente elaborado na sua totalidade, mas sim adaptado sessão a sessão, com o intuito de perceber e incorporar os gostos e necessidades dos alunos e, deste modo, tornar estes momentos mais significativos para os grupos.

Por todas estas razões, o *corpus* textual do Projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!* foi composto pelas obras: *O ponto*, de Peter H. Reynolds, *O livro negro das cores*, de Menena Cottin e Rosaria Faría, *Sara e o Gigante das Histórias*, de Laurence Bourguignon e Pascal Biet, *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney, *O Manel e o Miúfa – o medo medricas*, de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima e, por último, *Eu Espero*, de Davide Cali e Serge Bloch.

Todas estas obras foram pensadas de modo a serem exploradas segundo o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. Por outras palavras, as sessões foram planificadas de acordo com três momentos primordiais que permitem desenvolver nos alunos as “suas competências linguísticas, discursiva, comunicativa, pragmática, literária e imagética”. (Silva, 2010<sup>15</sup>) Assim, a prática metodológica utilizada divide---se em três momentos, tal como na Prática de Ensino Supervisionada II, com atividades a desenvolver antes da leitura, durante a leitura e, ainda, depois da leitura. Todas estas atividades devem ser coerentes e interligadas, não esquecendo que cada uma possui objetivos específicos.

Para além destes três momentos, foi introduzida uma rotina em todas as sessões, a motivação. Esta estava relacionada com a obra a promover nessa semana.

Assim sendo, este projeto apresenta alguns aspetos comuns com outro estudo, uma vez que foi desenvolvido juntamente com outra colega que tinha outro foco de estudo. A estruturação e elaboração da iniciativa, as autorizações para as entidades responsáveis, a Instituição e os Encarregados de Educação, a apresentação da aprovação e divulgação do mesmo, a preparação da sala facultada para esta dinâmica, os crachás de identificação, o momento da motivação, o *corpus* textual e a atividade *Detetives Literários* são todos aspetos comuns.

---

<sup>15</sup> Informação retirada no blogue *Como promover o gosto pela leitura e fomentar aprendizagens*. Obtido em junho de 2012, em VoxNostra: <http://voxnosta.blogspot.pt/2010/03/o---que---e---o---um---programa---de---leitura.html>

➤➤ O ponto, de Peter H. Reynolds

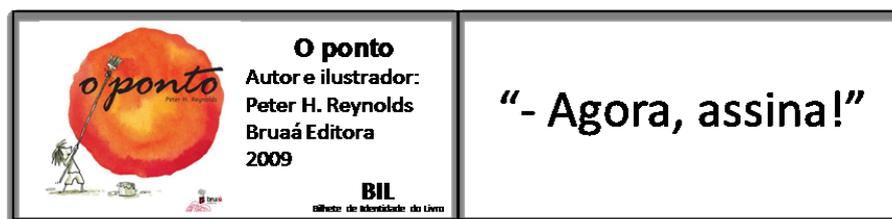


Figura 16 – BIL: *O ponto*. Reprodução autorizada pela Bruaá Editora.

Esta obra de grande impacto nacional e internacional, premiada e várias vezes traduzida, “procura sensibilizar os seus leitores para a importância do estímulo à criação artística, ao mesmo passo que vem desmistificar a birra, mostrando a relevância de reforços positivos e do encorajamento na criança para o fortalecimento da sua autoconfiança.” (Rodrigues, s/d, *O ponto*)

Neste álbum narrativo, a protagonista, perante uma proposta de desenho, afirma não ser capaz de realizar o trabalho porque não sabe desenhar. Tendo em conta esta atitude, a professora incentiva a aluna, fazendo com que esta aceite deixar no papel uma marca. Com esta decisão, a marca deixada foi um único e simples ponto, que foi um verdadeiro ponto de partida para o percurso artístico da pequena menina. Todos os seus trabalhos são assinados e emoldurados, de forma a mostrar verdadeiras obras de arte.

Num álbum de grafismo original e com uma economia verbal, o autor e ilustrador, Peter H. Reynolds, transmite “uma verdadeira lição sobre a legitimidade da liberdade do acto criador.” (Rodrigues, s/d, *O ponto*)

Assim sendo, este livro de Peter H. Reynolds integrou o *corpus* textual, uma vez que trabalha valores que vão ao encontro do projeto *Líderes Inovadores*, ou seja, a responsabilidade, a competência, a inovação e a determinação, para além de todos os outros critérios referidos anteriormente.

Com isto, e de forma a motivar os grupos, coloca---se previamente pela Instituição uma imagem alusiva à obra a explorar, de modo a que os alunos levantem questões sobre ela. Essa imagem representava a expressão “o ponto”, contudo esta estava desenhada com uma sucessão de pontos.

A sessão inicia---se com o questionamento sobre essa mesma imagem. Neste momento, os alunos mobilizam ideias, relacionando---as com experiências do seu

quotidiano. Todas estas são registadas no quadro, para que, posteriormente, sejam comparadas com a verdadeira simbologia da figura.

Após terem sido interrogados sobre “algo de estranho na Escola”, no geral, os alunos referiram a existência de “coisinhas coladas no chão”. Comentários como este desencadearam no grupo uma discussão em torno da palavra “coisinhas”, uma vez que todos manifestavam vontade em completar a ideia. Depois de um questionamento constante, os alunos mencionaram “o ponto”.

Deste modo, e como pré---leitura, interpelou---se os alunos sobre os seus sentimentos em relação a uma folha branca sem qualquer indicação ou sugestão por parte do professor. Ainda neste seguimento, questionou---se os alunos sobre as suas atitudes perante situações difíceis. Todas as ideias foram registadas num *Turbilhão de ideias – brainstormig* – para que posteriormente fossem analisadas e debatidas.

Com este diálogo, inicialmente, a maioria dos alunos disse, quase de forma intuitiva, que se sentia “feliz” perante um trabalho livre. Contudo, e quando criadas situações---exemplo, os alunos reconsideravam e mencionavam as suas inquietações e estados de espírito como “tristeza”, “perdidos”, “nervosos”, “baralhados”, “ansiosos”, entre outros.

Seguidamente, disse---se aos alunos que iriam ouvir uma história de Peter H. Reynolds, fazendo referência à vida e aos prémios atribuídos ao autor/ilustrador. Deste modo, referiu---se que a história é sobre uma rapariga que acha que não sabia desenhar e o que lhe aconteceu numa aula de desenho.

Durante a leitura, as ilustrações do livro foram projetadas para que todos os alunos apreciem o trabalho de Peter H. Reynolds. Segundo a *Bruaá* Editora<sup>16</sup>, as ilustrações simples e delicadas foram feitas em aguarela e tinta de chá, emitindo um toque de frescura e de ingenuidade. Este álbum de pequeno formato dá aos jovens mais reticentes o estímulo e o encorajamento necessários à espontaneidade na sua expressão em qualquer arte.

Como forma de motivar o grupo, levantaram---se algumas questões de modo a espicaçar a curiosidade pela página seguinte. Questões essas que aguçavam a vontade deles em descobrir o que iria acontecer à protagonista, levando---os mesmo a

---

<sup>16</sup> Informação consultada no site <http://www.bruaa.pt/>, em junho de 2012.

expressar várias ideias. Sendo que a célebre frase da obra “Agora, assina!” foi o ponto culminante de toda a história.

Terminada a leitura, e tendo em conta o projeto *Líderes Inovadores*, interpelou---se os alunos sobre os valores expressos na obra, de forma a levá---los a refletir sobre a importância desses nas suas vidas. Com isto, iniciou---se um diálogo de modo a que os alunos refletissem sobre a responsabilidade dos seus atos, mostrando---se empenhados e criativos, falando sobre a desistência face a propostas mais complexas ou que lhes desagradam. Perante este discurso, um dos alunos disse “Eu exprimo o que tenho no meu pensamento, mas às vezes digo coisas que não estão certas!”. Com esta experiência pessoal, criou---se um discurso sobre os valores como a competência, a inovação e, acima de tudo, a determinação. Este diálogo foi finalizado com a ideia de que “até um ponto pode dar um trabalho extraordinário!”.

Portanto, e tendo em conta esta primeira sessão na sua plenitude, a obra foi bem recebida, levando os alunos a uma reflexão sobre o valor das suas atitudes e a importância da determinação, ficando caracterizada pela frase “Agora, assina!”.

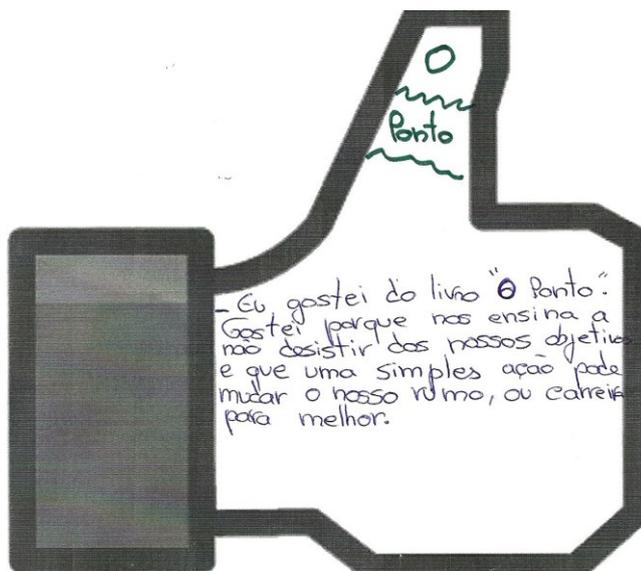


Figura 17 --- Exemplos de *Li isto!* sobre o livro *O ponto*.

➤➤ *O livro negro das cores, de Menena Cottin e Rosaria Faría*

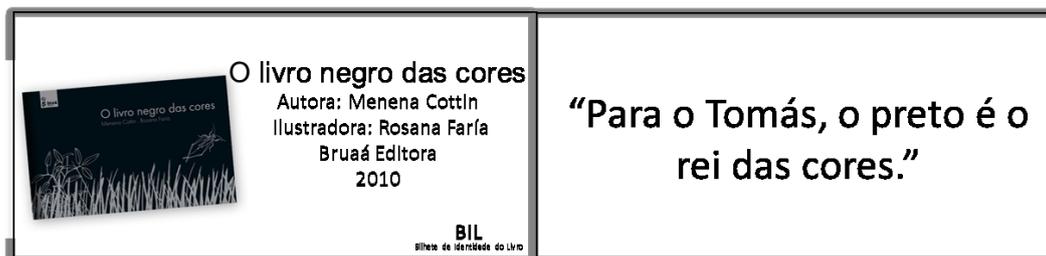


Figura 18 – BIL: *O livro negro das cores*. Reprodução autorizada pela Bruuá Editora.

As consagradas autoras venezuelanas, com *O livro negro das cores*, conseguiram conquistar prémios de grande valor como por exemplo, o *Prémio Bologna Ragazzi – Novos Horizontes*, em 2007.

Páginas duplas de papel preto com texto cinzento, complementado por *braille* e imagens impressas em verniz que confere uma espessura à ilustração, de forma a convidar o leitor a tocá---las e a senti---las. Este álbum recria a cegueira e é protagonizado pelo Tomás. Este diz que “o amarelo sabe a mostarda, mas é suave como as penas dos pintainhos” e, assim, surgem delicadas penas que flutuam pela página. Embora a ideologia seja, por si só, cativante, as frases sobre as cores apresentam o Tomás como uma figura de carácter forte. Para este protagonista, e provavelmente após uma meditação profunda, o vermelho “dói”, o castanho “estala” e o verde “sabe a gelado de limão”. Em contrapartida, “...o preto é o rei das cores, porque “é suave como a seda quando a mãe o abraça e o envolve com o seu cabelo.”

Esta narrativa, rica em metáforas, mostra---nos a forma como uma criança nesta condição interpreta o mundo que a rodeia, associando---o aos cinco sentidos.

Assim, e tal como diz Ana Margarida Ramos “este álbum narrativo apela também a um olhar mais solidário e mais integrador das diferenças”. (Ramos, s/d, *O livro negro das cores*)

Relacionando a ideia de Ana Margarida Ramos (*idem*) com a ideia do projeto *Líderes Inovadores*, este é um livro que envolve todos os valores. Assim, é possível explorar junto dos alunos a importância de sermos tolerantes, responsáveis, competentes, inovadores e determinados. Este livro de Menena Cottin e Helena Faría foca e retrata, quer explícita como implicitamente, todos estes valores.

Tendo em conta a qualidade desta obra, planeou---se uma sessão que permitisse uma reflexão profunda acerca desta temática, englobando os três momentos essenciais, antes, durante e depois da leitura.

Então, e previamente, colocou---se pelos corredores da escola quadrados pretos. Através destes, a sessão iniciou---se com o questionamento do grupo sobre as primeiras impressões face àquele quadrado. Deste modo, surgiu um diálogo que relevou as sensações dos alunos, assim como as suas perspetivas, em relação à obra selecionada para a sessão. Essas ideias expressas pelos alunos passavam por “uma armadilha”, “um menino que não gostava de ler”, “sobre matemática”, “um livro sobre um quadrado preto” sendo que esta última ideia estava relacionava com a experiência da aula anterior. Ou seja, tal como o aluno referiu “na sessão passada tinha um ponto e o livro era sobre pontos, hoje tem um quadro, o livro só pode ser sobre quadrados.”

Seguidamente, exploraram---se os elementos paratextuais com os alunos, esperando---se que estes formulassem todas as hipóteses sobre o conteúdo do livro. Então, e diante do título, os alunos referiram que “o preto também é uma cor”, “o livro só vai ter cores escuras”, questionando---se até “Se é negro, como é que vai ter cores?”. Analisando a ilustração da capa, estes mencionaram que esta “parece tristeza mas ao mesmo tempo alegria”. Com esta afirmação, e depois de solicitada uma justificação, o aluno em causa disse que “existe relva e flores que transmitem alegria mas está tudo escuro.”. Quando interpelados sobre qual o assunto que aquele livro retraria, as opiniões, no geral, foram sobre “um mundo triste e negro”, “um mundo de quando alguém morre porque só usamos cor preta”, ou ainda “um mundo cheio de poluição”. Se o título já causava alguma admiração, quando perceberam que as páginas eram todas pretas e que existia um pormenor diferente de todos os livros, os alunos renderam---se chegando mesmo a mencionar que “esse livro é mesmo especial”. Isto porque, numa fase inicial, poucos foram os alunos que entenderam que “aqueles pontinhos brilhantes” eram a escrita em *braille*. Contudo, e para esses alunos que automaticamente compreenderem que o livro poderia estar escrito em *braille*, associaram---no logo a “pessoas cegas”. Deste modo, os restantes elementos do grupo perceberam o que era o *braille*, sendo várias vezes mencionado que “é para depois tocar e sentir alguma coisa.”

Terminado o diálogo, que permitiu aos alunos ativar os seus conhecimentos referiu---se quem era a autora e a ilustradora. Depois disto, e estando o grupo disposto em forma de meia---lua, para que assim todos pudessem tocar e sentir as ilustrações, iniciou---se a leitura. Ao longo desta foram levantadas algumas questões sobre as cores que o protagonista estava a retratar, com o intuito de perceber se os alunos se identificavam com aquela descrição. Com isto, e quando o Tomás descreve como é para ele o arco---íris, um dos participantes referiu logo que “o arco---íris são todas as cores por isso ele vai falar delas todas”, ou seja, o que o aluno quis dizer é que o protagonista iria compilar todas as descrições até ao momento. Prova disso não é o texto verbal mas o texto icónico, que apresenta várias das ilustrações utilizadas anteriormente. Por fim, e quando referido que “o preto é o rei das cores.” porque é “suave como a seda quando a mãe o abraça e o cobre com seu cabelo.” Um aluno referiu se o preto era a cor preferida do protagonista e a associava ao cabelo da mãe era porque ele gostava muito dele. Não negando esta situação, diante desta interpretação, mencionou que “o preto era o rei das cores porque o Tomás era cego e por isso só via o preto.” Esta ideia foi comprovada na página seguinte quando a autora escreve “O Tomás gosta de todas as cores porque as ouve, cheira, toca e saboreia.”, sendo logo referido pelos participantes que “O Tomás é cego e por isso é que diz que saboreia, ouve, toca e cheira as cores e não diz que as vê. Ele tenta senti---las.” Com isto, os alunos perceberam que o protagonista da obra possuía uma deficiência visual.

Como momento final, levantou---se algumas questões sobre a componente textual e sobre a componente pictórica, a fim de aferir se os aprendizes perceberam a mensagem implícita e qual a opinião sobre a obra. Neste momento, e tendo em conta a partilha de ideia durante a leitura, os alunos foram levados a pensar em tudo o que disseram antes da leitura da obra, percebendo que realmente este era um livro, sendo mencionado “espetacular” e “triste mas feliz”. Esta última expressão, e quando solicitada a justificação, significa que o facto de o protagonista ser cego, para o aluno, era triste. Contudo, devido à forma como era retratada a sua vida, o aluno achava uma história feliz.

De forma a fazer o grupo refletir sobre “a deficiência no quotidiano”, distribuiu---se pelos alunos, agrupando três ou quatro elementos, uma cartolina, onde estes deviam refletir sobre as dificuldades enquanto não portadores de um dos cinco

sentidos. Esta reflexão tem como objetivo perceberem qual dos cinco sentidos é mais importante para eles, quais seriam os seus maiores obstáculos, caso alguns deles falhassem e como se adaptariam a essa nova situação.

Esta proposta foi muito bem recebida, tendo sido exploradas questões interessantes e pertinentes nas suas reflexões. De todas as reflexões, a grande maioria elegeu como sentido essencial a visão, dizendo que seria muito “triste apenas ver o preto”, outro aluno referiu que “ficava muito caro comprar um bengala ou um cão guia”. A audição é o segundo sentido que mais falta lhes faria, sendo referido que não poderiam ouvir mais a voz dos amigos e dos familiares, assim como não poderiam ouvir música. Com esta autorreflexão foi possível perceber que o sentido que os alunos menos valorizam é o olfato, narrando episódios em que lhes seria indiferente sentir ou não os cheiros.

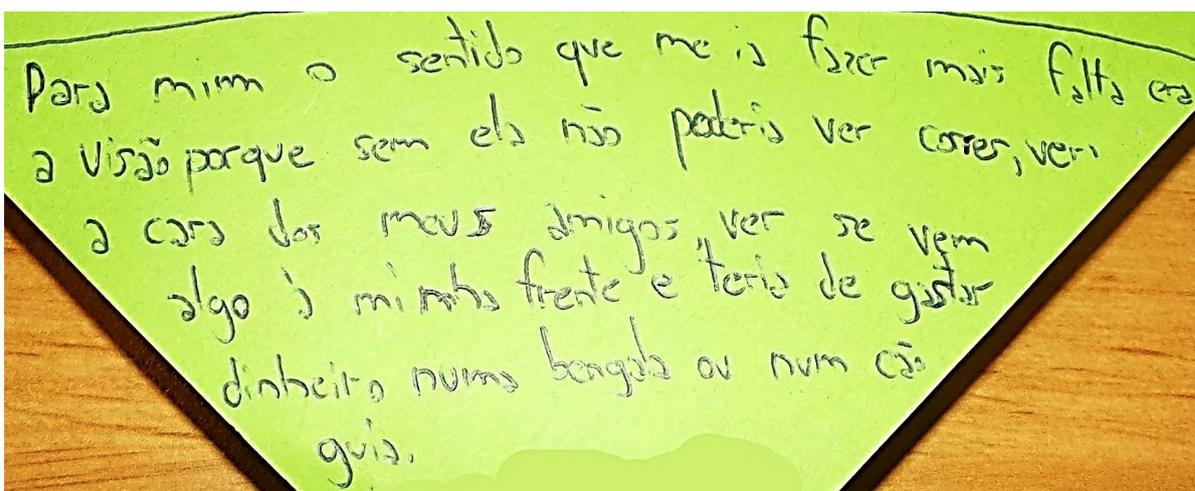


Figura 19 -- Exemplo de um registo sobre o sentido da visão

De uma forma geral, e à semelhança da sessão anterior, este livro causou grande impacto junto dos alunos, uma vez que lhes permitiu refletir sobre aspetos reais. Assim, e por tudo o que foi apresentado e pelas mensagens dos *Li isto!*, a ideia subjacente a esta sessão foi “O preto é o rei das cores”.



Figura 20 ... Exemplo de um *Li Isto!* sobre *O livro negro das cores*.

➤ ➤ *Sara e o Gigante das Histórias, de Laurence Bourguignon e Pascal Biet*

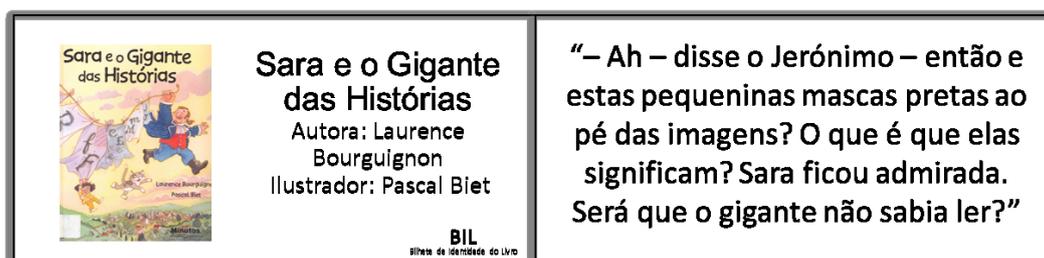


Figura 21 - BIL: *Sara e o Gigante das Histórias*. Reprodução autorizada pela editora Minutos de Leitura.

Jerónimo é um gigante simpático que coleciona livros para crianças. Ele vive num castelo antigo, num sítio muito longe, com o seu gato. Mas Jerónimo tem um problema, não sabe ler, e só consegue perceber as imagens. Então, decide visitar uma menina, para tentar descobrir a verdade. É aí que conhece Sara, uma menina que não acredita em gigantes.

A Sara, a dado momento da narrativa, percebe que o Jerónimo não sabe ler. Assim, esta pequena protagonista tem como objetivo ensinar o gigante a decodificar as “marcas pretas ao pé das imagens”, ou seja, a Sara tem de ensinar o Jerónimo a ler.

Concluída a sua tarefa, os protagonistas decidem transformar o castelo antigo num local de leitura. Assim, a casa de Jerónimo deixaria de estar vazia e podia deliciar os mais pequenos com idas frequentes a uma “biblioteca”.

Esta é uma obra recomendada pelo PNL – Plano Nacional de Leitura – para o 1ºCiclo. Contudo, esta transmite valores como a determinação, a responsabilidade e a inovação, e pretendeu---se ir ao encontro de níveis de compreensão de certos alunos, com capacidade de análise do conhecimento implícito menos desenvolvida.

Deste modo, e mais uma vez seguindo o mesmo esquema, colocou---se antecipadamente pelo chão da escola as letras referentes à palavra “biblioteca”, no entanto, e de modo a provocar os alunos, colocou---se duas vezes a palavra, ficando vinte letras. Assim, e antes de os alunos entrarem na sala, precisavam de decodificar a mensagem exposta. No início da sessão, interpelou---se os participantes sobre as primeiras impressões face àquela palavra. Perante aquele conjunto de vinte letras, os alunos indicaram várias possibilidades, dizendo as múltiplas palavras possíveis. Contudo, e num grupo, um aluno mencionou que “existem quatros <b>”. Com isto, facilmente perceberam que as letras estavam em duplicado e, assim, seria uma decodificação mais complexa. Deste modo, sugeriram a realização do popular “jogo da força”. Proposta aceite, os alunos disseram que a palavra teria de ter dez traços. Então, e com os dez traços colocados no quadro, foram lançadas as hipóteses até formarem a palavra tão esperada: BIBLIOTECA. Nos restantes grupos, foram por tentativa e erro, partindo da sugestão que a primeira letra seria um <b>. Deste modo, lançaram hipóteses como “biografia”, “bibliografia”, “biologia”, até encontrarem “biblioteca”. Posto isto, facilmente perceberam que esta palavra iria ter alguma importância na obra correspondente à sessão.

Como proposta de pré---leitura, surgiu a *Caixa Mistério*, ou seja, uma caixa personalizada dentro da qual foram colocadas imagens de objetos presentes na história em análise: livros pequenos, uma lupa, um gato, um gigante, umas botas, uma menina, letras e um castelo.



Figura 22 --- Caixa Mistério e as respetivas ilustrações

Tanto a caixa como as várias imagens contidas foram sendo mostradas aos alunos, sendo---lhes dito que estes apareciam todos na obra a ser lida. Para que todos os alunos as visualizassem, e não havendo um exemplar para cada grupo, foi criado um estendal de imagens, ou seja, num cordel com molas, de modo a que o conteúdo da *Caixa Mistério* fosse afixado no quadro.



Figura 23 --- Estendal das ilustrações.

Depois, pediu---se aos alunos que tentassem criar uma história em que todos estes objetos entrassem, tentando fazer previsões daquilo que aconteceria na história que iria ser lida. Deste modo, cada grupo recebeu um pequeno retalho de um lençol e marcadores de tecido para que, assim, pudessem escrever a sua narrativa naquele espaço.

Perante esta proposta, os alunos construíram as suas histórias, fazendo uso de todas as imagens. Na sua maioria, a imagem da menina representaria uma princesa abandonada, uma menina em perigo ou ainda uma investigadora. O gigante foi considerado como o mau da fita ou foi associado ao ogre do *Shrek*. O gato e as botas surgem sempre associadas ao mítico *Gato das Botas*, ou então o gato é considerado o animal de estimação da menina e as botas são o seu calçado preferido.

Analisando com atenção as narrativas elaboradas, a maioria das histórias reportam---se para o universo do mistério, facto que se prende com a presença de uma lupa e de um gigante. Esta associação demonstra um conhecimento e um contacto com alguns estereótipos das tradicionais histórias enigmáticas.

Para além desta forte ideologia, a presença da fórmula de abertura “Era uma vez” é uma constante nas narrativas.

Contudo, e depois de analisadas todas as produções escritas detalhadamente, nota---se o empenho e a dedicação de determinados grupos e o desinteresse por parte de outros. Isto porque esta proposta ia ao encontro de níveis de compreensão mais baixos, e a história era em torno de um gigante e de uma princesa, sendo que as produções que espelham esse desinteresse são de alunos com um nível de conhecimento superior, que leem temáticas mais complexas e que exigem outro tipo de reflexão. Em contrapartida, os alunos que vibraram com esta tarefa são alunos com baixo índice de resultados, onde as leituras são de temáticas acessíveis e que não necessitam de uma reflexão implícita. (ANEXO R)

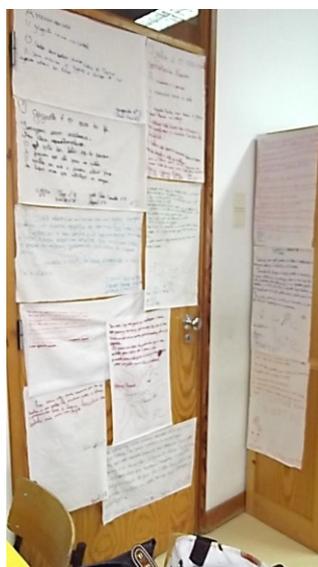


Figura 24 --- Todas as histórias criadas em torno da *Caixa Mistério*.

É ainda de salientar que muitos alunos apresentaram textos orais com uma estrutura muito mais complexa, sendo que a passagem desse mesmo texto para a versão escrita apresentava algumas falhas.

Depois da elaboração da narrativa, introduziu---se a obra a ser lida, apresentando e explorando o título, o autor e o ilustrador, a ilustração inicial através da colocação de questões acerca da mesma, procurando que os alunos ligassem as histórias criadas anteriormente a novos elementos que fossem visíveis na ilustração e no título da obra.

Após este diálogo, procedeu---se à leitura da obra, interpelando os alunos, no sentido de estimular a curiosidade, sempre que oportuno. Durante a leitura, as

páginas do livro foram projetadas na tela para que os alunos acompanhem a leitura e visualizassem todas as ilustrações.

Com o decorrer da história, os alunos iam fazendo comentários sobre os objetos nas suas histórias e na história de Laurence Bourguignon. Com efeito, o comentário mais expansivo dava---se quando os alunos percebiam que o gato e as botas em nada se relacionavam com o conto d'O *Gato das Botas*.

Quer o diálogo de exploração dos elementos paratextuais, quer o diálogo criado em torno das ilustrações do livro permitiram concluir o mesmo que foi referido anteriormente com a proposta da elaboração da história. À medida que se analisavam as ilustrações, uma parte dos alunos interpretava as ilustrações de forma explícita, exceto aqueles que possuem um conhecimento e um nível de literacia mais elevado que proferiam comentários mais complexos, tendo em conta a sua análise implícita.

Terminada a leitura, comparou---se o que realmente aconteceu na obra com o que inicialmente idealizaram. Tal como referido anteriormente em relação à figura do gato e das botas, os alunos ficaram admirados com a participação do gigante, que afinal não era o vilão e a menina não era nem princesa nem detetive. Deste modo, concluíram que “a imaginação não tem limites”.

Seguidamente explorou---se a mensagem expressa pelo livro, assim como se compararem as ideias iniciais com o que realmente sucedeu na obra. Em virtude do projeto *Líderes Inovadores* explorarem os valores transmitidos pela obra: determinação, responsabilidade e inovação. Assim, e fazendo o paralelo com a determinação, a responsabilidade e a inovação da protagonista da obra *O ponto*, de Peter H. Reynolds, os alunos perceberam que a Sara também era determinada. Deste modo, e mais uma vez, refletiram sobre estes valores tão importantes para a nossa sociedade, percebendo que o espírito de entreaajuda é fundamental na aprendizagem.

Comparando com as sessões anteriores, este livro não foi tão bem recebido, devido ao seu baixo grau de complexidade e à temática. Contudo, e tendo em conta os gostos de outros alunos foi necessário introduzir esta obra no *corpus* textual.

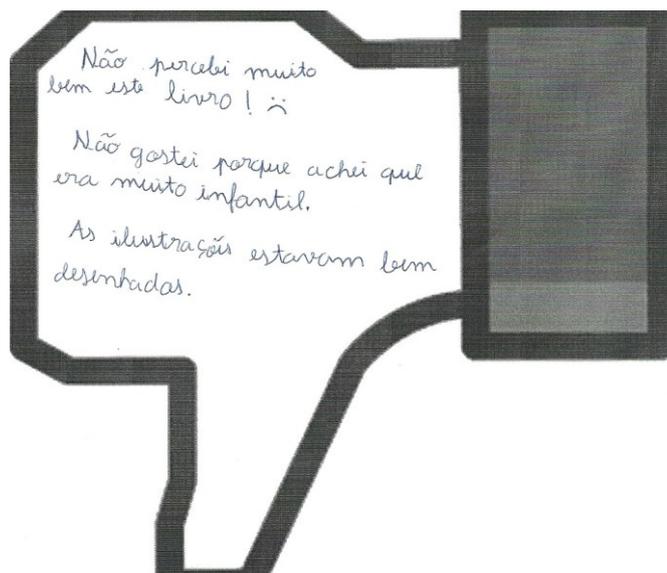


Figura 25 --- Exemplo de um *Li Isto!* sobre *Sara e o Gigante das Histórias*.

➤➤ *Diário de um Banana, de Jeff Kinney*

	<p><b>Diário de um Banana</b>          Autor e Ilustrador: Jeff Kinney          Booksmile          2009</p> <p><b>BIL</b>  <small>Brasil Instituto de Literatura do Livro</small></p>	<p>“Antes de mais, deixem-me esclarecer uma coisa: Isto é um <b>LIVRO DE MEMÓRIAS</b>, não é um diário.”</p>
--	---	--

Figura 26 - BIL: *Diário de um Banana* --- um romance em quadradinhos. Reprodução autorizada pela editora Booksmile.

Depois de muito solicitado pelos alunos, decidiu---se integrar no *corpus* textual o livro de Jeff Kinney, *Diário de um Banana* --- um romance em quadradinhos. Este autor, e também ilustrador, apresenta---nos um herói improvável, *Greg Heffley*, acompanhado por *cartoons* descomplicados mas não simplistas.

O protagonista começa a narrativa desmistificando a ideia de que o diário é apenas um “livro de memórias” e não um caderno de sentimentalismo. Ao longo deste caderno, o *Greg* – o protagonista – regista as dificuldades e as tribulações da vida de um adolescente numa escola preparatória americana, onde todo o discurso é acompanhado por *cartoons*.

Com muitos exemplares vendidos, uma vasta saga, com adaptações ao mundo cinematográfico, *Diário de um Banana* é um sucesso de renome nacional e

internacional. Jeff Kinney já conta com o Prémio *Nickelodeon Kids Choice Award* e com o seu trabalho traduzido para mais de vinte línguas.

Este livro permite explorar temáticas oportunas para grupos de 6ºano de Ensino Básico, dado que estão numa fase de transição de ciclos. Assim, a coleção *Diário de um Banana* permite explorar situações que todos os alunos se veem obrigados a passar com humor e empatia. Esta obra permite ainda depois de explorada com os alunos perceber os seus receios, por exemplo, face à mudança de escola ou ao início de um novo ano letivo. Pois, a entrada numa escola nova é um passo importante, independentemente da idade que as crianças tenham. Passar do 1º para o 2º Ciclo, ou, no caso, do 2º para o 3º representa um dos maiores desafios com que os jovens têm de lidar. Porém, e tal como é possível ler, muitas vezes o *Greg* não tem a atitude mais correta, o que permite um bom ponto de partida para um debate.

Para além deste tópico, também é possível explorar situações como a violência na escola. Os livros do Jeff Kinney retratam muitos casos de violência, física ou psicológica, na escola, e, embora estes sejam descritos com humor, a mensagem que veiculam é de extrema importância. Com isto, podem explorar---se os episódios de *bullying*, interrogando os discentes sobre como reagiriam em situações semelhantes.

Por tudo isto, este livro enquadra---se em todos os parâmetros definidos, e, para além desses critérios, é um livro premiado e com grande impacto nacional e internacional, desejado por todos os alunos e que permite explorar valores como a tolerância, a responsabilidade e a determinação.

Deste modo, a sessão foi planeada tendo em conta todos os assuntos anteriormente referidos.

Com isto, e tal como nas sessões anteriores, colocou---se pelas paredes da escola, antecipadamente, os dias da semana. No início da sessão, interpelou---se os alunos sobre as primeiras impressões face àquelas etiquetas, mobilizando conhecimentos e expressando as suas sensações.

Assim, levantou---se questões ao grupo, no sentido de perceber se estes têm por hábito escrever num diário, que tipos de registos efetuam, e qual a utilidade deles.

Perante os dias da semana, os alunos relacionaram---nos, assertivamente, com um diário. Assim, e quando interrogados sobre quem possuía um diário obtiveram---se respostas positivas da maior parte das raparigas, sendo mencionado em todos os

grupos pelos rapazes que “um diário era para meninas.” Ainda sobre a utilização do diário, os alunos referiram que usam cadernos, blocos específicos, o computador ou o telemóvel para registar os acontecimentos mais relevantes do dia. Tendo em conta a associação de que um diário era exclusivamente para as raparigas, um rapaz referiu que “o diário do Banana não é só para raparigas, é unissexo”.

Quando mencionado o nome do livro a ser explorado na sessão, perguntou---se aos alunos se já conheciam ou tinham lido o livro. Vários foram os alunos que responderam de forma positiva e entusiasta. Através desta questão foi possível perceber que todos os alunos já conheciam a coleção, assim como a grande maioria, já a tinham lido.

Seguidamente apresentou---se o livro *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney e, através dele, explorou---se a capa e a contracapa. Tendo em conta estes elementos paratextuais levantou---se questões sobre a transição entre os anos letivos, a relação que os alunos estabelecem com estes colegas mais novos e mais velhos, as dificuldades que sentiram na interação com estes. Este diálogo, permite---lhes falarem sobre as suas experiências e sobre os seus receios, relatando episódios pessoais da mudança de instituição e o medo que sentiram “daqueles (colegas) grandes”, ou de se “perder com tantas salas.”. Neste seguimento, um dos alunos referiu o facto dos grupos de popularidade da escola e as consequências desses grupos para aqueles que não eram “populares”. Assim, este aluno diz que ansiava pertencer ao grupo popular “para não ficar sozinho”. Quando os alunos perceberam que o livro a ser explorado era *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney ficaram estupefactos e eufóricos, uma vez que este foi o livro mais solicitado pelos grupos.

Terminado o diálogo, projetou---se um excerto do livro no qual *Greg*, o protagonista, menciona a diferença entre um diário e um livro de memórias. Depois de lido o excerto, projetou---se a passagem do filme, *O Diário de um Banana o filme*, referente a esse excerto, durante o qual um aluno mencionou que “o filme é com pessoas e não é com bonecos”, e, como tal, achava mais piada ao livro. Os alunos que já tinham lido o primeiro volume da coleção de Jeff Kinney não identificaram a imagem do ator com a imagem apresentada pelos livros, aludindo que o ator “não tem cara de tótó”.

Tal como este excerto, foram selecionados outros que permitiram vivenciar esta diferença entre o “original” e o “adaptado”, assim como episódios marcantes da obra que permitissem uma reflexão. Assim, à medida que surgiam os excertos, refletiam---se sobre as temáticas em causa, no sentido dos alunos interpretarem e comentarem a situação.

É de salientar que a leitura dos excertos, e a pedido de alguns alunos, foi feita por estes, de forma rotativa e expressiva, demonstrando novos hábitos e novas atitudes face à leitura.

Paralelamente a esta sugestão, um aluno de um determinado grupo explicou aos colegas como eram elaboradas determinadas cenas do filme, uma vez que este tinha visto um *making of* sobre a realização do mesmo.

Com a apresentação do livro e do filme, pretendeu---se que os alunos comparassem a transposição de um texto literário para outro suporte e as inserções e adaptações efetuadas pelo realizador. Deste modo, listaram um conjunto de coleções onde este facto também estava presente, por exemplo na saga do *Twilight*, a coleção *Uma aventura*, as histórias de *Gerónimo Stilton* e a série do *Harry Potter*.

Terminada a leitura e a exploração do filme, desafiou---se os participantes a elaborarem um “bananoide”, isto é, que reproduzissem uma personagem ao estilo de Jeff Kinney. Para realizarem esta proposta, os alunos necessitavam de ter em consideração algumas das características dos desenhos do *Diário de um Banana*, ou seja, traços simples, cabeças grandes, braços e pernas magros, expressões de boca que denunciam aquilo que a personagem está a sentir, a cabeça perfeitamente redonda, entre outras marcas. O objetivo desta proposta visava que os alunos percebessem a importância de um ilustrador.

Perante a palavra “bananoide”, os alunos apresentaram algumas interrogações e, depois de perceberem, mostraram---se interessados em desenhar “ao estilo de”, criando caricaturas muito interessantes.

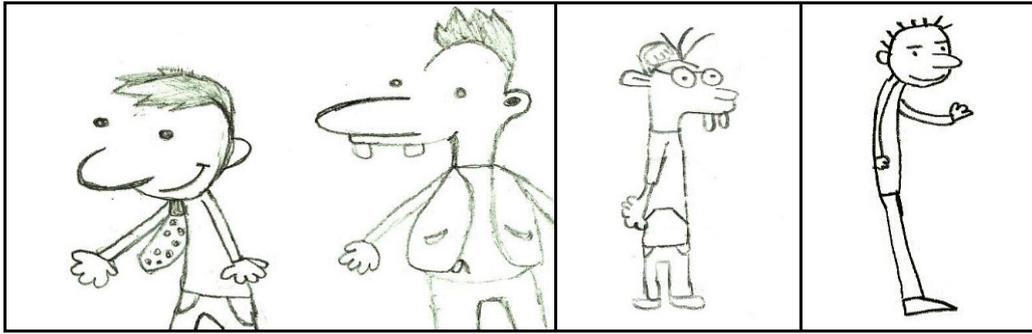


Figura 27 -- Exemplos de três *bananoides* criados pelos alunos.

Quando mencionado que o ilustrador possuía uma marca característica nos seus *cartoons*, os alunos referiram que “as palavras no livro estão escritas à primária” e, deste modo, também apresentava mais uma marca própria.

Assim, e de um modo geral, todos os grupos aderiram facilmente a este livro, quer os alunos que já o tinham lido, quer aqueles que contactavam com ele pela primeira vez, apesar de não ser algo estranho.

A comparação entre o texto literário com um suporte audiovisual foi uma mais---valia, uma vez que os alunos mobilizaram conhecimentos de outras coleções que se proliferaram nos mesmos moldes que esta. Assim, perceberam que apesar de “a imagem ser mais fácil cognitivamente e mais apelativa emocionalmente” (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 35), o modo literário permite a criação de uma mística, assim como permite desenvolver a nossa imaginação.

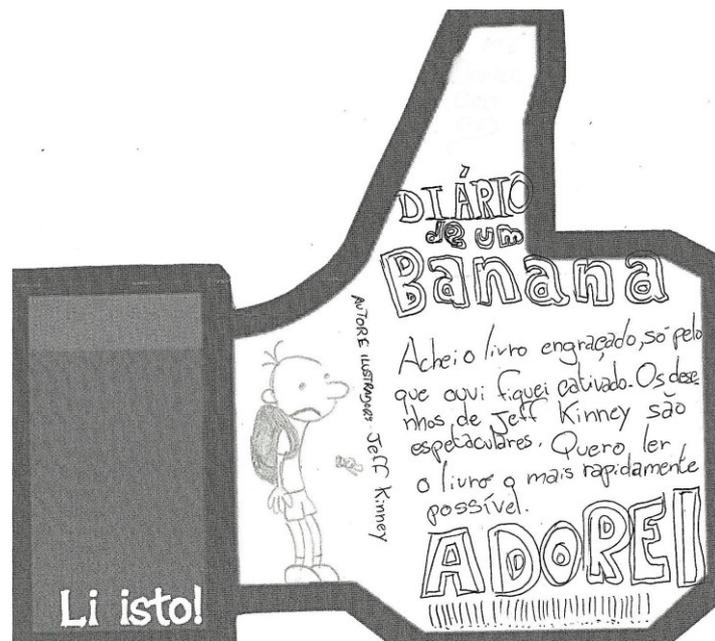


Figura 28 -- Exemplo de um *Li isto!* sobre *Diário de um Banana*.

➤➤ O Manel e o Miúfa – o medo medricas, de Rita Taborda Duarte e Maria João

Lima

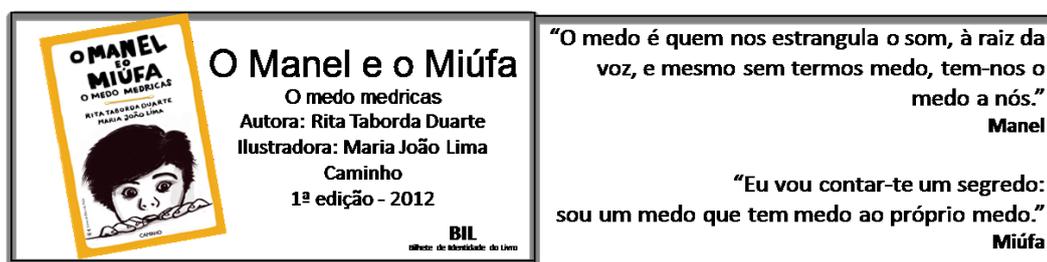


Figura 29 – BIL: *Manel e o Miúfa – o medo medricas*. Reprodução autorizada pela editora Caminho.

*O Manel e o Miúfa* é um livro singular e coerente de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima, uma vez que o grafismo, as ilustrações e o texto estão em constante sintonia. Assim, as ilustrações acentuam e reforçam as ideias patentes no texto, através do jogo da luz e da sombra.

*O Manel e o Miúfa* é uma narrativa descomplicada e muito bem fantasiada, que envolve pessoas dos “oito aos oitenta” anos de idade.

Assim, e segundo o blogue *O Bicho dos Livros*<sup>17</sup>, está é uma narrativa “simples e muito bem arquitetada”, onde o protagonista da história, o Manel, começa logo por dizer “Eu chamo---me Manel, tenho dez anos, acredito em tudo. Principalmente nos medos que durante noite me amedrontam os sonhos.” (Duarte, 2012, p.21)

Segundo este rapaz, existe uma “família numerosíssima debaixo da cama”, “...a família dos medos” (Duarte, 2012). Esta família, diz o protagonista, espera uma oportunidade para invadir as cabeças de pessoas desprevenidas, entrando por um ouvido, durante o sono.

Depois de o Manel conhecer o membro mais novo desta vasta família, o Miúfas, acaba por viver dias perturbadores, uma vez que este “medinho pequenino” (Duarte, 2012, p.35) obrigava---o a fazer coisas que nunca tinha feito, e o impedia de fazer outras que sempre fizera. Isto faz com que tenha medo de tudo, e por isso, o protagonista opta por ficar sempre a ver televisão. Assim, inicia---se uma luta contra o medo e contra todos os medos próprios desta faixa etária.

Deste modo, o livro integrou o *corpus* textual do projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!* uma vez que a componente gráfica possui bastante impacto, a

<sup>17</sup> Informação retirada do blogue <http://www.obichodoslivros.blogspot.pt/>, consultado em junho de 2012.

temática é adequada ao nível etário dos alunos e permite explorar valores relacionados com o projeto *Líderes Inovadores* como a determinação e a competência.

No sentido de trabalhar todos estes valores e de desenhar a sessão que tem como base este livro de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima, antecipadamente colocou---se na parede, à volta da porta da sala destinada ao projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*, ilustrações existentes no livro referentes aos vírus, aos micróbios e às bactérias. Por sua vez, colocou---se a ilustração de Maria João Lima do protagonista, o Manel, no chão.

Assim, e tal como nas sessões anteriores, interpelou---se os alunos sobre as primeiras impressões face àquelas imagens. Deste modo, os alunos expressaram as suas primeiras sensações relativamente às ilustrações, com o intuito de antecipar a temática da obra. Estas basearam---se todas em comentários em torno de “monstros”, “micróbios”, “microrganismos” e “vampiros”. Deste modo, e em todos os grupos, a temática do medo foi antecipada, tendo em conta as ilustrações de Maria João Lima.

Antes de iniciar a leitura, apresentou---se ao grupo a capa do livro. Assim sendo, foi explorado este elemento paratextual com o intuito de “apresentar” mais uma autora e uma ilustradora. Neste momento, os alunos inferiram rapidamente que o livro iria retratar uma situação de “medo”, uma vez que o título apresentava “um medo medricas”.

Posteriormente, leu---se alguns excertos do livro previamente selecionados, de modo a que os alunos captassem a mensagem principal e, acima de tudo, ficassem curiosos em relação ao desenvolvimento da história. Ao longo da exploração dos excertos do livro discutiu---se com os participantes a mensagem implícita, relacionando---a com as experiências destes. Assim sendo, e durante a leitura, os alunos teceram alguns comentários face ao que ia sendo lido, interrogando---se logo sobre a razão de o capítulo “Man<sup>u</sup>el” “ter aquele <u> para cima?”, referindo que nos livros tudo tinha um significado. Instigando essa ideia, iniciou---se a leitura desse mesmo capítulo, de modo a que os alunos percebessem o motivo daquela apresentação gráfica do título. E assim concluíram que para o protagonista ser “Manuel” ou “Manel” significava o mesmo, pois continuaria a ser a mesma pessoa. Perante esta ideia, exploraram---se as alcunhas e o respetivo significado nas suas vidas. Assim, os alunos explicaram que na escola os amigos os tratam pelas alcunhas, em

casa “quando a mãe está bem---disposta chama---me Biazinha<sup>18</sup>, mas quando está chateada comigo diz os dois nomes”. Com este relato de experiências, perceberam que com uma alcunha, com apenas o primeiro nome, ou com o primeiro e o último nome, continuam a ser as mesmas pessoas, com as mesmas características e, no caso, com os mesmos medos.

É de salientar que, à semelhança da leitura dos excertos do *Diário de um Banana*, os alunos pediram para lerem os excertos referentes a este livro. Com isto, a leitura ia sendo rotativa, sendo que alguns ainda não se sentiam à vontade para lerem em voz alta.

A dado momento da leitura, e quando a autora referiu a existência de um medo que perturba do primeiro dia de aula, os alunos relacionaram esse momento com o livro *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney. Deste modo, mostraram a sua capacidade de intertextualidade, revelando uma maior facilidade em justificar as conexões criadas.

Posteriormente, os alunos começaram a inferir sobre a relação entre o Manel e o Miúfa, tendo em conta todas as informações implícitas do texto, mencionando que “quando o Manel o ajudar, não vai ter mais paz.”, uma vez que o objetivo dos medos era atormentar a cabeça das pessoas.

Seguidamente, apresentou---se o “Álbum de fotografias by Manel”. Neste álbum existiam fotografias do “Pai Terror”, da “Mãe Apavorante”, da “Tia Claustrofobia” e do “Tio Susto”. Através destas, os alunos, em grupos, deviam comentar uma personagem, elaborando uma descrição da mesma, mencionando qual o “medo” que elas causam nos seres humanos, bem como, onde os poderíamos encontrar. A cada grupo foi distribuída uma fotografia e a respetiva folha de descrição.

Deste modo, e numa fase inicial, os alunos observaram a imagem criando vários cenários possíveis para, posteriormente, registarem as informações mais acertadas na respetiva folha.

Assim, e analisando todas as descrições dos grupos, é possível constatar que estes comparam a fisionomia das personagens a animais e objetos do quotidiano. Desta proposta, pode ainda salientar---se a forte componente descritiva das fotografias,

---

<sup>18</sup> Nome fictício para indicar a ideia expressa pelo aluno.

exibindo detalhes e comparações dos mínimos pormenores. Alguns grupos começaram as suas descrições dizendo que todos aqueles monstros são imaginários e, como tal, tudo o que ali se apresenta é uso da imaginação, dizendo que por estas razões “não assustam ninguém”. Alguns grupos referiram as atitudes que teriam caso se cruzassem com aquela personagem, sendo na grande maioria algo violento, ou então recorreriam aos pais para os ajudarem.

Terminada a leitura e exploração dos excertos, colocou---se algumas questões ao grupo no sentido de perceber quais eram os seus maiores medos, sendo que cada aluno devia desenhar o seu próprio medo, atribuindo---lhe um nome.

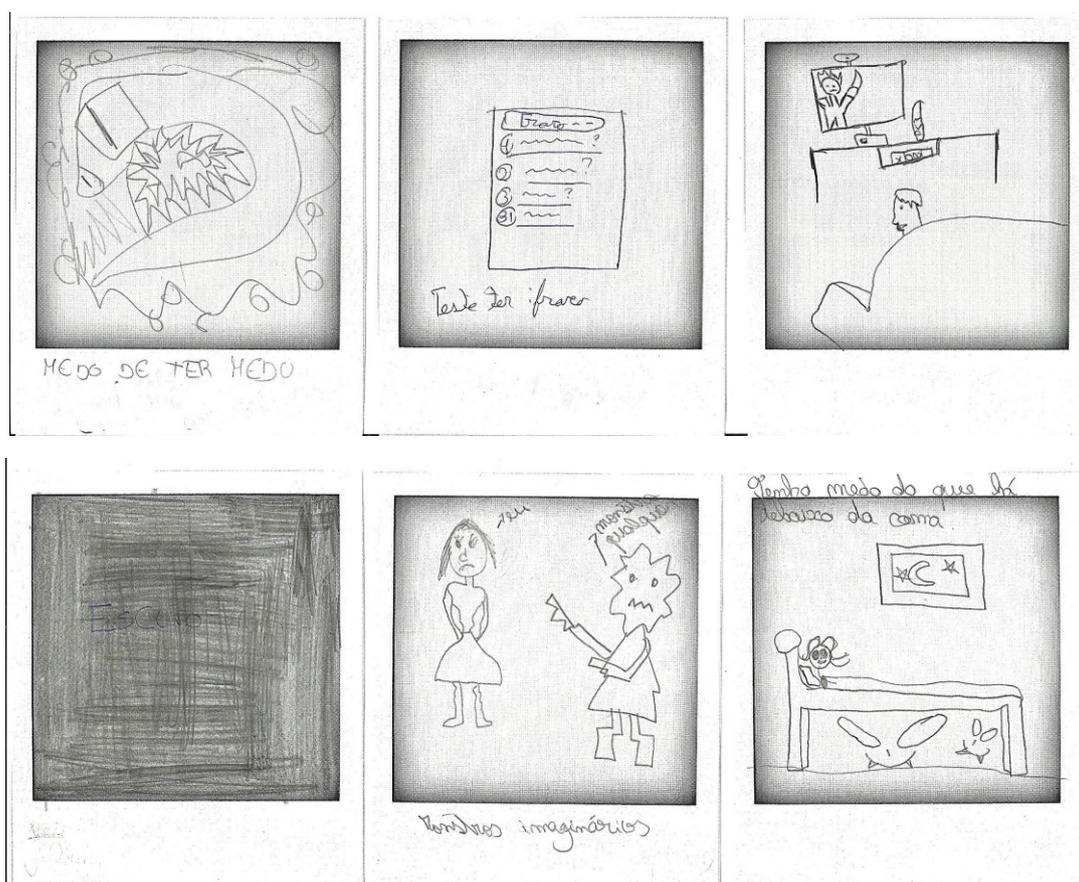


Figura 30 --- Desenhos dos medos dos alunos.

Muitos alunos desenharam o medo das alturas, o medo do escuro, de cobras ou aranhas, o medo do imaginário homem do saco, o medo de ter más notas nas fichas de avaliação, o medo de ter medo, entre outros. Numa fase inicial, muitos foram os que não queriam demonstrar os seus medos ou receios, chegando mesmo a dizer “eu não tenho medo de nada!”. Contudo, e quando reparavam que os colegas já estavam a desenhar o seu medo, começavam a participar na tarefa. Tendo em conta a faixa

etária, estas atitudes são normais e aceitáveis, pois todos eles estão numa etapa de afirmação e autodescoberta, não querendo relevar aos pares as suas fraquezas.

Em suma, a sessão referente à exploração da obra de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima foi muito bem recebida pelos alunos, permitindo---lhes ter consciência dos seus medos e receios, assim como perceber que sentir medo é normal e acontece com miúdos e graúdos.

Este livro revelou---se, por isso, uma mais---valia para os alunos perceberam que com determinação conseguem ultrapassar as dificuldades, mostrando a sua constante evolução e, com ela, a sua capacidade de enfrentar um determinado obstáculo.

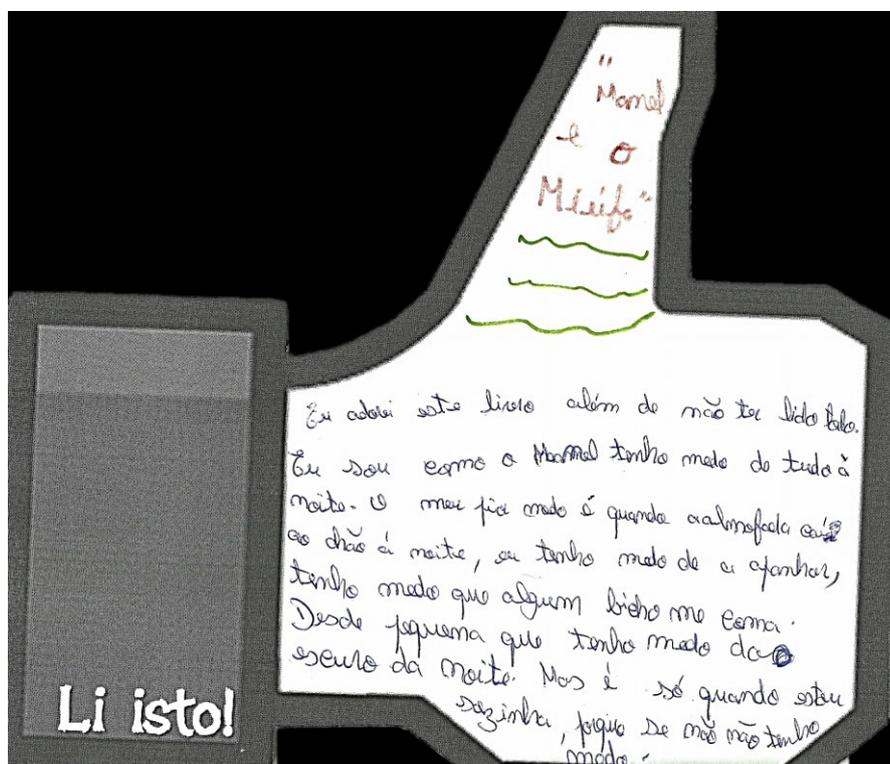


Figura 31 --- Exemplo de um Li isto! sobre o livro O Manel e o Miúfa --- o medo medricas.

➤ ➤ *Eu Espero, de Davide Cali e Serge Bloch*



Figura 32 --- Capa - *Eu espero...* Reprodução autorizada pela Bruuá Editora.

Davide Cali e Serge Bloch criaram um álbum narrativo, através de ilustrações simples e com frases curtas. Este livro é uma metáfora à vida, que evolui de página para página, tal como todas as etapas pelo qual passa o ser humano.

Com formato original, esta obra tem uma configuração semelhante a um envelope com janela. Possui ilustrações sóbrias em branco e preto, pontuadas por um fio vermelho delicado que acompanha o texto verbal de uma forma direta, que ganha espessura consoante a profundidade do momento apresentado.

Assim, “este é um livro imperdível que, como poucos, possibilita diferentes níveis de leitura.” (Silva, s/d, *Eu espero*)

*Eu espero*, de Davide Cali e Serge Bloch é um livro premiado pelo melhor álbum ilustrado em 2005, com o prêmio *baobab*, e, como tal, é reconhecido nacional e internacionalmente. Este álbum é inovador, quer na componente gráfica quer na temática que apresenta, permitindo explorar todos os valores que o projeto *Líderes Inovadores* tem como base, a tolerância, a responsabilidade, a competência, a inovação e a determinação.

Deste modo, e seguindo o mesmo esquema das sessões anteriores, antecipadamente, colocou---se pelo chão da escola um fio vermelho.

No início da sessão, interpelam---se os alunos sobre qual o significado daquele fio e o que poderá ele representar na obra desta sessão. Deste modo, os jovens participantes expressam e registaram as suas primeiras impressões relativamente àquele objeto da obra numa folha alusiva à proposta: “acho que na história alguém vai aprender a tricotar”; “um fio para prender um ladrão mau”; “o rastilho de uma bomba”; “um brinquedo para o gato”; “vai unir qualquer coisa”; “o fio vai ser desenrolado por um menino para salvar uma pessoa”; “eu acho que este fio serve para as pessoas não se perderem na floresta”; “O fio irá servir para fazer um mapa”;

“vai servir para descrever um livro”; “Para fazer uma armadilha em que as pessoas más caem nela”; “serve para fazer uma camisola”.

É de salientar que este *Turbilhão de ideias* fluiu muito mais naturalmente que o *Turbilhão de ideias* proporcionado na exploração do livro *O ponto*, de Peter H. Reynolds. Com isto, já é notória a evolução da capacidade crítica dos alunos, uma vez que já são capazes de fazer deduções muito mais elaboradas e coerentes.

Seguidamente, e como momento anterior à leitura, projetou---se a capa do livro, explorando---a juntamente com título. Assim, pediu---se aos alunos que formulassem todas as hipóteses possíveis sobre o seu conteúdo, a partir destes elementos. Surgiram, então comentários relacionados com o formato do livro, tendo sido mencionado que “era uma carta”, pois “tem aquele espaço transparente onde se escreve o nome e a morada da outra pessoa” e que “provavelmente alguém estaria à espera de o receber em casa.”

Antes de ler, dividiu---se a turma em grupos e distribuiu---se por cada um, aleatoriamente, um conjunto de frases representativas de cada etapa do crescimento do narrador.

Crescer	O amor	Uma carta
Um beijo antes de adormecer		
Que chegue o Natal		
Que ela diga sim.	Pelas férias	
Saber se é menino ou menina		
Que ela não sofra mais		

Figura 33 --- Frases retiradas do livro *Eu espero*.

O objetivo era ordenar as frases de modo a obterem uma sequência lógica e coerente. Depois de ordenadas, questionou---se a razão daquela sequência. É de salientar que não existe uma ordem predefinida, sendo essencial que os alunos justifiquem as suas escolhas. Muitos foram os que mostraram algum desagrado face a proposta, dizendo que não gostavam de fazer isso nos momentos de avaliação. Contudo, e quando referido que eles é que tinham de estabelecer uma ordem, tendo em conta uma determinada sequência definida pelo grupo, a proposta teve outra adesão.

Assim, e analisando as sequências formadas e as justificações atribuídas, foi possível constatar que alguns alunos ordenaram tendo em conta a noção da ordem natural dos acontecimentos, contudo, outros criaram uma história em torno das expressões.

Observe---se este exemplo:

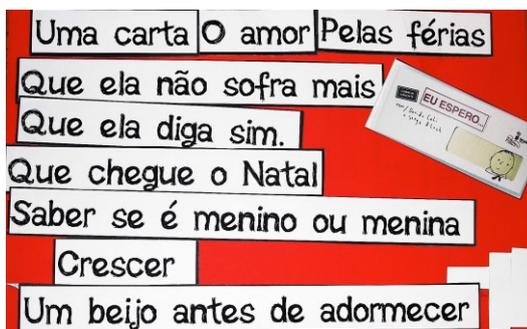


Figura 34 --- Exemplo da organização das expressões do livro *Eu espero...*

“Um rapaz enviou uma carta de amor nas férias a uma rapariga. E como ele é muito mulherengo, ela sofre muito. O rapaz espera que ela diga que sim porque a pediu em namoro. E passados muitos anos chega o Natal e ela fica grávida. O homem quer saber se é menino ou menina. Eles crescem e todos os dias o pai e a mãe dão---lhe um beijo antes de adormecerem.”

Outro exemplo:



Figura 35 --- Exemplo da organização das expressões do livro *Eu espero...*

“Como diz aqui na capa (*Eu espero...*) é como um menino, o autor, está a querer crescer. Quanto ainda é pequenino espera por um beijo antes de adormecer e espero pelas férias, espero que chegue o Natal, espero crescer. Depois vai crescendo e espera uma carta que é de amor e espera que ela diga sim. Depois é mais adulto e depois a mulher fica grávida e espera para saber se é menino ou menina. E depois ela envelhece, está doente e espera não sofrer mais.”

Com estes exemplos, é possível perceber a linha de raciocínio dos grupos e o modo como optaram por organizar as expressões. O discurso oral do segundo exemplo (Figura 26), apesar das repetições apresentadas, foi fluido e coerente, apresentado a sua linha de raciocínio pelas etapas da vida de um ser humano.

Perante estes exemplos foi possível perceber que os grupos organizaram as expressões segundo uma imagem mental e significativa, ou seja, ambos os grupos edificaram uma história com base naquilo em que acreditavam e que sentiam face às emoções expressas nas frases. Assim, as histórias revelam um instrumento fundamental de conhecimento, permitindo ao profissional de educação perceber aquilo que as crianças sentem e que imagens mentais estabelecem ao nível das emoções transmitidas pelas histórias. (Santos, 2006)

De uma forma geral, e apesar das reticências demonstradas inicialmente, a proposta foi bem aceite pelos grupos e muito bem explorada, uma vez que todos se mostravam interessados na sequência dos colegas. Assim, revelaram a capacidade de saberem ouvir os colegas e de partilharem opiniões. Com isto, e em suma, as propostas seguiram, na maioria, esta linha de pensamento, sendo o discurso oral o que mais diferenciava os grupos, dado que uns tinham mais capacidade de argumentação e, como tal, maior facilidade em justificarem as suas escolhas.

Ao longo da leitura do livro de Davide Cali e Serge Bloch, as ilustrações foram projetadas para que os alunos acompanhassem e seguissem a importância e o significado do “fio”. Esta realizou-se em silêncio, de modo a que fosse criado um momento de reflexão e introspeção, com o objetivo de sentirem verdadeiramente as palavras deste livro.

Terminada a leitura, levantou-se um conjunto de questões no sentido de perceber qual a ordem natural dos acontecimentos na vida do ser humano, ouvindo as ideias e as experiências dos alunos.

Com isto, os alunos referiram que o livro falava “das etapas da vida”, “que a vida continua, mesmo com a morte da mulher”. Mas quando interpelados sobre o que acharam do livro, a grande maioria mencionou que “é um livro triste”, parecendo ser “um desabafo de coisas tristes”. Por sua vez, e tendo em conta o *turbilhão de ideias* anteriormente referido, os alunos refletiram sobre a ideia que tinham do fio inicialmente com a sua verdadeira utilidade. Assim, este servia para “contar uma

história de amor”, “juntar o homem e a mulher”, dizendo que “o vermelho é a cor do sangue” e como tal “estamos todos ligados por fios”. Ou seja, o “fio é a nossa vida porque nos acompanha quando somos pequenos, grandes e quando morremos”.

Em forma de síntese de tudo o que foi referido anteriormente, esta obra permitiu abordar uma temática sensível e delicada, mas que permitia aos alunos realizarem uma reflexão profunda. Apesar da sua aparente simplicidade, o livro *Eu espero* é bastante complexo e, deste modo, nem todos os alunos perceberem as mensagens subjacentes.

Contudo, e apesar do grau de complexidade da obra, os alunos tiveram oportunidade de perceber como os valores são essenciais para a nossa vida, quer na sua plenitude, quer nas atitudes singulares e tão genuínas do dia---a---dia.

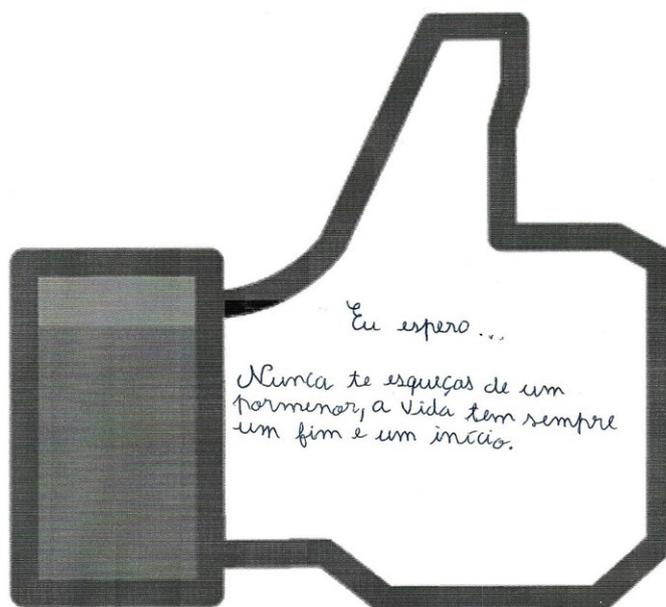


Figura 36 --- Exemplo de um *Li isto!* sobre o livro *Eu espero*.

### **Detetives Literários --- Jogo**

Como sessão final, e de modo a relembrar todas as obras exploradas no projeto *Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!*, organizou---se um jogo dentro da biblioteca da Escola. Este intitulou---se *Detetives Literários* e envolveu todas as turmas participantes no projeto. No entanto, cada turma possuía várias equipas de “detetives”. Neste jogo, a cada equipa foi atribuída uma cor a acompanhava até ao final da “investigação” ---jogo.

Ao longo do percurso, todos os grupos tinham de responder a um conjunto de questões relacionadas com os livros explorados, ao nível da compreensão dos mesmos e ao nível da escrita.

Antes de iniciadas as provas, foram lidas as “leis para serem bons detetives literários”/regras, sendo mencionados os objetivos do jogo, bem como o que deviam fazer para serem os vencedores. (ANEXO S)

Com isto, e previamente pensado, definiu---se os grupos e esconderam---se as questões, que estavam colocadas dentro de envelopes identificados, através de diferentes cores, e devidamente numerados nas estantes da Biblioteca.

O percurso foi dividido em nove “cidades” – locais – que se encontram registadas e devidamente identificadas no mapa. É de salientar que todas as equipas tinham um mapa consigo para assim se conseguirem movimentar pelo espaço sem necessitarem de ajuda. (ANEXO S)

Todas as equipas tinham de passar pelas nove “cidades”, em momentos diferentes, dando resposta a todas as tarefas propostas e guardando todos os envelopes já preenchidos para entregarem na mesa da “Associação Nacional de Detetives Literários” (mesa principal onde eram cronometrados os tempos e entregues todas as “provas” – respostas/envelopes).

Assim, o objetivo era responder ao maior número de questões, escrever as respostas sem erros ortográficos e conseguir terminar todo o percurso no menor tempo possível.

No final da atividade foi entregue a cada aluno um certificado de participação.



Figura 37 --- Fotografia da atividade *Detetives Literários*.

Esta proposta tão ansiada pelos alunos teve um grande êxito, uma vez que estes estavam empenhados e mostraram as capacidades que adquiriram ao longo das sessões.

Deste modo, todos os grupos conseguiram responder corretamente à maioria das questões, nunca deixando nenhuma questão por preencher.

Neste jogo era valorizado o número máximo de pontos, o menor tempo possível e o menor número de erros ortográficos. (ANEXO T) Assim, num concurso em que o número total de pontos era quinze, a média foi de doze pontos, sendo que o máximo foram treze pontos e o mínimo dez. Deste modo, o grupo vencedor fez um total de catorze pontos em vinte e nove minutos e trinta segundos, sem apresentar qualquer erro ortográfico. Em segundo lugar ficou a equipa que somou treze pontos, em trinta minutos e quarenta e três segundos, também erros ortográficos. O terceiro classificado conseguiu obter treze pontos em trinta e sete minutos e vinte e dois segundos, igualmente sem qualquer erro ortográfico. O que definiu o terceiro foi o fator dos erros ortográficos, sendo que um grupo conseguiu os mesmos pontos em menor tempo, contudo registou um erro ortográfico.

Definido o pódio, podem destacar-se dois casos: um grupo desclassificado e o grupo que conseguiu o menor número de pontos. O grupo desclassificado não cumpriu uma das regras definidas antecipadamente relacionada com a execução do percurso estabelecido. Assim, e a poucos minutos do início do jogo, este já estava a resolver o enigma final, não tendo passado por todas as “estações”. Como tal, não apresentava provas suficientes para a validação da participação. Por sua vez, o grupo que obteve o menor número de pontos, concluiu todas as propostas, no entanto, foi um grupo que se mostrou sempre desinteressado com as tarefas. O resultado tão baixo também reflete o número de sessões que participaram no projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, o que tornou muito difícil darem resposta a todas as questões.

Com isto, os alunos mostraram que conheciam as obras, os autores e os ilustradores, os protagonistas, assim como os episódios ou as frases mais marcantes das obras. Revelaram também espírito de equipa e sentido de orientação, uma vez que, perante o mapa e a disposição das estantes da biblioteca, conseguiram encontrar as “cidades” e descobrir o envelope correspondente à sua equipa.

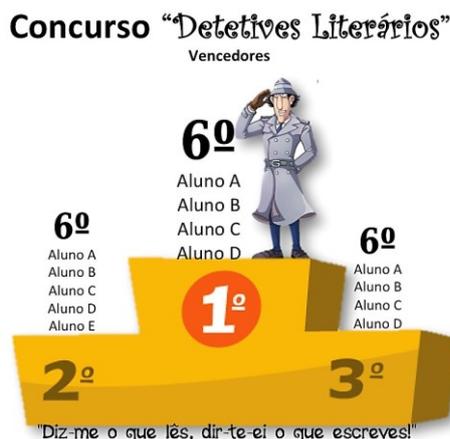


Figura 38 -- Cartaz dos vencedores do Concurso *Detetives Literários*

- **Envolvimento Familiar – *Quem lê por gosto, não cansa!***

A par deste projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!* organizou---se um momento de envolvimento das famílias na promoção da leitura. Contudo, esta dinâmica apenas se desenvolveu na turma da Prática Supervisionada II, uma vez que era o grupo mais próximo da investigação.

Para o efeito, todos os Encarregados de Educação foram convidados para uma reunião, de modo a ser---lhes explicado o projeto e a forma como a ajuda deles era necessária para a concretização dos objetivos propostos.

Nesta reunião explicou---se aos Encarregados de Educação em que consistia o projeto, quais os valores que seriam explorados, que práticas seriam utilizadas, os objetivos que se pretendiam alcançar, os resultados do PISA face aos índices de leitura e literacia e a qual seria a intervenção deles nesta iniciativa. Deste modo, sensibilizou---se os Encarregados de Educação para a importância do envolvimento dos seus educandos com a leitura, de modo a promover um bom crescimento, assim como um bom desenvolvimento afetivo e intelectual, além de os auxiliar a tornarem---se jovens competentes com vista ao sucesso na vida académica e além dela, já numa fase adulta.

À semelhança do projeto *par---a---par* orientado pelo Plano Nacional de Leitura, criou---se a dinâmica *Quem lê por gosto, não cansa!*, no qual os Encarregados de Educação necessitam de participar ativamente.

Assim, foi explicado aos envolvidos que deveriam criar momentos com os seus educandos para lerem de forma partilhada, de quinze a trinta minutos por dia. Deste

modo, foi referido, novamente com o intuito de os consciencializar para a importância desta rotina, que os “estudos mostram que ler diariamente com as crianças durante um período definido é mais eficaz do que ler de vez em quando” (PNL, 2010, p.12). Para tal, e adaptadas do projeto orientado pelo PNL, foram criadas tabelas de registo de leitura diária e partilhada, as quais contêm informações como o nome do aluno, a semana correspondente, o dia da semana, o que leu e com quem e durante quanto tempo leram. Depois de todas estas informações registadas, os intervenientes deveriam assinar na coluna indicada. Os Encarregados de Educação também foram informados que o projeto iria ocorrer durante sete semanas, de modo a que estivessem conscientes do tempo proposto.

"QUEM LÊ POR GOSTO, NÃO CANS!"				
Dias	O que leu?	Com quem leu?	Durante quanto tempo?	Assinatura do aluno e do adulto
segunda				
terça				
quarta				
quinta				
sexta				
sábado				
domingo				

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Semana: 1 2 3 4 5 6 7 8 (circunde o número correspondente à semana do projeto)

Figura 39 -- Exemplo de uma tabela *Quem lê por gosto, não cansa!*.

Explicada a rotina *Quem lê por gosto, não cansa!*, todos se comprometeram a participar ativamente e de forma motivada. Assim, todas as semanas os alunos recebiam um cartão para registarem os seus momentos de leitura partilhada, cartão esse que ia sendo arquivado num envelope criado para esse efeito.

À medida que os cartões iam sendo entregues, nem sempre era possível visualizar os registos dos alunos, dado que muitas vezes estes deixavam---nos em casa. Contudo, e quando a terceira semana terminou, foram solicitados todos os cartões para a emissão de um feedback. Assim sendo, constatou---se que todos estavam a efetuar os registos corretamente, mostrando uma boa adesão à iniciativa, à exceção de um aluno que em três semanas não tinha efetuado nenhum registo, alegando que a

mãe não queria ler com ele, devido à falta de tempo. Perante esta realidade, foi proposto ao aluno uma leitura partilhada com o irmão ou com os amigos ou outros familiares.

É de salientar, tendo em conta a agitação social em que se vive, muitas vezes os pais/Encarregados de Educação não têm tempo ou não estão disponíveis para esses momentos. No entanto, ultrapassado este “obstáculo” os alunos leram e registaram na tabela apresentado apenas a respetiva assinatura, ficando assim um momento de leitura individual.

Esta proposta tinha como objetivo o apoio dos pais no estímulo da leitura, de modo a criar hábitos nos seus educandos:

O papel das famílias é importante para todas as crianças. As práticas conjuntas casa---  
---família na criação dos hábitos de leitura ajudam a aumentar as competências leitoras e, portanto, a diminuir a exclusão social futura proporcionando melhores condições para enfrentar o futuro. (Coutinho & Azevedo, 2007, p.37)

Assim sendo, e analisando na sua totalidade as tabelas de registo dos alunos foi possível constatar que, apesar de todos os pais se terem mostrado recetivos e interessados em participarem e durante as primeiras semanas os resultados serem satisfatórios, alguns dos alunos leram sozinhos, outros simplesmente desistiram da iniciativa, sem justificação plausível.

Perante este entrave, e analisando todos os outros cartões, reparou---se que, em média, os alunos liam de forma partilhada quinze minutos, variando entre o pai ou a mãe, existindo alguns momentos de leitura com irmãos ou com primos.

Analisando o *corpus* textual utilizado nesses momentos é possível constatar a incidência dos dois tipos de textos, os textos literários e os textos não literários. Em relação ao primeiro tipo de textos estão presentes textos da literatura popular e tradicional, como contos, fábulas e lendas, poemas e diários. Por sua vez, em relação aos textos não literários podemos encontrar textos dos *media*, como por exemplo notícias, publicidade e textos dos manuais escolares. A leitura dos textos dos manuais escolares realizava---se com os pais, ou muitas vezes com colegas da turma, sendo assim também um momento de leitura partilhada. Neste momento, os colegas registavam o seu nome no cartão, indicando a disciplina que estiveram a estudar.

Outros cartões, indicavam como momentos de leitura partilhada, os momentos de leitura das sessões do projeto *Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!*, mencionando qual o livro e o nome da dinamizadora que o leu.

Tendo em conta o momento da Prática de Ensino Supervisionada II, em muitos casos, os alunos reliam em casa, juntamente com um elemento do agregado familiar, a história abordada em contexto de sala de aula. Contudo, e quando não era possível disponibilizar a história aos alunos, estes requisitavam na biblioteca os respetivos livros, sempre que existentes, como o caso da *A maior flor do mundo*, de José Saramago e d'*A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, de Luísa Ducla Soares.

Ainda nestes cartões, e a par da leitura partilhada, um aluno ia registando também os seus momentos de leitura individual, indicando o livro que lia e durante quanto tempo o fazia.

Este momento de leitura partilhada com envolvimento das famílias é essencial na criação de hábitos de leitura. No entanto, “nem todos estão despertos para a importância da leitura, num plano estético e cultural mais alargado” (Bastos, 1999, p.285) dado que a grande maioria das famílias encara a leitura como um processo meramente utilitário. Perante este facto, a promoção da leitura em contexto familiar torna---se mais complexa, sendo que a parte mais difícil de integrar são os adultos e não as crianças ou os jovens.

Contudo, e apesar de esta proposta não ter tido os resultados esperados, certamente contribuiu para mostrar aos Encarregados de Educação que a leitura é essencial na formação dos seus educandos e permitiu também que os alunos percebessem que a leitura não tem de ser algo rigoroso e estanque.

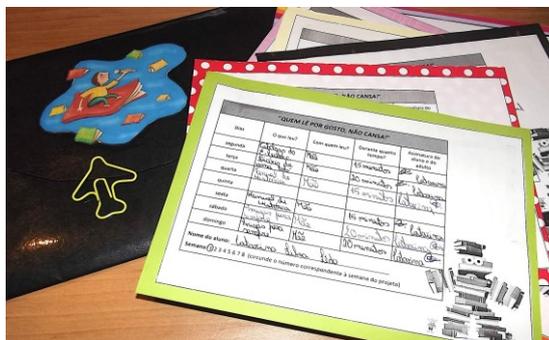


Figura 40 -- Conjunto de todos os cartões *Quem lê por gosto, não cansa!*.

## CONCLUSÕES

*“Para ensinar a ler temos que ensinar a compreender. E como se faz isso? A criança tem de possuir na sua cabecinha muitos modelos do mundo que lhe permitam suprir os vazios do texto.”*

(Maria & Válgona, 2007, p.42)

Ao longo deste estudo procurou---se compreender se a utilização da literatura infanto---juvenil desenvolvia atitudes críticas e imaginativas nos alunos. Assim, foram formulados questões de partida e objetivos orientadores do trabalho de investigação, no sentido de ao longo do projeto, desenvolver os seguintes aspetos:

- criar hábitos de leitura;
- formar leitores críticos e imaginativos;
- estimular a leitura fluente;
- desenvolver a compreensão leitora.

Deste modo, e de forma a atingir as metas anteriormente referidas, dividiu---se a intervenção em vários momentos: na sala de aula na Prática de Ensino Supervisionada II, na disciplina de Língua Portuguesa; num projeto extracurricular idealizado no âmbito de duas investigações, no sentido de desenvolver duas competências, intitulado *Diz---me o que lêes, dir---te---ei o que escreves!*; numa iniciativa de envolvimento familiar, *Quem lê por gosto, não cansa!*.

O estudo desenvolveu---se num período aproximadamente de três meses, sendo que dois foram de observação passiva, recolha de documentos e preparação da intervenção e um mês de intervenção, propriamente dita, em observação participante, dando---se continuidade à recolha de dados e optando---se por uma metodologia de natureza qualitativa, seguindo o paradigma interpretativo. Neste sentido, pretendia---se perceber de que modo é que o contacto com livros de literatura infanto---juvenil, seguindo o Programa da Leitura Fundamentada na Literatura das investigadoras Yopp e Yopp, permitia desenvolver nos alunos um raciocínio reflexivo e criativo. Para tal, a recolha de dados englobou inquéritos, observações passivas e ativas, gravações audiovisuais e vários tipos de documentos. A análise de dados efetuou---se em três fases distintas, sugeridas por Wolcott (1994) citado por Vale (2004): descrição, análise e interpretação.

Após a exploração minuciosa de todas essas fases, e considerando que os alunos estavam habituados ao contacto quase exclusivo com o manual e com as estratégias que este propunha, o contacto direto com a literatura infanto---juvenil permitiu que se envolvessem, de forma significativa, com este objeto na sala de aula. Se o manual escolar reprime várias estratégias, este tipo de livro de literatura permite uma panóplia de práticas junto dos alunos. “À volta de um livro, os professores podem desenvolver uma diversidade de actividades e efectuar uma multiplicidade de opções, de acordo com as competências que pretendem promover nas crianças.” (Cadima & Silva, 2005, p.113) Deste modo, a utilização de um livro repleto de potencialidade permite ao professor desenvolver um trabalho com os alunos, no sentido de lhes proporcionar novas experiências, uma vez que muitas vezes as famílias não se preocupam com este contacto tão importante para o crescimento do raciocínio do aluno e o sucesso enquanto cidadão capaz e competente.

Com isto, e terminada a análise dos resultados obtidos à luz da literatura pertinente para esta investigação, de uma forma geral, pode concluir---se que o contacto com livros de literatura infanto---juvenil propicia um pensamento crítico e imaginativo, uma vez que os alunos aderiram significativamente às propostas, realizando trabalhos que revelam o desenvolvimento de determinadas competências, assim como de certas atitudes.

Deste modo, e através da relação com os livros, a intervenção na Prática de Ensino Supervisionada II permitiu que os alunos contactassem com um *corpus* textual diversificado, inserido na temática da natureza e a sua preservação, o que lhes permitiu estabelecer várias relações e aumentar as suas competências enciclopédicas. Prova disso prende---se com algumas produções escritas realizadas pelos alunos e pela capacidade que estes adquiriam de relacionar e associar conhecimentos. Para além da intertextualidade, os alunos também aumentaram os seus conhecimentos em relação a autores e ilustradores, assim como no que respeita a analisar um livro através da sua componente pictórica e dos elementos paratextuais. Em vários momentos da intervenção foi visível o cuidado que os alunos tinham em ler os textos de forma expressiva, revelando iniciativa, e motivação.

Por sua vez, no projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*, foi mais evidente o desenvolvimento do raciocínio crítico dos alunos, uma vez que este espaço

tinha como estratégias primordiais o diálogo e a partilha de ideias. Assim, os alunos refletiram e realizaram propostas em torno de valores como a tolerância, a responsabilidade, a competência, a inovação e a determinação. Deste modo, e tendo em conta que o *corpus* textual foi selecionado segundo esses objetivos, os participantes facilmente relacionavam as obras, estabelecendo ligações entre elas. O momento culminante das sessões deste projeto era o da leitura da obra, uma vez que os participantes gostavam de se sentar confortavelmente no local organizado para esse momento, e, assim, viver a história.

A dinâmica *Quem lê por gosto, não cansa!* não resultou da forma esperada, uma vez que o envolvimento familiar não decorreu como combinado inicialmente com os Encarregados de Educação. Contudo, e apesar desse obstáculo, esta iniciativa serviu para mostrar aos pais a verdadeira importância do contacto com a literatura para o desenvolvimento pessoal e académico dos seus educandos.

A relação estabelecida entre o texto literário e o leitor “permite familiarizá---l[o] com ferramentas comunicativas produzidas para dar sentido à experiência pessoal e colectiva” e faz com que o “sujeito adquir[a] o sentido de pertença de uma comunidade leitora, compartilhando textos e interpretações.” (Azevedo, 2006b, p.27) Deste modo, os interessados no desenvolvimento dos alunos devem incentivar e promover junto destes o contacto com os livros, no sentido de cada um deles desenvolver a sua formação enquanto leitor crítico e imaginativo.

Por tudo o que foi dito anteriormente, foi notória a evolução dos alunos principalmente ao nível compreensão do texto e da reflexão que exerciam sobre este, no entanto, e neste momento destinado à reflexão geral de toda a intervenção são igualmente notórias algumas limitações.

Este trabalho de investigação foi desenvolvido juntamente com a Prática de Ensino Supervisionada II de quatro áreas curriculares distintas e, como tal, muito do trabalho deste estudo de mestrado, devido à limitação temporal, acabou por ser uma intervenção sensibilizou e alertou várias entidades para a necessidade de promover junto dos alunos outras aprendizagens. Assim, espera---se que, futuramente, este estudo possa ser percecionado, refletido e trabalhado de forma mais eficaz e com mais tempo de intervenção. Refira---se que seria oportuno comparar a turma que participou nas três iniciativas com as turmas que apenas participaram no projeto *Diz---*

*---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!* com o intuito de provar que quanto mais momentos de contacto com a literatura e ambientes promotores da leitura se proporcionam, maior é a possibilidade de os alunos desenvolverem o pensamento crítico e imaginativo.

Outro aspeto encontrado está relacionado com o número de elementos de cada grupo participante no projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*. Neste participaram quatro turmas, nas quais o número máximo de alunos variava entre cinco e dezoito alunos. Assim, na turma com cinco participantes, muitas vezes a partilha de ideias tornava---se mais complexa, uma vez que eram poucos elementos e, com o tal, sentiam---se intimidados, não permitindo que as ideias fluíssem. Por sua vez, nas turmas com dezoito alunos, a agitação e o entusiasmo eram de tal ordem que, nem sempre era fácil fazer fluir um diálogo com todos os participantes. Deste modo, futuramente os grupos deveriam ter entre dez e doze elementos. A divisão das turmas implicaria um novo horário das sessões, uma vez que estas teriam de ser distribuídas de modo a conciliar os horários dos alunos com o horário dos dinamizadores.

O facto de a maioria das obras seleccionadas para exploração, quer em contexto de sala de aula quer no projeto *Diz---me o que lês, dir---te---ei o que escreves!*, não existirem na biblioteca escolar condicionou a vontade dos alunos em relê---las. Perante esta situação, deveria ter sido solicitada a aquisição de alguns exemplares destas obras para a biblioteca escolar, já que permitia aos alunos participantes deste estudo um maior contacto com estas, assim como enriqueceria o espaço com mais literatura infanto---juvenil de qualidade.

Apesar de encontradas algumas limitações, os alicerces de um projeto interventivo foram edificados e poderão ser uma boa base para uma futura intervenção. Perante isto, a Instituição onde decorreu o projeto solicitou a estrutura deste para servir como base de futuras implementações, uma vez que pretende dar continuidade à iniciativa. (ANEXO U) Contudo, e no futuro, reajustar---se---iam os aspetos salientados anteriormente, dando---se continuidade às estratégias de seleção do *corpus* textual, podendo diversificar as temáticas ou os valores existentes nas obras privilegiando, sempre que possível, temas de carácter reflexivo.

Outra das possibilidades de continuação está relacionada com a literatura tradicional para crianças, uma vez que ao longo deste estudo foi possível constatar

que, na grande maioria, os alunos não conhecem muitas obras pertencentes a esta herança. Este tipo de literatura envolve a reflexão de muitos valores e, deste modo, poderiam ser exploradas obras nesse sentido. Para além da reflexão, as Tecnologias da Informação e Comunicação poderiam ser uma das estratégias a conciliar com este tipo de literatura, através, por exemplo, da biblioteca digital, pois estas desempenham um papel motivador no processo de ensino---aprendizagem, uma vez que são do domínio dos alunos e representam, para eles, um meio de motivação adicional. Aliar os seus interesses e as suas vivências ao próprio processo de aprendizagem torna---se uma mais---valia que os professores não podem ignorar, já que representa um fator que conduz ao sucesso.



**(RE)PENSAR NA PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA**

REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E II

**IV**



Pensar e repensar sobre a Prática de Ensino Supervisionada implica refletir sobre todo o percurso académico, desde o início da Licenciatura até ao final do Mestrado, isto porque a formação, enquanto futura profissional de educação, iniciou---se há algum tempo.

Ao longo da Licenciatura, ocorrida noutra instituição universitária, o contacto com os contextos foi através de observações em curtos espaços de tempo e pequenas intervenções através da aplicação de pequenos projetos. Contudo, acredito que estas observações e intervenções serão uma mais---valia para o meu futuro profissional. Desta forma, foi possível estabelecer uma ponte entre o que observei e o que aprendi na teoria. “A observação possibilita um conhecimento mais profundo do contexto.” (Neves, 1997, p.581) Para além disso, estas observações foram uma ajuda preciosa e imprescindível para esclarecer algumas das dúvidas existentes em relação à escolha do Mestrado. Assim, é fundamental ter consciência de que nem tudo o que observamos é tido como o mais correto e, assim, estimularmos sempre o nosso sentido crítico com o intuito de melhorar as práticas. Deste modo, enquanto futura profissional da educação, é necessário uma reflexão sistemática e consciente acerca da prática, para que seja possível encontrar as melhores respostas educativas para os alunos, tendo sempre em conta a heterogeneidade das turmas.

Todas as unidades curriculares, todas as teorias, todas as observações e pequenas intervenções, todas as sugestões apresentadas pelos professores e muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo destes anos, só se tornaram verdadeiramente significativos neste último ano de Mestrado, no momento da participação direta e ativa nos contextos através da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada I e II. Esta unidade curricular permitiu um contacto direto com os alunos, sendo este fundamental na formação de professores, uma vez que permite vivências de situações, dificuldades e experiências que só no terreno podem acontecer.

Deste modo, e já no segundo ano do Mestrado, quando iniciada a Prática de Ensino Supervisionada I, o trajeto a percorrer parecia tão longo e tão complexo, repleto de ansiedade e de receios. No entanto, foi um percurso enriquecedor e compensador, apesar do trabalho intenso que proporcionou. Foi a minha primeira intervenção ativa em contexto de 1º Ciclo e, como tal, a lista dos medos e das dúvidas

era interminável. Apesar desta lista, as semanas de intervenção numa turma cidadina de 4º ano de escolaridade resumiram---se a um “curto” período de tempo que, de maneira alguma, ficou associado ao medo, mas sim à descoberta! Ou seja, foi o momento de descobrir a minha forma de estar em sala de aula, descobrir “alunos reais” e a importância de adaptar as estratégias a cada um deles, foi a descoberta da profissão propriamente dita!

Salientado agora alguns aspetos---chave na Prática de Ensino Supervisionada I estagiei com alunos de, maioritariamente, nove anos de idade e alguns já com dez. Deste modo, a nível cognitivo, estas crianças encontravam---se no nível das operações concretas, segundo a abordagem piagetiana e, como tal, estas “são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.420) Com este nível cognitivo, e inseridos num contexto citadino que lhes proporciona várias oportunidades de aprendizagem, estes eram alunos com um vasto conhecimento da sociedade e com acesso ao nível mais elevado das Tecnologias da Comunicação e da Informação. Se os alunos e o contexto eram diferentes, o facto de possuírem uma sala só para si também. Um espaço exclusivo e reservado permite proporcionar momentos de aprendizagem, isto porque é possível afixar os trabalhos realizados na sala de aula, criar áreas específicas de enriquecimento curricular, ou seja, torna aquele lugar significativo e motivador para o processo de ensino---aprendizagem. Neste ciclo também é valorizada a interdisciplinaridade, sendo este termo, “objecto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum.” (Pombo, 1994, p.10) Assim, e considerando esta relação, a monodocência possui condições privilegiadas neste sentido, uma vez que é o único professor a abordar todas as áreas nucleares.

Concluindo, o balanço da Prática de Ensino Supervisionada I foi bastante positivo, adquiri experiência na abordagem de todas as áreas, no diálogo com os alunos, na gestão do currículo e tudo o que isso implica, na responsabilidade de fazer com que os discentes compreendessem o que se pretendia com determinada tarefa e na tarefa de tentar proporcionar o melhor possível aos alunos! Foi uma prática intensa mas muito gratificante.

Terminada a Prática de Ensino Supervisionada I dá-se início à Prática de Ensino Supervisionada II. Este segundo momento decorreu no 2º Ciclo, numa turma de 6ºano do Ensino Básico, num contexto tão distinto do anterior, dado que a Instituição onde decorreu o estágio se insere num contexto rural. Aquele grupo apresentava idades compreendidas entre os dez e os doze anos, sendo que a maioria dos alunos possuíam onze anos. Deste modo, era uma turma de pré-adolescente em que as crianças desenvolvem a sua própria identidade, manifestando-se segundo aquilo em que acreditam, sendo já capazes de efetuar raciocínios abstratos. (Matta, 2001) Para além da diferença de idades em relação à Prática de Ensino Supervisionada I, o contexto em que a Instituição se inseria também era diferente, uma vez que estes alunos viviam num contexto rural e piscatório, onde as vivências e as tradições da terra estavam incutidas na grande maioria deles. Deste modo, as vidas e as experiências deste grupo de discentes eram completamente díspares das do grupo de alunos anterior. Ainda neste ciclo de ensino, a interdisciplinaridade é mais complexa e mais difícil de proporcionar, uma vez que a monodocência não existe. Contudo, a nossa valência de Mestrado vem contrariar um pouco essa ideia, uma vez que esta nos habilita a lecionar quatro das áreas nucleares, nomeadamente, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal. Assim, tendo o professor conhecimento dos conteúdos das outras áreas disciplinares, torna-se possível relacionar os assuntos, propondo tarefas que valorizem mais do que uma área simultaneamente. Os espaços da escola também são bastante distintos do anterior, uma vez que nesta etapa o “saltar” de sala em sala era uma constante e, como tal, não dava para criar um ambiente significativo para o grupo. Paralelamente às diferenças na sala de aula, a sala dos professores foi outro dos novos contextos, uma vez que na primeira valência a “salinha dos professores” era de reduzidas dimensões e com outras características. O registo dos sumários no mítico Livro de Ponto, as chaves das salas, a requisição do material, entre outros foram muitos dos novos aspetos dos quais tive de me inteirar e com os quais tive de me familiarizar e dominar.

Tal como na Prática de Ensino Supervisionada I, o “saldo” final foi bastante positivo, uma vez que, a participação ativa neste contexto permitiu crescer, repensar

nas práticas utilizadas e refletir, no sentido de melhorar as intervenções futuras, tornando-me aos poucos uma profissional cada vez mais capaz.

Contextos diferentes, grupos diferentes e ciclos diferentes proporcionam situações e aprendizagens também elas diferentes. Deste modo, as diferenças encontradas foram imensas, no entanto, muitas foram as estratégias que passaram do primeiro para o segundo contexto.

Ao nível da gestão curricular, em ambas as intervenções, recorri aos documentos oficiais para sustentar as minhas intervenções. Paralelamente a esse recurso, tive o cuidado de me inteirar das vivências e do contexto do grupo, de modo a tornar as práticas mais significativas, uma vez que este fator influencia o processo de ensino---aprendizagem. Assim, e com um pensamento crítico e criativo, tentei ao máximo planificar propostas que para além de abordar os conteúdos curricularmente propostos, tinham também em consideração a exploração de situações que envolviam o quotidiano dos alunos, ou seja, que fossem relacionáveis com as suas experiências de vida. Deste modo, e considerando a interdisciplinaridade uma boa estratégia de aprendizagem, valorizei---a em ambas as intervenções, para que os alunos percebessem que os conhecimentos não são estanques em qualquer área disciplinar ou temática. Estes são passíveis de serem relacionados. No entanto, e apesar das múltiplas aprendizagens, a que mais se destaca é a necessidade de refletir. Ou seja, ao longo de ambas as práticas, refletir sobre a intervenção foi a estratégia que usei para a melhorar. Deste modo, e tal como defende Schön “pode distinguir---se a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.” (Ponte, 2002, p.4) Assim, reflexão na ação é a reflexão que ocorre no momento da prática. Por sua vez, a reflexão sobre a ação ocorre depois da ação, ou seja, é a reflexão que ocorre quando terminada a prática. A reflexão sobre a reflexão

é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata---se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu. (Schön, 1992, citado por Pontes, 2002, p.4)

Posto isto, e ao longo das intervenções, a reflexão foi a melhor “aliada” no desenvolvimento das minhas práticas. Perceber que algo não correu como esperado após a reflexão possibilita uma nova pesquisa da literatura, no sentido de entender o motivo e, assim, reestruturar a ação.

Assim, e quando penso nesta temporada de contacto direto com as turmas, consigo evidenciar muitos aspetos que me fizeram crescer enquanto futura professora, contudo, e para além das Práticas de Ensino Supervisionadas, a componente investigativa também foi um fator preponderante para esse crescimento. Pesquisar, observar, refletir e agir são ações que permitem a qualquer profissional, seja de educação ou de outra área qualquer, um desenvolvimento na sua carreira e, acima de tudo, a nível pessoal. Com isto, e refletindo sobre a carreira docente, investigar permite uma consciencialização da importância de uma atitude de questionamento constante por parte do professor, no sentido de melhorar as suas práticas, fundamentando e justificando as opções tomadas.

Com os objetivos alcançados e a sensação de querer fazer sempre mais e melhor, o sentimento de inquietude foi uma constante, uma vez que se por um lado queria aprender ao máximo, por outro o receio de errar e as consequências que esses erros poderiam ter para os alunos assustavam---me. Quando iniciei a Prática de Ensino Supervisionada sentia insegurança. Neste momento, apesar de me sentir mais capaz e de saber que consigo encontrar respostas para os problemas, não deixo de pensar que sei tão pouco, que a minha vida enquanto docente está só a começar, e que ainda preciso de saber muito mais, para poder ensinar cada vez melhor... Foi difícil gerir a pressão dos prazos e saber, que em algumas situações o tempo limitou a qualidade do trabalho. Foi desgastante, absorvente mas, ao mesmo tempo, muito enriquecedor e gratificante. Foram semanas, aliás, meses intensos, passados a pensar quase vinte e quatro horas por dia nos alunos e no que fazer para abordar determinado conteúdo, no melhor para eles e em tudo o que lhes podia dar. Estou certa que lhes dei tudo o que fui capaz na altura, porém, se voltasse no tempo, provavelmente mudava muita coisa. Existem ainda muitas coisas para melhorar, muitos erros para cometer e muito, mas mesmo muito, para aprender. Apesar de considerar que a minha formação inicial apresenta algumas falhas, levo daqui na minha bagagem um “guia” de orientação para meu caminho, que quero percorrer com humildade, garra, alegria e acima de tudo,

com muito trabalho e dedicação, pois esta foi a profissão que escolhi, e volvidos todos estes anos de preparação tenho a certeza ter sido a escolha certa.

Com tudo isto, percebi outra coisa, que devo ser exigente comigo, diversificar as estratégias e os materiais, definir parâmetros para criar uma boa gestão da sala de aula e, acima de tudo, atualizar---me investigando e refletindo, no sentido de continuar a minha formação, estando sempre ao nível das exigências do grupo em questão.

Em suma, todas estas aprendizagens e experiências vividas são apenas os alicerces do meu futuro, sendo que é minha a responsabilidade a sua construção daqui em diante.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



### Bibliografia ativa

- Boisrobert, A., & Rigaud, L. (2012). *na floresta da preguiça*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Borguignon, L. (2004). *A Sara e o Gigante das Histórias*. Lisboa: Minutos de Leitura.
- Cali, D. (2008). *Eu espero*. Figueira da Foz: Bruaá Editora
- Cottin, M. (2009). *O livro negro das cores*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Duarte, R. T. (2012). *O Manel e o Miúfa --- o medo medricas*. Alfragide: Caminho.
- Kinney, J. (2009). *O Diário de um Banana*. Lisboa: Booksmile.
- Letria, J. J. (1985). *O Grande Continente Azul*. Mafra: Livros Horizonte.
- Reynolds, P. H. (2003). *O ponto*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Saramago, J. (2001). *A maior flor do mundo*. Alfragide: Caminho.
- Soares, L. D. (2007). *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Porto: Civilização Editora.
- Tetra Pak – *História de Encantar ... e aprender a reciclar*. Obtido em junho de 2012, do Blogue *As nossas partilhas*:  
<http://aspequenasfloresazuis.blogspot.pt/2011/02/blog---post.html>

### Bibliografia passiva

- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 9---18). Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F. (2006a). Educar para a literacia para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 1---10). Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F. (2006b). Literatura infantil --- receções leitora e competência literária. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 11---32). Lisboa: LIDEL.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cadima, J. & Silva, P. (2005) Contributos para a análise de situações de exploração de uma história em contexto de sala de aula no 1ºano de

- escolaridade. In F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração -- 5* (pp. 97 --- 113). Coimbra: Almedina.
- Cordeiro, S. S. & Campos, R. R. (2011) *Leitura na Educação Infantil: A Ciranda de Livros como Alternativa para a Formação do Leitor*. In. F. Azevedo, A, Mesquita, Â. Balça e S. R. Silva, *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens* (pp. 419---431). Estados Unidos da América: Lulu Entreprises
  - Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). *A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola*. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 35---43). Lisboa: LIDEL.
  - Couto, J. M. (2006). *Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil*. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil --- elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 245---282). Lisboa: LIDEL.
  - Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do manual de portugueses*. Coimbra: Almedina
  - Dionísio, M. L. T. (2005). *Pedagogia da leitura: princípios e práticas*. In F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração -- 5* (pp. 29---39). Coimbra: Almedina.
  - Domiciano, C. L. & Coquet, E. (2008). *Livros sem texto: modos de leitura*. Obtido junho 2012, de Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_cassia\\_domiciano\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_cassia_domiciano_a.pdf)
  - Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores --- Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
  - Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA
  - Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Obtido em junho, 2012, em Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian : [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_litinf\\_promleit\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf)

- Goulão, F. (2006). *Entrar na linguagem escrita brincando --- português língua materna e não materna*. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp.93---107). Lisboa: LIDEL
- Junior, J. B. B. & Coutinho, C. P., (2008). *Wikis em Educação: potencialidades e contextos de utilização. Atas do Encontro sobre Web 2.0.* (p. 340). Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação.
- Letria, J. J. (2004). *Ler doce ler*. Lisboa: Terramar
- Lluch, G. (2006). Para uma seleção adequada do livros das capas ao estilo da literatura comercial. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 215---230). Lisboa: LIDEL.
- Lomba, C., Simões, R. & Souza, R. J. (2007). Do livro à leitura: o uso da literatura infantil na formação do leitor crítico. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.89---103). Lisboa: LIDEL.
- Lopes, M. & Rola, D. N. (2011). *Novo Português em Linha --- Língua Portuguesa 6<sup>º</sup>ano*. Lisboa: Plátano Editora.
- Marina, J. A. & Válgoma, M. (2007). *A magia de ler*. Porto: Ambar.
- Martins, M. d. & Sá, C. (2008a). *Ler... para ser --- A vertente transversal da compreensão na leitura em Língua Portuguesa*. Obtido em junho de 2012, de Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian:  
[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_lerparaser\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_lerparaser_a.pdf)
- Martins, M. d., & Sá, C. (2008b). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. Obtido em junho de 2012, de Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian:  
[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz\\_indices/001655\\_SLH.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/001655_SLH.pdf)
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1<sup>º</sup>ciclo*. Tese de Mestrado em Educação – área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho

- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, I. M. S. L., (2010). *Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta
- Neves, A. C. (1997) A observação nas concepções e práticas dos professores do ensino básico: dois “estudos de caso” in A. Estrela & J. Ferreira, *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. (pp.575---591)
- Oliveira, C. P. (2003). O Capuchinho Vermelho. *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Atas do I Encontro Internacional* (p. 364). Braga: Universidade do Minho --- Instituto de Estudos da Criança.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: McGraw---Hill de Portugal
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Alfragide: Edições ASA
- PNL (2010). *Leitura---a---par --- Orientações para a organização de um projeto de leitura---a---par*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PNL (s/d). *Orientação para Actividades de Leitura. Programa --- Quanto mais livros melhor. 2ºCiclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pombo, O. (1994) A interdisciplinaridade. Conceito, problemas e perspectivas. In O. Pombo, T. Levy & H. Guimarães, *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Consultado a julho de 2012 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5---28). Lisboa: APM. Consultado em julho de 2012, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/>

- Pontes, V. M. A. & Azevedo, F. F. (2007). O fantástico e o maravilhoso na literatura infantil: um estudo de caso nas escolas públicas de Portugal e do Brasil. *Atas 16º Congresso de Leitura do Brasil*. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil. Obtido em julho de 2012 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8007/1/sm08ss09\\_04.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8007/1/sm08ss09_04.pdf)
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 69---87). Lisboa: LIDEL.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um Projeto de Promoção da Leitura*. Obtido em junho de 2012, de Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian: [http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/abz\\_indices/001393\\_PROJ.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/001393_PROJ.pdf)
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio --- Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (s/d). *A maior flor do mundo --- Ficha*. Obtido em 2012, de Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian: [http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol\\_lm\\_fichaLivro&id=37](http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=37)
- Ramos, A. M. (s/d). *O grande continente azul --- Ficha*. Obtido em 2012, de Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian: [http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol\\_lm\\_fichaLivro&id=1591](http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=1591)
- Ramos, A. M. (s/d). *O livro negro das cores --- Ficha*. Obtido em junho, 2012, de Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian: [http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol\\_lm\\_fichaLivro&id=37](http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=37)
- Ramos, I. (2010). *O PNL e as TIC: efeitos na relação dos alunos com a leitura*. Dissertação de Mestrado – Departamento da Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em junho de 2012, do Repositório Institucional da Universidade de Aveiro em

<http://ria.ua.pt/handle/10773/3793>

- Reis, C. (org). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC
- Riscado, L. (2002). A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público. In F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente* (pp.117---123). Braga: Bezerra.
- Rodrigues, C. (s/d). *O ponto --- Ficha*. (A. Prole, Producer) Obtido em junho, 2012, de Casa da Leitura --- Fundação Calouste Gulbenkian:  
[http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol\\_li\\_fichaLivro&id=1863](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_li_fichaLivro&id=1863)
- Santos, M. J. S. P. (2006). *Sentir e Significar*. Para uma leitura do papel das narrativas --- Desenvolvimento emocional da criança. Tese de Doutoramento em Psicopatologia da criança. Braga: Universidade do Minho. Consultado em Junho de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7632>
- Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. In F. Azevedo, *Formar Leitores das teorias às práticas*. (pp. 1---7). Lisboa: LIDEL.
- Sequeira, F. (2002). A compreensão em múltiplas e específicas leituras. In F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente* (pp.63---70). Braga: Bezerra.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2010). *Leitura --- Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC --- Ministério da Educação.
- Silva, G. (2010). *Como promover o gosto pela leitura e fomentar aprendizagens*. Obtido em junho de 2012, em Vox Nostra:  
<http://voxnostra.blogspot.pt/2010/03/o---que---e---oum---programa---de---leitura.html>
- Silva, G. (2011). A “Nova Literatura” na Promoção de uma Competência Literária Global, Verdade ou Consequência?. In F. Azevedo, A. Mesquita, Â. Balça e S. R. Silva, *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens* (pp.215---234). Estados Unidos da América: Lulu Entreprises

- Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A. L. & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender – Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim Edições.
- Silva, S. R. (2005). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspetos do álbum narrativo para a infância. In F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração -- 5* (pp. 129---138). Coimbra: Almedina.
- Silva, S. R. (2006). O Capuchinho Vermelho revisitado: leituras de História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso, de Manuel António Pina. *A Criança, a Língua, o Imaginário e o Texto Literário. Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens*. Universidade do Minho -- Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, S. R. (2007). *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI -- Ficha*. Obtido em junho de 2012, de Casa da Leitura -- Fundação Calouste Gulbenkian: [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol\\_lm\\_fichaLivro&id=783](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=783)
- Silva, S. R. (2009). *Presença e significado de Manuel António Pina na literatura para a infância e a juventude*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança -- Literatura para a Infância. Braga: Universidade do Minho
- Silva, S. R. (s/d). *Eu espero -- Ficha*. Obtido em junho de 2012, de Casa da Leitura -- Fundação Calouste Gulbenkian: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol\\_la\\_fichaLivro&id=1417](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&id=1417)
- Simões, R. A. (2008). *Como se fazem as histórias? Os Exercícios de metafictionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico*. Dissertação de Mestrado em estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho
- Sim---Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. In F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente* (pp. 11---20). Braga: Bezerra.

- Sim---Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção---Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 45---68). Lisboa: LIDEL.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar --- sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil --- elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 47---54). Lisboa: LIDEL.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar --- sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil --- elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 47---54). Lisboa: LIDEL.
- Vasconcelos, V. M. R. & Sarmiento, M. J. (2007). *Infância (In)Visível*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores.

# **ANEXOS**





Temas/Conteúdos	Ideias detetadas nos alunos	Metas de Aprendizagem (MF e MI)	Estratégias de mudança/Situações de aprendizagem	Instrumentos de avaliação
<p><b>Tema D</b> <b>O século XX</b></p> <p><b>D2- O Estado Novo</b></p> <p>2.6 – A guerra colonial;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A guerra colonial.</li> </ul>	<p><b>O que é a guerra colonial?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “É uma guerra com as colónias portuguesas”;</li> <li>• “É uma guerra com Angola”;</li> <li>• “É a proibição da interdição das colónias”;</li> <li>• “Guerra com as colónias para não se tornarem independentes”;</li> <li>• “Era uma guerra para saberem de quem eram as colónias”;</li> <li>• “É uma guerra em África”;</li> <li>• “É uma guerra com as nossas colónias”.</li> </ul>	<p><b>Domínio:</b> História de Portugal <b>Subdomínio:</b> Interpretação de Fontes em História</p> <p>O aluno interpreta fontes diversas e, com base na informação que seleciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em estudo. MF6</p> <p>O aluno pesquisa, seleciona e usa fontes com linguagens diversas (incluindo jornais e revistas como fontes primárias) e com estatutos diferentes (incluindo textos historiográficos), para compreender a História de Portugal e as suas interações com diversas sociedades no mundo, no século XX. MI6.4</p> <p>Subdomínio: Temporalidade</p> <p>O aluno reconhece concepções de mudança e continuidade em História, explicitando noções de diferentes ritmos de evolução (longa duração e rutura) e admitindo diferentes perspetivas de mudança (progresso, declínio). MF5</p> <p>O aluno reconhece concepções de mudança e permanência ao longo dos tempos, veiculando sentidos de progresso ou de retrocesso não linear (numa dada situação histórica reconhece a existência de consequências positivas e negativas). MI5.4</p> <p>Subdomínio: Compreensão da Espacialidade</p> <p>O aluno utiliza diferentes formas de representação</p>	<p>No sentido de retomar os conteúdos abordados na aula anterior, os alunos são questionados sobre a oposição ao regime de Salazar.</p> <p>De modo a iniciar a exploração da Guerra Colonial, após a exploração dos objetivos da aula, a professora estagiária remete a atenção dos alunos para a análise da fig.29 da página 119 do manual. (HGP1_13 – cartaz a favor da unidade do Império) Através da fig.29 a professora estagiária questiona os alunos sobre o significado da frases nela contida. Neste seguimento, os alunos analisam um excerto do jornal Diário de Notícias apresentado no manual, fig.29 da página 119 (Anexo HGP1_13), com o intuito de estes perceberem as estratégias dos colonos.</p> <p>Com isto, os alunos leem e interpretam o doc.5 do manual da página 119 (Anexo HGP1_13). Com este recurso, os alunos devem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelha de observação . (Anexo HGP1_19)</li> </ul>

		<p>espacial como fonte para a compreensão da ação humana em diferentes espaços e tempos. MF1</p> <p>Localizar, em mapas, elementos patrimoniais relevantes, à escala local e nacional, europeia e mundial, e também nos espaços de lusofonia (sítios arqueológicos, edifícios, outros). MI4</p> <p>Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada</p> <p>O aluno constrói um relato sobre períodos e momentos significativos da História de Portugal, integrando diversas dimensões históricas e protagonistas (coletivos ou individuais). MF8</p> <p>O aluno descreve e atribui significado a momentos chave de Portugal no passado, desde o século XVIII até finais do século XX. MI8.5</p> <p>Subdomínio: Comunicação do Conhecimento Histórico e Geográfico.</p> <p>O aluno comunica por escrito e oralmente os seus conhecimentos e conceções sobre o passado histórico a realidade geográficas de Portugal. MF10</p> <p>Expressar os conhecimentos e conceções sobre o passado histórico em estudo e a realidade geográfica, participando em debates, discussões argumentativas e diálogos. MI10.3</p> <p>Subdomínio: Interpretação de Fontes em História</p> <p>O aluno interpreta fontes diversas e, com base na informação que seleciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em</p>	<p>estabelecer a ponte com os recursos anteriores, percebendo a posição do chefe de governo face às colónias.</p> <p>Neste seguimento, a professora estagiária interroga os alunos sobre as colónias portuguesas que estavam dependentes de Portugal (Anexo HGP1_14 - mapa com a localização das colónias portuguesas no período da guerra colonial) e definição de colónia.</p> <p><i>Colónia: território conquistado e ocupado por um país estrangeiro.</i></p> <p>Seguidamente, a professora estagiária remete o diálogo para os treze anos de guerra e todas as consequências que esse tempo implicou, remetendo para importância da preservação das fontes de informação.</p> <p>No final da aula, é marcado o trabalho de casa, ou seja, a resolução das questões referentes ao tópico “noções essenciais” da página 121 do manual. (Anexo HGP1_15 - questões alusivas à guerra colonial)</p>	
--	--	---	---	--

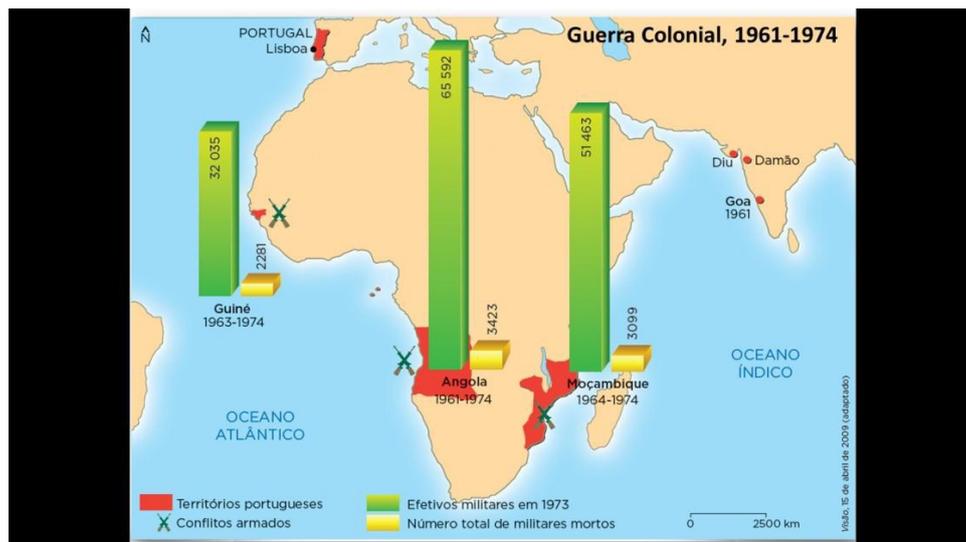
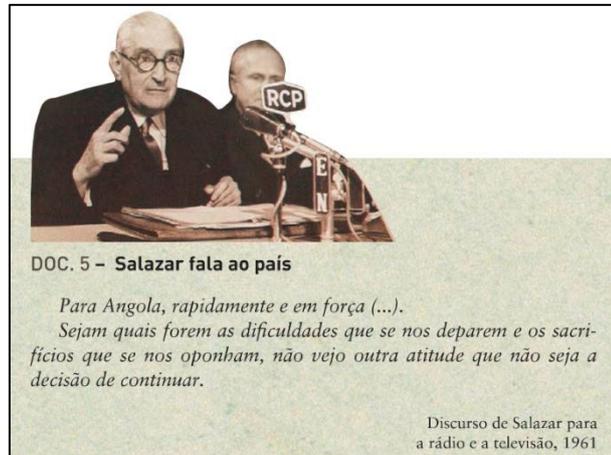
		<p>estudo. MF6</p> <p>O aluno pesquisa, seleciona e usa fontes com linguagens diversas (incluindo jornais e revistas como fontes primárias) e com estatutos diferentes (incluindo textos historiográficos), para compreender a História de Portugal e as suas interações com diversas sociedades no mundo, no século XX. MI6.4</p> <p>Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada</p> <p>O aluno reconhece a diversidade de identidades pessoais, sociais e culturais, explicitando razões, atitudes e consequências de situações de interação pacífica ou de conflito, colocando hipóteses sobre evoluções possíveis à luz da compreensão do passado. MF7</p> <p>O aluno analisa situações de diversidade cultural reconhecendo, perante situações de diálogo e de conflito entre indivíduos, grupos sociais ou povos, razões das várias partes e consequências dessas situações. MI7.2</p>	<p>Após a marcação dos trabalhos de casa, é escrito o sumário relativo aos conteúdos que foram abordados.</p> <p><b>Nota:</b> Ao longo da aula, a professora estagiária coloca questões sobre os conteúdos aos alunos, de modo a que todos participem na dinâmica e compreendam os acontecimentos referenciados. Para além das questões, a professora estagiária modera o diálogo tendo como base o manual dos alunos. É de salientar que à medida que os acontecimentos, bem como as datas e as personalidades mais relevantes forem mencionadas, a professora estagiária regista-as no quadro, ou solicita a um aluno para o fazer, em forma de esquema-síntese.</p>	
<p><b>Material:</b> quadro; giz; projetor; tela de projeção; computador; manual “História e Geografia de Portugal – 6ºano”; anexo HGP1_13; Anexo HGP1_14; Anexo HGP1_15.</p>				

## BIBLIOGRAFIA

- Costa, F. & Marques, A. (1999). História e Geografia de Portugal- 6ºano – caderno de perguntas. Porto: Porto Editora

- Costa, F. & Marques, A. (2004) História e Geografia de Portugal- 6ºano. Porto: Porto Editora
- Costa, F. & Marques, A. (2011). História e Geografia de Portugal- 6ºano. Porto: Porto Editora.
- Departamento de Educação Básica (2004). Organização Curricular e Programa: Ensino Básico – 1o Ciclo (4a ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Metas de Aprendizagem – 2ºCiclo – História e Geografia de Portugal, <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=26&level=4>, consultado em 23 de fevereiro de 2012
- Ministério da Educação (1991) Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino e Aprendizagem, 2o ciclo. Lisboa: Ministério da Educação
- Oliveira, A., Rodrigues, A. & Cantanhede, F. (2008). História e Geografia de Portugal – 6º ano. Volume 2. Lisboa: Texto Editores.
- Silva, R. (2011) História e Geografia de Portugal 6º ano – Sucesso Escolar. Porto: Porto Editora

## ANEXO B



## ANEXO C

<b>Departamento Curricular/Ciclo:</b> Ciências Exatas		<b>Disciplina:</b> Ciências da Natureza	<b>Ano de escolaridade:</b> 6º Ano
<b>Ano letivo:</b> 2011/2012	<b>Duração:</b> 90'	<b>Data:</b> quarta-feira, 7 de março de 2012	<b>Turma:</b> 6º
<b>Nome do Professor Estagiário:</b> Sofia Ferreira			
<b>Nome do Professor Orientador Cooperante:</b> [REDACTED]			
<b><u>Níveis de formulação de partida (pré-requisitos):</u></b>			
1ºCiclo			
• <b>Bloco 3 - À Descoberta do ambiente natural</b>			
○ <b>1.ANO</b>			
<b>1. OS SERES VIVOS DO SEU AMBIENTE</b>			
✓ Cultivar plantas na sala de aula ou no recinto da escola.			
✓ Reconhecer manifestações da vida vegetal (observar plantas em diferentes fases da sua vida).			
○ <b>3.ANO</b>			
<b>1. OS SERES VIVOS DO AMBIENTE PRÓXIMO</b>			
✓ Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas (água, ar, luz, temperatura, solo) — realizar experiências.			
2ºCiclo (5ºano)			
• <b>Terra - Ambiente de Vida</b>			
I. Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio.			
a. Morfologia das plantas com flor;			
b. Alguns aspetos da morfologia das plantas sem flor;			
c. As plantas e o meio-diversidade de aspetos.			

Temas/Conteúdos	Ideias detetadas nos alunos	Metas de Aprendizagem (MF e MI)	Estratégias de mudança/Situações de aprendizagem	Instrumentos de avaliação
<p><b>Terra – Ambiente de Vida</b></p> <p>1. Processos Vitais comuns aos seres vivos – Trocas nutricionais entre o organismo e o meio</p> <p>a. Nas plantas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se alimentam?</li> <li>• Importância das plantas para o mundo vivo.</li> </ul>	<p><b>Ideias conhecidas da literatura: (Oliveira, 1991)</b></p> <p>➤ Tendem a pensar que os “alimentos” das plantas são o solo, a água e os fertilizantes que entram pelas raízes. Ignoram o papel dos gases, da luz e das folhas. Dizem, por exemplo, “as plantas tomam os seus alimentos através das raízes”.</p> <p>➤ Consideram que as plantas retiram dos solos os alimentos que lhes dão energia à imagem do bife que retiram do prato. Dizem, por exemplo, “as proteínas vêm do solo e entram pelas raízes”.</p> <p><b>Os alunos perfilham a ideia de que: (Anexo CN1_1)</b></p>	<p>O aluno caracteriza a influência de fatores abióticos (exemplos: luz, humidade, temperatura...) no equilíbrio de ecossistemas, verificando experimentalmente essa influência em casos particulares. <b>(MI 5.1)</b></p> <p>O aluno demonstra pensamento científico (prevendo, experimentando,...) verificando as relações entre as características e crescimento dos organismos e plantas e a diversidade de ambientes onde vivem. <b>(MF.2.3)</b></p> <p>O aluno explica como crescem as plantas e como elaboram (fotossíntese) o seu alimento e a sua importância para o mundo</p>	<p>No início da aula são abertas as lições e a data.</p> <p>No sentido de abordar os conteúdos propostos é apresentado aos alunos uma história adaptada da obra “Os Guardiões da Floresta” (Anexo CN1_2) de Márcia Morgado e Evandro Morgado com o objetivo de motivar a turma para o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Esta história é projetada para que todos os alunos a possam acompanhar.</p> <p>Com o decorrer da história, o protagonista propõe a plantação da semente do pinheiro da Austrália<sup>1</sup>. Neste sentido, os alunos executam a sugestão do protagonista com o intuito de promover atitudes cívicas e motivar para aprendizagens relacionadas com as plantas.</p> <p>A narrativa adaptada de “Os Guardiões das Floresta”, para além de ser o ponto de partida, abarca também as conceções alternativas existentes na turma, recolhidas previamente através de uma</p>	<p>❖ Grau de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Capacidade de interpretação da história “Os Guardiões da Floresta”;</li> <li>○ Compreensão dos conteúdos abordados na aula;</li> <li>○ Comunicação e questionamento oral acerca dos conteúdos abordados na aula.</li> </ul> <p>❖ Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Respeito pelos professores e pelos colegas;</li> <li>○ Cumprimentos das regras de sala de aula;</li> <li>○ Participação na aula;</li> <li>○ Empenho nas tarefas da aula.</li> </ul> <p>❖ Formas de produção</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “A raiz e a folha são órgãos reprodutores.”</li> <li>➤ “O caule tem como função fixar a planta ao solo.”</li> <li>➤ “A flor realiza fotossíntese” e “faz a ligação entre a raiz e a parte superior da planta.”</li> <li>➤ “As plantas alimentam-se absorvendo a água com sais minerais dissolvidos pela raiz e que passa pelo caule e vai às folhas dando-se a fotossíntese.”</li> <li>➤ “As plantas alimentam-se de água e de estrume, sol e chuva, para poderem crescer.”</li> </ul>	<p>de matérias-primas). <b>(MI 10.5)</b></p>	<p>ficha (Anexo CN1_1), em relação aos tópicos programáticos.</p> <p>Neste seguimento, a professora estagiária promove o diálogo com o grupo no sentido de analisar as conceções anteriormente mencionadas.</p> <p>Após o diálogo, e com o intuito de rever conteúdos curricularmente já abordados, de uma forma sucinta, a professora estagiária apresenta uma imagem onde os alunos têm de identificar as partes constituintes de uma planta com flor – angiospérmicas. Posteriormente, e após a devida identificação, os alunos mencionam as funções de cada órgão, antes de serem exploradas no respetivo anexo. Assim, os alunos mobilizam conhecimentos curricularmente já adquiridos.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária escreve no quadro a seguinte frase <b>“Como todos os seres vivos, as plantas também necessitam de se alimentar”</b>. Neste sentido, os alunos são questionados sobre a validade da frase, onde estes a devem comentar.</p> <p>Com isto, pretende-se que os alunos</p>	<p>escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Registos da aula;</li> <li>○ Preenchimento do protocolo.</li> </ul>
--	---	--	---	--

			<p>diferenciem a alimentação dos animais das plantas. Ou seja, os alunos devem concluir que os animais são seres vivos consumidores e heterotróficos e, por sua vez, as plantas são seres vivos produtores e autotróficos.</p> <p>Com esta distinção, a professora estagiária parte para a exploração da questão <b>“Como se alimentam as plantas?”</b> Assim, é projetado um PowerPoint (anexo CN1_3) referente ao ciclo da transformação da matéria mineral e da utilização da matéria orgânica pelas plantas. Após introduzir a noção de seiva bruta e a primeira fase do ciclo de transformação da matéria mineral em matéria orgânica, a absorção, a professora estagiária questiona a turma sobre <b>“Como circula a seiva bruta nas plantas?”</b> (Anexo CN1_4)</p> <p>Nota: parte desta atividade prática, devido à falta de tempo, vai preparada pela professora estagiária. Assim, os alunos vão realizar a segunda parte da atividade, que diz respeito à observação, considerando a preparação da professora estagiária.</p> <p>É de salientar que os grupos vão organizados previamente pela professora</p>	
--	--	--	--	--

		<p>estagiária, de modo a rentabilizar o tempo e a ter em conta as características de cada aluno. (<i>Grupo 1</i> - [REDACTED] [REDACTED], <i>Grupo 2</i> - [REDACTED] [REDACTED], Ramos, Cláudio Ribeiro, Margarida Costa, Paulo Ricardo Neto, Daniel Cruz. <i>Grupo 3</i> - [REDACTED] Andreia Caetano, Hugo Balinha, Jorge Castanho, Sofia Pereira. <i>Grupo 4</i> - [REDACTED] [REDACTED])</p> <p>Com esta atividade, os alunos compreendem a circulação da seiva bruta. Ou seja, os alunos devem concluir que a água e os sais minerais nela dissolvida, no interior da planta, circulam em sentido ascendente (da raiz até as folhas). Após esta conclusão, a professora estagiária explica que, durante o ciclo de transformação, a seiva bruta transforma-se em seiva elaborada e, como tal, circula no sentido descendente. Deste modo, os alunos identificam as estruturas por onde circulam as seivas, denominadas por vasos condutores. A etapa de interpretação e de discussão é feita em pequenos grupos de modo a discutir os resultados obtidos. Esta tarefa tem como objetivo, para além de contrapor as ideias dos diferentes grupos, conduzir os</p>	
--	--	--	--

			<p>alunos à compreensão de que a seiva bruta circula em vasos próprios (vasos condutores) e sobe, desde a raiz até as folhas, pela parte mais interior do caule.</p> <p>Tendo como base esta atividade prática e as respectivas conclusões, a professora estagiária, em conjunto com os alunos, analisa as quatro etapas deste ciclo, isto é, a absorção, o transporte, a transformação e a distribuição.</p> <p><i>Absorção – Na raiz, os pelos absorventes retiram água com sais minerais dissolvidos, formando a seiva bruta.</i></p> <p><i>Transporte – A seiva bruta sobe pelo caule da planta até às folhas, através de vasos condutores próprios.</i></p> <p><i>Transformação – Nas folhas, a clorofila (substância de cor verde) capta a energia da luz do Sol. Esta energia permite a reação do dióxido de carbono absorvido do ar com a água da seiva bruta, produzindo matéria orgânica (açúcares) e libertando oxigénio.</i></p> <p><i>Distribuição – A matéria orgânica produzida – seiva elaborada – vai ser distribuída por toda a planta, descendo</i></p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>pelo caule até à raiz. A matéria orgânica poderá ser utilizada pelos diferentes órgãos ou ser armazenada.</i></p> <p>Assim, são explorados os conceitos de seiva bruta e seiva elaborada, e as respetivas fases do ciclo da transformação da matéria mineral e da utilização da matéria orgânica pelas plantas.</p> <p><i>Seiva bruta – água com sais minerais dissolvidos, que circula na planta, em vasos condutores próprios, no sentido ascendente.</i></p> <p><i>Seiva elaborada – água com matéria orgânica produzida pela planta, que circula no sentido descendente, em vasos condutores próprios, localizados na zona mais externa do caule.</i></p> <p>É de salientar que à medida que os conteúdos são apresentados, sempre que oportuno, a professora estagiária questiona a turma sobre a definição de conceitos já abordados em etapas anteriores.</p>	
--	--	--	--	--

**Bibliografia:**

- Azevedo, J., Santana, P. & Teixeira, C. (2005). Ciências da Natureza 6ºano. Lisboa: Texto Editores

- Burnie, D. (1994). Dicionário Escolar da Natureza – 2000 entradas assunto a assunto. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Caldas, I. & Pestana, I. (2011). Ciências da Natureza 6ºano. Caderno de atividades. Carnaxide: Santillana
- Caldas, I. & Pestana, I. (2011). Ciências da Natureza 6ºano. Guia de recursos do professor. Carnaxide: Santillana
- Caldas, I. & Pestana, I. (2011). Ciências da Natureza 6ºano. Manual Interativo Multimédia do professor. Carnaxide: Santillana
- Caldas, I. & Pestana, M. (2003). Terra Viva 5ºano. Carnaxide: Santillana
- Caldas, I. & Pestana, I. (2011). Ciências da Natureza 6ºano. Manual do Professor. Carnaxide: Santillana
- Departamento de Educação Básica (2004). Organização Curricular e Programa: Ensino Básico – 1o Ciclo (4a ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Feteira, S. & Magalhães, V. (2005). Ciências da Natureza – 2ºvolume. Lisboa: a folha cultural
- Metas de Aprendizagem de Ciências da Natureza – 6ºano <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=22&level=4>, consultado em 23 de Fevereiro de 2012
- Ministério da Educação (1991). Programa de Ciências da Natureza – Plano de Organização do Ensino e Aprendizagem, 2o ciclo. Vol.II. Lisboa: Ministério da Educação
- Morgado, M. & Morgado, E. (2011). Os Guardiões da Floresta. Guimarães: Opera Omnia
- Motta, L., Viana, M. & Isaías, E. (2004). Biovida – Parte 1 – 6o ano - Ciências da Natureza. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (1991). Didática da Biologia. Lisboa: Universidade Aberta, nº30

**<sup>1</sup>Nota:**

A plantação faz parte da proposta da Raiz Editora, e dado o tema organizador, os alunos plantarão a semente do Pinheiro-da-Austrália nesta unidade didática com o intuito de motivar para as posteriores aprendizagens.

Taxonomia: *Casuarina equisetifolia* L.

Nome Comum: pinheiro-da-Austrália (em Português), whistling-pine, Australian beefwood ou Australian-pine (em Inglês), bois de fer ou pin d’Australie (Francês)

*Casuarina equisetifolia* é uma planta semelhante às coníferas, angiospérmica e com folhagem perene. Embora originária da Ásia, Austrália e de outras ilhas do Pacífico, foi introduzida noutras zonas e adapta-se facilmente a vários ambientes, sobretudo costeiros. É muito utilizada como árvore ornamental, mas também é usada para controlar a erosão nas zonas litorais.

É uma planta de crescimento rápido. Geralmente, cresce até aos 25-35 metros de altura, mas pode atingir os 50 metros. O seu tronco, na base, pode atingir até 1 metro de diâmetro.

Nos ramos novos, a sua cor é acinzentada, mas vai-se tornando castanho-escura nos ramos mais velhos. Os seus frutos, globosos com até 2,4 cm de diâmetro, e as suas folhas, escamiformes, assemelham-se aos do pinheiro; daqui provém grande parte dos seus nomes comuns.

As cinzas da madeira de pinheiro-da-Austrália são usadas para o fabrico de sabão e a sua casca pode servir para tingimento.

No vaso encontra uma pequena pinha e várias sementes (de pequena dimensão). Coloque mais do que uma semente na terra para garantir que pelo menos uma germina.

Informação retirada da página da Raiz Editora (<http://www.raizeditora.pt/curiosidade-conheca-a-nossa-semente/>), em 20 de fevereiro de 2012.

## ANEXO D

<b>Departamento Curricular/Ciclo:</b> Ciências Exatas		<b>Disciplina:</b> Matemática		<b>Ano de escolaridade:</b> 6º Ano	
<b>Ano letivo:</b> 2011/2012	<b>Duração:</b> 90'	<b>Data:</b> terça-feira, 10 de abril de 2012		<b>Turma:</b> 6º	
<b>Nome do Professor Estagiário:</b> Sofia Ferreira					
<b>Nome do Professor Orientador Cooperante:</b> ██████████					
<b><u>Níveis de formulação de partida (pré-requisitos):</u></b>					
5ºano (Novo Programa de Matemática)					
• <b>Representação e interpretação de dados</b>					
○ Formulação de questões					
5ºano (Metas de Aprendizagem)					
• <b>Analisa e interpreta informação de natureza estatística. (MF30)</b>					
○ Interpreta dados em situações de vida real. <b>(MI 30.1)</b>					
• <b>Recolhe e organiza dados estatísticos escolhendo um método apropriado. (MF31)</b>					
○ Seleciona uma forma de recolha de dados e põe-na em prática. <b>(MI 31.1)</b>					
○ Formula questões suscetíveis de tratamento estatístico. <b>(MI 31.2)</b>					
○ Recolhe e organiza dados de natureza diversa. <b>(MI 31.3)</b>					

Temas/Conteúdos	Ideias detetadas no	Metas de Aprendizagem (MF e MI)	Estratégias de mudança/Situações de aprendizagem	Instrumentos de avaliação
<p><b>Representação e interpretação de dados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formulação de questões</li> <li>○ Natureza dos dados</li> </ul>	<p>Informação recolhida pelo anexo M2_1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos compreendem a utilidade de organizar e tratar os dados recolhidos de uma sondagem, dizendo que: “serve para ver a população, ver a qualidade de vida de cada pessoa e quantas divisões tem a casa”, “serve para saber se existe muitas pessoas, se tem filhos, quantos carros tem entre outras coisas”, “para saber r quantos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analisa e interpreta informação de natureza estatística. (MF30)</b></li> <li>• Interpreta dados em situações de vida real. <b>(MI 30.1 – 5ºano)</b></li> <li>• Distingue dados de natureza qualitativa e de natureza quantitativa, discreta e contínua. <b>(MI 30.4)</b></li> <li>• <b>Recolhe e organiza dados estatísticos escolhendo um método apropriado. (MF31)</b></li> <li>• Seleciona uma forma de recolha de dados e põe-na em prática. <b>(MI 31.1 – 5ºano)</b></li> <li>• Formula questões susceptíveis de tratamento estatístico. <b>(MI 31.2 – 5ºano)</b></li> <li>• Recolhe e organiza dados</li> </ul>	<p>No início da aula são abertas as lições.</p> <p>Com o intuito de introduzir o tema e de motivar a turma para as futuras aprendizagens, a professora estagiária dialoga com os alunos sobre o peso das suas mochilas e se isso prejudica, ou não, a saúde de cada um. Com o decorrer desta conversa, a professora estagiária menciona um estudo publicado pela DECO onde está expresso que um ser humano não deve carregar mais do que 10% do próprio peso. (Anexo M2_2) Assim, é levantada uma questão na sala de aula:</p> <p style="text-align: center;"><b>Será que a tua mochila tem um peso adequado para ti?</b> (Anexo M2_3)</p> <p>A partir desta questão introdutória, a professora estagiária questiona os alunos sobre de que modo estes poderão elaborar um estudo estatístico, tendo em conta esta problemática.</p> <p>Neste seguimento, e no sentido de perceber o que os alunos sabem sobre o tema, a professora estagiária levanta a questão à turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Mas o que é a estatística?”</b></li> </ul> <p>Perante esta questão, e após os alunos expressarem as suas ideias, a professora estagiária apresenta uns gráficos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de observação: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comunicação e questionamento oral;</li> <li>○ Participação na aula;</li> <li>○ Comportamentos e atitudes</li> </ul> </li> <li>• Formas de produção escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabalhos de grupo e/ou individuais</li> </ul> </li> </ul>

	<p>existem”, “para melhorar o país e divulgarem às pessoas”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos definem dados qualitativos em “1º, 2º e 3º lugar”, “são dados qualitativos os dados que se contam”, “como é uma quantidade são o dados quantitativos”.</li> </ul>	<p>natureza diversa. <b>(MI 31.3 – 5ºano )</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Usa recursos tecnológicos para representar, tratar e apresentar a informação recolhida. <b>(MI 32.4)</b></li> </ul>	<p>recolhidos de revistas e jornais (Anexo M2_36). Com estes recursos projetados, a professora estagiária lança outra questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para que isto serve?</li> <li>Algumas vezes viram algo semelhante? Onde?</li> <li>Sabem qual a utilidade?</li> </ul> <p>Com estas questões, os alunos demonstram mais uma vez a sua opinião, revelando os seus conhecimentos. Deste modo, a professora estagiária explora com os alunos a utilização diária da estatística nos diversos meios de comunicação, referindo a utilidade dos estudos estatísticos. Seguidamente, a professora estagiária menciona a importância da estatística para os cidadãos, para o Estado, para as organizações sociais e profissionais, bem como para os cientistas. Com isto, a professora estagiária refere uma organização oficial de tratamento dos dados, o INE – Instituto Nacional de Estatística, criado em 1935. Posteriormente, e dado a importância deste ramo, a professora estagiária fala na necessidade de introduzir na disciplina de Matemática algo relacionado com o tema estatístico nos currículos escolares. Deste modo, a professora estagiária explica aos alunos que durante as próximas aulas irão trabalhar com a <b>organização e o tratamento de dados</b>, campo da estatística.</p> <p>Remetendo novamente o diálogo para o estudo estatístico em causa, a professora estagiária interpela os alunos sobre qual o objetivo de um dos gráficos anteriormente apresentados. (Anexo M2_36)</p>	
--	---	---	---	--

			<p>Através destes gráficos, os alunos devem perceber qual o estudo estatístico efetuado, quais as pessoas que foram sujeitas a ele, e, qual o objetivo.</p> <p>Neste seguimento, a professora estagiária relembra os alunos da questão inicial.</p> <p><b>Será que a tua mochila tem um peso adequado para ti?</b> (Anexo M2_3)</p> <p>Nesta etapa pretende-se que os alunos identifiquem a população. Depois de os alunos identificarem a população em estudo, a professora estagiária remete o diálogo para o tempo que iria ser necessário para recolher dados de todo universo, do dinheiro que isso implicaria. Assim, a professora estagiária refere que, em estatística, é possível selecionar um grupo de alunos e, que a esse grupo designamos por amostra.</p> <p>Com isto, são definidos ambos os conceitos e registados no caderno diário.</p> <p><u>População</u> – Conjunto de unidades individuais, que podem ser pessoas, animais ou resultados experimentais, com uma ou mais característica em comum, que se pretendem analisar.</p> <p><u>Amostra</u> – Parte da população que é observada com o objetivo de obter informação para estudar a característica pretendida.</p> <p>Posteriormente, os alunos devem definir quais os dados</p>	
--	--	--	--	--

			<p>que pretendem recolher da amostra.</p> <p>É de salientar que os alunos devem recolher, essencialmente, o peso dos alunos e o peso das mochilas. Com o intuito de explorar outras noções futuramente, é solicitado que recolham dados em relação à idade, ao género e ao número de livros/cadernos existentes em cada mochila. (Anexo M2_4)</p> <p>Com os dados recolhidos, os alunos são questionados sobre de que modo os poderão organizar. Através deste diálogo, e através da partilha de exemplos da realidade, os alunos devem chegar à conclusão que uma tabela é fundamental para organizar este tipo de informação. (Anexo M2_5)</p> <p>Estes dados são projetados na tela com o auxílio de uma aplicação de <i>software</i> – o Excel. Assim, surge projetada uma tabela organizada com uma coluna para cada uma das variáveis recolhidas.</p> <p>Depois de os dados estarem devidamente organizados, a professora estagiária dialoga com os alunos no sentido de estes perceberem que muitos daqueles dados representam variáveis estatísticas diferentes. Neste seguimento, a professora estagiária lança um conjunto de questões aos alunos sobre a natureza dos dados.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Será que estes dados representam todos o mesmo?</li><li>• Falar em dados que exprimem o género é o mesmo que falar nos dados do peso dos alunos?</li><li>• Qual a diferença?</li><li>• Já ouviram falar em dados qualitativos e dados</li></ul>	
--	--	--	---	--

			<p>quantitativos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que isto significa?</li> </ul> <p>Assim, a professora estagiária regista no quadro as ideias fulcrais, de modo a organizar as variáveis em qualitativas e quantitativas. Deste modo, os alunos devem compreender que as variáveis estatísticas podem ser qualitativas e quantitativas e estas, por sua vez, podem ser discretas e contínuas.</p> <p>Assim, estes devem concluir que o “género” é uma variável qualitativa e que o “peso dos alunos”, “peso das mochilas”, o “número de livros existentes em cada mochila” e a “idade” são variáveis quantitativas.</p> <p>Por sua vez, a idade e o número de livros existentes em cada mochila é uma variável quantitativa discreta. Mas, por outro lado o peso dos alunos e das mochilas são variáveis quantitativas contínuas. Depois de concluído e de organizadas as ideias no quadro, a professora estagiária apresenta um mapa de conceitos devidamente organizado com as variáveis correspondentes. Os alunos devem copiar este mapa para o caderno diário com o intuito de ficar registado. (Anexo M2_6)</p> <p>Uma variável estatística diz-se <b>quantitativa</b> quando os dados são resultantes de contagens ou medições. Quando os dados não resultam de contagem ou medições, diz-se que a variável é <b>qualitativa</b>.</p> <p>Uma variável quantitativa é <b>contínua</b> quando se refere a uma característica que se pode medir.</p> <p>Uma variável quantitativa é <b>discreta</b> quando se refere a</p>	
--	--	--	--	--

			<p>uma característica que apenas se pode contar.</p> <p>Como trabalho de casa, os alunos devem realizar o exercício 3 da página 12, do Volume 3 do Manual de Matemática e da página 13 o exercício 4. (Anexo M2_7)</p>	
--	--	--	--	--

### **Bibliografia:**

- BOAVIDA, A. (coord.) (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua em Matemática*. Lisboa: DGIDC
- DURÃO, E. G. & BALDAQUE, M. M. (2011). *MATemática 6*. Lisboa: Texto Editora
- MARTINS, M. E., LOURA, L. & MENDES, M. F. (2007). *Análise de Dados: Texto de Apoio para os Professores do 1o ciclo*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Metas de Aprendizagem de Matemática – 5ºano e 6º Ano <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=7&level=4>, consultado em 17 de março de 2012
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- PALHARES, P. (coord.) (2004). *Elementos de Matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: LIDEL.
- PIMENTEL, T., VALE, I., GERALDES, F., FÃO, A., & ALVARENGA, D. (2010). *A matemática nos primeiros anos - tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Leya Texto.
- SEQUEIRA, A. F., ANDRADE, A. P., ALMEIDA, C. & BEJA, E. (2011) *Olá, Matemática 5 (Parte 3)*. Porto: Porto Editora
- SEQUEIRA, A. F., ANDRADE, A. P., ALMEIDA, C. & BEJA, E. (2011) *Olá, Matemática 6 (Parte 3)*. Porto: Porto Editora



Na disciplina de Matemática foi

acompanhado um estudo

**"Será que a tua mochila tem o peso adequado para ti?"**

Deste modo, participaram no estudo todos os alunos da turma do 6ºD.

Para tal foram recolhidos os dados necessários numa terça-feira, que, segundo o horário escolar, não é o dia em que os alunos necessitam de transportar mais material escolar.

**Mas vejamos as conclusões ...**



Verifique a mochila do seu filho diariamente.

Ficam aqui algumas dicas para a escolha do modelo ideal:

- As mochilas devem possuir duas alças e estas devem ser largas e reforçadas;
- As tiras devem ser ajustadas, deixando-a o mais próximo possível do corpo;
- A largura da mochila não deve ser maior que as costas do seu filho e não pode ultrapassar a altura da cintura;
- Quanto mais bolsos e divisórios, melhor, pois possibilita uma distribuição uniforme do peso.

**Por tudo isto, dá mais atenção à mochila do filho ...**



**"Será que a tua mochila tem o peso ideal para ti?"**

A mochila pesada é um perigo para a coluna dos seus filhos. Esta pode causar dores no pescoço, nos ombros e doenças como tendinite e hérnia de disco, uma vez que estes estão em fase de desenvolvimento e crescimento.

A mochila não deve exceder o peso máximo recomendado, até 10% do peso do seu filho.

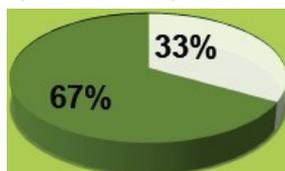
Contudo, e com o estudo realizado podemos concluir que 67% da turma possui excesso de peso na sua mochila.

É de salientar que, supostamente, à terça-feira os alunos não necessitam de muito material. Sendo que à quinta-feira é o dia em que a mochila vai mais pesada, teoricamente.



### RELAÇÃO ENTRE O PESO DO ALUNO E O PESO DA MOCHILA

Gráfico alusivo à percentagem de alunos com peso, correto e incorreto, nas suas mochilas



Nome	Peso do Aluno (ICe)	Peso que o Aluno pode ter (ICc)	Peso da Mochila (ICe)	
	51,8	5,38	4,6	Correto
	31,2	3,72	6,4	Incorreto
	4,8	4,58	6,8	Incorreto
	5,5	5,65	5,1	Correto
	41,9	4,79	5,8	Incorreto
	16	3,6	5,1	Incorreto
	5,8	5,18	6	Incorreto
	8,6	8,06	6,4	Correto
	19	3,9	4,6	Incorreto
	4,4	4,64	7,1	Incorreto
	61,1	6,91	5,7	Correto
	4,5	41,5	4,4	Incorreto
	11	3,91	6,6	Incorreto
	31,3	3,73	6,2	Incorreto
	4,9	4,19	7	Incorreto
	15	7,5	5,7	Correto
	30,1	3,41	4,6	Incorreto
	64,8	6,48	5,8	Correto

# das costas!



XXX, XXX, XXX, XXX (6º X)  
 AGRUPAMENTO DE ESCOLA XXX – Escola XXX, 2012

## Introdução

Este poster foi elaborado no âmbito da disciplina de Matemática.

A questão-problema que serviu de desafio para a sua realização foi "Será que a tua mochila tem o peso adequado para ti?".

A população em estudo consistiu em todos os alunos da turma do 6º, no ano letivo de 2011/2012.

As pesagens foram efetuadas numa terça, que como podem ver pelo nosso horário, não é o dia em que necessitamos trazer mais material para a escola.

## Horário do S\*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00					
09:45	LP	EVT	CNZ	MAT	EM
10:30					
10:50				LEI	
11:35	HGP	LP	AAE	EVT	MAT
12:20					
12:30		FC	EM	EF	CNZ
13:15					
13:30					
14:15					
14:20				EMRC	
15:05	EF	MAT		HGP	LP
15:50					
16:00					
16:45	LEI				
16:45					
17:30					

Tala R91 aeentre-peso-dualuno-epe.oda mochila

Nome	Peso do Aluno (Kg)	Peso que o Aluno pode transportar (Kg)	Peso da Mochila (Kg)	Comparação
Aluno A	53,8	5,38	4,6	Correto
Aluno B	37,2	3,72	6,4	Incorreto
Aluno C	45,8	4,58	6,8	Incorreto
Aluno D	56,5	5,65	5,1	Correto
Aluno E	47,9	4,79	5,8	Incorreto
Aluno F	36	3,6	5,1	Incorreto
Aluno G	51,8	5,18	6	Incorreto
Aluno H	80,6	8,06	6,4	Correto
Aluno I	39	3,9	4,6	Incorreto
Aluno J	46,4	4,64	7,1	Incorreto
Aluno K	69,1	6,91	5,7	Correto
Aluno L	41,5	4,15	4,4	Incorreto
Aluno M	39,1	3,91	5,6	Incorreto
Aluno N	37,3	3,73	6,2	Incorreto
Aluno O	41,9	4,19	7	Incorreto
Aluno P	75	7,5	5,7	Correto
Aluno Q	34,1	3,41	4,6	Incorreto
Aluno R	64,8	6,48	5,8	Correto

através estatísticas quantitativas contínuas, peso do aluno, peso que o aluno pode transportar e peso da mochila. Por outro lado, o nome é uma variável estatística qualitativa.

## Conclusões

Com este trabalho chegamos à conclusão que a maior parte dos alunos (67%) tinham excesso de peso na mochila, ou seja, o peso da mochila era superior a 10% do seu peso.

Para além disso, no dia em que realizamos as pesagens trazíamos na mochila poucos livros, isto porque a terça é o dia que necessitamos de menos material. Como se pode ver no horário, numa quinta o peso da mochila seria muito superior.

Isto leva-nos a concluir que quase diariamente transportamos as nossas mochilas com peso a mais.

Assim, deixamos algumas sugestões para resolver este problema: levem na mochila apenas o material necessário, o peso deve estar bem repartido, as alças devem estar ajustadas e a mochila vazia não deve pesar mais de meio quilo.

Por tudo isto deixamos o nosso apelo, tirem já esse peso das costas, porque o uso inadequado das mochilas é um dos motivos que levam 85% das pessoas a sofrer de dores de costas!

Gráfico que ilustra a percentagem de alunos com peso correto/ incorreto da mochila



33%  
 a peso correto  
 a peso incorreto



## Referências bibliográficas

Informação:

[http://www.deco.orote.ste.olaisnics'n mochil\\$-naa.sbussr nc-oeso-s5404 21.htm](http://www.deco.orote.ste.olaisnics'n mochil$-naa.sbussr nc-oeso-s5404 21.htm)

<http://v.v.urimed.com.br/pt:tl nda5o?cd c:an al=491 secac=-49141&o:l msterie=-3064 85>

Imagens:

Google imager&

## ANEXO F

<b>Departamento Curricular:</b> Línguas		<b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa		<b>6º Ano</b>	
<b>Ano letivo:</b> 2011/2012		<b>Duração:</b> 90'		<b>Turma:</b> 6º ■■	
				<b>Data:</b> segunda-feira, 11 de maio de 2012	
				<b>Ano letivo:</b> 2011/2012	
<b>Professora Orientadora Cooperante:</b> ■■■■■■■■■■			<b>Professora Estagiária:</b> Sofia Ferreira		
<b>Níveis de formulação de partida (pré-requisitos):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os sinais de pontuação;</li> <li>• Compreender os tipos de frase;</li> <li>• Rever os conteúdos trabalhados ao longo da unidade.</li> </ul>					
<b>Sumário:</b> Mapa de história com a expressão “Tudo é verde, tudo é vida na floresta da preguiça...”. Leitura e exploração do livro <i>pop-up</i> “Na floresta da preguiça”. Sinais de pontuação e dos tipos de frase: revisão.					
Temas/Conteúdos	Ideias detetadas nos alunos	Metas de Aprendizagem	Estratégias de mudança/Situações de aprendizagem	Instrumentos de avaliação	
<b>Unidade 5</b> <b>O Planeta Azul</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ler por Prazer</b></li> <li>• <b>Leitura</b></li> <li>• <b>Compreensão / Expressão Oral</b></li> <li>• <b>Escrita</b></li> </ul>		<b>o ee e iscu sos</b> <b>aise oo e a e</b> <b>itua o e te a o</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreensão de Discursos Oraís</li> <li>• O aluno rete m o essencial das narrativas e exposiço es que ouve e identifica o que</li> </ul>	A aula inicia-se com a abertura da lição e a escrita do sumário da lição anterior.  No sentido de continuar a explorar a temática da unidade 5 – O Planeta Azul – a professora estagiária introduz o livro <i>pop-up</i> na sala de aula.  Deste modo, e como proposta de pré-leitura, a professora estagiária coloca no centro do quadro um cartaz com a seguinte expressão da obra “Tudo é verde, tudo é vida na floresta da	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Argumentação pertinente;</li> <li>○ Criatividade;</li> <li>○ Reflexividade;</li> <li>○ Respeito pelas regras de interação;</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conhecimento Explícito da Língua</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sinais de pontuação</li> <li>○ Tipos de frase</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno faz perguntas relevantes sobre exposições orais. (M.I. 2.1.)</li> <li>• O aluno contribui na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objectivo comum (ex.: planeamento de tarefas; distribuição de papéis). <b>(MF 4)</b></li> <li>• O aluno formula perguntas adequadas a situação, ao interlocutor e a audiência, e com pertinência para o assunto. <b>(MF 5)</b></li> </ul> <p><b>Expressar Oralmente Ideias e Conhecimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organização do Discurso</li> <li>• O aluno expõe e informa sobre um tema, usando descrições pertinentes para destacar os aspectos</li> </ul>	<p>preguiça”.</p> <p>Sinopse</p> <p>Depois de uma brilhante estreia com <i>Popville</i>, <i>Anouk Boisrobert</i> e <i>Louis Rigaud</i> confirmam neste segundo livro o talento que lhes foi unanimemente reconhecido pela crítica internacional. Desta feita, com a participação de <i>Sophie Strady</i>, autora do poético texto que encontramos neste livro:</p> <p>Tudo é verde, tudo é vida na floresta da preguiça. Gorjeiam os pássaros, enroscam-se os gatos à sombra das palmeiras, as papafórmigas aspiram insetos como que através de uma palhinha... e a preguiça - estás a vê-la? (...)</p> <p>"Estás a vê-la?", a pergunta é repetida em quase todas as páginas, que nos leva a procurar uma preguiça, um animal indefeso e alheio à eminente destruição levada a cabo pelas ruidosas máquinas dos madeireiros.</p> <p>A destruição da floresta, erigida através de uma cuidada engenharia do papel, continua a cada página, até já não restar nada. Mas há esperança. Alguém decide semear este terreno desolado. A floresta renasce, mais verdejante e vibrante, mas tão vulnerável como antes, lembrando-nos que esta história está longe de acabar e que devemos lutar contra a desflorestação onde quer que ela exista.</p> <p><a href="http://www.wook.pt/ficha/na-floresta-da-preguica/a/id/12640560">http://www.wook.pt/ficha/na-floresta-da-preguica/a/id/12640560</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objetividade.</li> </ul>
--	--	--	--	---

		<p><b>(MF 8)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fluência</li> <li>• Ao expor oralmente, o aluno usa uma dicção clara e um volume de voz adequado e mantém o contato visual <b>(MF 11)</b></li> </ul> <p><b>Compreender e Interpretar Textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes</li> <li>• O aluno identifica as ideias centrais do texto e fundamenta-as com pormenores adequados. <b>(MF 13)</b></li> <li>• O aluno estabelece relações entre partes do texto <b>(MF 19)</b></li> <li>✓ domínio da Complexidade Textual</li> <li>• O aluno identifica a função da imagem em relação ao texto escrito (ex.: ilustrativa;</li> </ul>	<p>Através desta expressão, os alunos devem criar um mapa de histórias, isto é, devem definir quem ou o que é a preguiça, imaginando três possibilidades. Seguidamente, devem imaginar três acontecimentos para cada situação, e assim sucessivamente.</p> <p>Com este mapa de histórias, os alunos tentam desmistificar a razão de a obra começar com aquela expressão. Terminado este mapa, os alunos devem registá-lo numa folha distribuída pela professora estagiária. (Anexo LP2_33)</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária projeta a capa do livro para que os alunos tenham o primeiro contacto com a obra.(Anexo LP2_34) Através dessa imagem, a professora estagiária levanta as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Então, qual é o título da obra que vamos trabalhar hoje?</li> <li>• E os autores?</li> <li>• Qual é a editora?</li> <li>• E o que vos fazem lembrar as ilustrações?</li> </ul> <p>Com este diálogo, a professora estagiária explora com os alunos a importância de analisar os elementos paratextuais, e, como tal, projeta a contracapa. (Anexo LP2_34) Através da contracapa, a professora estagiária relê a expressão “Tudo é verde, tudo é vida / na floresta da preguiça...” e, seguidamente, explora com os alunos o texto existente. Ainda neste momento, a professora estagiária</p>	
--	--	---	--	--

		<p>redundante). <b>(MF 33)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação do Gostoso iterário</li> <li>• O aluno apresenta, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos suscitados pela leitura de obras literárias, em atividades de socialização da leitura (ex.: clubes de leitura). <b>(MF 41)</b></li> </ul> <p><b>Conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mobilização do conhecimento de processos de inovação lexical</li> <li>• O aluno identifica e usa prefixos e sufixos menos frequentes <b>(MF85)</b></li> <li>• O aluno identifica os radicais eruditos das terminologias das disciplinas curriculares. <b>(MF 86)</b></li> </ul>	<p>refere que o livro foi impresso com tintas de soja que respeitam o ambiente. Com isto, a professora estagiária menciona alguma das vantagens deste tipo de impressão.</p> <p>A tinta à base de soja é mais facilmente removida dos papéis do que a tinta a base de óleos minerais, resultando, assim, menos danos à fibra do papel durante o processo de reciclagem.</p> <p>As tintas à base óleo de soja surgem como uma solução para a saúde ambiental e para a segurança da indústria gráfica, reduzindo os danos ambientais devido às seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O óleo de soja é proveniente de uma fonte renovável (a soja);</li> <li>○ Os grãos de soja estão disponíveis a um custo relativamente baixo;</li> <li>○ A tinta à base de óleo de soja tem baixa emissão de CO<sub>2</sub></li> <li>○ As impressões com tinta de soja são facilmente recicladas, pois causam menos danos à fibra do papel durante a reciclagem.</li> </ul> <p>Terminado o diálogo, a professora estagiária inicia a leitura da narrativa, colocando-se na posição central da sala, para que todos os alunos possam acompanhar a beleza das ilustrações <i>pop-up</i>. Ao longo da leitura, a professora estagiária vai fazer uso da interrogação “estás a vê-la?” para os alunos encontrarem a</p>	
--	--	--	--	--

		<p>preguiça.</p> <p>Terminada a leitura, a professora estagiária levanta a seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Por que é que o livro tem uma floresta?</li><li>• Quantos animais vivem nela?</li><li>• Por que é que as “máquinas com mandíbulas” querem destruir as árvores?</li><li>• E agora, como fica a natureza?</li><li>• Onde é que os animais vão morar?</li><li>• Mas quem é a preguiça?</li><li>• O que aconteceu à preguiça ao longo da história?</li><li>• Qual a expressão que marca esta narrativa?</li><li>• Quais são as cores que predominam nas ilustrações? O que acham que significa o branco?</li></ul> <p>Neste momento, a professora estagiária distribui uma folha com um excerto da obra. (Anexo LP2_36)</p> <p>Deste modo, a professora estagiária trabalha com os alunos os sinais de pontuação. No excerto distribuído, os alunos terão de colocar os sinais de pontuação corretamente. Terminada a proposta, a professora estagiária interpela-os sobre que sinais de pontuação colocarem, bem como, o local onde o colocaram. Com isto, procede-se a uma revisão dos sinais de pontuação.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária chama a atenção dos alunos para a frase: “depressa, preguiça, acorda!”</p>	
--	--	--	--

			<p>Através desta frase, a professora estagiária questiona-os sobre o tipo de frase apresentada.</p> <p>Assim, e após a resposta dos alunos, a professora estagiária revê os tipos de frase, solicitando exemplos de cada tipo.</p> <p>Frase do tipo declarativo: Ontem fui ao cinema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenção: informar sobre um acontecimento, descrever uma situação...</li> </ul> <p>Frase do tipo interrogativo: Que filme foste ver?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenção: formular uma pergunta, apresentar uma dúvida ...</li> </ul> <p>Frase do tipo exclamativo: Um filme magnífico!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenção: exprimir sentimentos de satisfação, alegria, surpresa, indignação...</li> </ul> <p>Frase do tipo imperativo: Fala-me desse filme!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenção: aconselhar, fazer pedidos ou chamadas de atenção, ordenar...</li> </ul>	
--	--	--	--	--

**Recursos:**

Quadro branco, quadro interativo, computador, livro “a floresta preguiçosa” e os anexos LP2\_33, 34 e 36.

**Bibliografia:**

- BOISROBERT, A. & RIGAUD, L. (2012). *Na floresta da preguiça*. Figueira da Foz: Bruaá
- LOPES, M. & ROLA, D. (2011). *Novo Português em Linha – Língua Portuguesa, 6ºano*. 9ªEdição. Lisboa: Plátano Editora
- Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa – 5º ano e 6º ano, <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=4> consultado em 1 de abril de 2012
- PINTO, J., NEVES, M. & LOPES, M. (2001). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora
- SILVA, G. *et al.* (2009). *Ler para Entender*. Porto: Trampolim Edições

ANEXO G



2011/2012|2º Período

Nome:..... Nº ..... Turma: ..... Data:...../...../.....

**1. Gostas de ler?**

- Sim \_\_\_\_\_
  - Não \_\_\_\_\_
- Porquê? \_\_\_\_\_

**2. O que tens por hábito ler?**

- Revistas \_\_\_\_\_
- Jornais \_\_\_\_\_
- Narrativas \_\_\_\_\_
- Poesias \_\_\_\_\_
- Diários \_\_\_\_\_
- Enciclopédias \_\_\_\_\_
- Aventuras \_\_\_\_\_
- Outros \_\_\_\_\_

**3. Quanto tempo dedicas à leitura?**

- Menos de 30 minutos/dia \_\_\_\_\_
- 30 minutos/dia \_\_\_\_\_
- 1 hora/dia \_\_\_\_\_
- 2 horas/dia \_\_\_\_\_
- Mais de 2 horas/dia \_\_\_\_\_

**4. Alguém escolhe os teus livros ou és tu quem os seleciona?**

- Eu próprio(a) \_\_\_\_\_
- Familiar \_\_\_\_\_
- Amigo(a) \_\_\_\_\_
- Professor(a) \_\_\_\_\_
- Outro(a) \_\_\_\_\_

**5. Como selecionas os livros que lês?**

- Tamanho \_\_\_\_\_
- Preço \_\_\_\_\_
- Ilustrações \_\_\_\_\_
- Autor \_\_\_\_\_
- Outro \_\_\_\_\_

**6. Quantos livros tens?**

- Menos de 5 \_\_\_\_\_
- 10 \_\_\_\_\_
- 15 \_\_\_\_\_
- Mais de 15 \_\_\_\_\_

**7. Costumas frequentar a biblioteca?**

- Sim \_\_\_\_\_
- Não \_\_\_\_\_

**8. Alguém da tua família ter por hábito ler?**

- Sim \_\_\_\_\_
- Não \_\_\_\_\_
- Quem? \_\_\_\_\_

**9. O que é que a tua família costuma ler?**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**ANEXO I**

**Diz-me o que lêes,  
dir-te-ei o que escreves!**



Dá a tua opinião pessoal acerca das seguintes questões.

---

---

---

E para que serve, saber ler?

---

---

---

---

---

---

---

---

Que tipo de leitor achas que és?

---

---

---

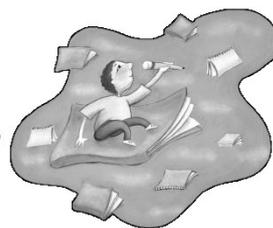
Indica nomes de escritores e ilustradores que conheças.

---

---

---

# Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!



Caro Encarregado de Educação, de modo a concluir a minha investigação, gostaria que respondesse às seguintes questões, colocando um X no local adequado.

**1. Como classifica a iniciativa “Quem lê por gosto não cansa!”?**

Fraca\_\_\_\_ Razoável\_\_\_\_ Boa\_\_\_\_ Muito boa\_\_\_\_

**2. Sentiu dificuldades no preenchimento das tabelas de leitura?**

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

- Se sim, quais?

\_\_\_\_Não sabia o que escrever;

\_\_\_\_T v d f d d

v à “

”.

**3. O seu educando mostrava-se empenhado e motivado nos momentos de leitura em conjunto?**

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

- Se sim, de que forma?

\_\_\_\_Propunha a leitura, escolhendo os livros;

\_\_\_\_Gostava de ser ele(a) a ler;

\_\_\_\_No final, comentava a leitura.

**4. O seu educando partilhava algo com a família em relação ao Projeto “Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!”?**

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

- Se sim, de que modo?  
\_\_\_\_Partilhava os acontecimentos das sessões;  
\_\_\_\_Reconta os livros explorados;  
\_\_\_\_Discutia os assuntos tratados;  
\_\_\_\_Mencionava algumas aprendizagens.

**5. Sente que, de alguma forma, este Projeto ajudou o seu educando?**

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

- Se sim, como?  
\_\_\_\_Mostrou-se mais empenhado na leitura;  
\_\_\_\_Relacionou vários conteúdos;  
\_\_\_\_Desenvolveu o seu pensamento.

**6. No sentido de melhorar esta iniciativa, existe alguma sugestão ou comentário que gostasse de partilhar?**

---

---

---

Agradeço a sua participação e o tempo disponibilizado.

A professora estagiária,

---

(Sofia Ferreira)



ANEXO K

Sofia Ferreira <[REDACTED]>

---

**RE: pedido de autorização para divulgação**

1 mensagem

---

**bruaá edição e design** <bruaa@bruaa.pt>

15 de Julho de 2012 15:57

Para Sofia Ferreira <[REDACTED]>

Obrigado pelo contacto e pelas palavras, cara Sofia.  
Claro que autorizamos. Não há problema.  
Cordialmente,  
Miguel Gouveia

[REDACTED]  
**Enviada:** domingo, 15 de Julho de 2012 13:29

**Para:** [bruaa@bruaa.pt](mailto:bruaa@bruaa.pt)

**Assunto:** pedido de autorização para divulgação

Boa Tarde,

sou uma aluna de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e desenvolvi um projeto de investigação numa Instituição de Viana do Castelo com alunos do 6ºano de escolaridade. O projeto que desenvolvi visava desenvolver a imaginação e o espírito crítico dos alunos através da literatura infanto-juvenil. Para tal, utilizei alguns livros publicados pela vossa Editora. Desde já, solicito-vos pela qualidade das obras que publicam.

Assim sendo, gostaria de vos pedir autorização para publicar na minha dissertação a imagem da capa dos livros que divulguei juntos dos alunos. Livros esse como: "A floresta da preguiça", "O ponto", "O livro negro das cores", "Eu espero" e "Popville". Este trabalho de investigação ficará, posteriormente, no espólio da Biblioteca da Instituição, tornando-se assim pública.

Deste modo, agradeço a atenção disponibilizada e aguardo ansiosamente uma resposta.  
Com os melhores cumprimentos,  
Sofia Ferreira

Sofia Ferreira



Sofia Ferreira <[REDACTED]>

---

## Re: pedido de autorização para divulgação

1 mensagem

---

**BOOKSMILE** <contacto@booksmile.pt>

15 de Julho de 2012 20:51

Para Sofia Ferreira <[REDACTED]>

Cc: "contacto@2020.pt" <contacto@2020.pt>, "comercial@2020.pt" <comercial@2020.pt>, "financeiro@2020.pt" <financeiro@2020.pt>

Cara Sofia Ferreira,

Obrigado pelas suas palavras, pela sua escolha e pelo seu trabalho. Obrigado também pela sua preocupação, mas não precisa de autorização para o uso da nossa obra nos termos que refere.

Melhores cumprimentos.  
Manuel de Freitas  
BOOKSMILE

On Sunday, July 15, 2012, Sofia Ferreira wrote:  
Boa Tarde,

sou uma aluna de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e desenvolvi um projeto de investigação numa Instituição de Viana do Castelo com alunos do 6ºano de escolaridade. O projeto que desenvolvi visava desenvolver a imaginação e o espírito crítico dos alunos através da literatura infanto-juvenil. Para tal, utilizei um livro publicado pela vossa Editora. Desde já, solicito-vos pela qualidade das obras que publicam.

Assim sendo, gostaria de vos pedir autorização para publicar na minha dissertação a imagem da capa do livro que divulguei juntos dos alunos, livro esse "O Diário de um Banana - um romance com cartoons". Este trabalho de investigação ficará, posteriormente, no espólio da Biblioteca da Instituição, tornando-se assim pública.

Deste modo, agradeço a atenção disponibilizada e aguardo ansiosamente uma resposta.

Com os melhores cumprimentos,  
Sofia Ferreira

--

Melhores cumprimentos.  
Manuel de Freitas

BOOKSMILE, livros que saltam à vista  
Rot. Nuno Rodrigues dos Santos, 1, 5.º H • 2685-223 Portela LRS • GPS 38.783,-9.111  
NOVA MORADA A PARTIR DE 01 DE ABRIL: Rua Alfredo da Silva, 12 • 2610-016  
Amadora • GPS 38.7414, -9.2303  
[www.BOOKSMILE.pt](http://www.BOOKSMILE.pt)



Sofia Ferreira <[REDACTED]>

---

**RE: pedido de autorização para divulgação**

1 mensagem

---

Isabel Garcez <[igarcez@caminho.leya.com](mailto:igarcez@caminho.leya.com)>

16 de Julho de 2012

10:39

Para Sofia Ferreira <[REDACTED]>

Sim, pode fazer as referências que achar convenientes. Apenas agradecemos que indique a edição...

Bom trabalho

Isabel Garcez

[REDACTED]  
**Sent:** segunda-feira, 16 de Julho de 2012 10:37

**To:** Isabel Garcez

**Subject:** Re: pedido de autorização para divulgação

Bom dia,

Muito obrigada pela autorização e pelo apoio fornecido.  
Contudo, no e-mail anterior esqueci-me de referir a obra de José Saramago e João Caetano, "A maior flor do mundo". Posso fazer o mesmo com este livro?

Aguardo resposta.

Com os melhores cumprimentos,  
Sofia Ferreira

No dia 16 de Julho de 2012 10:26, Isabel Garcez <[igarcez@caminho.leya.com](mailto:igarcez@caminho.leya.com)> escreveu:

Ex.ma Senhora,

Congratulamo-nos por saber que o livro "O Manel e o Miúfa" foi por si trabalhado e do seu agrado. E, sim, poderá reproduzir a capa do livro na sua dissertação.

**From:** Sofia Ferreira [mailto:[REDACTED]]

**Sent:** domingo, 15 de Julho de 2012 13:38

**To:** Isabel Garcez; Serviço de Apoio ao Cliente - leya [REDACTED]

**Subject:** Fwd: pedido de autorização para divulgação

Boa Tarde,

sou uma aluna de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e desenvolvi um projeto de investigação numa Instituição de Viana do Castelo com alunos do 6ºano de escolaridade. O projeto que desenvolvi visava desenvolver a imaginação e o espírito crítico dos alunos através da literatura infanto-juvenil. Para tal, utilizei um livro publicado pela vossa Editora. Desde já, solicito-vos pela qualidade das obras que publicam.

Assim sendo, gostaria de vos pedir autorização para publicar na minha dissertação a imagem da capa do livro que divulguei juntos dos alunos, livro esse "O Manel e o Miúfa - o medo medricas". Este trabalho de investigação ficará, posteriormente, no espólio da Biblioteca da Instituição, tornando-se assim pública.

Deste modo, agradeço a atenção disponibilizada e aguardo ansiosamente uma resposta.

Com os melhores cumprimentos,  
Sofia Ferreira



Sofia Ferreira <[REDACTED]>

---

## Re: pedido de autorização para divulgação

1 mensagem

---

geral@minutosdeleitura.pt>

16 de Julho de 2012

21:04

Para Sofia Ferreira <[REDACTED]>

Boa tarde,

Ficamos muito felizes por ter escolhido um livro publicado pela Minutos de Leitura na sua dissertação e autorizamos a utilização da imagem da capa do livro "Sara e o Gigante das Histórias".

Com desejos de muito sucesso para o seu projecto,  
Cumprimentos,  
Francisco Leão  
Minutos de Leitura

On 15/07/2012, at 13:31, Sofia Ferreira wrote:

> Boa Tarde,

>

> sou uma aluna de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e desenvolvi um projeto de investigação numa Instituição de Viana do Castelo com alunos do 6ºano de escolaridade. O projeto que desenvolvi visava desenvolver a imaginação e o espírito crítico dos alunos através da literatura infanto-juvenil. Para tal, utilizei um livro publicado pela vossa Editora. Desde já, solicito-vos pela qualidade das obras que publicam.

>

> Assim sendo, gostaria de vos pedir autorização para publicar na minha dissertação a imagem da capa do livro que divulguei juntos dos alunos, livro esse "A Sara e Gigante das Histórias". Este trabalho de investigação ficará, posteriormente, no espólio da Biblioteca da Instituição, tornando-se assim pública.

>

> Deste modo, agradeço a atenção disponibilizada e aguardo ansiosamente uma resposta.

>

> Com os melhores cumprimentos,

> Sofia Ferreira

>

>



Sofia Ferreira <[REDACTED]>

---

**RE: FW: pedido de autorização para divulgação**

1 mensagem

---

**Editorial Livros Horizonte** <editorial@livroshorizonte.pt>

25 de Julho de 2012

16:31

Para Sofia Ferreira <[REDACTED]>

Cara Sofia,

hoje é o dia que me tinha indicado como sendo o último para lhe dar a autorização de que necessita. Lamento, porém, mas não fiz nenhum progresso desde a nossa última troca de emails. Não consegui sequer apurar se ainda detemos os direitos sobre este livro, visto já ser antigo. Sugiro, portanto, que tente entrar em contacto diretamente com os autores pois se não houver objeção da parte deles, da nossa também não haverá – desde que, relembro, seja feita a referência bibliográfica.

Atenciosamente,

Margarida Filipe  
**Livros Horizonte**

Rua das Chagas, 17 – 1º dto.  
1200-106 Lisboa  
Portugal  
Tel: 00-351-213 466 917  
[editorial@livroshorizonte.pt](mailto:editorial@livroshorizonte.pt)  
[www.livroshorizonte.pt](http://www.livroshorizonte.pt)  
<http://www.facebook.com/LivrosHorizonte>

[REDACTED]  
**Enviada:** quarta-feira, 18 de Julho de 2012 09:49  
**Para:** Editorial Livros Horizonte  
**Assunto:** Re: FW: pedido de autorização para divulgação

Bom dia,

Compreendo o processo e por isso é que enviei o e-mail anterior. Assim, agradeço-lhe o apoio demonstrado. Deste modo, se possível, precisava de saber algo até dia 25 deste mês.

Espero uma resposta.  
Com os melhores cumprimentos,  
Sofia Ferreira  
No dia 18 de Julho de 2012 09:40, Editorial Livros Horizonte  
<[editorial@livroshorizonte.pt](mailto:editorial@livroshorizonte.pt)> escreveu:  
Cara Sofia Ferreira,

muito obrigado pelo seu contacto.  
Por norma, a Livros Horizonte concede autorização para a reprodução de excertos ou

imagens das suas obras, conquanto seja feita a devida referência bibliográfica. No entanto, para respeitarmos os vínculos contratuais, e mais não fosse por cortesia, devemos sempre entrar em contacto com os respetivos autores pelo que lhe peço que aguarde alguns dias enquanto procedo a essas diligências. Se puder indicar-me por favor qual o prazo dentro do qual precisa de uma resposta da nossa parte agradeço.

Na esperança de poder dar-lhe uma resposta o mais brevemente possível, despeço-me com melhores cumprimentos.

Margarida Filipe  
**Livros Horizonte**

Rua das Chagas, 17 – 1º dto.  
1200-106 Lisboa  
Portugal  
Tel: 00-351-213 466 917  
[editorial@livroshorizonte.pt](mailto:editorial@livroshorizonte.pt)  
[www.livroshorizonte.pt](http://www.livroshorizonte.pt)  
<http://www.facebook.com/LivrosHorizonte>

mailto: \_\_\_\_\_

**Enviada:** domingo, 15 de Julho de 2012 13:34

**Para:** [geral@livroshorizonte.pt](mailto:geral@livroshorizonte.pt)

**Assunto:** pedido de autorização para divulgação

Boa Tarde,

sou uma aluna de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e desenvolvi um projeto de investigação numa Instituição de Viana do Castelo com alunos do 6ºano de escolaridade. O projeto que desenvolvi visava desenvolver a imaginação e o espírito crítico dos alunos através da literatura infanto-juvenil. Para tal, utilizei um livro publicado pela vossa Editora. Desde já, solicito-vos pela qualidade das obras que publicam.

Assim sendo, gostaria de vos pedir autorização para publicar na minha dissertação a imagem da capa do livro que divulguei juntos dos alunos, livro esse "O Grande Continente Azul". Este trabalho de investigação ficará, posteriormente, no espólio da Biblioteca da Instituição, tornando-se assim pública.

Deste modo, agradeço a atenção disponibilizada e aguardo ansiosamente uma resposta.

Com os melhores cumprimentos,  
Sofia Ferreira



Sofia Ferreira <[REDACTED]>

---

## pedido de autorização para divulgação

1 mensagem

---

Sofia Ferreira <[REDACTED]>

22 de Julho de 2012

09:50

Para [info@civilizacao.pt](mailto:info@civilizacao.pt)

----- Mensagem encaminhada -----

De: Sofia Ferreira <[REDACTED]>

Data: 15 de Julho de 2012 17:34

Assunto: pedido de autorização para divulgação

Para: [info@civilizacao.pt](mailto:info@civilizacao.pt)

Boa Tarde,

sou uma aluna de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e desenvolvi um projeto de investigação numa Instituição de Viana do Castelo com alunos do 6ºano de escolaridade. O projeto que desenvolvi visava desenvolver a imaginação e o espírito crítico dos alunos através da literatura infanto-juvenil. Para tal, utilizei um livro publicado pela vossa Editora. Desde já, solicito-vos pela qualidade das obras que publicam.

Assim sendo, gostaria de vos pedir autorização para publicar na minha dissertação a imagem da capa do livro que divulguei juntos dos alunos, livro esse "A Menina do Capuchinho Vermelho no século XXI". Este trabalho de investigação ficará, posteriormente, no espólio da Biblioteca da Instituição, tornando-se assim pública.

Deste modo, agradeço a atenção disponibilizada e aguardo ansiosamente uma resposta.

Com os melhores cumprimentos,  
Sofia Ferreira

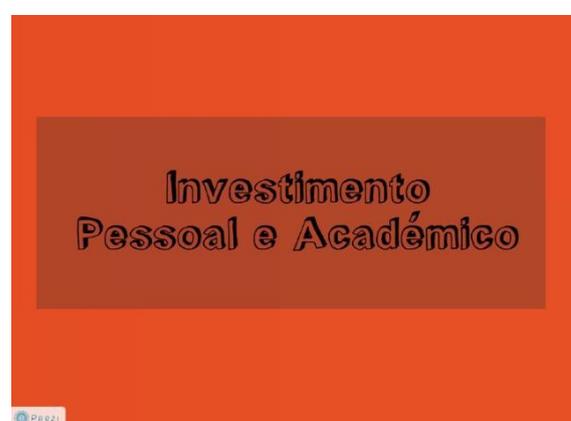
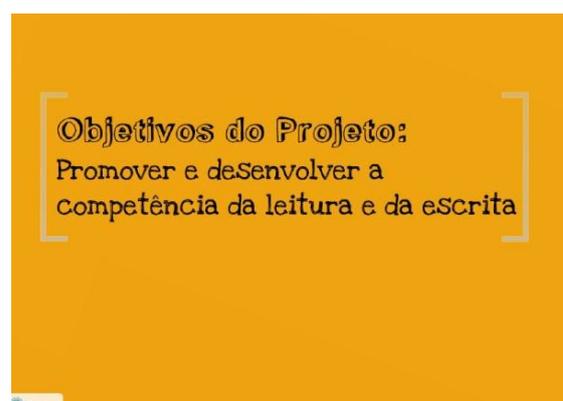
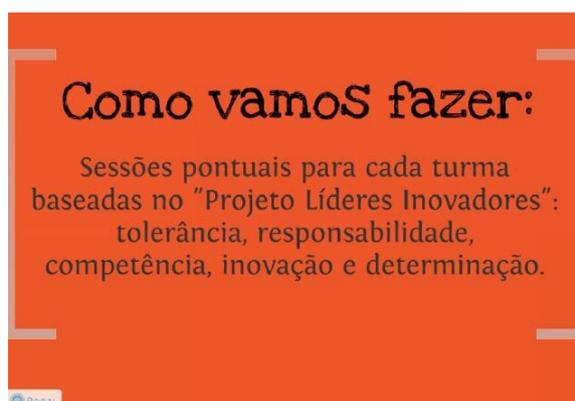
[REDACTED]

As professoras estagiárias Juliana Freitas e Sofia Ferreira, professoras estagiárias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e de História e Geografia de Portugal, na escola [REDACTED] têm de realizar um projeto para concluir o Mestrado em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

No âmbito deste curso, as professoras estagiárias estão desenvolver um Projeto de Mestrado, a nível de Língua Portuguesa, cujo tema é *“Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!”* e com o qual pretendem promover a leitura e a escrita, tendo como objetivo formar novos leitores, tornando-os críticos, bem como, desenvolver a expressão escrita ultrapassando os erros ortográficos.

Assim sendo, pretendem desenvolver este Projeto nas turmas de 6º ano – [REDACTED], cuja aplicação terá sessões pontuais, durante as quais os alunos terão contacto com livros de Literatura Infantil e Juvenil, previamente selecionadas, e realizarão atividades de pré, durante e pós-leitura. Estas sessões decorrerão no 3º período letivo, e estão devidamente articuladas com as professoras de Língua Portuguesa.

## ANEXO M



# COMO?

- "Caixa Mistério";
  - Vídeos;
  - "Bil's - Bilhetes de Identidade dos Livros"
  - Histórias;
  - "Turbilhão de ideias";
  - "Li isto!"
  - "Detetives Literários";
  - "Gráfica a tua mensagem!"
- e muiitoo mais...

- "Gráfica a tua mensagem!"
- e muiitoo mais...

## Curioso(a)? Vem participar!

## Duração do Projeto:

- Sete semanas com sessões de 45 minutos

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
13:30					
14:15	Turma D				
14:20					
15:05					
15:05					
15:50					
16:00					
16:45	Turma B	Turma A		Turma C	
16:45					
17:30					

## Sessões de 45 minutos

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
13:30					
14:15	Turma D				
14:20					
15:05					
15:05					
15:50					
16:00					
16:45	Turma B	Turma A		Turma C	
16:45					
17:30					

Diz-me o que lêes,  
dir-te-ei o que escreves!



## ANEXO N



Caro Encarregado de Educação,

Somos professoras estagiárias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e de História e Geografia de Portugal, Juliana Freitas e Sofia Ferreira, na escola do seu educando. Paralelamente à nossa intervenção como professoras estagiárias, estamos realizar um projeto para concluir o Mestrado em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. No âmbito deste curso estamos a desenvolver um Projeto de Mestrado, a nível de Língua Portuguesa, cujo título é *“Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!”* e com o qual pretendemos promover a leitura e a escrita, tendo como objetivo formar novos leitores, tornando-os críticos, bem como, desenvolver a expressão escrita ultrapassando os erros ortográficos.

Assim sendo, pretendemos desenvolver este Projeto nas turmas de 6º ano e vimos, por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização para aplicar o referido Projeto na turma do seu educando, cuja aplicação terá sessões pontuais, durante as quais os alunos terão contacto com livros de Literatura Infantil e Juvenil, previamente seleccionadas, e realizarão atividades de pré-leitura. Estas sessões decorrerão no 3º período letivo, e estão devidamente articuladas com a professora de Língua Portuguesa. Ao longo dessas sessões serão recolhidas imagens do seu educando para posterior análise do Projeto.

Agradecemos desde já a vossa compreensão.

Com os melhores cumprimentos,

As professoras estagiárias:

\_\_\_\_\_(Sofia Ferreira),

\_\_\_\_\_(Juliana Freitas)

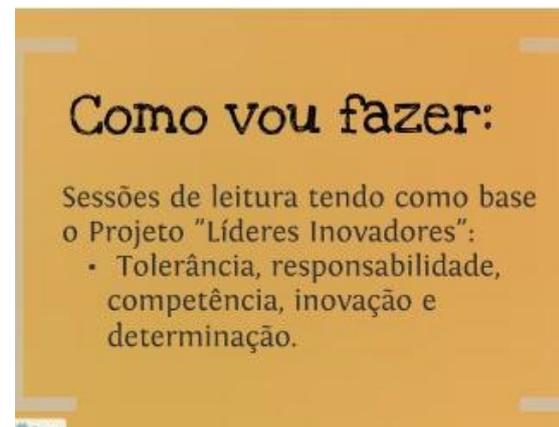
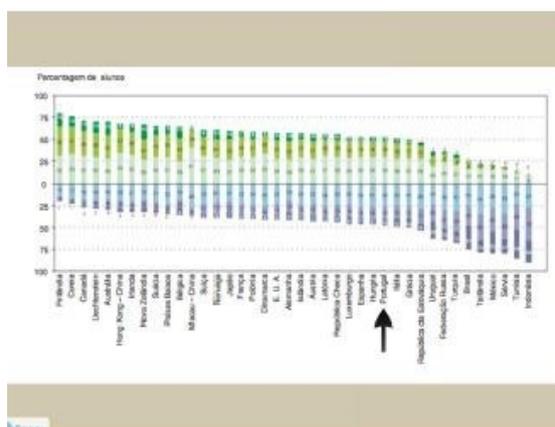
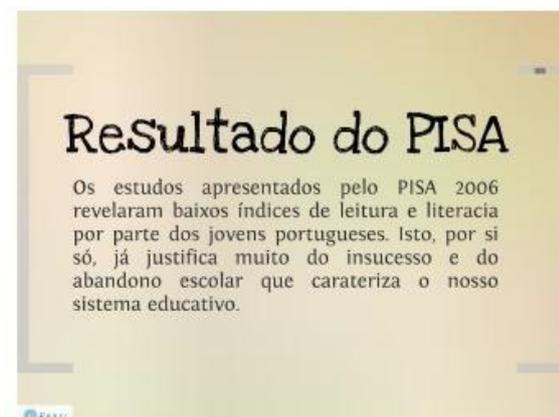
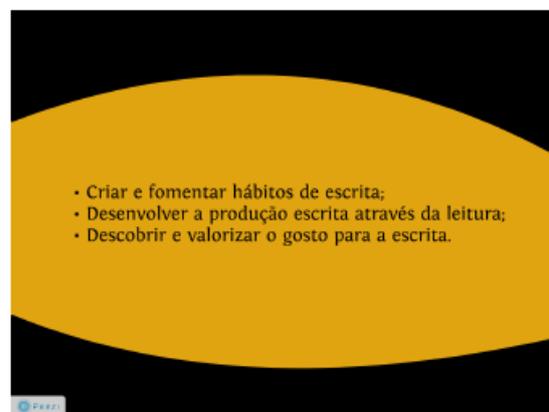
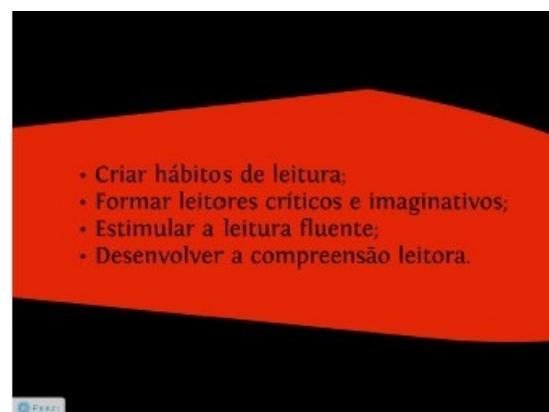
✂-----

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de  
Educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_, do 6.º ano,  
autorizo a aplicação do projeto *“Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!”*.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

## ANEXO O



# Leitura e Escrita

- Falar
- Ouvir
- Pensar
- Agir
- Interagir

# Investimento Pessoal e Académico

# Envolvimento das Famílias

Ler e viver as histórias com os alunos.

# COMO?

- Os alunos devem escolher o que pretendem ler.
- A sessão de leitura - "Quem lê por gosto, não cansa" deve decorrer diariamente e com prazer para ambas as partes.
- Durante a leitura, os esforços do aluno devem ser reconhecidos.
- Um livro grande pode ser lido por partes.
- A sessão de leitura - "Quem lê por gosto, não cansa" deve terminar antes de o aluno se sentir cansado.

**"QUEM LÊ POR GOSTO, NÃO CANSA"**

DIA	O que lei?	Com quem lei?	Durante quanto tempo?	Assinatura do aluno e do adulto
segunda				
terça				
quarta				
quinta				
sexta				
sábado				
domingo				

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
 Semana: 1 2 3 4 5 (circunde o número correspondente à semana do projeto)

**"QUEM LÊ POR GOSTO, NÃO CANSA"**

Dias	O que leu?	Com quem leu?	Durante quanto tempo?	Assinatura do aluno e do adulto
segunda				
terça				
quarta				
quinta				
sexta				
sábado				
domingo				

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
 Semana: 1 2 3 4 5 (circunde o número correspondente à semana do projeto)

Lê! Lê! Já te disse, ordeno-te que leias (...) Resultado?  
**Nada.**  
 (Pernis, 1993)

Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados.  
 (Gardner, 2009)



Lê! Lê! Já te disse, ordeno-te  
que leias (...) Resultado?  
Nada.

(Pennac, 1992)

► Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser  
algo em que se acredite. Nenhuma estratégia  
resultado desejado se...

Diz-me o que lêes, dir-te-ei  
o que escreves!



© PROZI

Regista a tua opinião sobre o Projeto  
"Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!" e refere a tua  
participação nos "Detetives Literários".

Este projeto deveria continuar porque foi um sucesso com todos, mas (também) comigo principalmente. Antes nos testes dava imensos erros e desde que começou este projeto a desenvolver-se quase como de espas. Fantástico!

A minha participação nos "Detetives Literários" foi boa, e as pessoas do meu grupo eram excelentes! Elas além de quererem ganhar e fazerem muito rápido as cartas, estavam sempre divertidas e estavam sempre a rir. O meu grupo foi o último a entregar os envelopes mas não ficaram tristes, nem começaram a dizer que os outros fizeram melhor, pelo contrário, até lhes deram os parabéns!

Só quero dar os parabéns à professora Sofia e professora Juliana por serem as melhores e por nos ajudarem no que precisamos. Sem elas aquela luta não valia nada! Parabéns!!







AGORA JÁ IMAGINAM O RESTO

A CAPUCHINHO NÃO PODIA TER  
O "CÃOZINHO" EM CASA, POR  
ISSO VISITAVAM TODOS OS  
DIAS NO PARQUE NATURAL.

**FIM**

AUTOR

ILUSTRADOR

AGRADECIMENTOS: A TI POR LERES  
O LIVRO " "

Uma vez, uma rapariga chamada Gima, esta estava a dormir. Enquanto dormia lembrou que era investigadora e que vivia num castelo de princesas e que tinha o seu ajudante Oscar, o gato das botas.

Estava a ler uma história que tinha construído com as letras que quando vão ao seu contrário e com as letras que encontra debaixo da cama do castelo.

Enquanto o lia recebeu um telefonema para investigar com a sua lupa especial.

Nessa investigação encontrou um gigante chamado Malacoste que estava a agredir um menino e a Gima matou-o.

Como a vida boa acabou depressa, o conto terminou com o derrotado a torcer para ir para o escafo.

## Detetives Literários

Investigadores académicos, com muita ética e sigilo absoluto.

Fazemos todo o tipo de investigações mas somos especialistas na área das Bibliotecas.

Conhecemos todos os casos dos livros e estamos ao seu dispor.

Se você desconfia, não fique na dúvida...! Procure os detetives literários.



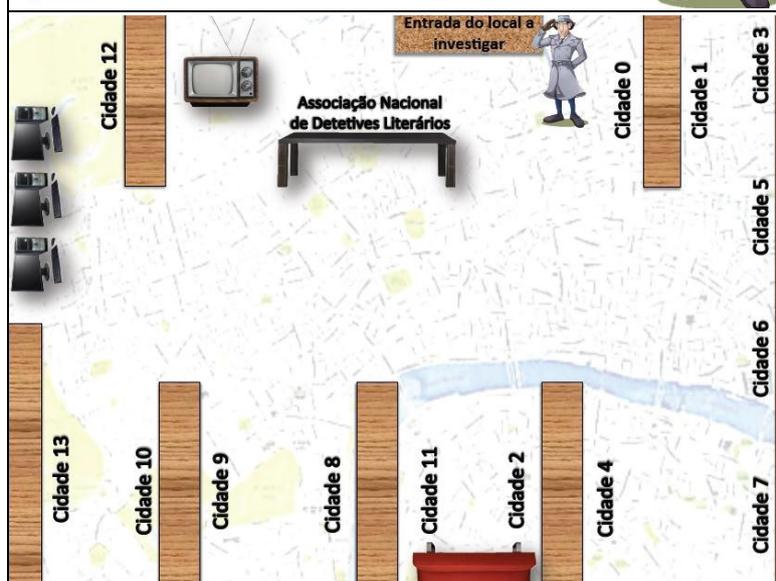
## Leis a cumprir para seres um bom detetive

- O local de partida é a entrada da biblioteca.
- Cada equipa tem de efetuar um percurso definido, seguindo as "pistas" que vão encontrando, à medida que superam os desafios que lhes são lançados.
- A prova terminará quando a equipa encontrar o envelope que indique o fim da sua investigação. Quando encontrado, o grupo de detetives deve dirigir-se à

Associação Portuguesa de Detetives Literários para apresentar todas as provas e receber o ~~enigma~~ final.

- Uma equipa será penalizada/eliminada se:
  - não efetuar o percurso corretamente;
  - não cumprir as indicações previstas;
  - trocar impressões com os detetives de equipas diferentes;
  - tiver atitudes incorretas ou desleais (mesmo que seja só um dos elementos do grupo).

**Nota importante:** Em caso de empate entre duas ou mais equipas, a apresentação e a correção ortográfica são fatores determinantes para encontrar os vencedores.



# Enigma!

— — — — —

■ ● + ▲ - ☆ ◡ ▲ × ▲ ♥

— — — — —

— — — — —

■ ● ↑ ☆ ▲ ▲ ● - ☆ ◡ ▲ ▲ ♥ ↓ ↑ ▲ ◡ ▲ ♥



## ENIGMA 7

Alerta, alerta. O “TOQUE DO QUEIJO” pertence a que história? **Rápido**, respondam!



# Detetives Literários

Parabéns \_\_\_\_\_, conseguiste chegar ao final da tua investigação.

Obrigado por nos ajudares a descodificar este enigma!

(local), \_\_\_\_ de junho de 2012

As professoras do Projeto “Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!”,

\_\_\_\_\_  
(Juliana Freitas) (Sofia Ferreira)



**ANEXO T**

<b>Classificações <i>Detetives Literários</i></b>					
<b>Turmas</b>	<b>Grupos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Número de respostas certas</b>	<b>Número de respostas erradas</b>	<b>Erros ortográficos</b>
<b>A</b>	Amarelo	30:43:24	13	2	0
	Laranja	29:30:00	14	1	0
<b>B</b>	Laranja	44:50:02	10	5	2
<b>C</b>	Laranja	33:46:08	12	3	1
	Amarelo	37:22:45	13	2	0
	Verde	42:50:01	13	2	0
<b>D</b>	Amarelo	40:30:01	11	4	1
	Laranja	38:45:10	12	3	0
	Azul		Desclassificado		
	Verde	35:17:20	13	2	1



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas da Foz do Neiva – 150599  
EBI de Castelo do Neiva - 343808

## DECLARAÇÃO

Graça Maria Carvalho Rigueiro Pires, Diretora do Agrupamento de Escolas da Foz do Neiva, declara, para os devidos efeitos, que **Juliana da Silva Freitas** e **Sofia dos Santos Ferreira**, desenvolveram nesta instituição o Projeto “Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!”, entre os meses de abril e junho, num total de sete sessões, tendo como objetivos primordiais promover a leitura e a escrita e desenvolver estas duas competências, junto dos alunos do 6º ano de escolaridade.

Este projeto foi bem aceite pela instituição e pelos alunos, tendo-se registado uma elevada participação dos discentes daquele ano de escolaridade.

O trabalho colaborativo que se realizou no domínio da leitura e da escrita, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos a nível pessoal e intelectual, uma vez que múltiplas foram as experiências proporcionadas, permitindo que estes vivassem uma nova rotina, inserida no contexto escolar.

Desta forma, salienta-se que o trabalho desenvolvido pelas duas professoras estagiárias serviu de iniciativa para futuras implementações, na medida em que a escola dará continuidade ao projeto.

Castelo do Neiva, 23 de julho de 2012

A Diretora do Agrupamento

