



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Patrícia Alexandra Mendes Ferreira

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Gabriela Barbosa
E sob a coorientação da
Mestre Lúcia Barros

novembro de 2014

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Doutora Gabriela Barbosa, com quem partilhei o desabrochar deste trabalho, pela orientação, incentivo e apoio demonstrado.

À minha coorientadora, Mestre Lúcia Barros, pela orientação, compreensão, paciência, motivação, disponibilidade e conhecimentos fundamentais para realizar este trabalho.

A todos os professores que, direta ou indiretamente, ao longo deste percurso académico me ajudaram a evoluir contribuindo para que me tornasse na profissional que sou hoje.

À educadora Helena Portela e à professora Conceição Cancela pela instrução, persistência e confiança depositada durante a realização da PES I e da PES II.

Ao grupo de crianças da PES I e à turma de alunos da PES II, que participou neste estudo e possibilitou a sua realização, pela experiência e pelos saberes que me transmitiram.

Ao meu pai, por todo o esforço e compreensão que me permitiram iniciar e concluir esta jornada, apesar de todos os obstáculos que a vida nos colocou.

Ao meu irmão, pelo carinho, preocupação, compreensão e incentivo que me proporcionou sempre que necessitei, facilitando um pouco mais esta minha etapa.

Ao meu namorado, por todo o apoio, dedicação, paciência e amor e que, de uma forma especial, esteve sempre presente ao longo desta minha caminhada.

Por último agradeço à minha mãe, por ser o anjo que, nas horas mais difíceis, sempre me protegeu iluminando-me o caminho e nunca me deixando desistir.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). *Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)* é um trabalho de investigação desenvolvido na área de Português que teve como objetivo principal promover a compreensão inferencial nos alunos e a formação de leitores competentes. Segue um design de estudo baseado no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (PLFL) aplicado à obra de literatura infantil, “A Ovelhinha Preta” de Elizabeth Shaw, procurando i) verificar a pertinência do PLFL para desenvolver estratégias de compreensão inferencial e ii) perceber de que forma o PLFL contribui para a formação de leitores. O estudo seguiu uma metodologia de investigação qualitativa e teve como participantes 25 crianças, 12 raparigas e 13 rapazes, com 6 e 7 anos de idade, de um 1.º ano de escolaridade.

Os resultados deixam perceber que o PLFL desenvolve a compreensão inferencial, pois permite aos alunos o contacto direto com várias estratégias e modos de ler, abordar e compreender o texto. Além disso orienta os leitores para um conhecimento mais profundo do texto, desenvolvendo a sua competência leitora. É evidente a necessidade de apostar mais na formação dos professores no sentido de complementarem as abordagens de texto literário que fazem com os princípios do PLFL e planificarem atividades em conformidade; é também crucial envolver as famílias e bibliotecas, enquanto mediadores secundários.

De uma forma geral, tanto a PES como este estudo de investigação permitiu melhorar a minha prática em vários aspetos, ajudando-me a evoluir quer pessoalmente, quer profissionalmente, e de uma forma gradual e equilibrada.

Palavras-chave: leitura; literatura infantil; programa de literatura fundamentado na literatura; compreensão inferencial; atividades de leitura orientada.

ABSTRACT

The present study was carried out in the context of curricular unit (CU) of Supervised Teaching Practice II (STP II), of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education (CBE). *Read more and better = understand more (between and beyond the lines)* is a research work developed in the area of Portuguese that had as main objective to promote inferential comprehension in students and the training of competent readers. Follows a study design according to the Literature-Based Reading Program (LBRP) applied to the work of children's literature, "The Black Sheep" of Elizabeth Shaw, looking to i) verify the relevance of the LBRP to develop and inferential comprehension strategies ii) understand how the LBRP contributes to the formation of readers. The study followed a qualitative research methodology and participants 25 children, 12 girls and 13 boys, with 6 and 7 years of age, of a 1st grade level.

The results let suggest that the LBRP develops the inferential comprehension, because it allows students to contact directly with various strategies and ways of read, discuss and understand the text. Also guides readers to a deeper understanding of the text, by developing their competence reader. It is evident the need to invest more in the training of teachers in order to complement the approaches of the literary text that make the principles of LBRP and plan activities accordingly; it is also crucial to involve families and libraries, while secondary mediators.

Generally speaking, both the STP as this research study allowed me to improve my practice in various aspects, helping me to evolve either personally or professionally, in a gradual and balanced way.

Keywords: reading; children's literature; literature-based reading program; inferential comprehension; guided reading activities.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vi
LISTA DE GRÁFICOS	viii
LISTA DE FIGURAS E DE QUADROS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II	2
Caracterização do contexto educativo	2
Caracterização dos alunos.....	3
Áreas de intervenção e conexões efetuadas.....	5
CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	20
Orientação para o problema	20
Problema	20
Questões/Objetivos.....	25
Revisão de Literatura / Enquadramento Teórico	26
O ato de ler e a sua importância nos dias de hoje	26
O texto literário: um instrumento essencial para desenvolver competências leitoras	30
Os níveis de Literacia em Portugal nos últimos anos	32
O livro literário: o perigo da instrumentalização e a formação do mediador.....	37
O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura	40
Ensinar a gostar de ler para aprender a ler	42
O papel dos mediadores de leitura	45
Metodologia	49
Opções metodológicas.....	49
Participantes	50
Instrumentos de recolha de dados.....	52
Intervenção educativa.....	54
Procedimentos de análise de dados.....	93
Plano de ação do estudo	102
Apresentação e análise de dados	103
Manual adotado vs Atividades realizadas	104

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

Inferências Lógicas: Compreensão literal	109
Inferências Lógicas: Compreensão inferencial	112
Inferências Pragmáticas	126
Conclusões	135
CAPÍTULO III - REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PES I E A PES II	139
Referências Bibliográficas	145
Referências Webgráficas.....	153
Anexos	154
Anexo I: Planificação de 4 a 6 de novembro de 2013.....	155
Anexo II: Análise da caracterização da turma	174
Anexo III: Materiais utilizados na atividade 1 e na atividade 2	182
Anexo IV: Materiais utilizados na atividade 3	184
Anexo V: Materiais utilizados na atividade 4	186
Anexo VI: Materiais utilizados na atividade 5	188
Anexo VII: Materiais utilizados na atividade 6	191
Anexo VIII: Materiais utilizados na atividade 7	194
Anexo IX: Pedido de autorização para a participação no estudo	196
Anexo X: Pedido de material para a atividade 5.....	198

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Distribuição dos alunos por sexo
- Gráfico 2:** Distribuição dos alunos por idade
- Gráfico 3:** Escalão ASE da turma / Auxílios económicos
- Gráfico 4:** Residência dos alunos
- Gráfico 5:** Deslocações casa-escola e escola-casa
- Gráfico 6:** Número de elementos do agregado familiar
- Gráfico 7:** Composição do agregado familiar
- Gráfico 8:** Habilitações académicas dos pais
- Gráfico 9:** Área de atividade dos pais
- Gráfico 10:** Situação profissional dos pais
- Gráfico 11:** Metodologias de ensino preferidas
- Gráfico 12:** Apoio no estudo
- Gráfico 13:** Expectativas académicas

LISTA DE FIGURAS E DE QUADROS

Figura 1: Preenchimento da ficha

Figuras 2, 3 e 4: Preenchimento do cartaz

Figura 5: Cartaz preenchido

Figuras 6, 7, 8 e 9: Avaliação das ações

Figura 10: Cartaz das ações preenchido

Figuras 11 e 12: Desenhos das prendas para uma das personagens

Figuras 13 e 14: Apresentação das prendas para uma das personagens

Figura 15: Suporte para as meias com as prendas das personagens

Figuras 16 e 17: Preenchimento do cartaz

Figura 18: Cartaz preenchido

Figura 19: Preenchimento do cartaz

Figura 20: Cartaz preenchido

Quadro 1: Escala de inferências de Cunningham (1987)

Quadro 2: Objetivos e linhas de estratégia do PNL

Quadro 3: Objetivos e descritores de desempenho de IEL

Quadro 4: Atividades propostas pelo manual

Quadro 5: Questões: Inferências Lógicas (compreensão literal)

Quadro 6: Questões: Inferências Lógicas (compreensão inferencial)

Quadro 7: Questões: Inferências Pragmáticas

Quadro 8: Atividades desenvolvidas

Quadro 9: Histórias criadas pelos alunos

Quadro 10: Exploração da obra (a opinião dos alunos)

Quadro 11: Prendas desenhadas para as personagens

Quadro 12: Distribuição das atividades propostas pelo manual de acordo com os três momentos do PLFL

Quadro 13: Distribuição das respostas dos alunos pelas questões das inferências lógicas (compreensão literal)

Quadro 14: Distribuição das respostas dos alunos pelas questões das inferências lógicas (compreensão inferencial)

Quadro 15: Distribuição das respostas dos alunos pelas questões das inferências pragmáticas (respostas criativas)

Quadro 16: Plano de ação do estudo

Quadro 17: Atividades propostas pelo manual e atividades realizadas de acordo com o PLFL

LISTA DE ABREVIATURAS

UC: Unidade Curricular

PES II: Prática de Ensino Supervisionada II

CEB: Ciclo do Ensino Básico

PLFL: Programa de Leitura Fundamentado na Literatura

PES I: Prática de Ensino Supervisionada I

AEC's: Atividades de Enriquecimento Curricular

PISA: *Programme for International Student Assessment*

OCDE: Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PRBE: Programa da Rede de Bibliotecas Escolares

PNL: Plano Nacional de Leitura

EL: Educação Literária

MCPEB: Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PPEB: Programa de Português do Ensino Básico

RBE: Rede de Bibliotecas Escolares

ME: Ministério da Educação

IPSS: Instituições Particulares de Solidariedade Social

INTRODUÇÃO

Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas) é um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais especificamente numa turma de 1.º ano.

O primeiro capítulo reflete o enquadramento da PES II e está subdividido em quatro subcapítulos: a caracterização do contexto educativo; a caracterização dos alunos; as áreas de intervenção e as conexões efetuadas ao longo da PES II; e já no âmbito do relatório de investigação são descritas todas as atividades realizadas, a forma como foram exploradas, as respostas e as reações dos alunos, entre outros tópicos pertinentes.

O segundo capítulo incide no trabalho de investigação propriamente dito e está subdividido em nove subcapítulos. No primeiro subcapítulo são expostas as orientações que originaram este estudo neste contexto educativo e qual a sua relevância. No segundo subcapítulo é descrito este mesmo problema no quadro atual em Portugal. No terceiro subcapítulo são formuladas e apresentadas as questões às quais o estudo pretende dar resposta. No quarto subcapítulo está incluída a revisão de literatura acerca dos estudos que se têm vindo a fazer em torno desta problemática. No quinto subcapítulo é feita uma breve abordagem teórica da metodologia à investigação qualitativa em educação, particularmente ao estudo de caso qualitativo. São ainda descritas as opções metodológicas, a descrição dos participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e a calendarização do estudo. No sexto subcapítulo é apresentada a análise e interpretação aprofundada dos dados recolhidos com o intuito de perceber de que forma estas atividades contribuíram para a evolução dos alunos ao nível da compreensão leitora inferencial. No sétimo subcapítulo são apresentadas as conclusões deste estudo. No oitavo subcapítulo são apresentadas as referências bibliográficas de todo o trabalho de investigação. E por fim, no nono subcapítulo são apresentados os anexos deste estudo.

Por fim, o capítulo três foca-se numa reflexão global sobre todo o percurso realizado ao longo desta UC, incluindo considerações acerca das duas fases que a compõem: a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e a PES II.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Caracterização do contexto educativo

O Centro Escolar onde realizei a minha prática pedagógica pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de uma freguesia do concelho de Viana do Castelo. A construção inicial deste complexo deu-se no ano de 2005 e tem capacidade para abranger oito turmas de 1.º Ciclo e ainda um grupo de crianças de pré-escolar, perfazendo, no presente ano letivo, um total de 187 alunos. O 1.º ciclo é frequentado por 171 alunos e o pré-escolar, como anteriormente já foi referido, por um grupo de 16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

O corpo docente é composto por 8 professoras do 1.º ciclo e uma educadora. Existem também 10 auxiliares educativas, incluindo o pessoal da cantina e ainda 1 professor de educação especial e 1 professora de apoio ao estudo.

Quanto aos espaços, podemos encontrar: nove salas de aula; uma sala de atividades; uma sala de apoio educativo; o refeitório; o polivalente; a biblioteca; a sala informática; o gabinete de coordenação; a sala de docentes; o balneário/vestiário; o campo de jogos; zonas de arrumação e wc's.

Este edifício sofreu uma intervenção, da responsabilidade da respetiva autarquia, com um projeto aprovado pela Direção Regional de Educação do Norte. Esta intervenção abrangeu vários espaços tanto interiores como exteriores e tinha como objetivo a “construção de todos os espaços necessários a uma efetiva qualificação do ensino/aprendizagem de todos os alunos da freguesia”. E “obedece aos critérios padronizados para esta tipologia de escola”, permitiu que no 1.º ciclo houvesse uma “transferência dos alunos da antiga escola (...) e o funcionamento das turmas em regime normal” e que no pré-escolar existisse um “aumento de capacidade de acolhimento da educação pré-escolar, uma vez que a freguesia não possuía oferta da rede pública” (centroescolar.min-edu.pt). Para além da intervenção a nível estrutural foi ainda feito um grande investimento ao nível do mobiliário escolar, material didático e equipamento

informático. Para além da intervenção a nível estrutural foi ainda feito um grande investimento ao nível do mobiliário escolar, material didático e equipamento informático.

Caracterização dos alunos

A turma na qual o estudo foi realizado é uma turma de 1.º ano composta por 25 alunos, 12 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade (ver anexo II, gráficos 1 e 2).

De uma maneira geral os alunos pertencem a um nível socioeconómico médio. Dos 25 alunos apenas 9 beneficiam de auxílios económicos, 4 no escalão A e 5 no escalão B (ver anexo II, gráfico 3). Todos os alunos almoçam diariamente na cantina da escola e praticamente todos os alunos residem na freguesia (ver anexo II, gráfico 4) deslocando-se diariamente para a escola maioritariamente de transporte escolar (ver anexo II, gráfico 5). O agregado familiar da maioria dos alunos é composto por pai, mãe e filho(s) (ver anexo II, gráficos 6 e 7). As habilitações académicas das mães variam entre o 2.º ciclo e o mestrado, possuindo a maioria o 2.º ciclo e a licenciatura. As habilitações académicas dos pais variam entre o 2.º ciclo e a licenciatura, possuindo a maioria o ensino secundário (ver anexo II, gráfico 8). Quase todos os encarregados de educação estão empregados, trabalhando a maioria por conta de outrem. Há, no entanto alguns pais/mães desempregados e alguns emigrados (ver anexo II, gráficos 9 e 10).

Nesta turma apenas 8 dos 25 alunos frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's). A maior parte deles frequenta outras atividades extra escola como: futebol, música, hip-hop, zumba, natação, entre outras.

Os alunos desta turma demonstram um grande interesse em desenvolver novas aprendizagens e aceitam sem hesitar os novos desafios que lhes são propostos. Apesar de alguns sentirem dificuldades em expressar-se oralmente, pois não conseguem ainda formar um raciocínio devidamente estruturado e construir um discurso correto, são muito ativos, participativos e tentam sempre introduzir os novos vocábulos que vão aprendendo no seu discurso. São assíduos, pontuais e conhecem as regras de

funcionamento da sala de aula e da escola, mas revelam alguma dificuldade em cumpri-las, tanto em contexto de sala de aula como nos intervalos. Alguns alunos demonstram ainda dificuldade em estar atentos, em manter uma postura correta na cadeira, em respeitar a sua vez para falar, pelo que se torna necessário uma constante monitorização destas situações. Estes comportamentos condicionam, com frequência, o normal desenvolvimento das atividades devido às frequentes interrupções para chamadas de atenção. Foi dado a conhecer aos alunos o documento “Memorando de Conduta em Meio Escolar”, o qual tem vindo a ser trabalhado em sala de aula.

Um outro ponto relevante é o facto de, apesar de este ser um 1.º ano de escolaridade, praticamente todos os alunos revelam interesse e motivação pelas atividades escolares visto as suas preferências metodológicas serem tidas em consideração (ver anexo II, gráfico 11). São trabalhadores e trazem o material escolar solicitado para as aulas mostrando-se cumpridores das suas tarefas escolares e, desde cedo, muito responsáveis. Isto pode também dever-se à participação dos encarregados de educação que, na globalidade, se mostram muito disponíveis e interessados pela vida escolar dos seus educandos e acompanham-nos diariamente nos trabalhos efetuados em casa (ver anexo II, gráfico 12). Assim, começam já a revelar alguns hábitos de estudo fazendo com que o rendimento escolar, no global, seja satisfatório e alguns alunos tenham já expectativas quanto ao seu futuro académico (ver anexo II, gráfico 13).

Cinco alunos têm um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) pois apresentam dificuldades significativas em diversas áreas: em Português, ao nível de competências de leitura e escrita; em Matemática, ao nível da aquisição do sentido do número e do raciocínio lógico; e em Expressão Plástica ao nível da motricidade fina.

Alguns alunos, frequentemente, trabalham com um colega, num plano de tutoria entre pares, que tem sido benéfico para ambas as partes.

Uma aluna teve ainda acompanhamento psicológico no ano letivo anterior quando ainda frequentava o Jardim de Infância tendo o relatório final referido que, apesar da ligeira evolução registada no comportamento, esta continua a demonstrar “algumas dificuldades, nomeadamente na sua capacidade de atenção/concentração, na autonomia

e no seu envolvimento em tarefas que exijam esforço mental e na capacidade de organização do seu pensamento”.

Quanto à área da Matemática, são visíveis as dificuldades que os alunos apresentam no domínio da resolução de problemas, pois não conhecem a linguagem própria de um problema, nem estratégias de resolução, logo também não estão bem desenvolvidos ao nível do raciocínio lógico.

Deste modo, ao longo das sessões e para que os objetivos fossem alcançados, foi necessário compreender a heterogeneidade que existia na turma para conseguir adequar as estratégias às características individuais e coletivas referidas anteriormente e assim tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Áreas de intervenção e conexões efetuadas

Durante a PES II, nos três dias de regência, tanto eu como o meu par de estágio tivemos a oportunidade de lecionar diversas áreas disciplinares: Português (4 horas), Matemática (4 horas e 30 minutos), Estudo do Meio (3 horas e 30 minutos), Educação Física (1 hora), Expressão Plástica/ Expressão Musical/ Expressão Dramática (1 hora) e Oferta Complementar (1 hora).

Na área de Português abordaram-se os grafemas T, L, D, M, V, N, R, C e Q e consequentemente os fonemas [t], [l], [d], [m], [v], [n], [r], [R] e [k]. Para tal, foram realizadas várias atividades para introduzir estas novas letras e sons: adivinhas (p. ex. letra D/fonema [d]: “O que é, o que é, que está dentro da boca e serve para trincar?” [R: dentes] e “Quem serão os dez irmãos que estão nas nossas mãos?” [R: dedos]), imagens (p. ex. letra R/fonemas [r] e [R]: laranja, rã e ferro) e trava-línguas (p. ex. letra M/fonema [m]: “Mafagafos” e letra C/fonema [k]: “Cora e Clara”) que eram apresentados aos alunos com o objetivo de estes descobrirem qual a letra/som que iria ser abordado. Para além disso, os alunos tiveram ainda a oportunidade de dar exemplos de nomes de pessoas, de objetos e de animais onde ouvissem esses mesmos sons. Em todas as atividades os alunos puderam, após as várias palavras terem sido registadas no quadro, observar e explorar a escrita de cada um dos grafemas associando-os ao(s) seu(s) respetivo(s) fonema(s), tendo

em atenção a posição onde o grafema aparecia na palavra (início, meio ou fim) e em que sílaba da palavra (1.ª, 2.ª 3.ª, etc.).

Foram também abordadas algumas palavras com os sons “al”, “el”, “il”, “ol” e “ul”. Assim os alunos exploraram algumas imagens que representavam exemplos de palavras que continham esses sons (p. ex. alface, mee, funil, caracol e puluseira) tendo, posteriormente, de associar cada uma dessas imagens à respetiva palavra colocando imagem e palavra lado a lado e agrupando-as, num cartaz, de acordo com “o som em comum”. Para além disso tiveram ainda de dar exemplos de outras palavras com esses mesmos sons e completar a palavra, depois destas terem sido acrescentadas ao cartaz, com o som correspondente que lhe estava em falta.

Ainda nesta mesma área disciplinar desenvolveu-se o treino da discriminação auditiva através de uma atividade onde foram apresentadas várias sequências de sons diferentes (p. ex. o som provocado pelo virar das folhas do livro, o som de uma caneta a cair no chão, o som de bater palmas, o som de passos e o som provocado pela voz) quando os alunos se encontravam de olhos fechados. Para isso, os alunos deveriam ouvir e discriminar os sons circundantes bem como memorizar e explicitar as sequências de sons ordenando, na ficha que lhes foi entregue, de 1 a 5, as imagens que representavam os sons realizados, de acordo com cada uma das sequências ouvidas.

Desenvolveu-se, de igual modo, o treino da consciência fonológica com a divisão de frases em palavras, de palavras em sílabas e de sílabas em sons. Para o primeiro caso, divisão de frases em palavras, foram lidas em voz alta, de uma forma pausada e batendo com o pé no chão por cada palavra lida, várias frases que estavam colocadas no quadro, em tiras de papel. Este método permitiu aos alunos identificar o número de palavras das frases e descobrir, contando o número de palavras de cada uma das frases do quadro, dado cada frase ter um número diferente de palavras, qual a frase correta. Posteriormente e para analisar se a frase escolhida era a correta, a tira de papel da frase escolhida era dobrada de forma a ficar uma palavra entre cada uma das dobras, permitindo que, ao abrir a tira de papel, fosse possível observar, claramente, cada uma das palavras em separado. Para o segundo caso, divisão de palavras em sílabas, foram apresentadas várias palavras, escritas no quadro e em cartões, para os alunos

identificarem, contando para si próprios, o número de sílabas que existia em cada uma das palavras. A análise e a correção de todos os casos foi feita colocando traços na palavra escrita no quadro ou nos cartões e ainda dobrando ou recortando a palavra, quando esta se encontrava escrita nos cartões permitindo aos alunos associar cada uma das partes da palavra ao(s) seu(s) som(ns) correspondente(s). Para o último caso, divisão de sílabas em sons, os alunos tiveram de, após retirar uma imagem de uma caixa, dizer qual a imagem que estava representada de forma “preguiçosa”, ou seja ditando a palavra, fazendo uma pausa de alguns segundos entre cada som (p. ex. para a imagem de um carro o aluno deveria produzir os sons [k]...[a]...[R]...[u]). Posteriormente e após todas as palavras terem sido escritas nos cadernos e no quadro, os alunos tiveram de repetir o primeiro som, o segundo som, o terceiro som, etc. de algumas das palavras.

Realizaram-se também atividades de desenvolvimento da escrita, como ditados de palavras e de frases. Foram assim entregues aos alunos vários cartões com sílabas (pa, pe, pi, po, pu, ta, te, ti, to tu, la, le, li, lo, lu da, de, di, do e du), com ditongos (ui, iu, oi, ou, ai, au, ão, eu, ei, ãe e õe) e ainda com os sons “al”, “el”, “il”, “ol” e “ul”. Após uma leitura pausada e em voz alta de uma palavra (p. ex. “Pato”) ou frase (p. ex. “O Tó dá a paleta e o dado ao pai”), os alunos tinham de escolher quais as sílabas lidas e colocá-las pela ordem correta, formando essa mesma palavra ou frase. Em seguida, após a sua correção no quadro, escreviam essas palavras e frases nos cadernos diários.

Por último, realizaram-se ainda atividades de segmentação e integração de consoantes e vogais. Deste modo foram apresentadas várias palavras aos alunos e estes tiveram de identificar o som correspondente à primeira sílaba de cada uma e, posteriormente, reunir numa única palavra os primeiros fonemas de duas palavras escolhidas (p. ex. para as palavras macaco e camelo podemos ter as palavras maca e cama).

Na área de Matemática abordaram-se os números naturais até 100 realizando tarefas de contagens, para desenvolver o sentido do número, recorrendo à moldura do 10, ao colar de contas, aos mira-blocos e à reta numérica. Assim, através da moldura do 10, realizaram-se várias tarefas onde os alunos identificaram o número representado e/ou manipularam este recurso de modo a representar um determinado número,

explorando as diversas alternativas. Utilizando o colar de contas, os alunos realizaram grupos de dois, três e cinco elementos, identificando, após lhes ser questionado o número de contas que existia em cada caso, que os agrupamentos de cinco elementos eram o método mais eficaz e rápido para realizar contagens. Já com os mira-blocos os alunos exploraram as potencialidades deste material resolvendo tarefas em pares e em grande grupo visto nem todos os pares terem tido o mesmo número de peças (pares A: 10 peças; pares B: 20 peças; e pares C: 15 peças). Deste modo foram confrontados com questões como “Quantos grupos conseguiu fazer o par A / B / C? E os outros?”, “Todos os meninos do grupo A / B / C fizeram o mesmo número de grupos?” e “Qual o grupo que conseguiu fazer mais? E qual o que fez menos?”. Finalmente foram propostas tarefas com a reta numérica, tendo, inicialmente, partido do colar de contas para esta, de forma a facilitar a compreensão dos alunos. Foi assim apresentando um cartaz que relacionava o colar de contas com a reta numérica, onde os alunos tiveram de colocar os números 0, 5, 10, 15 e 20 nos locais corretos e em cada um dos agrupamentos do cartaz. Posteriormente e já utilizando unicamente a reta numérica os alunos realizaram vários problemas de contagens (de adição e de subtração). Para tal foram entregues várias tiras de papel que continham os enunciados dos problemas e estes foram realizados, inicialmente, de forma individual, nos seus cadernos diários, mas posteriormente foram realizados em grande grupo para permitir uma melhor análise do enunciado e das possíveis estratégias de resolução das tarefas. Assim os alunos tinham a oportunidade de explicar o modo como pensaram apresentando as suas estratégias aos colegas.

O sistema de numeração decimal foi também abordado através de materiais manipuláveis como o material multibase e outros objetos do nosso dia-a-dia (p. ex. palhinhas de plástico) possibilitando trabalhar conceitos como “número”, “algarismo”, “unidade” e “dezena”. Recorrendo ao material multibase os alunos puderam manipular e explorar as peças para realizar várias tarefas em que lhes eram apresentados vários números, devendo assim colocar as barras e as unidades respetivas ao algarismo das dezenas e das unidades, presente em cada um dos números. Com as palhinhas realizou-se o “Jogo das palhinhas”, onde os alunos, em pares, recebiam 24 palhinhas brancas, 10 palhinhas coloridas e dois dados. Foi explicado e demonstrado, no quadro, o significado

de cada palhinha colorida (uma dezena) e de cada grupo de 10 palhinhas brancas (dez unidades = uma dezena). Assim cada aluno lançava o dado e pegava o número de unidades (palhinhas coloridas) que lhe tivesse saído. Quando tivesse na sua posse 10 unidades (10 palhinhas coloridas) trocava-as por uma dezena (uma palhinha branca). Estes mesmos conceitos foram ainda abordados através de cartazes e fichas explorando os algarismos das unidades e das dezenas de vários números permitindo explicar a diferença entre um número (p. ex. o número 27) e um algarismo de um número (p. ex. o número 27: tem como algarismos o número 2 e o número 7), esclarecendo as dúvidas dos alunos podendo, dependendo da tarefa em questão, fazer uma representação numérica ou uma representação pictórica dos números apresentados.

Foram abordados conceitos de localização e orientação no espaço trabalhando assim expressões como “situado entre”, “mais distante de” e “mais próximo de”. Para isso os alunos exploraram um mapa respondendo a questões como “Qual é o nosso ponto de partida?”, “Qual é o nosso ponto de chegada?”, “Qual será a cidade mais distante do nosso ponto de partida? Braga ou Porto?”, “Qual será a cidade mais próxima de Barcelos?”, “No mapa, Braga está à esquerda ou à direita de Barcelos? E Barcelos está à esquerda ou à direita de Braga?” etc. à medida que estes pontos iam sendo rodeados, para facilitar a tarefa dos alunos visto terem ainda dificuldades de leitura.

Também se realizaram tarefas com figuras geométricas recorrendo a materiais manipuláveis como o geoplano e os blocos lógicos. Assim, através do geoplano os alunos exploraram conceitos tais como quadrado, retângulo, triângulo, figura plana, lados e vértices ao reproduzirem as formas que iam sendo projetadas nos geoplanos e nas folhas de registo. Ao mesmo tempo iam sendo colocadas questões aos alunos como “Qual é esta figura geométrica?”, “Quantos lados tem?”, “Os lados são todos iguais?”, “Quantos vértices tem?”, etc. Com os blocos lógicos, os alunos puderam explorar conceitos como quadrado, retângulo, triângulo, círculo, figura plana, lados e vértices observando e manipulando as peças para identificar as características que os ajudassem a descrever cada uma. Foram ainda colocadas várias questões aos alunos como “Quantos atributos/características podemos encontrar? Quais são?”, “Quantas formas/figuras geométricas existem? Quais são?”, “Quantas cores existem? Quais são?”, “Quantos

tamanhos existem? Quais são?” e “Quantas espessuras existem? Quais são?” para preparar os alunos para as tarefas seguintes, introduzindo ainda expressões como “grande”, “pequeno”, “grosso”, “fino”, “amarelo”, “vermelho” e “azul”. Posteriormente foram realizados vários jogos com o intuito de ajudar os alunos no reconhecimento dos atributos das peças como o “Jogo do retrato”, em que os alunos tinham de descrever o bloco através de todos os seus atributos e o “Jogo do bloco escondido” em que um dos alunos tinha de retirar um bloco da caixa e o outro aluno tinha de adivinhar que bloco é que o seu colega retirou, fazendo o menor número de perguntas de modo a que a resposta seja apenas “sim” ou “não”. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de manipular os blocos de forma livre, construindo figuras de forma dirigida, tendo em atenção às indicações que iam sendo dadas (p. ex. fazer um boneco). Para cada uma das figuras foram questionados sobre quais as formas geométricas que utilizaram de modo a compreenderem que uma mesma figura pode ser construída utilizando diferentes formas geométricas. Além disso os alunos realizaram ainda jogos como “O Jogo das diferenças”, o “Dominó com uma diferença” e os “Puzzles das diferenças” nos quais os alunos deveriam de, individualmente, a pares ou em grupo, descobrir blocos com a diferença de um, dois, três ou quatro atributos entre si, dependendo dos blocos que eram apresentados.

Através das figuras geométricas, utilizando os blocos lógicos, foi possível ainda abordar os padrões e os conjuntos. Para a trabalhar os padrões apresentamos várias sequências e os alunos tinham de as reproduzir e responder a questões quanto à forma, cor, espessura, tamanho, etc. das peças e ainda quanto ao número de vezes que a sequência se repetia e o número de blocos pela qual era constituída. De igual modo, puderam ainda criar os seus próprios padrões e colocar as suas próprias questões aos seus pares. Já a ideia de conjunto foi explorada com várias tarefas introduzindo conceitos como “elemento de um conjunto” e “complementar de um conjunto”. Para isso os alunos formavam diferentes conjuntos (p. ex. conjunto dos blocos espessos; conjunto dos blocos azuis.) e subconjuntos (p. ex. no conjunto dos blocos espessos, o subconjunto dos blocos amarelos; no conjunto dos blocos azuis o subconjunto dos blocos quadrados) e indicavam

ainda quais os blocos que não tinham os atributos indicados e que formavam, portanto, o conjunto complementar/contrário do inicial.

Os sólidos geométricos foram igualmente explorados trabalhando assim conceitos como cubo, paralelepípedo, cilindro, esfera, superfície plana e superfície não plana. Assim os alunos, em pares, tiveram a oportunidade de observar os sólidos geométricos e posteriormente agrupá-los segundo as suas características (p. ex. agrupar todos os sólidos que rolam: esfera, cilindro, cone). Os restantes tinham de descobrir qual o critério escolhido pelos colegas para fazer essa seleção. Os alunos puderam ainda explorar e relacionar as semelhanças entre os sólidos geométricos abordados e objetos da vida real, procurando e fotografando na escola objetos que se assemelhassem à forma dos sólidos geométricos para construir um *placard* para expor na sala de aula.

Foram também realizadas tarefas de contagens envolvendo conjuntos trabalhando assim conceitos como “maior” ($>$), “menor” ($<$) e “igual” ($=$). Em primeiro lugar foram apresentados vários conjuntos com o objetivo dos alunos descobrirem as relações entre eles e em seguida, foram acrescentados os cartazes com o sinal correspondente a cada situação e explicado o significado desses mesmos sinais. Posteriormente foram colocados no quadro dois conjuntos (dois aquários em cartão), com um dado número de elementos (peixes) em cada um deles. Os alunos deviam de identificar se existia ou não o mesmo número de peixes e colocar o respetivo sinal entre os dois aquários. Uma outra alternativa também efetuada foi apresentar apenas os aquários e o sinal correspondente entre eles, com o objetivo dos alunos descobrirem o número de peixes que poderia existir em cada um deles, explorando todas as alternativas.

Na área do Estudo do Meio explorou-se o Outono recorrendo à música “Quando Chega o Outono” e a um pictograma literário, de modo a auxiliar os alunos quanto à letra da música, enquanto mimavam a canção com gestos. Posteriormente, os elementos referidos na canção (p. ex. andorinha, folha, vento, brisa, vinha e chuva) foram explorados. Os alunos visualizaram ainda um vídeo informativo, intitulado “Crianças aprenderam a fazer a vindima” e responderam a questões como “Vocês já conheciam o processo das vindimas?”, “Alguma vez participaram nas vindimas?”, etc.

A temática das relações de parentesco foi também abordada trabalhando os diferentes tipos de família/modelos familiares (apoiando-se nos exemplos dos alunos), os afetos e os valores. Esta foi introduzida a partir de histórias como “A colcha feita de bocadinhos da família” e “A Árvore da Família no Coração”. Os alunos construíram o cartaz da “Família” e o cartaz do “Afeto” dando exemplos de palavras que, para os alunos, estivessem relacionadas com cada um dos conceitos. Deu-se ainda a análise de um genograma, para os alunos referirem as relações de parentesco presentes e que tipos de sentimentos podem existir nessas relações, analisando os diferentes apelidos e dando a sua opinião baseada nos seus exemplos familiares. Posteriormente os alunos construíram e apresentaram o seu próprio genograma familiar e realizaram uma última atividade completando frases (p. ex. “Os filhos dos meus avós são meus ...?” [R: pais], “Os filhos dos meus pais são meus ...?” [R: irmãos], “Os pais dos meus pais são meus...?” [R: avós], etc.).

Ainda nesta mesma área disciplinar abordou-se a “Escola”. Assim os alunos analisaram o “Memorando de Conduta em Meio Escolar”, para compreenderem quais as regras que deveriam manter nos diferentes espaços da escola (p. ex. sala de aula, ginásio, wc’s, recreio, cantina, biblioteca e sala de informática). Foram também apresentados outros aspetos relacionados com a temática (p. ex. o número total de alunos da escola, de professoras, de assistentes operacionais, etc., o horário da turma, o número de horas semanais, etc.). Os alunos também construíram a planta da sua sala de aula e fizeram um trabalho de pesquisa sobre os diferentes espaços da escola. Realizaram ainda uma assembleia de turma, de modo a partilharem as suas opiniões (p. ex. quanto ao comportamento dos alunos nos vários espaços da escola). Por último, os alunos, divididos em grupos, realizaram uma entrevista a alguns elementos da escola (p. ex. uma professora, uma educadora, uma auxiliar educativa do jardim de infância, uma auxiliar educativa do 1.º ciclo e uma auxiliar educativa da cantina). Para isso foram elaborados, em conjunto, os guiões de cada uma das entrevistas, com as questões que iriam ser colocadas por cada grupo ao seu entrevistado. Após as entrevistas realizadas, cada grupo elaborou um cartaz que foi usado para apresentar o seu trabalho aos restantes colegas.

Foram também abordadas, numa atividade de preparação para uma visita de estudo, através de uma apresentação de *PowerPoint*, as normas de prevenção rodoviária

e a localização de espaços em relação a um ponto de referência. Tal permitiu que os alunos ficassem mais conscientes dessas normas e as pudessem aplicar nos vários momentos do seu dia-a-dia. Além disso, através da análise do mapa de Portugal e de algumas questões (p. ex. “No mapa, Braga está à esquerda ou à direita de Barcelos?”, etc.) os alunos puderam empregar conceitos como “perto de/longe de”, “em frente de/atrás de”, “dentro de/fora de”, “entre”, “ao lado de”, “à esquerda de/à direita de”, etc.

Realizaram-se também atividades sobre a linha do tempo e o friso cronológico trabalhando assim conceitos como “manhã”, “tarde”, “noite”, “antes”, “agora”, “depois”, “ontem”, “hoje” e “amanhã”. Portanto os alunos fizeram um jogo de mímica realizando, à sua escolha, uma ação do seu dia-a-dia utilizando apenas gestos para os restantes alunos adivinharem qual era a ação e em que momento(s) do dia a realizam. Colocaram-se várias questões aos alunos (p. ex. “O que é que vocês fizeram no dia antes deste?”, “O que é que vocês fazem neste dia?”, “O que é que vocês irão fazer no dia a seguir a este?” e “Será que não existe uma maneira mais fácil de nos referirmos a estes dias?”) de maneira a introduzir no diálogo os conceitos pretendidos dando destaque às respostas onde estes eram introduzidos. Por último, foram apresentados dois frisos cronológicos, um com a palavra “Hoje” e outro com a palavra “Agora” para que os alunos colocassem no local correto as palavras “Antes”, “Depois”, “Ontem” e “Amanhã”. Para abordar os dias da semana foram colocadas questões (p. ex. “Que dia é hoje?”, “E amanhã?”, “E o depois?”, “E o de ontem?”, “E o antes?”, etc.) e, ao mesmo tempo, apresentados cartões com o nome dos dias que iam sendo referidos. No final os alunos tiveram que acrescentar estes mesmos cartões aos frisos cronológicos apresentados anteriormente, tendo em atenção à respetiva ordem dos dias da semana. Para finalizar realizou-se ainda uma atividade com a música “7 dias 7 notas 7 cores”, com o seu respetivo pictograma literário, e o “Jogo do tempo”. Neste os alunos tinham de formular uma frase coesa e com sentido, onde incluíssem a palavra, um conceito abordado sobre esta temática, que lhe tinha saído no saco e apresentá-la aos colegas.

Por último, abordou-se a temática da água (propriedades físicas e o seu efeito nas substâncias) trabalhando assim conceitos como “incolor”, “inodora”, “insípida”, “impermeável”, “permeável”, “não moldável”, “moldável”, “dissolve” e “não dissolve”.

Para isso, numa primeira atividade, os alunos observaram, cheiraram e provaram o líquido que estava contido numa caneca, a água, e para cada uma das situações responderam a questões (p. ex. “Tem cor?”, “Tem cheiro?” e “Tem sabor?”). Ao longo do diálogo foram sendo apresentados cartões com os respetivos conceitos (incolor, inodora e insípida) e no final, os seus significados foram analisados e explorados. Além disso, foram ainda abordadas algumas regras de segurança, que neste caso não foram cumpridas, visto saber-se qual era a substância que estava a ser analisada. Explicou-se assim que não se deve cheirar, tocar ou provar substâncias (neste caso, líquidos) desconhecidas pois, nessas situações, a regra para as tentar identificar é observar a substância ou ler o nome que se encontra no recipiente. Numa segunda atividade realizou-se uma pequena experiência apresentando alguns objetos (p. ex. esponja, folha de jornal, tampa de plástico, etc.), colocando algumas questões iniciais (p. ex. “Se colocarmos estes objetos na água o que será que acontece?”, “Absorvem ou não absorvem a água?”, “Será que esses materiais têm algum nome especial?”, “Alteram a sua forma?”, “Podemos espremê-los ou moldá-los?”, etc.) e assinalando as respostas numa tabela de previsões. Após todos os objetos terem sido colocados e retirados do recipiente com água, os alunos puderam observar qual o efeito desta sobre estes, comparando os resultados obtidos com as suas previsões. Isto originou um pequeno diálogo onde foram introduzidos, e apresentados em cartões, os conceitos trabalhados (impermeável, permeável, não moldável e moldável). Como última atividade realizou-se uma experiência com três recipientes (recipiente 1: água; recipiente 2: água e açúcar; recipiente 3: água e arroz). Questionou-se os alunos sobre o que aconteceria ao açúcar e ao arroz se os recipientes fossem agitados e após os alunos darem a sua opinião, cheiraram e provaram a água dos três recipientes. Questionou-se, mais uma vez, os alunos quanto à cor, ao sabor, ao cheiro da água dos três recipientes e à substância que tinha sido colocada junto à água. Novamente, isto originou um pequeno diálogo onde foram introduzidos, e apresentados em cartões, os novos conceitos (incolor, inodora, insípida, dissolve e não dissolve) ao compararem os recipientes entre si. No final os alunos construíram um cartaz sobre as propriedades físicas da água e o seu efeito nas substâncias, reutilizando os cartões das aulas anteriores.

Na área de Expressão Físico-motora os alunos desenvolveram conteúdos do bloco de *Deslocamentos e Equilíbrios* (controlo da postura; a agilidade; a velocidade de reação simples e complexa; a velocidade de execução de reações motoras básicas de deslocamento; a orientação espacial; etc.). Os alunos desenvolveram essas habilidades em várias atividades (p. ex. “Um, dois, três e quatro”, “O percurso”, “Caça ao objeto”, “Corrida louca” e “Jogos com arcos”) ao realizarem determinadas ações segundo algumas variantes (p. ex. andar ou correr rápido / devagar/ para a esquerda / para a direita / para a frente / para a trás; saltar baixo / alto/ para a esquerda / para a direita / para a frente / para a trás / ao pé-coxinho / com os dois pés / com um pé de cada vez / à tesoura; rebolar no chão para a esquerda / para a direita; rodopiar no mesmo sítio / para a esquerda / para a direita / para a frente / para a trás; andar de gatas; rastejar; subir e descer o banco sueco / espaldar; e equilibrar-se em cima de um banco sueco/ de uma corda/ de uma linha desenhada no chão).

Desenvolveram-se, de igual modo, conteúdos do bloco de *Perícia e Manipulação* (manipulando objetos como arcos e bolas: rodar um arco em diferentes partes do corpo; rodar um arco no solo; lançar um arco; lançar uma bola por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos; lançar uma bola para cima e recebê-la com as duas mãos). Os alunos desenvolveram estas habilidades em várias atividades (p. ex. “Arcos”, “O pião”, “O passeio”, “A corrida”, “Caça ao objeto”, “O arco em brasa” e “Corrida louca”) ao realizarem determinadas ações segundo algumas variantes (p. ex. colocar o arco à volta da cintura / de um braço esticado, de um tornozelo / do pescoço e fazê-lo rodar o máximo de tempo possível; rodar o arco no chão para a frente / para trás; lançar o arco para a frente; encestar uma bola; atirar ao ar uma bola e apanhá-la com as duas mãos).

Por último, os alunos desenvolveram ainda conteúdos do bloco de *Atividades Rítmicas e Expressivas* (deslocar-se no andamento correspondente à marcação dos diferentes compassos e no ritmo e sequencia combinando “lento-rápido”, “forte-fraco” e “pausa-contínuo”; fazer variações bruscas de andamento “rápido”, “moderado” e “lento” e intensidade “forte” e “fraca”). Os alunos desenvolveram estas habilidades em várias atividades (p. ex. “Um ou dois”, “Dança a pares”, “Dança individual”, “A dança das cores” e “Dança maluca”) ao realizarem determinadas ações (dependendo do ritmo e do

andamento da música mover-se sozinho / em pares como uma tartaruga: andamento lento; mover-se como se estivesse a caminhar na rua: andamento moderado; mover-se como se fosse um rato a fugir do gato: andamento rápido; mover-se sem parar: andamento contínuo; e não se mover: pausa) segundo algumas variantes (p. ex. de mãos dadas /de braço dado com o colega / de costas para o colega / de frente para o colega /ao lado do colega/com a cabeça encostada ao colega /a tocar nos dedos do colega, etc.).

Na área de Expressão Plástica os alunos exploraram diversas técnicas de expressão como o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a dobragem. Para isso foram realizadas várias atividades (p. ex. desenho e pintura d' "Árvore no Verão" e "Árvore no Outono"; desenho e pintura d' "O que fiz antes" e "O que vou fazer depois"; desenho, pintura, recorte e colagem d' "Os corações para a família"; pintura das ilustrações d' "O livro da família" de Todd Parr; construção, através de dobragens, de um cão, um gato, um panda, uma árvore de natal e um gorro do Pai Natal; construção, através de recortes e dobragens, de flocos de neve; construção, através de recortes, dobragens e colagens, de sólidos geométricos: cubos, paralelepípedos, cilindros e cones).

Na área de Expressão Musical foram abordados os jogos de exploração usando a voz e o corpo. Desenvolveram essas habilidades em várias atividades (p. ex. cantaram canções como "O Panda - Os Caricás - Os sons dos Animais" e "A chuva é um ping-ping" reproduzindo as respetivas melodias; e acompanharam ainda a segunda canção, "A chuva é um ping-ping", com uma coreografia elementar inventada pelos alunos e por nós reproduzindo pequenos gestos, movimentos ou passos).

Na área de Expressão Dramática foram abordados os jogos dramáticos trabalhando assim conteúdos como a linguagem não-verbal, desenvolvendo a capacidade para improvisar atitudes e gestos, e a linguagem verbal, desenvolvendo a capacidade para improvisar um diálogo a partir de uma situação recriada ou imaginada. Para isso os alunos realizaram uma dramatização tendo em atenção a temática "A Escola" onde cada um representava uma determinada personagem (p. ex. professor, auxiliar, aluno, pai, mãe, etc.).

Nesta área foram, igualmente, abordados os jogos de exploração permitindo aos alunos explorar livremente o seu corpo. Assim imitaram diversos animais (p. ex. mocho,

elefante, cobra, galinha, sapo, gato, ratos e cão) imaginando-se com outras características corporais e outras formas de locomoção.

Na área de Oferta complementar foram trabalhados os direitos e os deveres na sala de aula e na escola. Deste modo, realizaram-se várias atividades que permitiram aos alunos aceitar e cumprir regras, compreendendo para que servem e porque se constroem (p. ex. através da construção do cartaz “Direitos e Deveres” os alunos puderam analisar e expor a sua opinião sobre o significado de várias frases, referentes a alguns direitos e deveres).

Também nesta mesma área foram abordados os valores (p. ex. respeito mútuo, cooperação, amizade, família e solidariedade). Para iniciar esta temática os alunos visualizaram uma curta-metragem de animação, “Partly Cloudy” e o vídeo “Solidariedade: amor ao próximo” tendo no final originado um pequeno diálogo onde estes conceitos foram introduzidos. Mais tarde, os alunos realizaram “O jogo das mensagens” onde, um aluno de cada vez, elaborava uma frase para um colega demonstrando um determinado valor que estava a ser trabalhado. Finalmente, os alunos realizaram a atividade “O Recreio com Cores”, tendo passado todo o dia com um determinado grupo de colegas, de modo a conhecê-los melhor, e no final do dia, refletiam sobre as experiências pelas quais tinham passado e explicavam-nas aos restantes colegas da turma, consolidando assim a importância destes e outros valores.

Por último, foram abordados conteúdos como os hábitos de poupança de energia e combate ao desperdício: luz e água; os hábitos de recolha seletiva dos lixos; e a preservação do ambiente. Portanto realizaram-se várias atividades (p. ex. a análise das ilustrações do livro “Eu Apago a Luz – Aprender a poupar energia” de Jean-René Gombert e ainda a análise de imagens relacionadas com o uso de água no nosso dia-a-dia, para os alunos identificarem situações de desperdício / situações de poupança e o combate ao desperdício e partilhem as suas opiniões e experiências acerca destes ou outros comportamentos relacionados; a visualização do vídeo “Ação de Sensibilização e reutilização de lixos urbanos -- 3R’s, reduzir, reciclar e reutilizar” com posterior diálogo sobre as diferentes situações que estavam presentes; e a elaboração de um pequeno texto, em conjunto com os pais, que transmita as principais ideias sobre este tema.

Ao longo das várias semanas de intervenção, eu e o meu par pedagógico tentamos, sempre que possível, articular de forma coesa as diferentes áreas disciplinares de modo a estabelecer uma relação entre os vários conteúdos que iriam ser abordados.

No entanto, apenas foi possível estabelecer essas conexões entre algumas áreas disciplinares e em determinados conteúdos, visto estes serem, na sua maioria, definidos pela professora cooperante no final de cada semana.

Deste modo tivemos uma maior facilidade em articular conteúdos entre as áreas das expressões (Físico-motora, Plástica, Musical e Dramática) e as restantes áreas (Estudo do Meio, Matemática e Português). Isto ocorreu por exemplo entre a área de Expressão Físico-motora e a área de Estudo do Meio (no jogo “A Árvore”); entre a área de Expressão Físico-motora e a área de Matemática (no jogo “Faz conjuntos” e no jogo d’ “As figuras geométricas”); entre a área de Expressão Físico-motora e a área de Português (no jogo “O som T”); entre a área de Expressão Plástica e a área de Estudo do Meio (com a pintura d’ “O livro da família”, com a construção da planta da sala de aula, do cartaz dos espaços da escola, do cartaz das entrevistas, do desenho/pintura d’ “A árvore no Verão e da árvore no Outono”, do desenho d’ “O que fiz antes e o que vou fazer depois” e d’ “Os corações para a família”); entre a área de Expressão Plástica e a área de Matemática (com a construção de origamis, com a construção de flocos de neve e ainda com a construção de sólidos geométricos); entre a área de Expressão Musical e a área de Estudo do Meio (com a música “Quando chega o Outono” e com a música “7 dias 7 notas 7 cores”); entre a área de Expressão Musical e a área de Português (nomeadamente com a canção de algumas das letras abordadas, p. ex. o T e o L); entre a área de Expressão Dramática e a área de Estudo do Meio (com a dramatização da temática d’ “A Escola” e com o jogo de mímica das ações do dia-a-dia).

Apesar disso ainda conseguimos estabelecer algumas conexões entre a área de Expressão Físico-motora e a área de Expressão Musical (com as atividades “Um ou dois”, “Dança a pares”, “Dança individual”, “As danças das cores” e “Dança maluca”); entre a área de Expressão Físico-motora e a área de Expressão Musical (através da coreografia da música “A chuva é um ping-ping”); entre a área de Estudo do Meio e a área de Português (com a leitura das obras “A colcha feita de bocadinhos da família do livro Histórias para

contar em minuto e meio” e “A Árvore da Família no Coração”); entre a área de Matemática e a área de Português (com atividades de contagem do número de palavras dentro de uma frase); e entre a área de Oferta complementar e a área de Estudo do Meio (as temáticas dos valores e d’ “A escola”).

Para possibilitar uma melhor compreensão acerca do modo como estas relações foram realizadas na prática foi colocada em anexo, uma das doze planificações, a planificação 2 (ver anexo I).

CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Orientação para o problema

Este estudo foi desenvolvido numa turma de 1.º ano do 1.º CEB e teve início nos finais de outubro do ano letivo 2013/2014. Portanto os alunos encontravam-se em período de transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo e os seus hábitos de leitura vinham, na sua grande maioria, ligados “à hora do conto” com que estavam familiarizados. Esse momento desperta o interesse da criança pois permite-lhe, por exemplo, identificar-se com as personagens e as temáticas encontrando as respostas para os seus problemas. Para além disso, desenvolve-a ao nível da linguagem, do raciocínio, da construção de significados, entre várias outras competências. No entanto, pude perceber que o processo de ensino-aprendizagem da leitura/escrita nesta fase é bastante exigente e complexo quer para o professor quer para os alunos. Ao professor cabe a tarefa de ensinar a ler e a escrever vários alunos, em diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem, o que pode fazer com que, por vezes, e infelizmente, relegue para segundo plano estratégias inovadoras, centradas em obras literárias que, quando exploradas devidamente, continuam a motivar os alunos para este processo. Por sua vez, os alunos, apesar de inicialmente poderem sentir uma enorme vontade em aprender a ler/a escrever, ao verem-se confrontados com uma carga horária que exige muito mais de si, onde o manual passa, praticamente, a ser o único livro adotado – contendo, grande parte das vezes, textos pouco enriquecedores e versões escandalosamente redutoras – podem, aos poucos, ir perdendo esse entusiasmo inicial, esse desejo de aprender a ler.

Problema

A leitura e o ato de ler têm sofrido várias alterações ao longo dos anos e atualmente, mais do que em qualquer outro momento, esta é um instrumento

fundamental e imprescindível ao Homem. Sem esta competência desenvolvida é impossível adaptarmo-nos a este novo mundo onde a informação está constantemente presente em diversos locais e sob as mais variadas formas (texto e imagem) e suportes (escritos e digitais). Para além disso, hoje em dia, é exigido ao leitor muito mais do que “ler o que está nas linhas” tal como afirma Gray (1960 como citado em Micaelo & Sim-Sim, 2010, p. 44) é também, e ainda mais relevante, “ler o que está entre e para além das linhas”.

Portanto, dominar a capacidade de leitura, permitindo que sejamos bons leitores, engloba três níveis: o ler, o compreender o que se leu e o refletir acerca do que se leu. No entanto, para conseguir compreender e refletir acerca do que se leu é necessário criar condições que levem o aspirante a leitor a desenvolver-se nesse sentido. Espera-se assim que o leitor vá desenvolvendo essas capacidades ao introduzir regularmente hábitos de leitura que lhe deem a possibilidade de crescer enquanto leitor. É aqui que o livro literário tem um papel preponderante, pois enriquece o indivíduo/leitor a nível pessoal, intelectual, lexical, social, cultural e literário. Através de bons livros de literatura é possível evoluir enquanto leitor e aos poucos aprimorar as suas capacidades. Tudo isto permitirá que futuramente o bom leitor, enquanto indivíduo, inserido numa sociedade que está em constante evolução, consiga passar, de igual forma, essas suas capacidades para outros aspetos da sua vida. Ser-lhe-á, certamente, mais fácil adaptar-se a diferentes situações e expressar-se quer oralmente quer por escrito.

Segundo os resultados do relatório do *Programme for International Student Assessment* (PISA) da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), os níveis de literacia em leitura dos alunos portugueses passaram do 25.º lugar, num total de 27 países, em 2000 para o 17.º lugar, num total de 33 países, em 2009. Uma explicação para a melhoria destes resultados deve-se certamente às iniciativas que foram criadas após os resultados aterrorizadores do ano 2000: apostando mais no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) lançado em 1996; criando o Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em 2006-2007; e mais recentemente, em 2012, introduzindo o domínio da Educação Literária (EL), nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MCPEB).

Apesar das melhorias nos resultados, com o aparecimento destas iniciativas surgiram outras problemáticas. O PNL forneceu um “conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura” (planonacionaldeleitura.gov.pt); os professores, por sua vez, apesar de terem na sua posse obras literárias de qualidade com as quais trabalhar, não possuem, no entanto, a formação necessária para as trabalhar devidamente. Este facto, aliado à ausência de tradição de práticas ligadas à leitura literária no 1.º CEB, faz com que a literatura seja, muitas vezes, relegada para segundo plano ou abordada de forma instrumentalista, pois, sentindo-se pouco à-vontade para introduzir o texto literário como um meio potenciador de aprendizagens, os professores apresentam-no, tendo como único propósito a abordagem de conteúdos curriculares e programáticos, com os quais se sentem bem mais à-vontade, estando, deste modo, a instrumentalizar o livro. No entanto, esta abordagem insegura sobre o texto literário pode ser desastrosa e poderá ainda sofrer o efeito contrário, fazendo com que os alunos se desinteressem da leitura, perdendo aquele deslumbramento que sentiam durante os momentos de leitura oferecidos na “hora do conto”, deixando assim de alimentar o gosto pelos livros e de construir e fortificar os seus hábitos de leitura. Ao invés disso, uma abordagem da literatura centrada no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (PLFL) onde os alunos se relacionam com a literatura de forma aprofundada e as suas experiências e perspetivas são tidas em conta, além de contribuir para criar laços com o livro, conduz os alunos a um nível de compreensão mais profundo, como se pode observar na descrição das atividades implementadas.

Uma outra questão é que, tal como as MCPEB, também o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009), afirma que no final do 1.º ano ao nível da compreensão oral o aluno deve “Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral” (p. 24) e ao nível da leitura “Compreender o essencial dos textos lidos” (p.25). Mas será apenas isto o necessário? Será apenas importante a compreensão leitora de sentido literal, como o PPEB tem vindo a incutir? Compreender apenas o “essencial”? Não será também, e ainda mais importante, a capacidade dos alunos compreenderem a obra de uma forma mais aprofundada? A necessidade dos alunos, enquanto leitores

conscientes, relacionarem o que está explícito na obra com os seus próprios conhecimentos e percepções? Que sejam capazes de fazer inferências e não apenas interpretações literais da obra? Segundo, Sim-Sim (2010) “aprender a compreender o que se lê significa acima de tudo, construir conhecimento, tendo por base o que já se conhece sobre o assunto” (pp. 32-33).

Para além disso, existe ainda um outro fator a ter em conta, o papel do manual escolar quanto ao modo como promove, incentiva e cria hábitos de leitura. Dado que tanto alunos como professores lidam diariamente com ele, seria necessário encará-lo como um recurso no qual os professores pudessem confiar e que servisse de elo de ligação entre os alunos, futuros leitores, e as obras literárias. No entanto, para isso acontecer, é essencial que o manual apresente textos variados e de qualidade, que faça referência a outras obras e autores e ainda que coloque questões e proponha atividades que permitam estimular e desenvolver o léxico, o raciocínio, o poder de argumentação, etc.. No entanto, mesmo após a entrada das novas MCPEB, com o domínio da EL, a maioria dos manuais de Português continua a carecer desses cuidados, relegando para segundo plano o que anteriormente foi referido. Continua assim a privilegiar, como acontecia até então, textos de qualidade duvidosa, excertos e adaptações de obras literárias e questionários e propostas que em nada preparam e direcionam os alunos no sentido de se tornarem bons leitores: autónomos, assíduos e críticos.

Neste sentido, é importante procurar estratégias que permitam que, desde cedo, as crianças venham a tornar-se, para além de leitores autónomos, leitores conscientes do que leem e ouvem ler. Desta forma irão gradualmente sentir-se mais motivadas para fazer novas leituras. Bons momentos de leitura onde se explorem textos literários de qualidade motivam as crianças para a vontade de aprender a ler, de aprender a decifrar a mancha gráfica, para que possam desvendar, por si próprias, novos mundos, novas palavras, novos significados e novos sentidos, desenvolvendo assim novas aprendizagens. No entanto, para isto ocorrer, é fundamental que as crianças tenham a oportunidade de estar em contacto com o livro desde cedo pois “as oportunidades de contacto com a linguagem escrita contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes, que são decisivos para o desenvolvimento da literacia emergente” (Hannon, 2000 como

citado em Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012, p. 16). Deve-se assim proporcionar momentos de leitura de forma sistemática e diversificada, tendo em atenção a faixa etária das crianças e temáticas que estejam relacionadas com o seu quotidiano. Segundo Fernandes (2005) e Lopes (2004,2005) (como citado em Pinto, 2012, p. 16) um dos contextos mais significativos de promoção da competência pré-leitora é o jardim-de-infância. Atualmente e visto este contexto ainda não ser obrigatório é de facto relevante atuar o mais cedo possível, tendo-se portanto o início do 1.º CEB como ponto de partida para a criação de futuros bons leitores.

É, pois, extremamente importante apostar na formação dos professores enquanto mediadores de leitura. Uma devida formação enriquecerá a bagagem literária do futuro mediador com obras literárias de qualidade e permitirá que ele seja capaz de aprender diversas estratégias, o modo de abordar os textos literários, sem fazer com que estes percam a sua essência, de uma forma contextualizada, e, por outro lado, que desenvolva nos alunos diversas competências e aptidões. O PLFL apresenta-se como uma possível metodologia de operacionalização do domínio da educação literária, capaz de despertar no aluno a sua consciência de leitor (enquanto colaborador na construção de sentidos), alimentando-lhe, deste modo, o gosto. Para formar leitores é, então, necessário que os professores ensinem os alunos a gostar de ler, o que, por sua vez, só acontece se estes forem capazes de ler bem, pois, caso contrário, sentir-se-iam pouco à vontade para o fazer. Levanta-se, então, uma nova questão: como será que se aprende a ler bem/a gostar de ler? Em primeiro lugar é necessário ter-se em atenção o próprio processo de leitura que passa por três fases: a decifração, a compreensão e, só depois, a fruição. Em segundo lugar, o leitor deverá ser um leitor competente, capaz de uma leitura ativa, que interaja com o próprio texto, construindo significados, conhecimentos e aprendizagens significativas. Neste sentido, a literatura apresenta-se como o meio privilegiado de contacto com bons textos, e o mediador, como potenciador e facilitador desse contacto. A escolha de obras literárias de qualidade, aliada a uma planificação criteriosa de atividades de leitura orientada, revelam-se como elementos chave para o sucesso.

Em jeito de conclusão, deve-se compreender que atualmente, o papel da escola e do professor já não é apenas o de “ensinar a ler” é também o de “ensinar a gostar de ler”,

o que implica “ler bem”. Daí a importância da utilização do texto literário como instrumento essencial nas aprendizagens dos alunos, devendo-se apostar na formação dos professores enquanto mediadores de leitura, para que promovam encontros positivos e enriquecedores entre a literatura e os seus alunos tendo em vista a formação de leitores autónomos competentes e cidadãos críticos e ativos.

Questões/Objetivos

Neste sentido foram elaboradas duas questões que orientam esta investigação:

- i. Qual a pertinência do PLFL para desenvolver estratégias de compreensão inferencial?
- ii. De que forma o PLFL contribui para a formação de leitores?

Revisão de Literatura / Enquadramento Teórico

O ato de ler e a sua importância nos dias de hoje

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz e transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos. (Manguel, 1998 como citado em Azevedo, 2007, p. 3)

Atualmente a leitura e o ato de ler são, mais do que nunca, competências essenciais que obrigatoriamente devemos possuir para nos adaptarmos e nos integrarmos no mundo em que vivemos.

A leitura é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo. A sua essência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre texto e o respetivo autor. É assim que a qualidade de um texto pode ser valorizada ou empobrecida pela qualidade do leitor que o aborda. É do contacto entre os dois, leitor e texto, que nasce o sabor da leitura. (Sim-Sim, 2010, p. 8)

A informação apesar de estar presente sob diversas formas e disponível a todos, nem todos a compreendem e a utilizam devidamente. Como afirma Sim-Sim (2010, pp. 11-12) o acesso a essa informação depende essencialmente da sociedade e da cultura onde estamos inseridos sendo, portanto, um acesso limitado. Isto, por sua vez, origina graves problemas nomeadamente a nível pessoal e coletivo, visto o indivíduo sofrer de limitações que o vão penalizar na sua qualidade de vida e desta forma não poderá contribuir, eficazmente, para o desenvolvimento da sua sociedade. Pois “na sua essência, a leitura é simultaneamente um ato individual, no que isso encerra de processo pessoal de construção de significado, e um ato social, no que envolve de partilha e de desenvolvimento coletivo” (Sim-Sim, 2010, p. 7). Mais pertinente ainda é o facto de, fruto dos avanços tecnológicos, estarmos apinhados de informação, o que implica uma maior e

profunda compreensão e rapidez no seu processamento, e uma análise crítica. Sem um correto domínio da leitura, a compreensão e o posterior conhecimento ficam comprometidos (Sim-Sim, 2010, pp. 14-15). Para melhor entendermos a complexidade deste assunto iremos em seguida abordar as fases pela qual a aprendizagem da leitura se processa e como se relacionam: a consciência fonológica, a decifração e a compreensão.

A consciência fonológica é entendida como a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 9). Esta permite discriminar e distinguir os diferentes sons da fala, refletindo, manipulando e fragmentando os diferentes segmentos sonoros (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas) que integram as palavras. Ainda de acordo com Freitas, Alves e Costa (2007, pp. 10-11) a consciência silábica, por ser algo mais espontâneo nas crianças, desenvolve-se antes da consciência das unidades fonológicas inferiores, ou seja, os constituintes silábicos (consciência intrassilábica) e os sons da fala (consciência fonémica) que necessitam de mais tempo para serem desenvolvidas. De facto, o nível de consciência fonológica que os alunos possuem relaciona-se, fundamentalmente, e segundo várias investigações, com a aprendizagem formal da decifração que é um dos grandes problemas das escolas em Portugal. Por essa razão é pertinente desenvolver a consciência fonológica antes e durante a aprendizagem formal da decifração (Sim-Sim, 2010, pp. 25-26) promovendo atividades intencionais, frequentes e sistemáticas incluídas em momentos de leitura (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2010, p. 74).

A decifração ou descodificação “significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respetiva língua” (Sim-Sim, 2009, p. 12) que correspondem a palavras com um determinado significado. Para isso o leitor pode seguir a estratégia que mais se adequar de acordo com o conhecimento que tem sobre a palavra: as estratégias lexicais são utilizadas quando a palavra é familiar ao leitor recorrendo a uma via direta que reconhece e processa automaticamente o significado da palavra; e as estratégias sublexicais são utilizadas quando a palavra é desconhecida ou menos comum para o leitor seguindo assim uma via indireta que faz a recodificação da palavra através da correspondência entre o grafema e o som para chegar ao significado da palavra (Sim-Sim, 2009, p. 12).

Sobre este assunto, Sim-Sim (2010, p. 16) também acrescenta que a decifração é a velocidade e a precisão com que o leitor reconhece as palavras relacionando-a com a compreensão do texto e esta com o domínio semântico-sintático do leitor.

A compreensão leitora é a extração do significado de um texto e não é uma competência inata. Segundo Jocelyne Giasson (1990 como citado em Sardinha & Amado, 2013, pp. 36-38), os alunos não compreendem realmente aquilo que leem, visto terem dificuldades em relacionar os seus conhecimentos e percepções com as informações do texto. Portanto para desenvolver a compreensão leitora é necessário que o leitor realize inferências, ou seja, que compreenda tudo o que o texto diz, mesmo quando ele não o diz por palavras. Assim, o leitor é obrigado a abandonar a compreensão literal, a informação textual explícita, para compreender o texto recorrendo à sua compreensão inferencial, a informação textual implícita. O Quadro 1 ajuda a distinguir os dois tipos de inferências de Cunningham (Sardinha & Amado, 2013, pp. 39-40; Araújo, 2007, p. 12; Giasson, 1993, pp. 91-92).

Respostas baseadas no texto		Respostas baseadas no texto	
Compreensão literal	Compreensão inferencial	Respostas criativas	
Inferências lógicas	Inferências pragmáticas		

Quadro 1 – Escala de inferências de Cunningham (1987)

Fonte: Giasson 1993, p. 91

Tal como podemos ver existem dois tipos de inferências: as lógicas e as pragmáticas. As primeiras são respostas baseadas no texto estando, assim, incluídas nele de modo explícito ou implícito e portanto são necessariamente verdadeiras, pois são informações presentes no texto. Podem ser de compreensão literal, se a resposta do leitor resultar da informação explícita do texto, ou de compreensão inferencial, se a resposta do leitor se baseia na compreensão da informação implícita do texto, exigindo ao leitor que realize inferências, ou seja, que mobilize informação dispersa ou subentendida no texto e/ou utilize os seus próprios conhecimentos para compreender o que não está explícito no texto. As segundas são baseadas nos conhecimentos que o

leitor tem e nas deduções lógicas que faz sobre o texto. São portanto inferências que apesar de poderem estar subentendidas no texto, não são necessariamente verdade, pois dependem da interpretação que o leitor faz baseada nos seus conhecimentos e experiências de vida. Além disso, as inferências pragmáticas são inferências mais ou menos comuns a um conjunto de leitores, ao contrário das respostas criativas que são comuns a um número de leitores muito mais restrito. É visível, segundo o Quadro 1, que a distinção entre cada uma das categorias não é estanque, sendo portanto mais eficaz, como afirma Giasson (1993, p. 92), imaginar “até que ponto o leitor utiliza o texto e até que ponto usa os seus próprios conhecimentos” para determinar o modo como o leitor obteve aquela resposta.

A aposta no desenvolvimento de estratégias de compreensão inferencial vem corroborar a teoria de Giasson, que, na conjugação das três variáveis que condicionam a compreensão da leitura, dá especial destaque à variável leitor. Segundo a autora (1993, pp. 21-43), a compreensão da leitura depende da conjugação de três variáveis: o leitor, o texto e o contexto. A variável leitor engloba as estruturas afetivas, as atitudes e os interesses do leitor, e as estruturas cognitivas, os seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo. Desta variável fazem ainda parte os processos, ou seja, as estratégias que o leitor utiliza durante a leitura para abordar corretamente um texto. Por ser a mais complexa, esta variável é a mais determinante no modo como se processa a compreensão do texto. A variável texto engloba, por sua vez, a intenção do autor, o género literário, a estrutura do texto, ou seja, o modo como as ideias estão organizadas, e por fim o conteúdo, a temática do texto. Por último, a variável contexto engloba elementos que influenciam diretamente a compreensão do texto. Assim temos três tipos de contextos: contexto psicológico (o interesse e a motivação do leitor para a leitura), o contexto social (leitura individual e leitura em grupo) e o contexto físico (nível do ruído, temperatura ambiente, etc.).

O texto literário: um instrumento essencial para desenvolver competências leitoras

A leitura, tratando-se de textos literários, desafia o seu leitor a preencher aquilo que explicitamente não é dito, mas prometido, permitindo-lhe tornar-se, ele próprio, um co-construtor dos significados textuais. (Azevedo, 2007, p. 149)

Os textos literários são “como obras de arte”, como “veículos de iniciação ao mundo da cultura literária”, com um capital simbólico fundamental para o desenvolvimento integral de um indivíduo, que partilham de forma explícita e implícita vários valores sociais, históricos e ideológicos e portanto, “um meio por excelência para desenvolver experiências de leitura positivas e enriquecedoras” (Azevedo, 2002, p. 4; Fillola, 1992, citado em Azevedo, 2002, p.7; Bourdieu 1982 e 1994 citado em Azevedo, 2006, p. 39; Even-Zohar 1999 citado em Azevedo, 2006, pp. 39-40 & Barros, 2012, p. 198).

É através dos textos literários que a criança desenvolve a sua competência literária percebendo e refletindo sobre a presença do outro, sobre diferentes culturas e identidades, aceitando a diferença, a diversidade, compreendendo novos valores e alargando a sua competência enciclopédica. Através deles familiariza-se com uma linguagem mais complexa, mais elaborada e mais rica, o que aumenta o seu *input* linguístico que a ajuda a explorar e a dar sentido à sua experiência pessoal e coletiva, com um sentimento de pertença a uma comunidade de leitores e responsável pela sua formação literária (Azevedo, 2006, pp. 41-45). De acordo com Viana e Martins (2007, p. 443), “A literatura exige conhecimento do mundo para o enriquecer e o alargar. Assim, o leitor literário constrói-se não só através do incentivo à leitura, mas também no alargamento das suas experiências de vida”.

La formación literaria requiere que el texto literario esté presente para poder desarrollar todo tipo de actividades que pongan al alumno en situaciones de interacción que estimulen su participación como receptor en la asignación de valores y en la observación de peculiaridades del discurso literario. (Mendoza Filola, 2004, p. 62)

Segundo Guthrie (2003 como citado em Coutinho & Azevedo, 2007, p. 35) o gosto de ler textos literários está relacionado com o aumento de competências ao nível da leitura e da escrita, ao aumento e aquisição de novo vocabulário e consequentemente ao aumento do conhecimento em geral. Compreende-se assim a importância de abordar o texto literário com os mais jovens, recorrendo neste caso aos textos de literatura infantil. Estes, por sua vez, ao contrário dos outros tipos de texto literário, implicam dois leitores implícitos e não apenas um. Os dois leitores-modelo são então o leitor-modelo criança e o leitor-modelo adulto em que o leitor-adulto, como mediador de leitura, tem um papel importante pois decide quais os textos que vai ler com a criança para assim fomentar o seu gosto pela leitura, visto ela ainda não ser autónoma o suficiente para o fazer sozinha (Shavit, 2003 como citado em Lopes, 2009, pp. 83-84). Atualmente a literatura infantil aborda muitos temas permitindo às crianças contactar com problemas e conflitos com os quais elas se identificam ajudando-as a gerir e a ultrapassá-los (Balça, 2007b, p. 649).

Em relação ao papel do leitor, este é como “um fazedor de significados, resultantes não só do texto que alguém escreveu, mas também das condicionantes de quem lê. Leitor e texto condicionam a compreensão de leitura” (Sim-Sim & Micaelo 2010, p. 35). Relativamente a este assunto, Sousa (2007, p. 54) afirma que o sentido do texto resulta da interação que o leitor estabelece com este, ao reconstruí-lo e interpretá-lo consoante as suas próprias experiências. Bons leitores, segundo Yuill e Oakill (1991 como citado em Sim-Sim & Micaelo, 2010, p. 48) realizam mais inferências sobre o texto, revelam mais capacidades para antecipar o tema com base no título e fazem mais previsões a partir de excertos de histórias. Para além disso, conseguem ainda coordenar de forma flexível as estratégias mais adequadas com a situação de leitura sem perder de vista o seu objetivo (Sousa, 2007, p. 51). Mas, “ (...) se para leitores eficientes a identificação do objetivo de leitura é feita de forma automática, nos leitores menos experientes isso não acontece” (Sim-Sim & Micaelo, 2010, p. 46).

É por essa razão necessário ligar a literatura a atividades de leitura que ajudem o aluno a ir para além da simples descodificação, relacionando-se de forma mais aprofundada com o texto (Azevedo, 2006, p. 69), desempenhando um papel ativo. O texto literário irá facilitar o desenvolvimento da sua linguagem, melhorar a sua

compreensão leitora, influenciar positivamente a sua atitude face à leitura, melhorar a sua competência escrita e aprofundar o seu conhecimento linguístico (Chomsky, 1972 et al. como citado em Yopp & Yopp, 2006, p. 2).

Os níveis de Literacia em Portugal nos últimos anos

(...) provavelmente não gostam de ler porque não são capazes de o fazer corretamente, não conseguem retirar prazer de algo que lhes coloca dificuldades e conseqüentemente, não se envolvem no processo de leitura.

(Azevedo & Sardinha, 2013, pp. 40-41)

Comparando os resultados do relatório PISA de 2000 e 2009, em literacia de leitura, os alunos portugueses que se encontravam em 25.º lugar, num total de 27 países, com 470 pontos, passaram para 17.º lugar num total de 33 países, com 489 pontos. Portanto, no total de países da OCDE, Portugal passou a ocupar a 21.ª posição. Como afirmam Serrão, Ferreira e Sousa (2009, pp. 7-11) “Pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura” acrescentando ainda que ao comparar os resultados por níveis de desempenho dos países da OCDE, Portugal teve, em 2009, uma maior percentagem de alunos com desempenhos positivos e uma menor percentagem de alunos com desempenhos negativos, aproximando-se assim dos países com as maiores percentagens de alunos com níveis de desempenho acima do nível 3. O aumento dos 19 pontos ao nível da literacia de leitura pode justificar-se, e certamente justifica-se, com a introdução de iniciativas que vieram combater este baixo índice de desempenho dos nossos alunos: o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) lançado em 1996, o Plano Nacional de Leitura (PNL) regulamentado em 2006, e a introdução do domínio da Educação Literária (EL) nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MCPEB) em 2012. De seguida, serão apresentados os principais contributos de cada uma destas medidas para a valorização do livro e da leitura.

A Rede de Bibliotecas Escolares

O objetivo do PRBE era instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital. Assim sendo e para se conseguir atingir tais objetivos deve existir uma estreita relação entre os diversos intervenientes deste programa – o gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), as escolas e as associações locais. Portanto a responsabilidade dos vários colaboradores das bibliotecas escolares é a de ajudar, sempre que necessário, os professores bibliotecários e as equipas das bibliotecas, tanto a nível técnico como a nível pedagógico. Desde o início do programa, a formação dos professores coordenadores e dos professores da equipa da biblioteca escolar foi tida em conta e a figura do Professor Bibliotecário foi criada em 2009. Cabe aos professores bibliotecários certificarem-se de que a biblioteca é um espaço que funciona corretamente, que disponibiliza vários recursos pedagógicos propondo e orientando atividades de acordo com o currículo, desenvolvendo as literacias e a formação de leitores críticos, entre várias outras funções, tendo ainda de prestar estes mesmos cuidados a todas as escolas do seu agrupamento. A RBE financia a requalificação das bibliotecas escolares que fazem parte da sua Rede, as quais se candidataram e foram selecionadas por possuírem as melhores condições e projetos. Para além dessas escolas foram também incluídas escolas associadas ao Ministério da Educação (ME) e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). A RBE tem estabelecido parcerias com outros agentes educativos, dinamizando projetos (*Ideias com Mérito, a LeR+, juntamente com o PNL, Ler é para já e Newton gostava de ler*) que se focam na melhoria das aprendizagens, das literacias e no envolvimento de toda a comunidade educativa e ainda criando documentos e ferramentas que ajudam na divulgação de todo o trabalho que tem vindo a realizar (rbe.min-edu.pt).

O Plano Nacional de Leitura

No que respeita ao PNL, este assume como “objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus” possibilitando ultrapassar as falhas na compreensão leitora dos jovens das escolas portuguesas (Sardinha, 2007, p. 2). Além disso, este programa tem também a intenção de criar condições favoráveis aos portugueses para que estes consigam alcançar níveis de leitura que lhes permitam elevar o seu nível de competência e de confiança ao lidar com “a palavra escrita” em qualquer momento do seu dia-a-dia, fazendo interpretações da informação que encontram ao seu redor, acedendo a novos conhecimentos e apreciando grandes obras da Literatura. Destinado particularmente aos jovens, as estratégias propostas por este programa centram-se em promover um maior desenvolvimento das competências dos alunos portugueses em dois domínios que se relacionam entre si, a leitura e a escrita, para além de abranger a restante população aumentando e aprofundando os seus hábitos de leitura. Através do Quadro 2 podemos verificar os objetivos e as linhas de estratégia definidas por este programa.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">• Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional;• Criar um ambiente social favorável à leitura;• Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;• Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;• Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;• Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;• Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

LINHAS DE ESTRATÉGIA
<ul style="list-style-type: none">• Alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais;• Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura;• Assegurar formação e instrumentos de apoio;• Inventariar e otimizar recursos e competências;• Criar e manter um sistema de informação e avaliação.

Quadro 2 – Objetivos e linhas de estratégia do PNL

Fonte: planonacionaldeleitura.gov.pt

A primeira fase deste programa terminou em 2011 tendo como público-alvo as crianças que frequentavam a Educação Pré-escolar, os alunos dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico e os principais intervenientes destas ações como os educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários, animadores e mediadores de leitura. Foram lançados programas de intervenção, programas de formação, estudos e modelos de avaliação, campanhas de comunicação e estruturas de coordenação e acompanhamento. Após a implementação, divulgação e a avaliação dos resultados foi possível conhecer de forma aprofundada a realidade do nosso país, iniciando-se assim a segunda fase, em 2012. Aqui foram traçadas novas metas para desenvolver a literacia e os hábitos de leitura; criados novos estudos que ajudem a compreender questões em torno da leitura; redefinidos mais e novos programas de intervenção e de formação, de acordo com as metas definidas; identificadas as necessidades e os programas de apoio orientados pelos mediadores; alargadas e modificadas as áreas de intervenção; mobilizadas instituições e apoiadas novas iniciativas que contribuem para desenvolver a leitura (planonacionaldeleitura.gov.pt).

As Metas Curriculares de Português – A Educação Literária

No que respeita às Metas Curriculares de Português (2012), o mais recente documento orientador no âmbito deste estudo, apresentam a Literatura “como

repositório de todas as possibilidades históricas da língua, que veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (pp. 5-6). Foi desta forma que os vários descritores de desempenho que se encontravam dispersos pelos diferentes domínios foram reunidos num único criando o domínio da EL. Definiu-se assim uma lista de obras e textos literários comuns a todas as escolas, de acordo com o ciclo de estudos, para leitura em sala de aula, permitindo que todos os alunos do Ensino Básico tivessem a oportunidade de minimizar as diferenças socioculturais. Com o intuito de também promover a leitura autónoma as MCPEB referem ainda as listagens de obras que o PNL recomenda, como complemento de leitura.

Para os 1.º e 2.º anos, os primeiros anos em que os alunos contactam diretamente com obras e textos literários, e os mais determinantes no que diz respeito a motivar os alunos para a leitura, este domínio é denominado de Introdução à Educação Literária (IEL). O Quadro 3 apresenta-nos os objetivos e descritores de desempenho a cumprir, mais concretamente, em relação ao 1.º ano de escolaridade, contexto onde este estudo foi realizado.

OBJETIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO
Ouvir ler e ler textos literários	Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
Compreender o essencial dos textos escutados e lidos	Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios; Identificar, em textos, palavras que rimam; Recontar uma história ouvida.
Ler para apreciar textos literários	Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Ler em termos pessoais	Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar; Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.
Dizer e contar, em termos pessoais e criativos	Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas; Dizer pequenos poemas memorizados; Contar pequenas histórias inventadas; Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).

Quadro 3 – Objetivos e descritores de desempenho de IEL

Fonte: MCPEB, 2012, p. 11

O livro literário: o perigo da instrumentalização e a formação do mediador

(...) a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma literatura escolarizada.

(Soares, 1999 como citado em Berg & Souza, 2007, p. 303)

Com a implementação das medidas apresentadas anteriormente, o professor tem agora acesso a um vasto número de recursos pedagógicos, necessários para a leitura, nomeadamente bibliotecas escolares bem apetrechadas; listagens de obras e textos literários de acordo com o ano de escolaridade dos alunos e versando sobre várias temáticas; e objetivos e descritores de desempenho que devem desenvolver nos seus alunos ao trabalhar a EL., e ainda um conjunto de instrumentos para “servir de orientação, de apoio e de incentivo aos promotores de leitura – professores, educadores, bibliotecários, mediadores, pais, encarregados de educação” (planonacionaldeleitura.gov.pt).

No entanto, e apesar desta crescente valorização da leitura, o desenvolvimento de um trabalho consistente em torno do texto literário continua a representar um desafio

para o professor, que deve ser o mediador de leitura, formando os seus alunos com o objetivo de que estes se tornem, progressivamente, leitores competentes, críticos e reflexivos, que, para além de lerem em quantidade têm também em atenção a qualidade das suas leituras. Mas de que forma o deve fazer? Que atividades deve apresentar aos alunos? Que questões deve colocar? O professor encontra inúmeras questões sem resposta e portanto

(...) entre a obrigatoriedade de fazer alguma coisa, e a carência de formação literária do mediador, esconde-se o risco de instrumentalizar o texto literário, colocando-o ao serviço da aquisição de conteúdos curriculares, tornando-o mero trampolim, e ignorando a sua verdadeira essência e potencialidades. (Barros, 2012, p. 198)

Ao utilizá-lo de forma esporádica, única e simplesmente para introduzir e ou consolidar conceitos das várias disciplinas, ou fazendo questões unicamente de interpretação literal, cuja resposta se encontra claramente explícita no texto, o professor não está a aproveitar o potencial que o livro literário tem para oferecer se trabalhado conscientemente, de forma contextualizada e sistemática, ficando, desse modo, comprometida a formação do leitor.

Uma possível solução para este problema passa pela elaboração de projetos de leitura que evitam que o professor utilize de forma inadequada o livro literário. Como salientam Barros (2012, p. 199) e Prole (2008, pp. 1-2), os projetos de promoção de leitura focam-se em atividades sistemáticas de leitura realizadas e contextualizadas com o seu público-alvo, de preferência crianças e jovens, envolvendo ativamente toda a comunidade escolar e famílias para a criação de hábitos de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora através da leitura literária. Estes têm como objetivo formar leitores competentes e fazer com que estes, a longo prazo, continuem a nutrir essa vontade pela leitura.

Segundo a mesma autora (Barros, 2012), os projetos devem contemplar diferentes vertentes de leitura: Leitura Orientada, Leitura Gratuita, Leitura em Família, Leitura Fruição e Leitura Autónoma. Logo, para que os projetos de leitura se foquem no livro, enquanto potencializador de aprendizagens, e não nas atividades elaboradas para além

deste, o professor deve, obrigatoriamente, ter uma formação de qualidade enquanto mediador de leitura, visto que ele é o “agente privilegiado no processo de formação do leitor” (p. 198). São precisamente os professores que afirmam a existência de falhas nos cursos de formação inicial e por essa razão, necessitam de formação a esse nível (Sim-Sim, 2002b, p. 3). Barros (2012, p. 197) acrescenta ainda que a principal causa se deve à falta de tradição de trabalho em torno da literatura na sala de aula, no 1º CEB, e à escassez de informação sobre esta temática no nosso país.

Segundo Cerrillo (2006 como citado em Macedo & Soeiro, pp. 49-50) o professor é como uma “ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos”. Este tem assim uma importância acrescida, devendo, estrategicamente, elaborar atividades que proporcionem momentos ricos e motivadores, que relacionem os alunos com o texto de uma forma afetiva, entusiasmando-os, confrontando-os e permitindo a partilha de ideias, saberes e experiências que os façam amadurecer e ampliar horizontes.

Ao contrário do que têm vindo a fazer, conforme investigações realizadas (Sthal, 2004 como citado em Sim-Sim & Micaelo, 2010, p. 41), os professores, como mediadores, devem direcionar o pensamento dos alunos, durante os momentos de leitura, para os conhecimentos prévios mais significativos que possuem sobre o tema abordado, apostando na antecipação do conteúdo do texto e na sua posterior confirmação. Isto permitirá que os alunos relacionem o texto com outros assuntos subjacentes, despertando o seu interesse levando-os à procura de novos saberes, e convidando-os ainda a desfrutar de outros livros.

O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura

(...) students bring unique perspectives, experiences, and contexts to their reading of literature and that social interaction is at the heart of learning.

(Yopp & Yopp, 2006, prefácio)

A única forma de levar os alunos a compreenderem o que leem é criando um ambiente onde a leitura seja voluntária e regular, com atividades onde o aluno intervém ativamente no seu processo de formação enquanto leitor, antecipando os conteúdos, relacionando factos, formulando questões, discutindo respostas, fazendo inferências e refletindo sobre o texto (Araújo, 2007, p. 16 & Prole, 2008, p. 10), não trabalhando a obra de forma meramente funcional, superficial e literal. A solução pode, como vimos, passar pelos projetos de leitura que contemplem atividades de leitura orientada. De acordo com o Programa de Leitura fundamentado na Literatura, estas atividades dividem-se em três fases: atividades de “pré-leitura”, de “durante a leitura” e de “após a leitura”.

Este programa, segundo Yopp e Yopp (2006, pp. 2-4) segue três perspetivas: a primeira perspetiva está assente nas respostas do leitor criada por Richards (1929) e Rosenblatt (1938); a segunda é uma perspetiva cognitivo-construtivista criada por Graves, Juel e Graves (2004); e por último uma perspetiva sociocultural baseada nos estudos de Vygotsky (1978). De uma forma geral, as três perspetivas focam-se no papel do leitor valorizando assim o que este, enquanto indivíduo, tem para oferecer pois “without a reader, texts are merely marks on a page” (Yopp & Yopp, 2006, p. 2). É neste sentido que este vai enriquecendo o saber, interagindo e partilhando com todo o grupo os seus conhecimentos, as suas vivências e as suas formas de interpretar o texto que irão influenciar a sua leitura e esta, por sua vez, irá influenciar o seu modo de ver o texto.

Através das atividades de “pré leitura” é possível demonstrar aos alunos que os seus conhecimentos, experiências, ideias, sentimentos e crenças são importantes. De igual modo, os alunos, ao sentirem-se valorizados, sentir-se-ão mais ligados ao texto durante a sua leitura apreciando o que este lhes oferece de uma forma mais profunda e prazerosa. Estas atividades permitem desenvolver várias competências pois ajudam a

ativar e a construir o conhecimento enciclopédico dos alunos, através, por exemplo, da exploração dos elementos paratextuais (capa, contracapa, título, ilustrações, guardas finais e guardas iniciais) do livro. Isto favorece e desenvolve a linguagem oral e enriquece toda a turma pois leva à partilha de saberes, permitindo que alunos mais desfavorecidos beneficiem destas experiências. Ao mesmo tempo, provocam os alunos aumentando a sua curiosidade e motivando-os para a leitura, para além de entenderem os propósitos do texto o que os ajuda a fazer uma melhor interpretação da leitura (Yopp & Yopp, 2006, pp. 18-19; Barros & Souza, 2007, p. 328; Balça, 2007a, p. 134 & Lopes, 2009, p. 85). As cestas literárias e a exploração de elementos paratextuais, utilizadas nesta investigação, são exemplos de atividades de “pré leitura”. Para além destas, poderá ainda recorrer-se ao *Brainstorming* e aos *Bookbits*.

As atividades de “durante a leitura” convidam o aluno a fazer parte da experiência literária, ouvindo diferentes perspetivas e refletindo sobre as suas respostas e as dos seus colegas. Facilitam a compreensão, pois permitem o contacto com diferentes estratégias preparando o aluno para as utilizar de forma autónoma. Também familiarizam o aluno com a estrutura do texto e com a linguagem do texto literário, o que favorece e enriquece o seu próprio vocabulário e linguagem. De igual forma ajudam a estabelecer uma relação afetiva e prazerosa entre o leitor e o texto possibilitando que este se envolva com o texto, questionando-o, estabelecendo relações intertextuais, categorizando informação, construindo sentidos, partilhando emoções e apelando às inferências (Yopp & Yopp, 2006, pp. 60-61; Barros & Souza, 2007, p. 329; Balça, 2007a, p. 134 & Lopes, 2009, pp. 85-86). Como atividades de “durante a leitura” temos as teias de personagens, estratégia utilizada nesta investigação, a prova real, os percursos narrativos, as gavetas da história, os mapas comportamentais, apenas a título de exemplo.

Em relação às atividades de “após a leitura” estas promovem a reflexão crítica, incentivando, por exemplo, o pequeno leitor a identificar a experiência que foi, para si, mais significativa, o que encoraja as respostas pessoais e permite situações de partilha e de construção de significados com os pares. Facilitam a análise, a recolha de dados e a síntese de informação e de ideias, o que ajuda a descobrir mais sobre o livro (autor, outras obras do autor, outras obras com a mesma temática), alargando e atualizando as

suas referências intertextuais e aumentando o seu conhecimento enciclopédico. Por último, permite ainda desenvolver competências ao nível da escrita, sobretudo criativa, devendo haver, contudo, o cuidado de evitar transformar tal tarefa em instrumento de avaliação formal (Yopp & Yopp, 2006, p. 100; Barros & Souza, 2007, p. 330; Balça, 2007a, p. 134 & Lopes, 2009, p. 86). Diários de leitura, excertos poderosos, escrita criativa, escrever “ao jeito de...”, investigar, etc. são possíveis atividades de “após a leitura”.

Ensinar a gostar de ler para aprender a ler

Lê! Lê! Já te disse, ordeno-te que leias [...] Resultado? Nada.

(Pennac, 1992 como citado em Azevedo, 2007, p. 6)

Ao entrar para o 1.º ano de escolaridade, a maioria das crianças vê-se confrontada com a ideia que lhes é inculcada pelos adultos de que vai para a escola para “aprender a ler e a escrever”. Dentro da sala de aula o aluno é, pela primeira vez, responsável por manusear o seu livro, folheando-o curiosamente para a frente e para trás, tentando então compreender o que todas aquelas palavras e imagens lhe transmitem. Este entusiasmo inicial rapidamente pode desaparecer se o professor, ao ensinar os alunos a aprender a ler e a escrever, o fizer de forma mecanizada, distanciada e desprovida de sentido. Tal como Martins e Sá (2008, p. 8) salientam, o manual é uma norma ao invés de ser visto como um documento orientador das práticas pedagógicas dos docentes. Logo, a leitura passa a ser, aos olhos dos alunos, uma competência que obrigatoriamente têm de desenvolver pois permite-lhes aprender os conhecimentos básicos que o professor quer desenvolver neles e que são essenciais para utilizarem no seu dia-a-dia. De igual forma, a leitura passa a estar associada, maioritariamente, ao manual de Português e este, por sua vez, como pertinentemente afirma Azevedo (2002, pp. 5-6), apesar de poder conter textos literários, as adaptações e os questionários são bastante redutores e impossibilitam ainda novas leituras visto não fornecerem informações sobre o autor e outras obras que possam eventualmente suscitar o interesse dos alunos.

De facto, se tal ocorrer, o primeiro contacto destes alunos com a linguagem escrita não transmite o propósito da leitura, pelo contrário, inibe a criança de contactar verdadeiramente com o texto desfrutando daquilo que ele tem para lhe oferecer e vendo a leitura como um momento aborrecido e desgastante, podendo criar, até, sentimentos negativos para com a leitura. Como asseguram Pontes e Barros (2007, p. 69) a leitura e o ato de ler vão transformar-se não numa experiência prazerosa detentora de significados possíveis de serem interpretados pelo aluno mas sim num ato autoritário por parte do professor, o que conseqüentemente o afasta do livro. Tal como afirma Sloan (1995, p. 3) “literacy begins in hearts, not heads; children who have never thrilled to hearing or speaking words will remain indifferent to reading them”. É por essa razão essencial que os professores compreendam que a tónica da questão passa por não impor a leitura mas sim, através de estratégias pensadas, fazer com que os alunos adquiram o gosto pela leitura e queiram, voluntariamente, aprender a ler o que reforça a ideia de que

Não se pode obrigar ninguém a ler, mas pelo menos temos a obrigação de criar condições e incentivos para que as pessoas, no nosso caso as crianças e os jovens, leiam.

E seja pelo prazer que nos proporcionam, pela necessidade que deles temos, por razões de ordem prática, todos acabamos por precisar dos livros. E os livros, todos os livros do mundo, sempre que deles necessitamos ou sempre que somos estranhamente compelidos a procurá-los devem ser encontrados nas bibliotecas. (Nunes, 1998 como citado em Azevedo, 2007, p. 161)

Por essa razão, é extremamente importante intervir pois, caso contrário, o pouco prazer que a leitura proporciona aos jovens vai originar sérios problemas como o aumento dos baixos índices de literacia o que conseqüentemente provoca uma exclusão social, tornando-se um “ciclo de desvantagens” (Ramalho, 2003; Sequeiros, 2005; Coutinho & Azevedo, 2007 como citado em Azevedo, 2007, pp. 36-37) que impede o desenvolvimento e o crescimento do nosso país, da nossa cultura e dos nossos jovens.

Para inverter esta situação, Azevedo (2002, p. 3) sublinha que os textos apresentados devem ser significativos para os alunos, devendo apelar “às suas emoções e à sua imaginação lúdico-afectiva”. Então, quando é dada a oportunidade às crianças de

escolherem e estudarem os livros que mais lhes interessam estas desenvolvem-se enquanto leitores (Eldredge & Butterfield, 1986; Holdaway, 1984; Tunnel & Jacobs, 1989 como citado em Sloan, 1995, p. 3) e de uma forma natural podem apreciar os textos de acordo com as suas experiências pessoais, ligando-se de forma afetiva e conseqüentemente valorizando-os. Portanto, é necessário selecionar materiais de boa qualidade e investir na planificação cuidada de atividades ricas para motivar os alunos nesse sentido. Textos e temáticas com as quais os alunos se identifiquem, que satisfaçam a sua curiosidade, que respondam às suas questões, que os façam imaginar, refletir e aprender novas palavras, que promovam momentos de partilha de experiências e de conhecimentos entre os alunos, os seus pares e os seus mediadores de leitura. De facto, encontramos tais obras, potencializadoras de aprendizagens, nas listas apresentadas nas MCPEB. No entanto, e centrando-nos agora na lista de obras e textos indicados para o 1.º ano de escolaridade, deparamo-nos com um total de 12 obras, entre as quais se devem selecionar apenas 7 para serem abordadas ao longo de um ano letivo. Logo, é ainda necessário que os professores alarguem o conhecimento literário dos seus alunos apresentando outras obras que não apenas estas, dando-lhes assim a oportunidade de estar em contacto com obras que partilham uma mesma temática e/ou pertencem a um mesmo autor. Como pertinentemente afirma Sloan (1991 como citado em Azevedo, 2004, pp. 5-6), “The truly literate are not those who know how to read, but those who read: independently, responsively, critically, and because they want to.”

De acordo com o que Azevedo (2002, p. 4) afirmou, no manual escolar, o texto passa a ser como um fragmento de informação referencial ou factual, onde se encontram dados literais e objetivos devido à “forma como o leitor é convidado a olhar e a perceber o texto”, o que não permite desenvolver uma relação profunda entre o leitor e o texto. Como anteriormente já foi referido, a obra selecionada para este trabalho de investigação encontrava-se também presente no manual adotado pela turma onde a investigação foi desenvolvida. Nele são apresentadas algumas questões que o professor deverá colocar aos alunos antes da leitura da obra, após a exploração da capa e do título e várias outras questões a serem colocadas após a leitura do excerto da obra presente no manual. Sobre estas questões falar-se-á, de forma mais aprofundada, no subcapítulo da apresentação e

análise dos dados, onde serão comparadas as atividades realizadas neste estudo e as questões e atividades propostas pelo manual em torno da mesma obra.

O papel dos mediadores de leitura

(...) true education has very little to do with explanation but everything to do with engagement and involvement. (Sloan, 1995, p. 4)

A competência literária é uma competência de comunicação que integra várias competências linguísticas, textuais, estratégicas e culturais, longe de ser inata e que compete à escola promover (Viana & Martins, 2007, p. 439), pois é no contexto escolar que a maioria das crianças tem o único contacto com o texto literário (Balça, 2007a, p. 133). É portanto fundamental que a escola promova o acesso a livros e a outros materiais escritos. De facto como Azevedo e Sardinha (2013, pp. 40-41) apontam, o processo de leitura é longo e contínuo e cabe aos mediadores de leitura ensinar corretamente a ler e a compreender o que se lê através de atividades que ajudem os alunos a ultrapassar as suas dificuldades ao adquirirem o gosto pela leitura. A escola deve ainda, visto ser o contexto comum a todos os intervenientes (bibliotecas, professores, alunos e pais) fazer com que todos os agentes educativos centrem as atenções na leitura e na literatura. Assim deverá fortalecer a tarefa dos professores, apoiando-os devidamente na sua formação literária; enriquecer as bibliotecas escolares com boas obras literárias, adequadas às faixas etárias dos alunos e aos projetos que possam estar a decorrer (projeto de escola, projetos de leitura, etc.), “dinamizando atividades que criem o gosto e a necessidade da leitura, bem como a criação de um ambiente propício à sua fruição” (Barros & Souza, 2007, p. 333); e por último informar e envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos, fomentando também neles o gosto pela leitura, pois “quanto mais baixo é o nível de instrução dos pais, mais empobrecidos se revelam os perfis de ensino dos filhos” (Benavente, 1996 como citado em Sim-Sim & Silva, 2010, p. 97).

Por seu turno o professor tem, em primeira instância, de reconhecer a importância e o potencial da literatura para a formação do bom leitor e, como indica Azevedo (2006,

p. 70), “de gostar de ler e de fazer leituras regulares com e para os seus alunos” para conseguir “expresar amor o pasión por estos objetos culturales” (Daly, 2007, p. 706). Precisa pois de ter uma formação adequada enquanto mediador para conhecer o processo de leitura, novas perspetivas, estratégias e livros apropriados ao contexto e aos seus alunos para serem mais eficazes a introduzir e a conduzir os alunos durante todo este novo processo dado não terem autonomia suficiente para o fazer sem o seu apoio e orientação, combatendo assim os maus hábitos e o desinteresse pela leitura. E esta responsabilidade não é apenas do professor de Português, mas sim de todos os professores das áreas disciplinares que devem, em conjunto, partilhar o gosto pela leitura e claramente pela literatura visto esta trabalhar competências transversais, planeando portanto atividades com intencionalidade educativa (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 40).

Ao mesmo tempo, a devida formação ajudará o professor a aperfeiçoar-se, a envolver-se de forma consciente com os textos literários, evoluindo e moldando-se enquanto mediador, ao estar em permanente contacto com obras literárias de boa qualidade e a par de todas as informações que podem ajudar a melhorar a sua prática. Acerca destas questões, Yopp e Yopp (2006, pp. 5-6) identificam oito responsabilidades que estão a cargo do professor/mediador: estar informado e atualizado sobre a literatura infantil; disponibilizar aos alunos uma grande variedade de livros de literatura infantil; propiciar momentos de leitura e discussão de obras para os alunos poderem refletir sobre elas; planificar atividades de literatura que envolvam os alunos propondo metodologias variadas (com toda a turma toda, em pequenos grupos ou individualmente); familiarizar-se com a obra antes de planificar atividades em torno desta para que assim estas sejam o mais enriquecedoras possível; identificar as temáticas e possíveis problemas abordados na obra; planificar as atividades tendo em atenção os três momentos específicos pelo qual a leitura passa (antes, durante e após a leitura); e ainda criar um ambiente agradável e propício para a leitura e para aprendizagens resultantes deste momento.

Portanto o professor não deve apenas ler para os alunos mas desmontar as situações, explorando-as, colocando novas hipóteses e confrontar os seus conhecimentos com os conhecimentos apresentados no texto (Viana & Martins, 2007, p. 444). Assim o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas, como por exemplo fazer questões e

previsões durante a leitura, esclarecer sentidos ambíguos, etc. desenvolvem a compreensão inferencial dos alunos e, conseqüentemente, a sua compreensão leitora (Palincsar & Brown, 1985 como citado em Araújo, 2007, p. 11), contribuindo para tornar o aluno um leitor fluente que “é aquele que é eficazmente autónomo perante um texto e que autocontrola a sua própria compreensão em cada momento da leitura” (Sim-Sim & Micaelo, 2010, p. 42). Pois “Não se pode esperar que os alunos se tornem leitores autónomos de forma autónoma” (Herber & Nelson-Herber, 1987 como citado em Giasson, 1993, p. 56) é preciso mostrar-lhes e ensinar-lhes como ser autónomos.

Cabe também à biblioteca escolar, como recurso de informação prioritário da escola e como local privilegiado para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, ser capaz de integrar as suas atividades no projeto educativo da escola. Deve assim incentivar o hábito e o gosto pela leitura e pelo estudo, desenvolver a aprendizagem da leitura, desenvolver competências nos alunos ao nível da informação e da investigação, ajudando no planeamento, localização, recolha, seleção, avaliação, organização, registo, comunicação, realização e avaliação, para além de também ser um espaço de prazer (Calixto, 1996; Veiga et al., 2001; Pessoa, 1996; Silva, 2002 como citado em Balça, 2011, pp. 208-209).

A linguagem da literatura evoca os afetos, as memórias, os conhecimentos e portanto compreende-se que, como sublinha Mata (2006 como citado em Azevedo 2009, p. 4), experiências que envolvam a família e a comunidade no processo de literacia originem um maior desempenho escolar nos alunos. Para que tal aconteça, o professor ao ser o mediador da ação, na sala de aula, deve não só envolver os seus alunos como também, e igualmente imprescindível, envolver os pais fazendo atividades que, iniciando-se na sala de aula, se prolonguem no contexto familiar tornando-os também mediadores no processo de leitura dos seus filhos. Logo, os professores devem fornecer instruções aos pais sobre estratégias a utilizar e como as utilizar, assegurando-se de que o processo corre como planeado, depositando assim confiança nos pais que, ao se relacionarem de forma mais afetiva com os seus filhos e fora do contexto escolar, possibilitam uma progressão maior e mais eficaz na formação leitora dos seus filhos (Azevedo, 2009, pp. 3-4). Com efeito, e para que isso ocorra, os pais têm também de reconhecer a importância

da literatura e valorizá-la no seu dia-a-dia e no dos seus filhos, incluindo-a nos vários momentos de leitura de histórias, de lazer, de socialização, de trabalho, de atividades escolares e de atividades sociais e comunitárias (Azevedo, 2009, pp. 3-4).

Metodologia

Opções metodológicas

O presente trabalho de investigação segue uma metodologia qualitativa, ou seja, um modelo que propõe a presença do investigador no trabalho de campo, para ser capaz de observar as relações que ocorrem, emitir juízos de valor e fazer análises. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) a investigação qualitativa tem cinco características apesar de não ser obrigatório que todos os estudos de carácter qualitativo as possuam: 1) o investigador é o instrumento por excelência para a recolha de dados e a sua fonte direta é o ambiente natural do contexto do seu estudo; 2) os dados são descritivos, sendo sob a forma de palavras ou imagens; 3) o foco da investigação está principalmente no processo; 4) os dados são analisados de forma indutiva; 5) e o significado, ou seja as perspetivas dos participantes, tem grande relevância.

Como assenta essencialmente em dados qualitativos significa que são “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 16). Assim, cabe aos investigadores qualitativos compreender, ainda que não de uma forma perfeita, o comportamento dos sujeitos baseando-se nos seus pontos de vista, ou seja, fazendo as suas interpretações, ao realizar esquemas concetuais, o mais próximos possível das experiências pelos quais os sujeitos passaram (Bogdan & Bilken, 1994, p. 54). Fernandes (1991, p. 3) afirma que os investigadores que seguem este método querem compreender de forma mais aprofundada o significado que os participantes atribuem às atividades realizadas e a forma como se relacionam com elas, tentando perceber o porquê dos seus comportamentos, atitudes ou convicções ao estudar os fenómenos nos seus contextos naturais.

Outras características deste tipo de investigação são o facto de não existir uma preocupação com a amostra ou com a generalização dos resultados, bem como problemas quanto à qualidade do estudo e dos instrumentos, pois o investigador sendo “o instrumento de recolha de dados por excelência” a validade e a fiabilidade da

investigação irá depender diretamente da sensibilidade, integridade e conhecimento do investigador (Fernandes, 1991, pp. 3-4).

Como já foi mencionado, este estudo segue uma metodologia de investigação qualitativa incidindo particularmente no estudo de caso. Segundo Yin (2003, p. 2) este tipo de método surgiu com a necessidade de compreender fenómenos sociais mais complexos, permitindo aos investigadores manter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Também de acordo com Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999 como citado em Meirinhos & Osório, 2010, pp. 51-52) o estudo de caso pode ser algo bem definido tal como um indivíduo, um grupo ou uma organização ou, pelo contrário, algo menos definido como por exemplo, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. Assim este é um método que me permitiu observar detalhadamente um grupo de indivíduos num contexto que lhes é natural, a sala de aula, e que de acordo com Guba e Lincoln (1985 como citado em Aires, 2011, pp. 21-22) permite descrições aprofundadas acerca da realidade que se pretende compreender.

Portanto esta é uma perspetiva mais interpretativa e construtivista que dá resposta às limitações existentes na metodologia quantitativa dando importância aos mecanismos do pensamento humano que ajudam a entender processos cognitivos e metacognitivos (Fernandes, 1991, p. 1).

Participantes

Este trabalho de investigação foi realizado com uma turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pertencente ao distrito de Viana do Castelo.

Todos os alunos da turma participaram no estudo, entre os quais, 12 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade (ver anexo I, gráficos 1 e 2). Dos 25 alunos, todos, à exceção de um aluno, frequentaram o Jardim de Infância.

Os alunos desta turma são alunos com boas capacidades de aprendizagem, participativos, responsáveis e empenhados no trabalho. São também assíduos e pontuais e conhecem as regras de funcionamento da sala de aula e da escola, apesar de terem dificuldades em cumpri-las visto apresentarem, por vezes, comportamentos desajustados, tendo dificuldade em estar atentos, em manter uma postura correta na cadeira e em respeitar a sua vez para falar. Estes foram aspetos a ter em conta durante a realização das atividades e assim, nos momentos de leitura exigia um maior silêncio e atenção por parte dos alunos e recorria a estratégias para dirigir os momentos de diálogo.

Ao longo da realização das primeiras observações e da implementação das atividades foi possível compreender que os alunos estão em níveis de desenvolvimento bastante diferentes uns dos outros, o que para a concretização desta investigação, foi uma mais-valia. Isto porque os alunos que se encontravam mais desenvolvidos ao nível do raciocínio, da compreensão e da capacidade de comunicação e expressão puderam enriquecer as atividades e o desenvolvimento dos restantes colegas com as suas experiências e conhecimentos, proporcionando diversas aprendizagens dentro da turma.

Durante as observações pude analisar atentamente alguns momentos de leitura proporcionados pela professora cooperante. Por diversas ocasiões constatei que os alunos apesar de, inicialmente, se mostrarem bastante interessados sentiam alguma dificuldade em permanecer atentos pois distraíam-se muito facilmente com os colegas que se encontravam ao seu lado ou com os seus materiais escolares.

Relativamente aos seus hábitos de leitura, estes nunca se mostraram interessados em visitar a biblioteca escolar. Apesar disso traziam com alguma regularidade para a escola livros baseados em filmes da Disney ou semelhantes, enciclopédias ilustradas e uma entre outra vez, obras literárias de qualidade. Estes eram “lidos” durante os intervalos, quer individualmente quer com os seus colegas e, na maioria das vezes, os alunos tinham a necessidade de partilhar o seu livro com os colegas solicitando a sua leitura durante as aulas e/ou apresentando o livro (a temática, as personagens, a história, etc.).

Instrumentos de recolha de dados

Aires (2011, p. 13) refere que a escolha das ferramentas para a recolha de dados depende das estratégias, dos métodos e dos materiais empíricos disponíveis. Já a seleção das práticas de pesquisa é realizada de acordo com as problemáticas encontradas no contexto. Assim, visto tratar-se de um grupo de participantes que se encontrava no início do seu primeiro ano de escolaridade e, que apesar de sentir ainda algumas dificuldades para fazer registos escritos era bastante ativo e participativo nas aulas, decidi recorrer essencialmente a registos áudio pois seriam os mais eficazes para a recolha de dados. Para além desses recorri também à observação participante e à análise de documentos escritos (manual adotado, fichas e cartazes), com o intuito de responder às duas questões-problema deste estudo de investigação.

Observação participante

A observação participante implica que o investigador se inclua no campo de observação e se relacione ativamente com os sujeitos do estudo. De facto, isso ocorreu visto ter assumido, em diferentes momentos, tanto um papel passivo, observando as reações e as respostas dos alunos ao longo das atividades, como um papel ativo envolvendo-me no processo ao apresentar as atividades, ao colocar questões ou ao confrontar os alunos com determinadas situações. Enquanto investigadora, era também professora estagiária, não estando unicamente em contacto com estes alunos para o processo de investigação. Portanto relacionava-me de uma forma mais íntima e abrangente com os intervenientes, o que era vantajoso pois ajudava-me a compreender com maior facilidade as suas reações e respostas.

Documentos escritos

A análise dos documentos escritos ocorreu, primeiramente, com o estudo do manual adotado pelos participantes (*Alfa – Português 1*, Porto Editora, 2013) mais especificamente nas páginas 100 e 101. Só assim foi possível observar a qualidade das

questões/atividades que o manual propunha, para esta mesma obra, e compará-las com as questões/atividades desenvolvidas ao longo deste estudo.

Outros documentos escritos como a ficha da teia de personagens e os cartazes realizados ao longo das atividades permitiram aos alunos compreender a obra de uma forma mais íntima, envolvendo-os ativamente no processo de compreensão ao motivá-los para a realização das atividades. Para analisar estes documentos foquei-me essencialmente no seu processo, visto ter tido, durante a sua execução, a possibilidade de entender, efetivamente, de que modo é que os alunos eram capazes de passar as suas experiências, conhecimentos e perceções para estes suportes reais.

Registos áudio

Através dos registos áudio das várias atividades foi possível captar as reações, as dúvidas, as descobertas e as respostas dos alunos ao longo da investigação, o que de outra forma não seria possível. Este instrumento foi igualmente enriquecedor pois permitiu, através da gravação das diversas atividades, observar e analisar o modo como os alunos evoluíram durante a elaboração de todas as propostas em torno da obra em estudo, mais concretamente, o desenvolvimento da sua compreensão inferencial.

Intervenção educativa

De forma a responder às questões-problema levantadas foram, desde logo, delineadas três etapas específicas.

Inicialmente começou-se por tentar descobrir de que modo é que o PLFL poderia ajudar a desenvolver, nos alunos, estratégias de compreensão inferencial. Para isso e para melhor compreender a relevância deste programa, foi feita uma análise, como podemos verificar no Quadro 4, à abordagem que o manual adotado faz sobre esta mesma obra.

Posteriormente formularam-se questões tendo por base a escala de inferências de Cunningham, já referida num capítulo anterior (ver Quadro 1). Essas são apresentadas nos Quadros 5, 6 e 7 e comprovam que, tal como Giasson (1993, p. 91) referiu, a escala de inferências não é estanque. Logo, o tipo de resposta que o leitor dá, depende da estratégia que utiliza e por essa razão vão existir algumas questões que serão apresentadas, por vezes, em todos os quadros. De referir ainda que estas questões se encontram distribuídas pelos três momentos de leitura (antes, durante e após) e que se materializam em estratégias específicas para cada um desses momentos.

Por último, uma terceira etapa, a elaboração de atividades, ou seja, as estratégias específicas onde pudesse utilizar as questões preparadas, o que iria dar origem a várias respostas, que serão, mais adiante, fonte de análise.

Etapa 1 – Análise do manual adotado

MANUAL ADOTADO (Excerto da obra)
<ol style="list-style-type: none">1. Exploração dos elementos paratextuais da obra;2. Questões:<ol style="list-style-type: none">a) Sabes o que é um rebanho?b) As ovelhas são todas da mesma cor?c) Qual te parece ser a profissão do homem que vês na ilustração?d) Será a ovelhinha preta especial? Porquê?e) Qual te parece ser o sentimento do pastor para com a ovelhinha? E o do cão?3. Leitura em voz alta;4. Assinalar a opção correta:

<p>a) <i>O pastor vive na aldeia, na vila ou na montanha?</i></p> <p>b) <i>O nome do cão-pastor é Mulato, Piloto ou Tomé?</i></p> <p>5. Desenho das peças que o pastor faz para vender no mercado da aldeia;</p> <p>6. Numerar os acontecimentos da história (excerto):</p> <p><i>O pastor dava uma apitadela curta quando uma ovelha se afastava;</i></p> <p><i>O pastor vivia muito longe, nas montanhas;</i></p> <p><i>Ao fim do dia, o pastor dava uma apitadela longa e o cão juntava as ovelhas;</i></p> <p><i>O cão-pastor guardava as ovelhas enquanto o pastor fazia malha.</i></p> <p>7. Leitura integral da obra;</p> <p>8. Dramatização da história.</p>
--

Quadro 4 – Atividades propostas pelo manual

Fonte: Alfa, 2013, pp. 100-101

Etapa 2 – Formulação das questões

INFERÊNCIAS LÓGICAS (Compreensão literal)
Questões
<p>1. <i>O que aconteceu na história?</i></p> <p>2. <i>O que fez a ovelhinha preta ao longo da história?</i></p> <p>3. <i>O que fez o pastor ao longo da história?</i></p> <p>4. <i>Como era o rebanho antes da tempestade?</i></p> <p>5. <i>Como era o rebanho depois da tempestade?</i></p>

Quadro 5 – Questões: Inferências Lógicas (compreensão literal)

INFERÊNCIAS LÓGICAS (Compreensão inferencial)
Questões
<p>1. <i>O que aconteceu na história?</i></p> <p>2. <i>Por que são as guardas iniciais diferentes das guardas finais?</i></p> <p>3. <i>Quais as características das personagens?</i></p> <p>4. <i>O que fez a ovelhinha preta ao longo da história?</i></p> <p>5. <i>O que fez o Piloto ao longo da história?</i></p> <p>6. <i>O que fez o pastor ao longo da história?</i></p> <p>7. <i>O que fez o rebanho ao longo da história?</i></p>

8. *Que prenda desenhaste para a ovelhinha preta?*
9. *Em que espaço da história existe este elemento?*
10. *Como era o rebanho depois da tempestade?*

Quadro 6 – Questões: Inferências Lógicas (compreensão inferencial)

INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS (Respostas criativas)
Questões
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Qual é este objeto?</i>2. <i>O que representa?</i>3. <i>Para que serve?</i>4. <i>Que ligação existe entre este elemento e o(s) anterior(es)?</i>5. <i>Que prenda desenhaste para o Piloto?</i>6. <i>Que prenda desenhaste para o rebanho?</i>7. <i>De onde aparecem as lãs de outras cores? Será que temos ovelhas azuis, amarelas, verdes, etc.?</i>8. <i>O que representa esta imagem?</i>9. <i>Mas essa erva está numa posição um pouco diferente não achas? Porque será?</i>10. <i>Em que espaço da história existe este elemento?</i>11. <i>Como era o rebanho depois da tempestade?</i>12. <i>Como era o mercado depois da tempestade?</i>13. <i>E os cães, será que pensam como o Piloto?</i>

Quadro 7 – Questões: Inferências Pragmáticas

Etapa 3 – Elaboração das atividades

Para desenvolver as atividades deste estudo existiu, antes de mais, a necessidade de se escolher uma ou duas obras de literatura infantil na qual as atividades a serem desenvolvidas se iriam centrar. Visto o curto espaço de tempo, doze semanas, para a realização do estudo optou-se por selecionar uma única obra tendo a escolha recaído sobre “A Ovelhinha Preta” de Elizabeth Shaw.

Uma das razões da seleção desta obra deve-se ao facto de, para além de esta constar na lista de obras recomendadas pelas MCPEB para a IEL do 1.º ano, ser também abordada no manual de Português adotado pela escola para o ano de escolaridade dos

intervenientes deste estudo, através de um pequeno excerto e de algumas questões. Assim a escolha desta obra seria uma mais-valia visto este estudo se focar, em jeito de complemento, no papel do manual escolar no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Logo permitiria comparar o tipo de questões/atividades apresentadas no manual com as questões/atividades apresentadas durante o estudo.

Posteriormente passou-se para a fase de elaboração das atividades. Tal como podemos observar, através do Quadro 8, as atividades foram pensadas e organizadas de acordo com o PLFL, agrupando-se, portanto, em atividades de pré-leitura, em atividades de durante a leitura e em atividades de após a leitura e relacionando-se ainda com épocas festivas como o Natal. No total foram elaboradas sete atividades a serem desenvolvidas durante os meses de novembro, dezembro e janeiro.

N.º	Data de implementação	Nome da atividade	Tipo de atividade (segundo o PLFL)
1	19 de novembro	<i>Cesta literária</i>	Pré-leitura
2	20 de novembro	<i>Leitura da obra</i>	Durante a leitura
3	3 de dezembro	<i>Teia de personagens</i>	Durante a leitura
4	4 de dezembro	<i>As ações das personagens</i>	Durante a leitura
5	16 de dezembro	<i>Ligação da obra com o Natal</i>	Durante a leitura
6	15 de janeiro	<i>Os espaços da história</i>	Após a leitura
7	15 de janeiro	<i>O antes e o depois da tempestade</i>	Após a leitura

Quadro 8 – Atividades desenvolvidas

Atividade 1 – Cesta literária

Na primeira atividade comecei por apresentar uma cesta literária aos alunos. Esta continha objetos como um novelo de lã branca, outro, mais pequenino, de lã preta, uma ovelha de peluche (apesar de na verdade ter levado um carneiro de peluche), agulhas de tricotar, um cão de peluche, a imagem de um homem idoso e a imagem de uma paisagem com neve (ver anexo III.I). Para isso pedi que alguns alunos se dirigissem à cesta literária, que retirassem um dos objetos e que o identificassem exibindo-o aos colegas da turma. Desta forma, sempre que cada aluno retirava um objeto da cesta literária criavam-se

momentos de diálogo, bastante enriquecedores, em torno de cada um dos objetos pois todos os alunos mostravam uma grande vontade em partilhar, com os seus colegas, experiências e saberes próprios que aqueles mesmos objetos lhes traziam à memória. Este diálogo permitiu estimular o conhecimento enciclopédico dos alunos, enriquecendo tanto os saberes individuais de cada aluno como o saber coletivo de toda a turma e consequentemente motivou-os para a leitura desta obra.

Após todos os objetos da cesta literária terem sido retirados e explorados isoladamente pedi aos alunos que tentassem estabelecer uma relação entre todos eles. Coloquei questões como “O que fazem estes objetos aqui todos juntos?” e “De onde terão vindo?” incentivando-os, de seguida, a construir uma frase que começasse por “Era uma vez...” que ligasse todos os objetos criando uma história. Após os alunos terem criado, oralmente, três histórias diferentes pedi-lhes que inventassem um título para cada uma delas. A partir desta tarefa, os alunos chegaram à conclusão que os mesmos objetos podem dar origem a situações / histórias diferentes e que estes, também saíram de uma história, apresentando-lhes de seguida o livro “A Ovelhinha Preta”, de Elizabeth Shaw (ver anexo III.II).

Finalmente coloquei a seguinte questão aos alunos: “Que título terá então a história de onde fugiram estes objetos?”, seguindo-se a exploração dos elementos paratextuais (revelando o título, a autora, a ilustração da capa, o tamanho do livro, as cores da capa, das guardas, etc.). Por último, gerou-se um diálogo onde os alunos compararam as suas ideias prévias com as informações que tinham obtido através da exploração dos elementos paratextuais da obra.

Exploração dos objetos da cesta literária

Na primeira parte da atividade, durante a exploração dos objetos da cesta literária, estes foram retirados pela seguinte ordem: ovelha de peluche; cão de peluche; novelo de lã branca; agulhas de tricotar; novelo de lã preta; a imagem da paisagem com neve; e a imagem do homem idoso.

Quando a ovelha de peluche foi retirada, o G.N. disse que tinha “cornos” e por isso era uma cabra. No entanto, todos os outros alunos disseram que também tinham ou já tinham visto ovelhas com cornos. Assim expliquei que as ovelhas também têm cornos principalmente quando são mais velhas, mas que realmente não têm cornos assim tão grandes. Portanto, apesar de não se tratar de uma ovelha de peluche, porque não tinha conseguido arranjar uma a tempo, iríamos fingir que era uma ovelha. Imediatamente a seguir a esta minha explicação, um outro aluno, o G.S. disse que iríamos fingir que aquela é uma ovelha, tal como as ovelhas de peluche, como aquela, que servem para brincar, fingem ser ovelhas como as ovelhas reais pois “existem ovelhas de brincar e ovelhas verdadeiras”. Posteriormente questionei os alunos sobre a utilidade das ovelhas. O G.S. disse que era “para dar leite”, o T.N. disse que era “para dar o pêlo para se fazer casacos” e o A.M. disse que era “para o pastor levar a passear”.

Ao retirar o cão de peluche, alguns alunos afirmaram que também tinham cães e a E.La. disse ainda que “os cães não gostam que lhes tiremos coisas da boca”. Perguntei-lhe que tipo de coisas eram essas ao que ela respondeu que era a comida, os brinquedos, etc. No seguimento da afirmação anterior, o G.S. disse que, por vezes, “os cães podem-nos morder se lhes formos mexer quando estão a comer”. A M.P. acrescentou ainda que “os cães protegem-nos e dão-nos carinhos” e segundo o T.B. quando ele chega a casa o cão dele vai a correr “porque está feliz e quer brincar e ter muitas festas”. Posteriormente pedi que me fizessem uma ligação entre este elemento e a ovelha de peluche, que já tinha sido retirada. O G.S. referiu que “o pastor, quando vai passear as ovelhas leva um cão para o ajudar a passear e a encontrar as ovelhas, porque ele usa o nariz para encontrar as ovelhas”.

No momento em que o terceiro elemento foi retirado, o novelo de lã branca, pela expressão de alguns alunos, não sabiam exatamente do que se tratava. Depois alguns alunos disseram que se tratava de “uma bola de lã”. Pouco depois já utilizavam a expressão “novelo de lã” para se referirem àquele elemento. Em seguida, perguntei-lhes para que servia o novelo de lã, ao que responderam que “vem das ovelhas e serve para fazer casacos, vestidos e camisolas”. Depois, foram dando, por iniciativa própria, exemplos de roupas que tinham levado para a escola e que eram feitas de lã. Por

exemplo, gorros, cachecóis, luvas, camisolas e até mesmo casacos cujo forro era feito de lã.

Em seguida foram retiradas as agulhas, e no seguimento do objeto anterior, a maioria dos alunos disse logo que se tratavam de “agulhas”, a que eu mais tarde acrescentei “agulhas de tricotar”, e explicaram que serviam para fazer coisas com a lã. Vários alunos deram o exemplo da avó e da mãe que já tinham visto a fazer camisolas de lã. Desta forma, perguntei-lhes se apenas as mulheres tricotavam. Todos os alunos disseram que não e rapidamente o T.N. disse que também ele próprio já tinha aprendido a tricotar com a avó e que a ajudou a fazer um “lençol de lã azul para a minha cama”. Ao mesmo tempo foi explicando todo o processo aos colegas esclarecendo que “o fio de lã fica preso no biquinho das agulhas e depois vamos dando voltas até se fazer o lençol grande”.

Quando o quinto elemento foi retirado, o novelo de lã preta, os alunos disseram que se tratava de um novelo de lã. Assim pedi que o distinguissem do novelo anterior e os alunos acrescentaram que se tratava de “um novelo de lã preta e mais pequeno, pois o outro é branco e grande” e ainda afirmaram que “serve para as mesmas coisas porque é igual, só que um é branco e o outro é preto”.

Ao retirar a imagem da paisagem com neve, a maioria dos alunos disse que se tratava de “um boneco de neve”, “um boneco de neve e outro atrás por construir” e que se tratava “do inverno”. Expliquei-lhes, então, que o elemento principal e o qual se referia aquela imagem era o material com que construíamos o boneco de neve e os alunos rapidamente disseram que se tratava de neve.

Quanto ao último elemento a ser retirado, a imagem do homem idoso, os alunos disseram que era “um senhor” e, tal como tinha feito para o cão, pedi que os alunos fizessem a ligação entre esta figura e todas as outras que já tinham visto anteriormente. O G.S. rapidamente disse que se tratava do “pastor que vai passear as ovelhas com o cão”. Os restantes alunos acenaram com a cabeça demonstrando que concordavam com a resposta do colega. No entanto, alguns alunos ainda se referiam a este objeto como sendo “um senhor”, portanto deixei que as duas respostas fossem válidas e mais tarde eles comprovariam que realmente se tratava de um pastor.

Exploração da relação entre os objetos da cesta literária

Comecei por colocar questões aos alunos como “O que fazem estes objetos aqui todos juntos?” e “De onde terão vindo?”. Os alunos sentiram alguma dificuldade, portanto disse-lhes que para descobrirmos de onde estes tinham saído iríamos ter de criar uma história com todos os objetos começando com a frase “Era uma vez...”. Assim comecei por lhes apresentar a primeira frase “Era uma vez um pastor...” para mais facilmente compreenderem o que pretendia. Rapidamente os alunos construíram uma história com os restantes objetos. Após os alunos terem criado a primeira história desafiei-os a criarem mais duas histórias, explicando que, tal como a anterior, ambas tinham de conter todos os objetos e as histórias não podiam ser iguais. Apesar de os alunos terem sentido dificuldade no início desta atividade, conseguiram com grande facilidade, entusiasmo, confiança e criatividade criar, em conjunto, três histórias diferentes com todos os objetos, tal como se pode verificar no Quadro 9. À medida que os alunos iam contando a história ia registando no quadro os objetos, na ordem pela qual entravam na história. Desta forma foi mais fácil de relembrar cada uma das histórias e o “fio condutor” que existia entre as personagens. Foi também necessário organizar e direcionar, por vezes, o pensamento dos alunos para a atividade, questionando os colegas se aceitavam a ideia do colega, se aquele elemento já se encontrava ou não na história, etc. Incentivei-os a não terem medo de partilhar as suas ideias pois, afinal de contas, estavam a criar uma história e nas histórias tudo era possível. À medida que eles iam construindo outra história eu pedia-lhes que fossem mais pormenorizados do que tinham sido na história anterior. Agi desta forma pois queria ver até que ponto eles eram capazes de criar e melhorar, ao mesmo tempo, as suas histórias.

<i>A história do inverno</i>	<i>O inverno vai-se embora</i>	<i>O pastor, o cão e a ovelha agasalhados</i>
<i>Era uma vez um pastor, que tinha umas agulhas de tricotar e decidiu tirar lã branca à sua ovelha. O cão estava a brincar na neve e encontrou um novelo de lã preta.</i>	<i>Era uma vez um novelo de lã branca, que foi oferecido por um pastor ao seu cão e à sua ovelha para brincarem. Como tinha nevado o pastor fez um boneco de neve. Com as suas agulhas de tricotar e com lã preta tricotou uns olhos, um nariz e uma boca para pôr no boneco de neve.</i>	<i>Era uma vez, uma ovelha que estava no monte. Depois, apareceu um pastor, um cão e começou a nevar. O pastor foi para casa pegou num novelo de lã preta e nas suas agulhas de tricotar e fez uma camisola para ele e para o cão. Como também tinha um novelo de lã branca fez uma outra camisola para oferecer à ovelha que estava no monte.</i>

Quadro 9 – Histórias criadas pelos alunos

No final de construídas as três histórias pedi que os alunos dessem um título a cada uma, pois eles, apesar das minhas dicas “tinham sido os autores das histórias”. Depois levei os alunos a perceber que através dos mesmos objetos, das mesmas personagens, conseguiram construir três histórias diferentes. Portanto questionei-os se seria também possível construir mais histórias ao que os alunos responderam que sim. Finalmente e retomando a questão inicial desta atividade perguntei-lhes se já sabiam qual era a relação que existia entre todos estes objetos. De onde tinham eles vindo? Então o T.N. disse que tinham vindo também eles de uma história.

Exploração da obra – elementos paratextuais

Para iniciar a última atividade, deste primeiro dia, decidi dizer aos alunos que, na cesta literária, tínhamos ainda um outro elemento (o livro) que ninguém tinha descoberto. Os alunos ficaram muito surpreendidos pois segundo eles “não tinha mais nada dentro da cesta”. Antes de mostrar o objeto escondido questionei-os sobre qual poderia ser esse objeto. Inicialmente os alunos deram respostas como “um sol de plástico”, “uma flor”, “uma sopa de letras”, etc., até que um aluno disse que tinha “um papel”. Assim, peguei na resposta deste aluno e fui dando pistas. Expliquei que realmente o objeto tinha papéis, mais propriamente folhas de papel. Não uma, mas várias e todas

juntas faziam uma coisa em especial. Todas juntas faziam algo que tínhamos criado anteriormente, apontando para as histórias que tinham sido construídas no quadro. Os alunos disseram então que essas folhas de papel tinham “coisas escritas e que contavam alguma coisa”, que “tinham histórias”. Portanto questionei-os sobre o que poderia ter folhas e contar-nos histórias até que o T.N. disse muito entusiasmado “Livros!” e esta foi a palavra mágica para retirar o livro que se encontrava escondido dentro da cesta.

Por último passei para a exploração dos elementos paratextuais do livro. A capa deixando os alunos verem os elementos que existiam na capa e as guardas iniciais e finais. Pedi que os alunos tentassem encontrar os sete objetos que tinham saído da cesta na capa do livro e dei a indicação que apenas um dos objetos não se encontrava lá. A maioria conseguiu encontrar os objetos todos exceto a neve, pois não estava representada. Alguns alunos também não viram as agulhas de tricotar, à primeira, tendo, contudo, conseguido, após nova observação. O novelo de lã preta e o novelo de lã branca já foram mais difíceis de compreender, pois alguns alunos diziam que o novelo que estava na capa era branco; outros diziam que era preto; e ainda outros diziam ser branco e preto.

Visto os alunos terem sentido dificuldade em compreender o porquê de dois novelos de lã questionei-os sobre o porquê de terem saído da cesta aqueles dois novelos de cores e tamanhos diferentes. A M.P. disse que era por ter utilizado o novelo de lã preta e por isso ele estava mais pequeno, ao que eu respondi que não tinha usado nenhum dos novelos. Desta forma expliquei-lhes que todos aqueles objetos como já lhes tinha dito, tinham saído daquele livro, ou seja, tinham alguma coisa a ver com o livro e por isso o facto de terem cores e tamanhos diferentes não era por acaso. Tinha uma razão e pedi-lhes que olhassem com mais atenção para a capa do livro e percebessem o porquê de termos dois novelos de cores e tamanhos diferentes. Os alunos começaram, então, a direcionar a sua atenção para as ovelhas que encontravam na capa. O G.S. disse que “as quatro ovelhas brancas, apesar de serem mais pequenas, não o são, estão é longe do pastor, do cão e da outra ovelha preta e por isso parecem mais pequenas”. Depois disto e para ajudar os alunos perguntei “Se tirássemos a lã branca das quatro ovelhas brancas e a lã preta da outra ovelha preta, íamos ter mais lã de que cor?”. Os alunos

rapidamente responderam que ia existir mais lã branca pois tínhamos mais ovelhas brancas, associando assim o tamanho e a cor de cada um dos novelos de lã para a quantidade de ovelhas que existiam de cada cor.

Ao explorar as guardas pedi que os alunos tentassem perceber quais as diferenças que existiam entre as guardas iniciais e finais. As respostas foram que as guardas iniciais “são todas brancas”, “não têm formas” e “não têm tantas formas como as outras” e as guardas finais “ são todas brancas e pretas”, “ têm formas” e “ têm mais formas do que as outras”.

Por último, apresentei aos alunos o título da obra e o nome da autora. Questionei-os sobre o título da obra pedindo-lhes que confrontassem as ideias com que tinham ficado durante a exploração dos objetos e das histórias com estas novas informações. O G.N. disse que tinham “quase acertado” pois tinham feito uma história que começava com “era uma vez uma ovelha”.

Atividade 2 – Leitura da obra

A segunda atividade foi a leitura da obra, “A ovelhinha preta” de Elizabeth Shaw (ver anexo III.II) iniciando assim as atividades de durante a leitura. No entanto, e dado que um dos alunos não tinha estado presente na primeira atividade, a exploração dos objetos da cesta literária, decidi pedir ajuda aos restantes alunos para apresentarem os objetos da cesta ao colega. Desta forma os alunos que tinham estado presentes na atividade puderam recordar aspetos que tinham sido abordados, motivando-os, mais uma vez, para a leitura da obra, que se iria dar em seguida. Isto permitiu, ao mesmo tempo, que os alunos fossem capazes de transmitir ao colega essas novas aprendizagens que iriam, por sua vez, ativar o conhecimento enciclopédico desse mesmo aluno. Assim ia retirando os objetos da cesta um a um e os alunos apresentavam-nos ao colega. Começaram por apresentar a ovelha de peluche e em seguida o novelo de lã preta e o novelo de lã branca, afirmando que a diferença era o primeiro ser mais pequeno do que o segundo. Questionei-os sobre o porquê de um ser mais pequeno do que o outro e os

alunos responderam dizendo que era “por causa das ovelhas que estavam na capa do livro” pois “tinha mais brancas”. Depois foi retirada a imagem do homem idoso e os alunos voltaram a dizer que se tratava de um “senhor” ou de um “idoso”. Mais uma vez questionei-os se já não tínhamos descoberto algo em relação àquela figura, se não sabíamos mais nada sobre ela, etc. até que o T.N. disse que era “um pastor porque estavam ovelhas com ele”. Quando a imagem da paisagem com neve foi retirada, as respostas dos alunos foram novamente diferentes. Uns alunos diziam que era “neve”, outros alunos diziam que era “o boneco de neve”. Posteriormente questionei os alunos sobre quais eram os dois objetos que faltavam e a E.Li. disse que faltavam “as agulhas”. Pedi que acrescentassem o resto do “nome” das agulhas e a M.P. disse “agulhas de tricotar” e assim questionei o aluno que tinha faltado, o D.M., sobre a utilidade daquele objeto e ele respondeu dizendo que “usamos a lã para tricotar, para fazer camisolas”. Por último questionei os alunos sobre o elemento que faltava e o R.N. disse que faltava “um cãozinho”.

Após todos os objetos terem sido novamente explorados e expostos na sala de aula explicamos ao D.M. que tínhamos conseguido fazer três histórias com esses sete objetos e que todos os objetos tinham saído de uma outra história, apresentando o livro ao aluno. Assim, e de uma forma mais geral, os alunos apresentaram os elementos paratextuais a esse aluno, recordando novamente que na capa estavam todos os objetos menos a neve e conceitos como guardas iniciais e guardas finais.

Em seguida, expliquei aos alunos que ia dar início à leitura da obra. À medida que a leitura ia sendo feita fui mostrando as ilustrações do livro de duas formas: através do livro propriamente dito e através da projeção das ilustrações no quadro. Decidi seguir esta estratégia pois, a meu ver, facilitaria a exploração da história por parte dos alunos conseguindo visualizar corretamente as ilustrações do livro e explorá-las com mais pormenor. Visto que a obra é de rápida leitura fiz três leituras: uma primeira vez, permitindo que os alunos, no final, dessem a sua opinião; uma segunda vez, sugerindo aos alunos que descobrissem se todos os objetos da cesta literária se encontravam ao longo da história; e uma terceira, e última vez, para consolidação e confronto das ideias prévias dos alunos.

Após a leitura da obra pedi aos alunos que partilhassem com os colegas o que mais tinham gostado na história, o que tinham achado mais interessante, etc. As opiniões dos alunos foram várias tal como podemos confirmar através do Quadro 10:

Mas que história linda! Até fiquei de boca aberta.
Gostei da parte da ovelhinha preta em que pediu ao pastor para lhe fazer um casaquinho de lã.
Gostei da história toda e queria ouvir outra vez.
O pastor fazia cachecóis para levar para vender.
Uma parte importante é quando todas as ovelhas estavam diferentes.
Gostei da parte em que elas se foram esconder na gruta.
Gostei da ovelha preta a proteger as ovelhas brancas.
Gostei da ovelhinha preta estar ao colo do pastor.

Quadro 10 – Exploração da obra (a opinião dos alunos)

Exploração da obra – os objetos da cesta literária na história

Os alunos mostraram muita vontade em ouvir a história novamente, e tal como tinha planeado, expliquei-lhes que o iria fazer mais duas vezes. Assim, antes da segunda leitura da história, coloquei a seguinte questão aos alunos “Será que todos os objetos aparecem ao longo da história?”. Expliquei –lhes que a iria ler novamente mas, desta vez, eles teriam de estar atentos para conseguirem descobrir a resposta a esta pergunta. No final da leitura os alunos puderam então partilhar a sua opinião tendo em atenção a questão colocada inicialmente.

Desta forma e utilizando os objetos da cesta literária, que se encontravam expostos na sala de aula, fui questionando os alunos sobre se aquele objeto aparecia ou não ao longo da história. Comecei por perguntar se “existia alguma ovelha na nossa história?” a F.F. disse que existem “muitas ovelhinhas na história” acrescentando ainda que “as ovelhas são todas pretas menos uma”. Imediatamente a M.P. corrigiu a resposta da colega dizendo que “todas são brancas e uma é que é preta”.

Depois questionei se “existia algum cão na nossa história?”, os alunos afirmaram que aparece e segundo o G.N. o cão aparece “em todas as páginas”. Alguns alunos contestaram e disseram que “em algumas páginas não aparece, só aparece às vezes”. Desta forma levei-os a chegar à conclusão que independentemente do cão aparecer em todas as páginas do livro ou não, aparece na história e isso é o que nos interessa para responder à pergunta inicial.

Após a questão “existem novelos de lã branca e preta na nossa história?” todos os alunos disseram que sim, ao contrário da E.La. que afirmou que não pois “só existe lã branca”. Perguntei-lhe o porquê de pensar assim, e a aluna disse que “a ovelha é que é preta” acrescentando ainda, lembrando o momento em que exploraram os elementos paratextuais da obra e concluíram que todos os elementos da cesta literária estavam presentes na capa à exceção da neve, que os colegas estavam “enganados porque só viram a capa e a neve há nesta história a lã preta é que não”. Assim decidi projetar uma das páginas do livro, uma que contém sacos de lã branca e sacos de lã preta, e pedi que me dissessem o que estava ali apresentado. Os alunos rapidamente disseram “lã preta e branca”. Decidi então perguntar-lhes se se lembravam de quantos sacos é que o pastor tinha conseguido fazer de lã preta e de lã branca. Os alunos disseram que o pastor tinha conseguido fazer “dez sacos de lã branca e um saco de lã preta.” E em seguida pedi que relacionassem o número de sacos de lã branca e de lã preta com o tamanho dos novelos de lã que lhes apresentava e que tinham saído da cesta literária. Neste momento os alunos perceberam que o novelo de lã branca era maior porque representava os dez saquinhos de lã branca e que o novelo de lã preta, que era mais pequenino, representava o único saquinho de lã preta que o pastor tinha.

Para descobrir se as agulhas de tricotar estavam presentes na história mostrei-as aos alunos e pedi que eles me dissessem o que eram. Os alunos responderam dizendo que se tratavam de “agulhas” e “agulhas de tricotar” e questionei-os então se estas apareciam na história. Todos disseram que sim e o G.N. disse que o pastor as usa “para coser”, ao contrário do G.S. que disse que o pastor as usa “para tricotar”. Os restantes alunos concordaram com o G.S. e alguns acrescentaram ainda que servia para fazer coisas para vender no mercado. Questionei-os sobre que coisas eram essas e disseram que

“vendia luvas, tapetes, cobertores, cachecóis, camisolas e meias com a lã das ovelhas”. Após esta resposta, o G.S. disse que “o pastor comprou mais ovelhas” e a L.R. acrescentou que “comprou mais ovelhinhas pretas” e ele corrigiu dizendo que o pastor “comprou mais ovelhas e carneiros pretos”.

Para a imagem da paisagem com neve pedi que os alunos me dissessem o que estava representado na imagem e se aparecia ou não na história. Assim os alunos disseram que era “neve” e que aparecia. Segundo a M.P. aparecia “quando estava a chover e a nevar” e “quando o cão estava a olhar para cima”. Segundo a E.La. aparecia “quando o pastor e o cão estavam a correr”. Estas respostas fizeram com que alguns alunos corrigissem as respostas das colegas dizendo que “não era o cão era o Piloto” ao qual o R.F. acrescentou que o seu tio também “tinha um cão chamado Piloto”. Questionei-o se também era guardador de rebanhos e ele sorriu respondendo que não.

Para o último objeto os alunos disseram que era o “senhor”. Perguntei-lhes se afinal, e segundo a história, ele era ou não era pastor. Todos os alunos afirmaram que sim e começaram a referir-se a este último objeto como sendo o “pastor”.

Consolidação e confronto das ideias prévias dos alunos

Após uma última leitura confrontei-os com as opiniões do dia anterior onde afirmavam quanto à imagem da figura idosa, por exemplo, que se tratava apenas de um “senhor” e outros diziam ser um “pastor”. “Realmente aquela personagem era um pastor. Como será que os colegas adivinharam que era um pastor só pela capa do livro?” perguntei aos alunos. Alguns disseram que era por “ter ovelhas na história (capa)” e que “as ovelhas não andam sozinhas”. A M.P. disse ainda “Como é que elas (ovelhas) iam aparecer? Se tem um senhor a trabalhar com elas é um pastor.” Então expliquei-lhes que tal como as ovelhas deram uma pista sobre quem era aquele senhor, também o cão, o Piloto, que estava na capa poderia ter ajudado a descobrir pois é um “cão pastor”.

Em seguida, questionei-os sobre o que fazia o pastor e o G.S. disse que “anda na quinta a tratar dos animais e que corta a lã das ovelhas para coser”; o T.N. disse que “faz tricoto”, que eu corrigi dizendo que era tricô; a F.F. disse que o “pastor vai passear o

rebanho com as ovelhas”, que eu corrigi dizendo que a palavra rebanho é o nome que se dá ao conjunto de ovelhas, por isso ou se diz “passear as ovelhas ou passear o rebanho”. Posteriormente, o T.B. disse que “o Piloto ajuda o pastor”; a M.P. disse ainda que “o Piloto manda às vezes as ovelhas irem para o monte e para trás das grades (redil)”; o G.S. disse ainda que “o Piloto, enquanto o pastor está a fazer os casacos, ele toma conta das ovelhas”.

Foram também abordados outros assuntos que permitiram perceber de que forma este tipo de atividades desenvolvem o conhecimento dos alunos. A C.C. afirmou que “o Piloto está sempre a mandar a ovelhinha sair daquele conjunto das ovelhas brancas” e a M.P. acrescentou que “a ovelhinha preta pediu ao pastor que lhe fizesse um casaco de lã branca para o Piloto não a estar sempre a ver”. O S.H. disse que isso acontecia porque “ela (a ovelhinha preta) queria parecer igual às outras” e segundo a F.F. “passava despercebida” e o G.S. disse que “o Piloto pensava que era outra e assim não estava sempre a ralhar com ela”. Mas tal como afirmou a M.P. “o pastor disse à ovelhinha preta que sabia que ela ia ser útil, apesar de estar sempre a portar-se mal”. O G.N. disse ainda que “ela (a ovelhinha preta) podia chamar a atenção porque era preta e não era branca e se fosse branca a neve tapava” e o G.S. acrescentou que “como estava neve o pastor e o Piloto não conseguiam encontrar as ovelhas e então viram uma mancha preta e souberam que era a ovelha preta”.

Em seguida, coloquei o seguinte dilema aos alunos “Se a ovelhinha preta cumprisse sempre as ordens do Piloto e no dia da tempestade não tivesse levado o resto do rebanho para a gruta o que poderia ter acontecido?”. O G.S. disse que “se não tivessem ido para a gruta as ovelhas ficavam todas molhadas e elas já estavam a ficar todas enervadas” e que “se tivessem lá ficado (no monte) tinham passado mal a noite”.

Por último, os alunos voltaram a explorar as guardas iniciais e finais. Segundo o G.N. “se calhar o pastor fazia só malha branca, na primeira página (guarda inicial) e depois ele tirou alguma lã preta e fez coisas a preto e branco”; a E.La. disse que “no início tínhamos só uma ovelha preta e como só tínhamos uma ovelha preta apareceu o branco todo e no fim como tinha as ovelhas todas pretas e brancas apareceu tudo preto e branco”; já o G.S.

afirmou que “com o dinheiro que o pastor teve e com as outras ovelhas ele cortou a lã e fez mais coisas com a lã branca e preta”.

Atividade 3 – Teia de personagens

Como segunda atividade de durante a leitura decidi apresentar aos alunos uma teia de personagens. Assim, li novamente a obra utilizando a mesma estratégia da atividade de leitura, ou seja, mostrando as ilustrações tanto pelo livro como pelas projeções no quadro. Depois comecei por explicar aos alunos o objetivo da atividade colocando o cartaz da teia de personagens no quadro (ver anexo IV.I) e entregando-lhes uma ficha com a teia de personagens, para colarem no seu caderno (ver anexo IV.II). Visto tratar-se de uma turma que está no início de um primeiro ano, os alunos tinham ainda bastantes dificuldades ao nível da escrita e, portanto, esta atividade foi realizada em grande grupo. Questionei assim os alunos sobre quais eram as personagens da história e à medida que foram respondendo, escrevi o nome de cada uma das personagens no quadro para que os alunos os conseguissem reproduzir nas suas fichas e no cartaz. Em seguida pedi a alguns alunos que se dirigissem ao cartaz, que se encontrava colocado no quadro e completassem o primeiro elo da teia de personagens com os nomes das personagens, e aos restantes alunos que fizessem o mesmo na ficha que lhes tinha sido entregue.

Para se completar o terceiro elo da teia de personagens questionei os alunos sobre as características de cada uma das personagens da história. Comecei por dar um exemplo de uma característica para a ovelhinha preta dizendo que “a ovelhinha preta é distraída” e pedi que os alunos fizessem o mesmo para as restantes personagens. As características foram escritas no quadro e, no final, a turma chegou a um consenso sobre a característica que era a mais indicada para cada uma das personagens.

Exploração das características das personagens

Os alunos começaram por escolher características para o Piloto. O G.N. disse “o Piloto é mandão”, mas a M.B. disse “o Piloto é meu pai” e “o Piloto come”. Isto demonstrou que alguns alunos estavam a sentir dificuldade em compreender o que lhes tinha pedido. Davam vários exemplos de frases que por vezes não tinham sentido ou não tinham nenhuma característica subjacente e que pudesse ser retirada. Assim expliquei que a teia de personagens iria ficar com a característica (palavra) e não com frases. Portanto sempre que um colega dissesse uma frase, tinham de tentar transformá-la numa característica. Depois, e em conjunto, íamos ver se essa característica se adequava ou não à personagem. Após esta explicação, a M.P. disse “o Piloto ajuda o pastor” e logo de seguida, o T.N. disse que “o Piloto é ajudante” chegando assim às características “Mandão” e “Ajudante”.

Posteriormente, os alunos escolheram as características para o pastor. A M.P. disse “o pastor trabalha muito” e então questionei os alunos sobre o nome que se dá a uma pessoa que trabalha muito e eles disseram “trabalhadora”. A L.A. disse “o pastor é amigo das ovelhas” chegando assim às características “Trabalhador” e “Amigo”.

Por último, os alunos escolheram as características para o rebanho. O G.S. disse que “o rebanho estava nervoso” e o G.N. disse que “o rebanho faz tudo o que o Piloto manda” chegando assim às características “Nervoso” e “Obediente”.

Para escolher a característica preferida para cada uma das personagens gerou-se um pequeno diálogo onde os alunos deram a sua opinião e a justificaram de acordo com os momentos da história. A maioria dos alunos decidiu que a característica que melhor se adaptava ao Piloto era “Ajudante” pois ele ajuda o pastor a tomar conta do rebanho; a característica que melhor se adaptava ao pastor era “Trabalhador” pois ele tomava conta do rebanho e ainda fazia coisas de lã para vender no mercado; a característica que melhor se adaptava ao rebanho era “Obediente” visto o rebanho cumprir sempre as ordens.

Finalmente, e após terem sido escolhidas as três características das personagens, os alunos colocaram-nas no terceiro elo, tanto na ficha como no cartaz presente no quadro. No final da atividade o cartaz ficou exposto na sala de aula até ao final do dia.

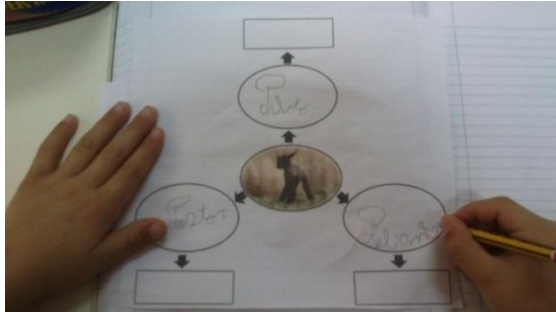


Figura 1 – Preenchimento da ficha



Figura 2 – Preenchimento do cartaz

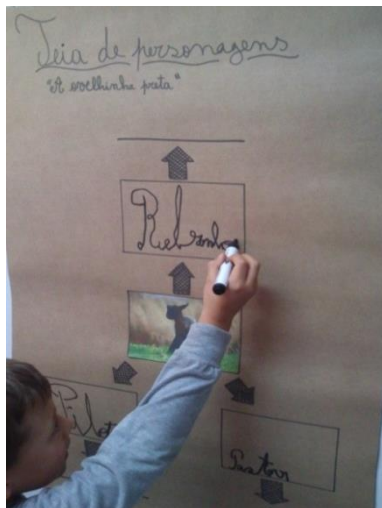


Figura 3 – Preenchimento do cartaz

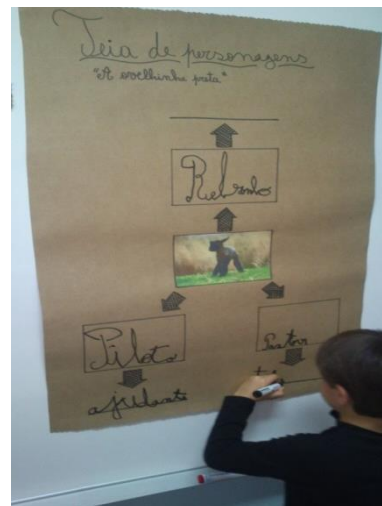


Figura 4 – Preenchimento do cartaz

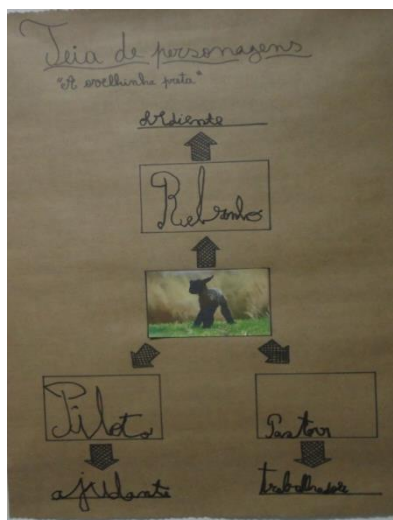


Figura 5 – Cartaz preenchido

Atividade 4 – As ações das personagens

A terceira atividade de durante a leitura foi a construção do cartaz das ações das personagens (ver anexo V.I). Apresentei o cartaz no quadro e expliquei aos alunos o que pretendia com esta nova atividade. Assim perceberam que iriam completar aquele cartaz com ações que foram realizadas, ao longo da história, por cada uma das personagens. Antes de iniciar a atividade fiz novamente a leitura da obra para os alunos direcionarem a sua atenção para o objetivo da atividade, conseguir identificar mais facilmente as ações das personagens. Após a leitura do livro, o cartaz foi sendo preenchido segundo as ações que os alunos tinham descoberto. Isto originou vários momentos de diálogo onde cada aluno teve a oportunidade de partilhar a sua opinião justificando as suas respostas, mais uma vez, tendo em atenção as situações da história.

No final, pedi aos alunos que avaliassem cada uma das ações das personagens como boa ou má, colocando no quadro o respetivo sinal (ver anexo V.II). Assim, fui pedindo a alguns alunos que fossem colocar o respetivo sinal depois de toda a turma chegar a um consenso. No final da atividade o cartaz ficou exposto na sala de aula até ao final do dia.

Exploração das ações das personagens

Os alunos começaram pelas ações da ovelhinha preta. O G.N. disse que “ela ajudou as outras ovelhinhas”; o A.M. disse que ela “pediu ao pastor para lhe fazer o casaco branco”; o G.S. disse que “ela não obedecia ao Piloto porque quando tinha de ir para a direita ia para a esquerda e quando tinha de ir para a esquerda ia para a direita”; o T.N. disse que “quando elas estavam na gruta, a ovelhinha preta foi para fora e deu o sinal para serem encontradas”; a E.La. disse que “a ovelhinha preta é amiga do pastor”; a M.P. acrescentou que “quando o Piloto estava a arrumar o rebanho ela era a única que acordava o pastor”; e a L. R. disse que “ela olhou para as nuvens e pensou no que o pastor lhe disse”.

Em seguida, os alunos passaram para as ações do Piloto. O G.N. disse que “ele mandou muito em todas as ovelhas”; o A.M. afirmou que o Piloto disse à ovelhinha preta que “quando chegasse a altura da tosquia ia arranjar maneira dela ser vendida”; o T.N. disse que “o Piloto manda as ovelhas para a esquerda, para a direita e para o redil” e “organiza as nossas ovelhas”; o R.P. afirmou que “o Piloto disse à ovelhinha preta que não ia chover” e o G.S. acrescentou dizendo que “ele pensa que sabe tudo mas não sabe”. Desta forma perguntei-lhes o porquê do Piloto não gostar nada da ovelhinha preta e então a T.S. disse “porque ele não quer que ovelha preta diga as coisas, ele quer é mandar”. Decidi assim questioná-los sobre algo que o Piloto tinha dito: “As ovelhas não precisam de pensar eu penso por elas”. Os alunos rapidamente chegaram à conclusão de que o Piloto não gostava que as ovelhas pensassem. Neste momento acrescentamos também mais uma ação à coluna da ovelhinha preta: ela pensava. Por último o T.N. disse “o Piloto ajuda o pastor”.

Os alunos passaram, depois, para as ações do pastor. A M.S. disse que “o pastor dá apitadelas”; a M.P. disse que “o pastor teve a ideia de fazer com a lã preta e com a lã branca meias e cachecóis” e que “tricotava muito”; o G.N. disse que “ele vende as coisas no mercado”; a M.P. afirmou que “o pastor disse que não devia ter bebido muito porque assim já não podia encontrar as ovelhas”; a E.La. disse “o pastor rapa o pelo das ovelhas” o G.S. corrigiu-a dizendo “não rapa o pelo, corta a lã” e logo a seguir o A.M. disse “é

tosquiar”; o R.P. disse “quando o pastor vendeu as coisas de lã ganhou mais dinheiro e comprou mais ovelhas”; a L.R. disse “o pastor abraçou a ovelhinha preta” e o T.N. acrescentou “e levou-a ao colo”.

Por último os alunos passaram para as ações do rebanho. O G.N. disse imediatamente que “o rebanho não pensa” e a C.C. disse que “a lã que elas têm dá para fazer mantas, meias, etc.” chegando assim à conclusão que todas as ovelhas, tanto o rebanho como a ovelhinha preta servem para dar lã. A M.S. acrescentou que “as ovelhas comem erva”; a F.F. disse que “as ovelhas obedecem ao pastor e ao Piloto”; a L.R. disse que “o rebanho obedeceu e ouviu a ovelhinha preta e seguiu-a para uma gruta”; e a L.A. disse que “as ovelhas brancas ficaram encostadinhas para ficarem quentinhas”.

Exploração das ações das personagens – avaliação das ações

No momento de avaliar cada uma das ações os alunos concordaram entre si na maioria das ações. Chegaram à conclusão que na ovelhinha preta apenas existiam duas más ações e as restantes seis ações foram consideradas boas. Nas ações do Piloto consideraram quatro ações más e três ações boas. Já nas ações do pastor os alunos consideraram as oito ações boas. E por último, nas ações do rebanho apenas uma das seis ações foi considerada má.

No entanto, existiram alguns momentos onde os alunos não concordaram entre si gerando alguma dúvida entre os alunos. Isto aconteceu na segunda ação da ovelhinha preta, “Pedi para ter um casaco” e também na última ação, “Pensava”. Assim questionei os alunos sobre o porquê de considerarem que a segunda ação era uma má ação e eles responderam que “a ovelhinha preta só queria o casaco para o Piloto não reparar nela” porque “era mau para ela”. O G.S. acrescentou mesmo que “quando não gostam de nós temos de dizer: se tu não gostas de mim então também não gosto de ti”. Eu expliquei que “as outras pessoas têm de gostar de nós por aquilo que nós somos. Como vemos pela história a ovelhinha preta não era má para o Piloto, apesar de ele o ser para ela. Apenas era distraída porque estava sempre a pensar. Na última ação, “a ovelhinha preta pensa”, alguns alunos afirmaram que era uma má ação. Imediatamente, os restantes alunos que

não concordavam com os colegas disseram que era uma boa ação e segundo o G.S. “é bom e todos animais pensam como nós... pois nós também somos animais, mas somos animais racionais”.



Figura 6 – Avaliação das ações



Figura 7 – Avaliação das ações



Figura 8 – Avaliação das ações



Figura 9 – Avaliação das ações



Figura 10 – Cartaz das ações preenchido

Atividade 5 – Ligação da obra com o Natal

No início da aula comecei por contar o seguinte aos alunos:

Numa noite, a nossa ovelhinha preta viu no céu uma estrela muito cintilante e grande. Como ela é curiosa e aventureira, saiu do redil, afastou-se do rebanho e, sem o Piloto e o pastor saberem, decidiu seguir essa estrela e ver até onde ela a levava. A ovelhinha andou muito, até que, de repente, viu a estrela parar em cima de um pequeno curral. Aproximou-se e lá viu um burro, um boi, uma mulher, um homem e um bebé em cima de uma caminha de palha. Pouco depois de ela ter chegado apareceram mais três homens. Cada um desses homens trazia uma prenda e entregou-a ao bebé.

Antes que o Piloto e o pastor dessem pela sua falta, a ovelhinha preta voltou para o redil. Quando lá chegou contou ao rebanho o que tinha visto. O Piloto ouviu-as a falar no redil e foi imediatamente contar ao pastor. Este disse-lhe que aquele bebé era especial e por essa razão, aquela noite era também especial. Era mágica. No final da noite foram todos deitar-se a pensar no que tinha acontecido e desejaram receber, também eles, uma prenda naquela noite.

Posteriormente, coloquei algumas questões aos alunos: “Quem poderão ser estas figuras? A ovelhinha preta seguiu uma estrela. Ela tem um nome especial. Sabem qual é? Qual será esta noite mágica? O que sabem sobre esta noite mágica?”

Em seguida, após o diálogo, foquei a atenção dos alunos no desejo das personagens da obra afirmando que “As nossas personagens foram dormir desejando também elas receberem uma prenda. Vamos concretizar o desejo delas?” Assim, entreguei uma folha de papel a cada um dos alunos e expliquei que iriam ter de escolher uma das personagens da história (a ovelhinha preta, o Piloto, o pastor ou o rebanho) a quem oferecer uma prenda. Para isso comecei por ler novamente a obra e pedi aos alunos que fossem pensando no presente ideal (o que a personagem desejava ter, o que

achavam que lhe faria falta, etc.), para a personagem que tinham escolhido. No final da leitura, os alunos fizeram o desenho do presente que iriam oferecer à sua personagem na folha que lhes tinha sido entregue. À medida que os alunos iam fazendo a sua prenda fui distribuindo as suas meias (ver anexo VI.I), que fui recolhendo ao longo das últimas duas semanas, e os autocolantes das personagens a quem iriam oferecer a sua prenda (ver anexo VI.II) que deveriam colar nas meias. Após todos os alunos terem terminado a sua prenda apresentaram-na aos restantes colegas. Cada aluno levou o seu desenho e a sua meia, com o autocolante respetivo, para junto do suporte (ver anexo VI.III). Lá explicou, mostrando o seu desenho aos colegas, qual a personagem para quem tinha feito aquele presente, qual era o presente e o porquê de o ter feito para aquela personagem como nos é apresentado no Quadro 11. Por último colocou o seu desenho na meia e pendurou-a no suporte, ficando exposta na sala até ao final do dia.



Figura 11 – Desenho da prenda



Figura 12 – Desenho da prenda

Prendas para a ovelhinha preta
<i>Uns sapatinhos de lã para ela andar quando vai para a neve e agasalhar-se porque os sapatos têm pelo aqui.</i>
<i>Um casaquinho de lã branca para a ovelhinha preta e ela vai gostar porque ela pediu ao pastor.</i>
<i>Um cobertor para a ovelha preta de lã laranja e preta.</i>
<i>Um casaco de lã castanha.</i>
<i>Um chapéu, umas botas, um casaco, um cachecol, uma camisola e umas calças. Foi o pastor que fez para eu dar à ovelhinha.</i>
<i>Um desenho com a ovelhinha preta, a lã branca, o pastor e uma bengala.</i>
<i>Um casaco, um cachecol e sapatilhas.</i>

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

<i>Uma lã branca e casotas mas não me lembrei disso para fazer. Merecia a lã branca porque ajudou o rebanho.</i>
Prendas para o Piloto
<i>Um desenho de quando o Piloto disse ao pastor que a ovelhinha preta não lhe obedecia para ele não voltar a fazer.</i>
<i>Uma camisola de lã quentinha.</i>
<i>Umas botas castanhas para o Piloto.</i>
<i>Um helicóptero para quando as ovelhas fugirem ele em vez de ir a correr ir no avião.</i>
<i>Um cachecol, um gorro e umas luvas.</i>
Prendas para o pastor
<i>Roupa de inverno para quando estiver a nevar ele estar bem agasalhado. Um gorro, um casaco que por dentro tem lã preta, umas calças com lã dentro e umas botas.</i>
<i>Um apito para o pastor dar uma apitadela para o Piloto ir buscar as ovelhas que estão longe das outras.</i>
<i>Uma bengala como ele é muito velhote para ele segurar-se em pé</i>
<i>Uma bengala, umas botas, uma camisola e umas calças.</i>
<i>Um cachecol de lã preta.</i>
<i>Uma cadeira para ele não estar sentado na pedra que é dura.</i>
<i>Um apito.</i>
<i>Dez sacos de lã branca e um saco de lã preta.</i>
<i>Uma camisola de lã laranja, preta e castanha.</i>
<i>Um cachecol, umas botas, uma camisola, umas meias e um gorro e desenhei o pastor a dizer xau.</i>
Prendas para o rebanho
<i>Botas e casotas de madeira que é para quando tiver muita chuva elas irem lá para dentro e ficarem bem.</i>
<i>Umas mantas para o rebanho... umas de preta e umas de branca.</i>

Quadro 11 – Prendas desenhadas para as personagens



Figura 13 – Apresentação da prenda



Figura 14 – Apresentação da prenda



Figura 15 – Suporte para as meias com as prendas das personagens

Exploração de algumas situações resultantes da apresentação das prendas

Durante a apresentação surgiram situações de diálogo sobre assuntos que estavam relacionados com as prendas que os alunos iam dando:

Visto muitos alunos terem desenhado roupas de lã de várias cores coloquei-lhes a seguinte questão “De onde aparecem as lãs de outras cores? Será que temos ovelhas azuis, amarelas, verdes, etc.?”. O T.N. disse que “o pastor tirou das ovelhas brancas e pintou” e a M.P. disse que “preto e branco dá as outras cores”. Assim expliquei que a lã branca, que é mais eficaz, por ser branca, é tingida, juntando corantes de várias cores, passando assim de lã branca para a cor do corante a que foi misturada.

Quando uma aluna desenhou um helicóptero para o Piloto, alguns alunos comentaram esta prenda, como por exemplo o G.N. que concordava com aquela prenda dizendo “pois podia” ao qual a aluna que tinha desenhado acrescentou “pois, o pastor apita e o Piloto vai”. No entanto outros alunos como o G.S. e o T.N. não concordavam com a prenda escolhida. O G.S. disse “mas o Piloto não sabe conduzir... porque os cães não sabem conduzir” e o T.N. disse mesmo “é outro piloto... é um piloto de um avião”.

Sempre que apareciam objetos iguais para a mesma personagem os alunos (p. ex. o apito e a bengala para o pastor) os alunos diziam que quando aquela personagem perdesse ou partisse aquela prenda já tinha outra de substituição. Também segundo o T.N. “um apito é para dar apitadelas longas e o outro é para dar a apitadela curta” e o G.S. disse ainda “um é para o assobio longo e outro para o assobio curto”.

Questionei ainda os alunos sobre se o “rebanho iria ter frio durante o inverno”. Os alunos responderam imediatamente que não. O G.S. disse mesmo que ia estar “muito aquecidinho... pois estão dentro das casotas de madeira e têm os cobertores a aquecer”. Também acrescentou que eram de madeira pois “se fossem casotas de ferro tinham ainda mais frio”. O T.N. também afirmou que “as casotas têm uma porta para fechar”.

Por último, os alunos começaram a questionar sobre a “veracidade da atividade”. O G.S. perguntou “Mas isso vai mesmo para o pastor, para o Piloto,...?”. O T.N. disse “É um papel só...”. Disse que sim. Disse que ia enviar os desenhos para o Pai Natal e ele só tinha de entregar as prendas às personagens. O G.S. respondeu logo “Ah porque o Pai Natal como faz magia pode acontecer”.

Atividade 6 – Os espaços da história

Para iniciar as atividades de após a leitura decidi ler, pela última vez, a obra continuando com a mesma estratégia. No final da leitura questionei os alunos sobre o seguinte: “Quais são os espaços onde a história se passa?”. De seguida gerou-se um pequeno diálogo onde os alunos puderam partilhar as suas ideias e confrontá-las com as dos restantes colegas. De seguida, apresentei o cartaz dos espaços da história no quadro (ver anexo VII.I) e os alunos fizeram novamente a exploração dos espaços tendo agora em atenção as imagens apresentadas.

Posteriormente, entreguei imagens de elementos que apareciam ao longo da história (ver anexo VII.II). Como os alunos estavam dispostos em cinco grupos de cinco, entreguei a cada grupo três ou quatro imagens. Expliquei que todos os grupos tinham imagens diferentes levando-os a sentirem-se mais responsáveis pelas suas imagens no momento de as apresentarem à turma. Portanto, pedi que, em grupo, observassem as imagens e tentassem identificar o que lá estava representado partilhando as suas ideias com os colegas de grupo para depois partilharem com os restantes. Sempre que me dirigia a um dos grupos perguntava “O que será que temos aqui?”. Os alunos diziam quais eram as suas imagens, identificando-as. Dei também a oportunidade para partilharem

ideias relacionadas com os elementos apresentados, por exemplo, relatando experiências que tinham acerca desse elemento, as suas opiniões, etc. enriquecendo, desenvolvendo e estimulando, mais uma vez, aprendizagens enquanto aluno (indivíduo) e enquanto turma (grupo). Num segundo momento coloquei a seguinte questão “Esse elemento encontra-se em que(quais) espaço(s) da história?”. Durante o diálogo, em grande grupo, cada um dos alunos teve de justificar a sua escolha dando exemplos de partes da história onde esse elemento se encontrava nesse(s) espaço(s). Depois, solicitei a alguns alunos para se dirigirem ao quadro e estes colocavam a imagem na coluna correspondente ao(s) espaço(s) onde esta se encontrava ao longo da história. No final da atividade o cartaz ficou exposto na sala de aula até ao final do dia.

Exploração dos espaços da história

Após colocada a questão inicial, “quais são os espaços onde a história se passa?” o T.B. disse “no monte”; o G.N. disse “na gruta”; a T.S. disse “na cabana”; a C.C. disse “aquela coisa onde ele vendia a roupa” e a M.P. logo acrescentou dizendo “é o mercado”; por último o G.S. disse “onde ele guarda as ovelhas” e por essa razão perguntei aos alunos o nome específico e o T.N. disse “o redil”. Assim os alunos chegaram à conclusão que existiam cinco espaços (o monte, a gruta, a casa do pastor/cabana, o mercado e o redil).

Seguidamente, apresentei o cartaz dos espaços da história colocando-o no quadro para, em grande grupo, explorarmos as imagens que apareciam nas cinco colunas representando os cinco espaços da história. Comecei por dizer: “Então temos aqui o nosso cartaz dos espaços da história. Ora digam-me lá quais são os espaços.” Para o primeiro espaço, a casa do pastor, alguns alunos disseram “a casa”, outros disseram “a cabana” e outros ainda acrescentaram às respostas anteriores “do pastor”. Para o segundo e terceiro espaço os alunos responderam rapidamente “é um monte” e “o redil” respetivamente. Para o quarto espaço, a gruta, os alunos sentiram um pouco mais de dificuldade. Alguns alunos responderam quase de imediato que eram “as nuvens” e vários outros deram a mesma resposta. Só depois se aperceberam que essa talvez não fosse a

resposta correta e um aluno disse “a gruta”. Então questionei-os se nunca tinham visto uma gruta. A maioria dos alunos disse que já tinha visto “na televisão” e “em livros”. Uns referiam-se como sendo “um buraco no monte”. No último espaço os alunos responderam logo que se tratava do “mercado” pois era como o que já tinham ido com os pais.

Exploração dos elementos da história

O grupo 1 era constituído pelo G.S., o H.R., o T.B., a C.C. e a M.B. e tinha os seguintes elementos: nuvens, cachecol e a ovelhinha preta. Quando questionei este grupo o G.S. disse que uma das imagens eram “nuvens”. Para a imagem do cachecol, a M.B. disse “é um tapete”. Eu questionei-a sobre se aquilo seria realmente um tapete e ela logo disse “parece mais pão”. Já o H.R. disse “parece lã” dizendo pouco depois “parece que está cosida a lã” ao qual o G.S. respondeu “é um cachecol”. Por último o T.B. disse que a última imagem era “a ovelhinha preta que temos vindo a trabalhar”.

O grupo 2 era constituído pela F.F., o M.G., o R.N., a M.P. e o L.D. e tinha os seguintes elementos: relva, chuva, cadeira e bengala. Quando os questionei a M.P. disse “temos a relva e bengala do pastor” e a F.F. disse “temos a cadeira do pastor e temos um guarda-chuva”. Assim questionei-a: “quando usas o guarda-chuva? Serve para te protegeres do quê?” ao que ela respondeu “quando chove para proteger-me da chuva”.

O grupo 3 era constituído pela L.R., o A.M., o G.N., a E.La. e o D.M. e tinha os seguintes elementos: neve, novelo de lã, vento e o pastor. Quando os questionei, a E.La. disse “saiu uma árvore”. Eu perguntei “Só uma árvore? Nunca viste uma árvore assim? O que será isso branco?” e ela logo respondeu “ahh... é neve”. O G.N. disse que a segunda imagem era “lã”. Eu respondi-lhe “realmente é lã, mas a lã com essa forma tem um nome específico e já vimos iguais na sala de aula. Lembras-te?” e o G.N. afirmou que sim que era “um novelo de lã”. Depois perguntei se se lembrava das cores dos que tínhamos visto e ele disse “um novelo de lã branca grande e um novelo de lã preta pequenino”. O A.M. disse que a terceira imagem era “erva” portanto perguntei-lhe “mas essa erva está numa posição um pouco diferente não achas? Porque será?” e a E.La. rapidamente respondeu

“porque está vento” e colocou a mão inclinada dizendo “e fica assim” (inclinando a mão). Finalmente a L.R. apresentou a última imagem dizendo que era “o nosso pastor”.

O grupo 4 era constituído pela B.G., o R.P., o R.F., a E.Li., e a L.A. e tinha os seguintes elementos: o rebanho, pássaros e meias de lã. Quando os questioneei, a E.Li. disse que tinham “o rebanho de ovelhas brancas”, o R.F. disse que tinham também “passarinhos” e por último a L.A. disse “temos meias”. Perguntei-lhe “De que serão feitas essas meias?” e ela respondeu “de lã colorida”.

O grupo 5 era constituído pela B.R., o S.H., o T.N., a M.S. e a T.S. e tinha os seguintes elementos: uma tesoura, o Piloto e uma manta de lã. Quando os questioneei, a T.S. disse “temos uma tesoura”, o T.N. disse “e o Piloto” e por último a M.S. disse “temos um cobertor” ao que o T.N. imediatamente respondeu “ou uma manta de lã...às cores”.

Exploração dos elementos nos espaços da história

Para cada uma das imagens pedi ajuda a alguns alunos. Estes dirigiam-se ao quadro e pegavam numa imagem à escolha. Para rentabilizar o tempo fui pedindo ajuda a grupos de dois ou três alunos. Depois eu perguntava a todos os alunos da turma “Destes cinco espaços, onde será que podemos ter o elemento x?” (por elemento x considera-se pássaros, neve, meias de lã, etc.) pedindo para o aluno que o tinha o mostrar aos colegas. A atividade iniciou com a imagem dos pássaros e o G.S. respondeu imediatamente “acolá na segunda”, referindo-se à coluna do monte e a M.B. acrescentou ainda que era no monte “porque eles aterram lá”. Quando questioneei se existiam pássaros nos restantes espaços, os alunos afirmaram que não e a justificação dada para não existirem pássaros por exemplo no redil, segundo o G.S. é que “os pássaros não são ovelhas para ficar no redil”. Portanto a imagem dos pássaros apenas foi colocada na coluna do monte.

Posteriormente, na imagem da neve, todos os alunos afirmaram que esta se encontrava no monte. Alguns alunos disseram que também existia neve na gruta porque “caía neve” e logo depois um outro afirmou que também tinha na casa do pastor. Os restantes alunos prontamente responderam que não existia na casa do pastor porque

como disse o G.S. “ela nem entra”. Portanto a imagem da neve foi colocada na coluna do monte, do redil e da gruta.

Para a terceira imagem, as meias de lã, os alunos disseram que existia na casa do pastor e no mercado. Porque eram os sítios onde ele “tem as meias”, “onde faz as meias” e onde as “vende”. Portanto a imagem das meias foi colocada na coluna da casa do pastor e do mercado.

Na imagem da relva, os alunos disseram que esta aparecia “em todo o lado”. Dentro da gruta, seguindo a mesma lógica que a neve pois “entra lá para dentro”, no monte e no redil pois segundo o S.H. “tem erva para elas comerem”. Alguns alunos disseram que também existia relva na casa do pastor. Os alunos que não tinham a mesma opinião disseram que não pois como disse a M.P. “lá dentro nunca tem relva na casa das pessoas”. Portanto a imagem da relva foi apenas colocada na coluna do monte, do redil e da gruta.

Em seguida foi apresentada a quinta imagem, a cadeira. Os alunos disseram que podia existir na casa e no mercado. A T.S. disse mesmo “foi a minha prenda porque ele está velhinho”. Portanto a imagem da cadeira foi colocada na coluna da casa do pastor e do mercado.

A imagem seguinte foi a imagem da ovelhinha preta e os alunos indicaram que esta se encontrava no redil, no monte e na gruta. Portanto a imagem da ovelhinha foi colocada na coluna do monte, do redil e da gruta.

Após isto foi apresentada a imagem do Piloto. Todos os alunos afirmaram que este se encontrava na casa, no monte, no redil e no mercado. Quando os questioneei sobre o porquê de estar no redil, os alunos disseram que era para levar as ovelhas todas “lá para dentro”. Alguns alunos afirmaram que o Piloto também se encontrava na gruta “quando foi a correr para a gruta” disse o T.N.. Apesar de não terem entrado na gruta tanto o Piloto como o pastor tinham estado perto, então os alunos concordaram também com este espaço. Portanto a imagem do Piloto foi colocada na coluna da casa do pastor, do monte, do redil, da gruta e do mercado.

O cachecol foi a imagem que se seguiu. Os alunos disseram que este se encontrava no mercado, na casa do pastor e no monte. Questionei o porquê de aparecer nesses

locais e os alunos disseram que era “onde vendia”, onde ele guardava para depois usar” e porque “ele cose no monte”. Portanto a imagem do cachecol foi colocada na coluna da casa do pastor, do monte e do mercado.

A nona imagem foram as nuvens. Os alunos disseram que estas existiam no monte, no redil, na gruta e alguns alunos ainda disseram que existia no mercado mas segundo a M.B. “lá dentro não tem nuvens”. Apesar disso a maioria dos alunos disse que era ao “ar livre” e por isso “tem nuvens”. Quanto a existirem nuvens na gruta questionei os alunos e eles disseram que era por estar “a chover que estavam muitas nuvens”. Então expliquei aos alunos que era como o Piloto, estavam apenas muito perto. Por isso concordaram que as nuvens, apesar de não estarem dentro da gruta, iriam ficar na coluna da gruta tal como o Piloto tinha ficado. Portanto a imagem das nuvens foi colocada na coluna do monte, do redil, da gruta e do mercado.

Na imagem do vento, os alunos disseram inicialmente que aparecia “em todo o lado”. Depois já afirmavam que era apenas no monte, no redil, na gruta porque “elas (as ovelhas) até se juntaram todas só para não terem frio” e no mercado pois como disse a M.P. “o mercado está ao ar livre e não tem portas” e segundo o G.N. “não tem paredes e assim o vento entra”. Portanto a imagem do vento foi colocada na coluna do monte, do redil, da gruta e do mercado.

Seguidamente foi apresentada a imagem da bengala. Os alunos indicaram a casa do pastor, o mercado e o monte “porque para ir para o monte tem de ir com a bengala” e “ele tem de se segurar com a bengala”. Portanto a imagem da bengala foi colocada na coluna da casa do pastor, do monte e do mercado.

Foi depois apresentada a imagem da manta. Os alunos deram como possíveis espaços a casa do pastor, o mercado e o monte “porque ele faz com a lã”. Portanto a imagem da manta foi colocada na coluna da casa do pastor, do monte e do mercado.

A imagem seguinte foi a imagem da chuva. Os alunos disseram que esta se encontrava no monte, no redil, na gruta e no mercado. No entanto o G.N disse que no mercado não chovia porque “está tapado em cima”. Portanto a imagem da chuva foi colocada na coluna do monte, do redil e da gruta.

A tesoura foi a imagem a seguir apresentada e segundo o S.H. tem de estar no monte “para estar a cortar a lã”. Também tem de estar no mercado “para cortar coisas lá” e em casa que é “onde a guarda”. Portanto a imagem da tesoura foi colocada na coluna da casa do pastor, do monte e do mercado.

Posteriormente, veio a imagem do novelo de lã que aparece no monte segundo o S.H. “numas saquinhas”. De acordo com a M.P. também aparece no mercado e na casa dele “onde ele guarda e costura para vender”. Portanto a imagem do novelo de lã foi colocada na coluna da casa do pastor, do monte e do mercado.

Na imagem do rebanho os alunos afirmaram que este se encontrava na gruta, no monte e no redil. O T.N. disse mesmo que “se ele (pastor) comprou mais ovelhas é porque é no mercado. Comprou as ovelhas no mercado”. Portanto a imagem do rebanho foi colocada na coluna do monte, do redil, da gruta e do mercado.

Ao apresentar a imagem do pastor os alunos disseram que ele estava na casa, no monte, segundo o G.S. estava também no redil pois “quando ele vai contar fica à beira do redil”, na gruta “ele vai à beira da gruta” como disse a E.La. (tal como tinha acontecido com o Piloto e as nuvens) e no mercado. Portanto a imagem do pastor foi colocada na coluna da casa do pastor, do monte, do redil, da gruta e do mercado.

Mais tarde, e visto que os alunos não tinham indicado todos os espaços de alguns dos elementos, voltei a questioná-los em relação a esses elementos: os pássaros, as meias de lã, a cadeira, a neve, a chuva e a bengala. Comecei por dizer aos alunos que se existiam ovelhas à venda no mercado, também poderiam existir pássaros e se o pastor tivesse comprado algum pássaro poderia tê-lo numa gaiola em sua casa. Por isso, apesar de na história não aparecerem nesses locais, na vida real isso poderia acontecer. Em conjunto os alunos decidiram não colocar os pássaros nesses locais pois e como o G.N disse “porque os passarinhos voam”. Quanto às imagens da neve e da chuva, os alunos afirmaram que também podia existir neve e chuva no mercado. Segundo o T.N. o “mercado faz parte da aldeia e está ao ar livre” e então “também tem de chover, nevar e ter vento” pois “está aberto” e portanto foram acrescentadas essas imagens na coluna do mercado. Em relação às meias de lã disse que tal como eles tinham afirmado que o cachecol e a manta podiam estar no monte porque era lá que o pastor tricotava, também

ele podia ter tricotado lá umas meias de lã. Dessa forma, e após todos os alunos terem concordado, a imagem das meias foi também colocada na coluna do monte. Para a imagem da cadeira, e partindo da resposta que a T.S. tinha dado sobre a cadeira “foi a minha prenda porque ele está velhinho” perguntei se na altura em que tinha oferecido a cadeira ao pastor não tinha dito que o pastor podia usar a cadeira num outro espaço. A T.S. disse que era para “quando estivesse no monte” tal como tinha referido no momento da apresentação da prenda “para não se sentar na pedra que era dura”. Portanto, também a imagem da cadeira foi acrescentada à coluna do monte.

Em seguida, e focando a atenção dos alunos na bengala expliquei que se o pastor estava presente nos cinco espaços, ele, por ser velhinho, tal como eles tinham dito, também teria de estar sempre acompanhado pela sua bengala. Esta foi assim acrescentada na coluna do redil e na coluna da gruta.



Figura 16 – Preenchimento do cartaz



Figura 17 – Preenchimento do cartaz



Figura 18 – Cartaz preenchido

Atividade 7 – O antes e o depois da tempestade

Como segunda atividade de após a leitura e última atividade do relatório final de estágio apresentei o cartaz do antes e do depois da tempestade (ver anexo VIII.I). Questionei os alunos sobre o que aconteceu na história antes da tempestade aparecer e depois da tempestade aparecer. Direcionei o diálogo dos alunos para as mudanças que existiram tanto no comportamento das personagens como nos produtos vendidos no mercado. Desta forma pretendia-se que os alunos chegassem à conclusão que o pastor decidiu fazer casacos, meias, cachecóis, etc. de lã preta e branca para vender no mercado; e que no rebanho já existiam ovelhas e carneiros pretos, brancos e pretos e brancos.

Mostrei, então, quatro imagens que correspondiam às imagens que existiam nas abas iniciais e finais do livro e ao rebanho antes e depois da tempestade (ver anexo VIII.II). Pedi aos alunos para me dizerem quais as imagens que correspondiam aos momentos antes da tempestade aparecer e as que correspondiam aos momentos depois da tempestade aparecer. Posteriormente deu-se a exploração, em grande grupo, de forma a terem oportunidade de explicar e dar a sua opinião, confrontando-a assim com a opinião dos seus colegas. No final e após todos terem chegado à mesma conclusão, as quatro imagens foram colocadas nos respetivos locais do cartaz. No final da atividade o cartaz ficou exposto na sala de aula até ao final do dia.

Exploração do antes e do depois da tempestade – a opinião dos alunos

Comecei por colocar o cartaz do antes e do depois da tempestade no quadro. Em seguida e recorrendo ao próprio cartaz, apontando para os títulos, coloquei a seguinte questão aos alunos: “Na história apareceu uma tempestade e essa tempestade trouxe algumas mudanças. Que mudanças foram essas? O que mudou na história?” e os alunos disseram que não tinha mudado nada. Então voltei a questioná-los apontando para onde estava escrito “rebanho” e “mercado” tanto no antes como no depois da tempestade. O T.N. disse que “antes da tempestade vir o mercado estava normal...estava assim direito.

Mas o mercado devia ter sido destruído” e em relação ao rebanho disse que estava “todo aquecido porque estava todo junto”. Expliquei que não era aquela resposta que estava à espera e então voltei novamente a perguntar “como é que era o rebanho no início da história” a T.S. disse que “antes tinha muitas ovelhas brancas e só uma ovelha preta” e a M.P. acrescentou que depois da tempestade “o rebanho estava todo desordenado porque entrou lá a ovelha preta que pensava”. Logo de seguida o T.N. disse que depois da tempestade “as ovelhas eram brancas e pretas” e decidi perguntar-lhe o porquê do rebanho ter ficado assim ao que ele respondeu “porque assim ficavam todas iguais”. Então voltei a questionar os alunos sobre quem tinha decidido fazer com que o rebanho ficasse assim e os alunos rapidamente afirmaram que tinha sido o pastor e o S.H. referiu que o tinha feito “porque as outras eram brancas e não eram iguais à ovelhinha preta e o pastor comprou estas ovelhas para ficarem todas ordenadinhas e iguais”. Como os alunos afirmaram que as ovelhas tinham ficado “todas iguais” expliquei que, tal como a história conta, elas ficaram todas iguais sim, mas ao mesmo tempo, também ficaram todas diferentes, porque eram todas brancas e pretas mas com manchas diferentes.

Apresentei, depois, as duas imagens do rebanho, antes e depois da tempestade, e questionei os alunos sobre qual era a imagem que deveríamos colocar no local antes da tempestade e a imagem que deveríamos colocar no local depois da tempestade. Os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em indicá-las visto estas também serem as imagens das ilustrações do livro pois como disse o R.P. “uma só tem uma ovelhinha pretinha e na outra já tem mais ovelhas pretinhas e brancas”, a E.Li. acrescentou ainda que “antes era só uma preta e o resto do rebanho branco e depois eram brancas e pretas as ovelhinhas só a ovelhinha preta é que continuava a ser toda preta” e a M.P. disse que na imagem do antes “ainda não tinha os carneiros e as ovelhas malhadas”.

Pegando na resposta que os alunos tinham dado em relação ao rebanho antes e depois da tempestade questionei-os sobre como estava então o mercado também ele antes e depois da tempestade. Os alunos disseram que antes o pastor “fazia coisas com a lã branca” e depois com a lã da ovelhinha preta ele já fazia “padrões brancos e pretos”. Assim apresentei as duas imagens do mercado e visto estas terem sido também retiradas do livro. Os alunos disseram imediatamente que eram “as guardas iniciais e as guardas

finais”. A C.C. disse que “nas guardas finais tinha preto e branco e nessa (apontando para a imagem das guardas iniciais) só tinha branco”. Por último pedi a alguns alunos para irem colocar as imagens corretas nos locais corretos segundo o que tinham dito anteriormente.

Posteriormente e como ainda havia algum tempo pedi que os alunos partilhassem as suas ideias, histórias, etc. O G.S. disse que o pastor teve a ideia de “comprar ovelhas e carneiros pretos e brancos com o dinheiro dele que ganhava”. A C.C. disse “ele (pastor) no rebanho para tirar a pele das ovelhas” os outros alunos corrigiram dizendo “a lã” e a C.C. continuou o seu raciocínio “a lã das ovelhas quando tinha pretas e brancas tirava a lã e tinha a mesma quantidade da preta e da branca”. Assim coloquei uma questão aos alunos: “se no início, ou seja antes da tempestade, o pastor tinha dez saquinhos de lã branca e um de lã preta, no final, depois da tempestade, quantos saquinhos poderia ele ter?” e os alunos rapidamente disseram que tinha “dez pretos e dez brancos”.

Depois a M.P. disse “no rebanho as ovelhas que estavam antes, as brancas, elas não pensavam mas havia uma que pensava” e “que era a ovelhinha preta” acrescentou a L.A. Seguidamente questionei se será que depois da tempestade as novas ovelhinhas pensavam ou não e a L.A. disse “elas já pensam porque elas são pretas” mas a maioria dos alunos disse que “não” pois “por ser preto não quer dizer que pensa”. A M.P. também referiu que o Piloto tinha dito ao pastor que a ovelhinha preta não lhe obedecia e o T.N. disse que isso acontecia “porque ela estava a pensar em outras coisas”. Isto fez com que os alunos começassem a debater se os cães pensavam ou não isto porque a C.C. disse que “os cães não pensam” pois “aquilo era uma história e que as histórias não existem”. Então o G.S. disse que as histórias “podem existir” e a E.La. rapidamente disse “então porque é que a professora (eu) tem o livro da história?”. Depois a C.C. referiu que “os cães de verdade pensam noutras coisas e não nas mesmas coisas que nós pensamos”. Assim eu expliquei que “o Piloto, da nossa história, tem de pelo menos pensar para onde tem de levar o rebanho”. Por último o G.N. disse “a minha tia tem um cão e ela chama e ele às vezes não vem... eles pensam” e a E.La. disse que isso acontecia por estar “a pensar em outras coisas como a ovelha”.



Figura 19 – Preenchimento do cartaz



Figura 20 – Cartaz preenchido

As reações dos alunos e o modo como as atividades decorreram foram de encontro às minhas expectativas isto porque foram apresentadas várias tarefas que incentivaram constantemente os alunos o que permitiu que estas se realizassem da forma como tinha planeado.

Assim, ao longo das atividades, os alunos mostraram-se sempre motivados e entusiasmados com a diversidade de tarefas que foram realizando em torno da obra e empenharam-se em todas as propostas. Compreenderam, desde logo, que as suas experiências e conhecimentos contribuíam favoravelmente para a realização das atividades e gradualmente, foram-se sentindo cada vez mais confiantes para participarem nos vários momentos de forma espontânea.

Portanto, através do diálogo e da partilha de saberes os alunos relacionaram os seus conhecimentos e experiências com as informações presentes na obra. Para isso, necessitaram de recorrer, gradualmente, a diferentes estratégias de compreensão (literal, inferencial e pragmática) de modo a desenvolverem e aprimorarem essas capacidades e as utilizarem em leituras posteriores de forma autónoma.

Procedimentos de análise de dados

Distribuição dos dados pelas diferentes categorias

De forma a analisar corretamente os dados recolhidos ao longo do estudo foram definidas três categorias de análise: o manual, as inferências lógicas e as inferências pragmáticas.

Assim ao Quadro 4, apresentado anteriormente, com as atividades que o manual apresenta para abordar o excerto da obra, “A Ovelhinha Preta”, foi acrescentada uma nova coluna de forma a distribuir as atividades tendo em conta o PLFL (atividades de “pré-leitura”, atividades de “durante a leitura” e atividades de “após a leitura”), de acordo com os objetivos de cada atividade, como se pode verificar no Quadro 12.

Foi igualmente acrescentada uma nova coluna aos Quadros 5 e 6, com as respostas às questões para as inferências lógicas, e ao Quadro 7, com as respostas às questões para as inferências pragmáticas, como podemos observar nos Quadros 13, 14 e 15.

	MANUAL ADOTADO (Excerto da obra)
Atividades de pré-leitura	<ol style="list-style-type: none">1. Exploração dos elementos paratextuais da obra;2. Questões:<ol style="list-style-type: none">a) <i>Sabes o que é um rebanho?</i>b) <i>As ovelhas são todas da mesma cor?</i>c) <i>Qual te parece ser a profissão do homem que vês na ilustração?</i>d) <i>Será a ovelhinha preta especial? Porquê?</i>e) <i>Qual te parece ser o sentimento do pastor para com a ovelhinha? E o do cão?</i>
Atividades de durante a leitura	<ol style="list-style-type: none">3. Leitura em voz alta;4. Assinalar a opção correta:<ol style="list-style-type: none">a) <i>O pastor vive na aldeia, na vila ou na montanha?</i>b) <i>O nome do cão-pastor é Mulato, Piloto ou Tomé?</i>5. Desenho das peças que o pastor faz para vender no mercado da aldeia;6. Numerar os acontecimentos da história (excerto):

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

	<p><i>O pastor dava uma apitadela curta quando uma ovelha se afastava;</i> <i>O pastor vivia muito longe, nas montanhas;</i> <i>Ao fim do dia, o pastor dava uma apitadela longa e o cão juntava as ovelhas;</i> <i>O cão-pastor guardava as ovelhas enquanto o pastor fazia malha.</i></p> <p>7. Leitura integral da obra.</p>
Atividade de após a leitura	<p>8. Dramatização da história.</p>

Quadro 12 – Distribuição das atividades propostas pelo manual de acordo com os três momentos do PLFL

INFERÊNCIAS LÓGICAS (Compreensão literal)	
Questões	Respostas
<p>1. <i>O que aconteceu na história?</i> (Atividade de durante a leitura – “Leitura da Obra”)</p>	<p>1) <i>“O pastor fazia cachecóis para levar para vender.”</i> 2) <i>O pastor “comprou mais ovelhas e carneiros pretos”.</i></p>
<p>2. <i>O que fez a ovelhinha preta ao longo da história?</i> (Atividade de durante a leitura – “As ações das personagens”)</p>	<p>1) <i>“Ela (a ovelhinha preta) olhou para as nuvens e pensou no que o pastor lhe disse.”</i></p>
<p>3. <i>O que fez o pastor ao longo da história?</i> (Atividade de durante a leitura – “As ações das personagens”)</p>	<p>1) <i>“O pastor teve a ideia de fazer com a lã preta e com a lã branca meias e cachecóis.”</i> 2) <i>O pastor “levou-a (a ovelhinha preta) ao colo”.</i></p>
<p>4. <i>Como era o rebanho antes da tempestade?</i></p>	<p>1) <i>“Antes tinha muitas ovelhas brancas e só uma ovelha preta.”</i> 2) <i>“Só tem uma ovelhinha pretinha.”</i></p>

(Atividade de após a leitura – “O antes e o depois da tempestade”)	
5. <i>Como era o rebanho depois da tempestade?</i> (Atividade de após a leitura – “O antes e o depois da tempestade”)	1) Depois da tempestade <i>“as ovelhas eram brancas e pretas porque assim ficavam todas iguais”.</i>

Quadro 13 – Distribuição das respostas dos alunos pelas questões das inferências lógicas (compreensão literal)

INFERÊNCIAS LÓGICAS (Compreensão inferencial)	
Questões	Respostas
1. <i>O que aconteceu na história?</i> (Atividade de durante a leitura – “Leitura da Obra”)	1) <i>“A ovelhinha preta pediu ao pastor que lhe fizesse um casaco de lã branca para o Piloto não a estar sempre a ver.”</i> 2) <i>“O Piloto pensava que era outra (ovelha) e assim não estava sempre a ralhar com ela (ovelhinha preta).”</i> 3) <i>“O Piloto está sempre a mandar a ovelhinha sair daquele conjunto das ovelhas brancas.”</i> 4) <i>“Se não tivessem ido para a gruta as ovelhas ficavam todas molhadas e elas já estavam a ficar todas enervadas (...) se tivessem lá ficado (no monte) tinham passado mal anoite.”</i> 5) <i>“Como estava neve o pastor e o Piloto não conseguiam encontrar as ovelhas e então viram uma mancha preta e souberam que era a ovelha preta.”</i> 6) <i>“Ela (a ovelhinha preta) podia chamar a atenção porque era preta e não era branca e se fosse branca a neve tapava.”</i>
2. <i>Por que são as guardas iniciais diferentes das guardas finais?</i>	1) <i>“Se calhar o pastor fazia só malha branca, na primeira página (guarda inicial) e depois ele tirou alguma lã preta e fez coisas a preto e branco.”</i>

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

<p>(Atividade de durante a leitura – “Leitura da Obra”)</p>	<p>2) <i>“No início tínhamos só uma ovelha preta e como só tínhamos uma ovelha preta apareceu o branco todo e no fim como tinha as ovelhas todas pretas e brancas apareceu tudo preto e branco.”</i></p>
<p>3. <i>Quais as características das personagens?</i> (Atividade de durante a leitura – “Teia de personagens”)</p>	<p>1) <i>“O Piloto ajuda o pastor.”</i> 2) <i>“O Piloto é ajudante.”</i> 3) <i>“O Piloto, enquanto o pastor está a fazer os casacos, (...) toma conta das ovelhas.”</i> 4) <i>“O Piloto é mandão.”</i> 5) <i>“O pastor trabalha muito.”</i> 6) <i>É uma pessoa “trabalhadora”.</i> 7) <i>O pastor é “trabalhador”.</i> 8) <i>“O pastor é amigo das ovelhas.”</i> 9) <i>“O rebanho faz tudo o que o Piloto manda.”</i> 10) <i>O rebanho é “obediente”.</i></p>
<p>4. <i>O que fez a ovelhinha preta ao longo da história?</i> (Atividade de durante a leitura – “As ações das personagens”)</p>	<p>1) <i>“Ela (a ovelhinha preta) ajudou as outras ovelhinhas.”</i> 2) <i>“A ovelhinha preta é amiga do pastor.”</i></p>
<p>5. <i>O que fez o Piloto ao longo da história?</i> (Atividade de durante a leitura – “As ações das personagens”)</p>	<p>1) <i>O Piloto “organiza as nossas ovelhas”.</i> 2) <i>“Ele (o Piloto) não quer que ovelha preta diga coisas ele quer é mandar.”</i> 3) <i>O Piloto “era mau para ela (ovelhinha preta)”.</i></p>
<p>6. <i>O que fez o pastor ao longo da história?</i> (Atividade de durante a</p>	<p>1) <i>“O pastor disse que não devia ter bebido muito porque assim já não podia encontrar as ovelhas.”</i></p>

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

leitura – “As ações das personagens”)	
7. <i>O que fez o rebanho ao longo da história?</i> (Atividade de durante a leitura – “As ações das personagens”)	1) <i>“O rebanho não pensa.”</i> 2) <i>“O rebanho obedeceu e ouviu a ovelhinha preta e seguiu-a para uma gruta.”</i>
8. <i>Que prenda desenhaste para a ovelhinha preta?</i> (Atividade de durante a leitura – “Ligação da obra com o Natal”)	1) <i>Desenhei “um casaquinho de lã branca para a ovelhinha preta e ela vai gostar porque ela pediu ao pastor”.</i> 2) <i>Desenhei “uma lã branca” pois a ovelhinha preta “(...) merecia a lã branca porque ajudou o rebanho”.</i>
9. <i>Em que espaço da história existe este elemento?</i> (Atividade de durante a leitura – “Os espaços da história”)	1) <u>Cadeira</u> : <i>no monte “(...) porque ele está velho (...) para não se sentar na pedra que era dura”.</i> 2) <u>Pastor</u> : <i>no redil pois “quando ele vai contar fica à beira do redil”.</i>
10. <i>Como era o rebanho depois da tempestade?</i> (Atividade de após a leitura – “O antes e o depois da tempestade”)	1) <i>“Já tem mais ovelhas pretinhas e brancas.”</i> 2) <i>“ (...) as outras (ovelhas) eram brancas e não eram iguais à ovelhinha preta e o pastor comprou estas ovelhas para ficarem todas ordenadinhas e iguais.”</i>

Quadro 14 – Distribuição das respostas dos alunos pelas questões das inferências lógicas (compreensão inferencial)

INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS (Respostas criativas)	
Questões	Respostas
<p>1. <i>Qual é este objeto?</i></p> <p>2. <i>O que representa?</i></p> <p>3. <i>Para que serve?</i></p> <p>4. <i>Que ligação existe entre este elemento e o(s) anterior(es)?</i> (Atividade de pré-leitura – “Cesta literária”)</p>	<p><u>Ovelha de peluche:</u></p> <p>1) “Tem cornos por isso é uma cabra.”</p> <p>2) “Já vi ovelhas com cornos.”</p> <p>3) Servem “para dar leite”.</p> <p>4) “Para dar o pêlo para se fazer casacos.”</p> <p>5) “Para o pastor levar a passear.”</p> <p><u>Cão de peluche:</u></p> <p>1) Os cães “não gostam que lhes tiremos coisas da boca”.</p> <p>2) “Podem-nos morder se lhes formos mexer quando estão a comer.”</p> <p>3) “Protegem-nos e dão-nos carinhos.”</p> <p>4) O cão vai a correr “porque está feliz e quer brincar e ter muitas festas”.</p> <p><u>Ligação entre a ovelha e o cão:</u></p> <p>1) “O pastor, quando vai passear as ovelhas leva um cão para o ajudar a passear e a encontrar as ovelhas, porque ele usa o nariz para encontrar as ovelhas.”</p> <p><u>Novelos de lã:</u></p> <p>1) “Vem das ovelhas” e servem “para fazer casacos, vestidos e camisolas.”</p> <p><u>Agulhas de tricô:</u></p> <p>1) Servem “para fazer coisas com a lã”.</p> <p>2) “O fio de lã fica preso no biquinho das agulhas e depois vamos dando voltas até se fazer o lençol grande.”</p> <p><u>Imagem de neve:</u></p> <p>1) É “um boneco de neve”.</p> <p>2) É “um boneco de neve e outro atrás por construir”.</p> <p>3) É “o inverno”.</p>

	<p><u>Imagem de idoso:</u></p> <p>1) É “um senhor”.</p> <p><u>Ligação entre a imagem do idoso e os elementos anteriores:</u></p> <p>1) É “o pastor que vai passear as ovelhas com o cão”.</p> <p>2) É “um pastor porque estavam ovelhas com ele”.</p> <p>3) “Como é que elas (ovelhas) iam aparecer? Se tem um senhor a trabalhar com elas é um pastor.”</p>
<p>5. <i>Que prenda desenhaste para o Piloto?</i> (Atividade de durante a leitura – “Ligação da obra com o Natal”)</p>	<p>1) Desenhei “um helicóptero para quando as ovelhas fugirem ele (o Piloto) em vez de ir a correr ir no avião”.</p> <p>2) “Mas o Piloto não sabe conduzir... porque os cães não sabem conduzir.”</p> <p>3) “É outro piloto... é um piloto de um avião.”</p>
<p>6. <i>Que prenda desenhaste para o rebanho?</i> (Atividade de durante a leitura – “Ligação da obra com o Natal”)</p>	<p>1) Desenhei umas “botas e casotas de madeira que é para quando tiver muita chuva elas (as ovelhas/rebanho) irem lá para dentro e ficarem bem”.</p> <p>2) “As casotas têm uma porta para fechar.”</p> <p>3) Assim o rebanho vai ficar “muito aquecidinho... pois estão dentro das casotas de madeira e têm os cobertores a aquecer (...) se fossem casotas de ferro tinham ainda mais frio”.</p>
<p>7. <i>De onde aparecem as lãs de outras cores? Será que temos ovelhas azuis, amarelas, verdes, etc.?</i> (Atividade de durante a leitura – “Ligação da obra com o Natal”)</p>	<p>1) “O pastor tirou das ovelhas brancas e pintou.”</p> <p>2) “Preto e branco dá as outras cores.”</p>

<p>8. <i>O que representa esta imagem?</i></p> <p>9. <i>Mas essa erva está numa posição um pouco diferente não achas? Porque será?</i></p>	<p>1) É “erva”.</p> <p>2) “Porque está vento e (a erva) fica assim (colocando a mão inclinada).”</p>
<p>10. <i>Em que espaço da história existe este elemento?</i> (Atividade de durante a leitura – “Os espaços da história”)</p>	<p><u>Neve, chuva, vento e nuvens:</u></p> <p>1) No mercado porque “está ao ar livre”, “não tem portas”, “não tem paredes” e assim “tem de chover, nevar e ter vento” pois “está aberto” e por isso “tem nuvens”.</p> <p><u>Bengala:</u></p> <p>1) Nos mesmos sítios do pastor porque “ele tem de se segurar com a bengala”.</p> <p><u>Rebanho:</u></p> <p>1) No mercado pois “se ele (pastor) comprou mais ovelhas é porque é no mercado. Comprou as ovelhas no mercado”.</p>
<p>11. <i>Como era o rebanho depois da tempestade?</i> (Atividade de após a leitura – “O antes e o depois da tempestade”)</p>	<p>1) Depois da tempestade “elas já pensam porque elas são pretas”.</p> <p>2) “Não, por ser preto não quer dizer que pensa.”</p>
<p>12. <i>Como era o mercado depois da tempestade?</i> (Atividade de após a leitura – “O antes e o depois da tempestade”)</p>	<p>1) O pastor “(...) quando tinha pretas e brancas (ovelhas) tirava a lã e tinha a mesma quantidade da preta e da branca”.</p>

<p>13. <i>E os cães, será que pensam como o Piloto?</i> (Atividade de após a leitura – “O antes e o depois da tempestade”)</p>	<p>1) <i>“Os cães de verdade pensam noutras coisas e não nas mesmas coisas que nós pensamos.”</i> 2) <i>“A minha tia tem um cão e chama-o, e ele às vezes não vem... eles pensam.”</i></p>
--	--

Quadro 15 – Distribuição das respostas dos alunos pelas questões das inferências pragmáticas (respostas criativas)

Plano de ação do estudo

Fases	Meses													
	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	
Observação e análise dos participantes														
Escolha do tema														
Elaboração das questões-problema														
Elaboração do plano de atividades														
Análise do Manual adotado														
Atividade 1														
Atividade 2														
Atividade 3														
Atividade 4														
Atividade 5														
Atividade 6														
Atividade 7														
Recolha dos dados														
Análise dos dados recolhidos														
Redação do trabalho de investigação														

Quadro 16 – Plano de ação do estudo

Apresentação e análise de dados

A primeira categoria de análise, o manual, foi analisada após ter sido acrescentada ao Quadro 12, apresentado anteriormente, uma nova coluna com as atividades realizadas ao longo deste estudo. Assim como iremos verificar um pouco mais à frente, no Quadro 17, estas atividades foram distribuídas, seguindo o mesmo método das atividades do manual, ou seja, segundo as diferentes fases de leitura do PLFL. Desta forma será possível analisar e comparar as atividades, quer as propostas pelo manual quer as realizadas neste estudo, quanto à sua qualidade e promoção de estratégias de compreensão inferencial.

Quanto à segunda e terceira categorias de análise, as inferências lógicas e as inferências pragmáticas, respetivamente, será feita uma interpretação pormenorizada das respostas dos alunos, explicando claramente de que modo é que eles utilizaram e recorreram a diferentes estratégias para darem resposta às questões que lhes foram sendo colocadas.

Na segunda categoria de análise, as inferências lógicas, foram analisadas as respostas mais significativas dos alunos, apresentadas anteriormente, nos Quadros 13 e 14. Para tal serão apresentados excertos da obra que sustentam essas mesmas respostas comprovando que os alunos utilizaram estratégias de compreensão literal, informação explícita presente no texto, e estratégias de compreensão inferencial, estabelecendo pontes de significado com os seus próprios conhecimentos e experiências acerca do mundo.

Finalmente na terceira categoria, as inferências pragmáticas, foram analisadas as respostas mais significativas dos alunos, também apresentadas anteriormente, no Quadro 15. Estas respostas irão demonstrar que, para as dar, os alunos realizaram inferências baseando-se nos seus conhecimentos pessoais, o que por sua vez, os levou a realizar esquemas pessoais levando-os a interpretar a obra de uma determinada maneira.

Manual adotado vs Atividades realizadas

Em seguida, como referido anteriormente, irão ser comparadas as atividades propostas pelo manual adotado com as atividades realizadas ao longo deste estudo, tendo em conta e como sustenta o PLFL, as diferentes fases de leitura.

	MANUAL ADOTADO (Excerto da obra)	ATIVIDADES PLFL (Obra integral)
Atividades de pré-leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração dos elementos paratextuais da obra; 2. Questões: <ol style="list-style-type: none"> a) Sabes o que é um rebanho? b) As ovelhas são todas da mesma cor? c) Qual te parece ser a profissão do homem que vês na ilustração? d) Será a ovelhinha preta especial? Porquê? e) Qual te parece ser o sentimento do pastor para com a ovelhinha? E o do cão? 	<p>ATIVIDADE 1 – Cesta literária:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração dos objetos da cesta literária; 2. Exploração da relação entre os objetos da cesta literária; 3. Criação de histórias com os objetos da cesta literária; 4. Exploração dos elementos paratextuais da obra.
Atividades de durante a leitura	<ol style="list-style-type: none"> 3. Leitura em voz alta; 4. Assinalar a opção correta: <ol style="list-style-type: none"> a) O pastor vive na aldeia, na vila ou na montanha? b) O nome do cão-pastor é Mulato, Piloto ou Tomé? 5. Desenho das peças que o pastor faz para vender no mercado da aldeia; 6. Numerar os acontecimentos da história (excerto): <i>O pastor dava uma apitadela curta quando uma ovelha se</i> 	<p>ATIVIDADE 2 – Leitura da obra:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração da obra – a opinião dos alunos; 2. Exploração da obra – os objetos da cesta literária na história; 3. Consolidação e confronto das ideias prévias dos alunos. <p>ATIVIDADE 3 – Teia de personagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração das características das personagens. <p>ATIVIDADE 4 – As ações das</p>

	<p><i>afastava;</i> <i>O pastor vivia muito longe, nas montanhas;</i> <i>Ao fim do dia, o pastor dava uma apitadela longa e o cão juntava as ovelhas;</i> <i>O cão-pastor guardava as ovelhas enquanto o pastor fazia malha.</i></p> <p>7. Leitura integral da obra.</p>	<p>personagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração das ações das personagens; 2. Avaliação das ações das personagens. <p>ATIVIDADE 5 – Ligação da obra com o natal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das prendas criadas para as personagens; 2. Exploração de algumas situações resultantes da apresentação das prendas.
<p>Atividades de após a leitura</p>	<p>8. Dramatização da história.</p>	<p>ATIVIDADE 6 – Os espaços da história:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração dos espaços da história; 2. Exploração dos elementos da história nos espaços. <p>ATIVIDADE 7 – O antes e o depois da tempestade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração do antes e do depois da tempestade – a opinião dos alunos.

Quadro 17 – Atividades propostas pelo manual e atividades realizadas de acordo com o PLFL

Atividades de pré-leitura

Como é possível observar, no quadro 5, o manual adotado apresenta a exploração dos elementos paratextuais, pedindo aos alunos que façam a descrição do que está ilustrado na capa. Em seguida, apresenta questões que o professor poderá explorar com os alunos. De certa forma, estas questões desenvolvem a compreensão inferencial pois permitem um diálogo enriquecedor sobre vários aspetos e experiências que queiram partilhar, mas isto, se o professor der oportunidade e espaço para que este momento

ocorra. No entanto, o modo como as questões estão formuladas, deixa um pouco a desejar, visto que as respostas quase que se encontram na própria pergunta e não permitem que os alunos ativem realmente os seus conhecimentos e façam espontaneamente inferências. Por exemplo na primeira questão é já apresentada uma palavra (rebanho) que irá ser essencial para a interpretação da obra. Ao ser diretamente colocada na questão não permite que esta palavra surja, naturalmente, através do diálogo. O mesmo acontece com a terceira questão que direciona imediatamente a atenção dos alunos para a profissão da figura humana, em vez de permitir que os alunos relacionem os vários elementos da ilustração, façam inferências e concluam que se trata de um pastor.

Centrando-nos agora nas atividades deste estudo, a atividade 1, desenvolvida em torno de uma “Cesta literária”, tal como foi anteriormente descrita, permitiu aos alunos explorar os objetos que existiam na cesta literária; explorar a relação que existia entre os vários objetos; construir histórias através desses mesmos objetos; e ainda explorar os elementos paratextuais da obra, o que permitiu ativar o conhecimento enciclopédico dos alunos, enriquecer os seus saberes através da partilha das experiências de cada um, desenvolver competências ao nível da oralidade e do discurso narrativo, através das histórias criadas, desenvolver o léxico, enriquecer o vocabulário, potenciar a criatividade, e ainda motivar para a leitura.

Atividades de durante a leitura

As atividades que o manual propõe desenvolvem apenas a compreensão literal recorrendo a informações que estão explícitas no texto. Primeiro é pedido que os alunos acompanhem o professor fazendo uma leitura em voz alta. Em seguida são apresentadas duas questões, uma referente ao local onde o pastor vive e outra ao nome do cão, nas quais os alunos devem selecionar, de entre três opções, a resposta correta. E nas três propostas seguintes é pedido que os alunos desenhem as peças que o pastor fazia para vender no mercado, que numerem os acontecimentos, daquele excerto da história, de acordo com a sequência correta e, por último, que oiçam a leitura integral da obra.

Ao contrário das questões do manual, as atividades de “durante a leitura” realizadas neste estudo desenvolveram nos alunos não só a compreensão literal mas também, e ainda mais importante, a compreensão inferencial. Estas atividades foram a atividade 2, com três leituras da obra (a primeira para partilhar a opinião; a segunda para descobrir os objetos da cesta literária ao longo da história; e a terceira para consolidar e fazer o confronto com as ideias prévias); a atividade 3, com a “Teia de personagens” onde se exploraram as características das personagens; a atividade 4, com “As ações das personagens” onde se exploraram e avaliaram as ações das personagens; e a atividade 5, com a “Ligação da obra com o Natal” onde os alunos realizaram e apresentaram as prendas criadas para as personagens. Isto permitiu partilhar diferentes ideias e perspetivas, enriquecer os seus saberes, envolver os alunos com o texto de uma forma afetiva e prazerosa, fazer juízos de valor e categorizar informação, na identificação das características das personagens e das suas ações, refletir sobre as respostas, desenvolver competências ao nível da oralidade, enriquecer e desenvolver o vocabulário, através da linguagem do texto literário, realizar inferências para relacionar as informações do texto com o seu conhecimento do mundo e construir sentidos de modo a facilitar e aprofundar a compreensão da história.

Atividades de após a leitura

O manual adotado apenas indica uma atividade, a dramatização da história, após a leitura global da obra. Já as atividades realizadas para este estudo foram a atividade 6, com “Os espaços da história” onde os alunos exploraram os elementos e os espaços da história e a atividade 7, com “O antes e o depois da tempestade” onde exploraram as mudanças que existiram, no rebanho e no mercado, após a tempestade. Estas atividades permitiram estimular e desenvolver as respostas pessoais dos alunos, de acordo com as experiências e conhecimentos, partilhar e construir significados com os pares, recolher, refletir e analisar de forma crítica vários momentos e elementos da história e assim sintetizar toda a informação.

Deste modo é possível concluir que atividades que estejam de acordo com os ideais do PLFL, como as atividades realizadas ao longo deste trabalho de investigação,

desenvolvem nos alunos a sua compreensão leitora o que conseqüentemente ajuda à sua formação enquanto leitores.

Tal justifica-se pelo facto de estas atividades valorizarem os conhecimentos prévios dos alunos o que implica que estes assumam um papel ativo e relacionem esses conhecimentos com as informações do texto. Assim ao envolver os alunos com o texto de uma forma mais profunda, estes irão recorrer a estratégias de compreensão, ao antecipar conteúdos, ao partilhar e refletir sobre diferentes ideias e modos de interpretar o texto e ainda ao realizar inferências o que contribui para enriquecer o processo de leitura.

Logo, quando os alunos se deparam com diferentes estratégias de compreensão e percebem que estas possibilitam alcançar conhecimentos mais alargados e portanto, compreender melhor o que leem começam a fazer uso destas o que, por sua vez, fará com que adquiram um maior gosto pela leitura e se tornem bons leitores.

Inferências Lógicas: Compreensão literal

Ao longo das atividades os alunos recorreram, por vezes, a estratégias de compreensão literal para responderem às questões que lhes iam sendo colocadas. Em seguida apresentam-se os exemplos analisados:

Questão: *O que aconteceu na história?*

Resposta: *“O pastor fazia cachecóis para levar para vender.”*

O que está na obra: *“O pastor fazia meias e cachecóis (...) e vendia-os no mercado da aldeia.”*

Resposta: O pastor *“comprou mais ovelhas e carneiros pretos”*.

O que está na obra: *“Com o dinheiro comprou mais algumas ovelhas e carneiros pretos.”*

Questão: *O que fez a ovelhinha preta ao longo da história?*

Resposta: *“Ela (a ovelhinha preta) olhou para as nuvens e pensou no que o pastor lhe disse.”*

O que está na obra: *“A ovelhinha preta olhou pensativamente para as nuvens branquinhas no céu. «O pastor disse que elas são as almas das ovelhinhas boas», pensou ela.”*

Questão: *O que fez o pastor ao longo da história?*

Resposta: *“O pastor teve a ideia de fazer com a lã preta e com a lã branca meias e cachecóis.”*

O que está na obra: *“ (...) respondeu o pastor – Tenho uma ideia! Posso fazer padrões muito bonitos com lã preta e branca! – Fez meias e cachecóis (...).”*

Resposta: O pastor *“levou-a (a ovelhinha preta) ao colo”*.

O que está na obra: *“O pastor levou a ovelhinha preta ao colo pela encosta abaixo.”*

Questão: *Como era o rebanho antes da tempestade?*

Resposta: *“Antes tinha muitas ovelhas brancas e só uma ovelha preta.”*

Resposta: *“Só tem uma ovelhinha pretinha.”*

O que está na obra: *“Todas as ovelhas eram brancas, menos uma. Havia uma ovelhinha preta.”*

Questão: *Como era o rebanho depois da tempestade?*

Resposta: Depois da tempestade *“as ovelhas eram brancas e pretas porque assim ficavam todas iguais”.*

O que está na obra: *“ (...) tinha um rebanho de ovelhas e carneiros brancos e pretos e malhados. (...) agora eram todos iguais.”*

Tal como podemos observar, através das respostas anteriores, os alunos, para responderem às questões colocadas, demonstrando que reconheceram algumas das ideias principais e detalhes da história, tiveram, efetivamente, de recorrer a estratégias de compreensão literal. Para o efeito, utilizaram apenas a informação que se encontrava explícita e numa mesma parte da obra. Por essa razão, não necessitaram de realizar processos mais complexos, nomeadamente inferências, reorganizando e interpretando, de forma mais aprofundada, as informações, para conseguirem extrair significados e assim responderem às questões. Fizeram, contudo, uso da memória, o que, por sua vez, foi facilitado, pelas atividades de pré-leitura (cesta literária e exploração dos elementos paratextuais). De facto, este uso da memória é muito importante, pois é comum em provas de português os alunos apresentarem respostas que são dadas de acordo com aquilo que pensam e não de acordo com a informação contida no texto e portanto

(...) os sujeitos confiam mais no que já sabem num determinado domínio do que no que lêem a esse propósito no texto. Só quando estão certos de não saberem alguma coisa sobre um assunto é que utilizam o texto para aprender, caso contrário, têm tendência para «dar a volta» ao texto, para o fazer corresponder ao que já sabem. (Giasson, 1993, p. 223)

Portanto a memória é “uma competência importante para a leitura, na medida em que é necessário reter a informação veiculada nas frases pelo tempo necessário ao seu processamento para extrair sentido do lido” (Viana, 2006, p.3). Sim-Sim assegura mesmo que para a segunda etapa da aprendizagem da leitura, a compreensão de extratos e

histórias, o leitor necessita de recorrer à sua memória (2002a, p. 16) e ainda que esta está “fortemente envolvida no processo de aquisição da linguagem oral e da aprendizagem da leitura, através da apreensão e manutenção de sequências fonológicas” (1998, p. 325). Como comprova o relatório da prova de aferição do 1º Ciclo de Língua Portuguesa, no domínio da leitura, os alunos têm maiores dificuldades quando “são solicitados a detetar um sentido implícito no texto” (ME, 2012b, p. 14). Também e de acordo com (Giasson, 1993, p. 224) “para contrariar os efeitos dos conhecimentos errados de um leitor sobre a sua compreensão de um texto, é preciso acrescentar à sua leitura do texto estratégias que vão obrigá-lo a comparar os seus conhecimentos pessoais com as informações apresentadas no texto”. Logo para os alunos desenvolverem a sua compreensão leitora, de forma efetiva, ou seja, de modo a extraírem significados do texto, é necessário que estes recorram a estratégias que ultrapassem a mera compreensão literal realizando inferências e permitindo “uma construção ativa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa com a informação prévia de que o leitor dispõe” (Sim-Sim, 2010, p. 40).

Deste modo, podemos concluir que o uso desta tipologia de estratégias favorece também o desenvolvimento da memória que por sua vez se repercutirá ao nível da compreensão literal, e ativará mecanismos necessários à compreensão inferencial, como se verá nos exemplos que se seguem.

Inferências Lógicas: Compreensão inferencial

De acordo com Brandão e Ribeiro (2009, p. 2) “É crucial assumir a importância de ensinar estratégias de compreensão de forma intencional, explícita e sistemática, em particular de monitorização da leitura”. Assim para um indivíduo desenvolver a sua compreensão inferencial tem, antes de mais, de estar sistematicamente em contacto com estratégias de compreensão inferencial. Deste modo poderá reconhecer a importância de utilizar estes procedimentos, durante os seus momentos de leitura, visto ativarem os seus conhecimentos prévios, que o levam a prever e a formular hipóteses sobre o tema.

Giasson (1993, p. 55) afirma ainda que “o objetivo final do ensino explícito da compreensão na leitura é tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido” o que implica “a gradual release of the responsibility from the teacher to the student” (Roehler & Duffy, 1984 como citado em Yopp & Yopp, 2006, p. 8). Logo, após um primeiro contacto com estratégias de compreensão inferencial é necessário estimular, ensinar, e orientar os alunos no uso sistemático de tais procedimentos para que futuramente, nos seus momentos de leitura autónoma, recorram também a estratégias de compreensão para extrair conhecimentos dos textos. Nessa fase e como afirma Sim-Sim (2010, p. 40) o aluno, enquanto leitor, “em função do texto e dos seus próprios conhecimentos e competências, vai optando e conjugando diversas estratégias de abordagem”.

Como poderemos ver, nos exemplos analisados, os alunos recorreram diversas vezes à compreensão inferencial para responder às questões colocadas:

Questão: *O que aconteceu na história?*

Resposta: *“A ovelhinha preta pediu ao pastor que lhe fizesse um casaco de lã branca para o Piloto não a estar sempre a ver.”*

Resposta: *“O Piloto pensava que era outra (ovelha) e assim não estava sempre a ralhar com ela (ovelhinha preta).”*

O que está na obra: *“A ovelhinha preta gostaria de ser como as outras. – O Piloto repara quando eu faço uma asneira porque eu sou preta – disse ela ao pastor. – Não me podias fazer um casaquinho branco para eu passar despercebida?”*

Para os alunos darem estas respostas tiveram de, antes de mais, interpretar a ideia presente no texto de modo a compreender que o desejo da ovelhinha preta em “passar despercebida” significava não ficar tão visível para o Piloto no meio do rebanho de ovelhas brancas. O que comprova que, tal como afirma Sim-Sim (2010, p. 36), “a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua”.

Um outro fator a destacar foi ainda a partilha de perspetivas e opiniões entre os alunos que permitiu que os alunos que possuíam um bom conhecimento linguístico conseguissem extrair o significado da expressão “passar despercebida”, por certamente já a terem ouvido noutras ocasiões, contribuindo assim para que os restantes colegas conseguissem alcançar esse mesmo entendimento. De igual modo e mobilizando informações textuais explícitas e implícitas com o conhecimento que possuem do mundo os alunos conseguiram ainda, e em grande grupo, distinguir e identificar as relações de causa/efeito daquele momento particular da história. Este resultado advém assim da perspetiva sociocultural na qual assenta o programa de leitura fundamentado na literatura onde, segundo Yopp e Yopp (2006, p. 4), “learning is fundamentally a social process and that interactions among learners are crucial”.

Os alunos assumiram o lugar do Outro, identificando-se com a personagem, neste caso com a ovelhinha preta, para compreenderem o porquê de esta querer o casaquinho de lã. Assim os alunos deduziram que a ovelhinha preta não queria que o Piloto a estivesse “sempre a ver”, dado que ela era a única ovelha preta do rebanho e a melhor forma de fazer com que o Piloto pensasse que “era outra (ovelha)” para não “ralhar com ela” era a ovelhinha preta ser igual às outras com um casaquinho de lã branca feito pelo pastor. É assim demonstrado, como sustenta Sousa (2007, p. 51), que os alunos se envolveram afetivamente com o texto, conseguindo identificar-se com as personagens ao “viver sentimentos, problemas difíceis, procurando soluções” permitindo que se desenvolvessem socialmente ao compreender quem os rodeia.

Resposta: *“O Piloto está sempre a mandar a ovelhinha sair daquele conjunto das ovelhas brancas.”*

O que está na obra: *“Mas o Piloto gostava de ordem e disciplina no rebanho. – Pois espera! (...) Hei-de fazer com que sejas vendida depois da tosquia.” e “(...) que tal vender aquela ovelha preta? – sugeriu o*

Piloto. – Depois ficávamos com um rebanho bem ordenadinho.”

Na resposta anterior, já direcionada para o Piloto, é possível observar que os alunos realizaram inferências pois recolheram informações dispersas em várias partes do texto e relacionaram-nas com os seus conhecimentos e experiências.

Conseguiram também entender que o facto de o Piloto estar sempre a tentar vender a ovelhinha preta iria significar que, caso isso acontecesse, ela iria “sair daquele conjunto de ovelhas brancas”, distinguindo e identificando, mais uma vez, relações de causa/efeito, que são um dos descritores de desempenho da leitura que os alunos devem alcançar no final do 1.º ciclo, através do ensino sistemático de diferentes estratégias de compreensão de textos (Sim-Sim, 2007, p. 11).

Um outro aspeto a ter em conta é a expressão “mandar”, utilizada muitas vezes com conotação negativa. Isto demonstra que os alunos formularam juízos próprios classificando como negativo o modo como o Piloto avisava constantemente a ovelhinha preta de que iria fazer com que ela fosse vendida, desenvolvendo assim a sua compreensão crítica ao identificarem-se “com as personagens da narrativa”, “com os sujeitos poéticos” e “com a linguagem do autor” fazendo “uma interpretação pessoal a partir das reações criadas” (Viana, Ribeiro, Santos & Cadime, 2012, p. 456).

Para além disso usaram ainda a expressão “conjunto” mostrando conhecer que um rebanho é considerado um conjunto de ovelhas aumentando e construindo assim novos conhecimentos entre os colegas de turma, contribuindo ainda para aumentar e enriquecer o vocabulário pois como comprovam Coutinho e Azevedo (2007, p. 35) “a leitura da literacia feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento”.

Resposta: *“Se não tivessem ido para a gruta as ovelhas ficavam todas molhadas e elas já estavam a ficar todas enervadas (...) se tivessem lá ficado (no monte) tinham passado mal anoite.”*

O que está na obra: *“ (...) as ovelhas estavam a ficar nervosas e inquietas.”*

Ao dar esta nova resposta, relativa a um momento particular da história, é visível que os alunos se basearam em conhecimentos respeitantes às suas vivências e experiências pessoais compreendendo as consequências daquele momento. Recorreram assim ao seu conhecimento do mundo, ao incluir, na informação que lhes era apresentada, aspetos como a necessidade de nos protegermos da chuva para não ficarmos “molhados”; que no monte não se encontra um bom abrigo, ao contrário da gruta que oferece a devida proteção; e que o estar “molhado” provoca uma sensação de mau estar, fazendo com que, neste caso, as ovelhas “passassem mal a noite”. Assim, ao partirem das suas experiências de vida, os alunos tiveram a oportunidade de se relacionarem “de uma forma mais amistosa e autónoma com esses mesmos livros desenvolvendo-se naturalmente como leitores” (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 39).

Por último, os alunos referiram-se às ovelhas como estando “enervadas” mostrando que compreendiam a semelhança entre esse adjetivo e os adjetivos presentes no texto, “nervosas” e “inquietas”, relacionando assim os diferentes vocábulos, permitindo concluir que o aluno, enquanto leitor, participou ativamente no seu processo de leitura “atribuindo significado(s), graças ao seu passado experiencial, que lhe permite acionar os seus conhecimentos prévios e estabelecer uma relação compreensiva com a informação nova” (Sardinha, 2007, p. 4).

Resposta: *“Como estava neve o pastor e o Piloto não conseguiam encontrar as ovelhas e então viram uma mancha preta e souberam que era a ovelha preta.”*

Resposta: *“Ela (a ovelhinha preta) podia chamar a atenção porque era preta e não era branca e se fosse branca a neve tapava.”*

O que está na obra: *“ (...) até onde a vista alcançava estava tudo branco. (...) E então viram uma mancha negra no cimo da colina. – Piloto! – gritou o pastor.”*

Nestas duas últimas respostas, ainda relativas à primeira questão, os alunos inferiram sentidos ao compreender o contraste que existe entre o branco e o preto.

Assim a ovelhinha preta era a única que poderia “chamar a atenção” do pastor e do Piloto no meio da neve, visto a neve ser branca, o que implicava que os alunos tivessem esse conhecimento. Por sua vez, o facto de a neve ser branca fazia com que o restante rebanho, composto por ovelhas também brancas, não fosse perceptível e portanto fosse “tapado” pela neve o que demonstra que

A reflexão partilhada sobre a experiência de leitura pode promover um tipo de aprendizagem que, partindo do confronto de pontos de vista, leve à formulação da perspectiva individual, conduzindo a uma compreensão inclusiva e integradora das perspectivas em presença, constituindo-se assim, como uma oportunidade de crescimento do indivíduo. (Sousa, 2007, p. 55)

Paralelamente é, mais uma vez, perceptível a importância dos conhecimentos prévios do leitor que são um fator decisivo para a compreensão da leitura (Giasson, 1993, p. 219).

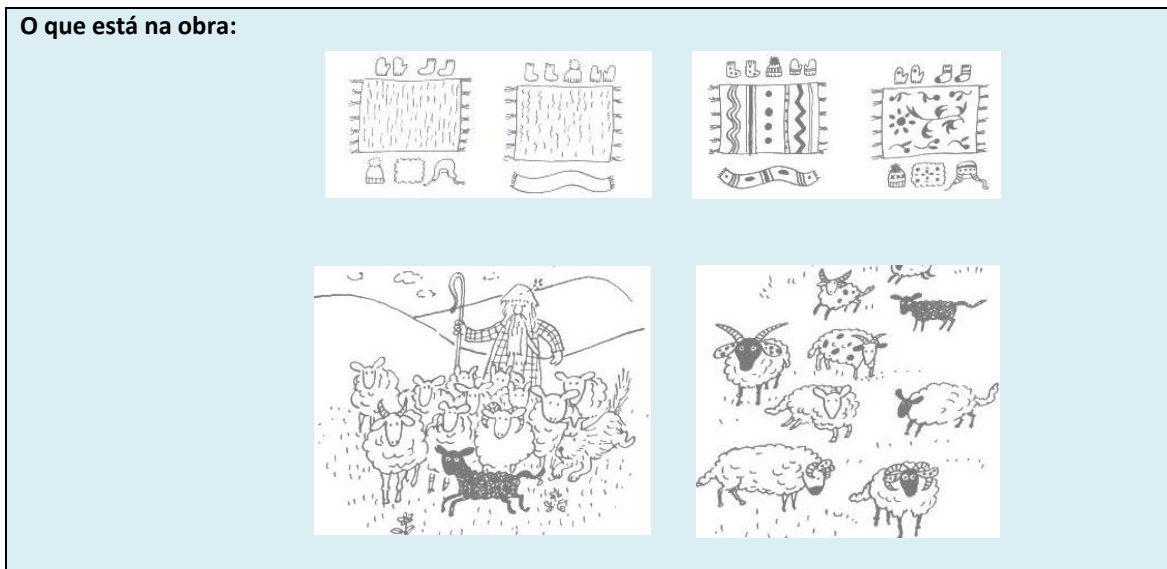
Os alunos conseguiram ainda entender que a expressão “mancha negra”, presente no texto, se referia à ovelhinha preta e que tinha o mesmo significado e “mancha preta” o que vem ao encontro do que defende Giasson (1993, p. 254) quando afirma que “por um lado, o vocabulário influencia a compreensão na leitura, e por outro, a compreensão de um texto pode ajudar a desenvolver o vocabulário”.

Questão: Por que são as guardas iniciais diferentes das guardas finais?

Resposta: *“Se calhar o pastor fazia só malha branca, na primeira página (guarda inicial) e depois ele tirou alguma lã preta e fez coisas a preto e branco.”*

Resposta: *“No início tínhamos só uma ovelha preta e como só tínhamos uma ovelha preta apareceu o branco todo e no fim como tinha as ovelhas todas pretas e brancas apareceu tudo preto e branco.”*

O que está na obra:



A segunda questão desta atividade implicou que, mais uma vez, os alunos recolhessem, organizassem e relacionassem as informações que encontraram ao longo da história, principalmente através das ilustrações, neste caso, do rebanho inicial e final e das guardas iniciais e finais. Assim conseguiram desenvolver um raciocínio bem estruturado ao recolher informações suficientes para associar o número de ovelhas brancas e pretas existentes inicialmente no rebanho “(...) tínhamos só uma ovelha preta (...)” com a cor dos elementos das guardas iniciais “(...) fazia só malha branca (...)”, tal como associar o número de ovelhas brancas e pretas existentes no rebanho, no final “(...) como tinha as ovelhas todas pretas e brancas(...)”, com a cor dos elementos das guardas finais “(...) tirou alguma lã preta e fez coisas a preto e branco”.

Tais conclusões comprovam que “compreender adequadamente um texto implica ser capaz de sumariar e de organizar, por palavras próprias ou com o recurso a esquemas, a sua informação, prevendo a possibilidade de a aplicar em novos contextos” o que “implica ter a capacidade técnica para identificar a informação relevante” (Azevedo, 2009, p. 228) e ainda que “o sincronismo entre a parte icónica e o texto torna mais legível o conteúdo textual, revelando sentidos paralelos, complementares ou integrados que entendemos considerar como fundamentos para a perceção precoce da polissemia textual” (Macedo & Soeiro, 2009, p. 52).

Questão: *Quais as características das personagens?*

Resposta: *“O Piloto ajuda o pastor.”*

Resposta: *“O Piloto é ajudante.”*

O que está na obra: *“Quando o pastor (...) pegava num apito de madeira e dava uma curta apitadela. Era sinal para o Piloto correr atrás da ovelha e trazê-la outra vez para junto das outras.” e “(...)o pastor dava uma apitadela longa (...) o Piloto tinha de reunir as ovelhas e conduzi-las para o redil.”*

Resposta: *“O Piloto, enquanto o pastor está a fazer os casacos, (...) toma conta das ovelhas.”*

O que está na obra: *“O Piloto guardava as ovelhas enquanto o pastor ficava sentado numa pedra a fazer malha.”*

Resposta: *“O Piloto é mandão.”*

O que está na obra: *“Quando o Piloto ladrava «Todas para a esquerda!» ou «Voltar à direita!» ou «Alto!» e “ – Aquela ovelhinha preta não me obedece! – queixava-se o Piloto ao pastor. – E pensa demais! As ovelhas não precisam de pensar. Eu penso por elas!”*

No primeiro grupo de respostas desta nova atividade, os alunos inferiram sentidos ao identificar as características do Piloto.

Para dar as duas primeiras respostas os alunos tiveram de compreender, cruzando as informações do texto com os seus conhecimentos prévios, que as ações que o Piloto realizava, ao recolher, organizar e guardar as ovelhas do rebanho eram ações que ajudavam o pastor nas suas tarefas diárias compreendendo, pois, que uma pessoa que ajuda outra pode ser designada de “ajudante”.

Na resposta seguinte os alunos compreenderam que o “guardar as ovelhas” não se referia ao guardar as ovelhas no sentido literal, como por exemplo no redil, mas sim “tomar conta das ovelhas”. Esta é certamente uma expressão mais familiar aos alunos e ligada ao seu quotidiano, o que permitiu que interiorizassem esta ação do “guardar as ovelhas” como algo que envolve uma maior responsabilidade e atenção, neste caso, por parte do Piloto, em estar atento ao que as ovelhas faziam e por onde andavam.

Por fim, a última resposta implicou que os alunos inferissem sentidos associando o modo autoritário como o Piloto dava ordens e tratava as ovelhas, não querendo que pensassem visto querer pensar por elas e estas apenas terem de lhe obedecer, mais uma

vez como algo negativo, tornando-o assim “mandão”, expressão certamente mais habitual para os alunos, por ser muito arrogante para com as ovelhas.

Resposta: “O pastor trabalha muito.”

Resposta: É uma pessoa “trabalhadora”.

Resposta: O pastor é “trabalhador”.

O que está na obra: “Era uma vez um pastor que vivia muito longe nas montanhas. Tinha um cão-pastor chamado Piloto, que o ajudava a guardar as ovelhas.” e “O pastor fazia meias e cachecóis e camisolas (...) e vendia-os no mercado da aldeia.” e “Quando chegou a altura da tosquia o pastor meteu a lã em sacos.”

Resposta: “O pastor é amigo das ovelhas.”

O que está na obra: “ – Sou um mau pastor – suspirou ele, e desejou não ter bebido tanto na noite anterior. – Agora perdi as minhas ovelhas!”



Neste segundo grupo de respostas, os alunos realizaram inferências ao identificar as características do pastor.

As três primeiras respostas demonstram que os alunos compreenderam que o pastor realizava várias atividades como guardar e tosquiar as ovelhas, recolher e guardar a lã e fazer materiais com a lã e vendê-los no mercado. Mais uma vez, cruzaram estas informações de acordo com as suas experiências e conhecimentos aceitando que quando uma pessoa realiza várias tarefas como o pastor diz-se que é uma pessoa “trabalhadora”.

Para a resposta seguinte os alunos tiveram de recorrer às suas vivências no sentido de conseguirem identificar qual a relação existente entre o rebanho e o pastor. Isto porque o ser “amigo” supõe que nos preocupemos com o outro e, neste caso, cruzando estas informações com a frase do texto, o pastor demonstrou uma grande preocupação pelo seu rebanho quando não o encontrava após a tempestade, afirmando mesmo que era “um mau pastor”. Após tê-lo reencontrado o pastor correu para o seu rebanho de braços abertos, indicando e consolidando ainda mais essa ideia.

Resposta: “O rebanho faz tudo o que o Piloto manda.”

Resposta: O rebanho é “obediente”.

O que está na obra: “ (...) todas as ovelhas obedeciam. Todas menos a ovelhinha preta (...).”

No terceiro e último grupo, os alunos estabeleceram pontes de significado ao identificar as características do rebanho.

Como é possível observar pelas respostas, os alunos entenderem que o facto de o rebanho obedecer ao Piloto, significa ser “obediente” ou por outras palavras, como também afirmaram, após analisarem o significado desse vocábulo e usando uma linguagem mais familiar, “faz tudo o que o Piloto manda”.

Os três grupos de respostas anteriores demonstram, novamente, a importância do trabalho colaborativo pois como aponta Azevedo (2009, p. 233) “Os contextos de aprendizagem cooperativa são extremamente úteis, uma vez que, valorizando a interação social e o respeito mútuo, estimulam os alunos a expressarem-se e a expandirem o seu raciocínio”. Assim os alunos construíram novos conhecimentos, neste caso identificaram as características das personagens do texto, estimulando e enriquecendo o seu campo lexical e o dos restantes colegas, através do cruzamento das informações textuais com os seus conhecimentos prévios, o que corrobora a ideia de Sim-Sim (2010, p. 49) ao afirmar que “quanto maior domínio linguístico, melhor compreensão de leitura e, conseqüentemente, uma maior frequência de leitura, o que resulta num conhecimento mais aprofundado das estruturas da língua”.

Por outro lado, e visto os alunos terem tido a necessidade de escolher uma única característica para cada uma das personagens, este momento em grupo estimulou ainda a partilha de saberes e de informações e a negociação de ideias dentro do grupo, características essenciais para que o indivíduo desenvolva a sua autonomia (Sardinha & Relvas, 2009, p. 147).

Questão: *O que fez a ovelhinha preta ao longo da história?*

Resposta: “Ela (a ovelhinha preta) ajudou as outras ovelhinhas.”

O que está na obra: “Temos de procurar abrigo – disse a ovelhinha preta. – Sigam-me! (...)” e “Conduziu-as pela colina acima (...).”

Resposta: “A ovelhinha preta é amiga do pastor.”

O que está na obra: “A ovelhinha preta olhou pensativamente para as nuvens branquinhas no céu. «O pastor disse que elas são as almas das ovelhinhas boas», pensou ela.” e “ – Minha ovelhinha preta! – disse o pastor carinhosamente.”



Na primeira resposta os alunos construíram significados ao compreender que o modo como a ovelhinha preta se comportou durante o momento da tempestade foi decisivo para que todo o rebanho conseguisse ultrapassar aquela situação afirmando, deste modo, que a ovelhinha preta “ajudou as outras ovelhinhas”.

Acerca da segunda resposta, os alunos voltaram a referir a relação de amizade entre a ovelhinha preta e o pastor e, tal como o pastor era amigo do rebanho, também a ovelhinha preta nutria esse mesmo sentimento pelo pastor. Assim os alunos inferiram sentidos recorrendo aos seus conhecimentos e experiências pessoais e compreenderam que uma relação de amizade tem de ser recíproca e por essa razão é que a ovelhinha preta pediu ajuda ao pastor para fazer o casaquinho de lã, se lembrou do que o pastor lhe contou e o pastor sempre a tratou com afeto, não a querendo vender, dizendo carinhosamente “minha ovelhinha preta”, afagando-lhe a cabeça e levando-a ao colo. Demonstra-se, assim, a importância de se ter em atenção aos conhecimentos prévios do aluno, a sua competência enciclopédica pois “uma melhor e mais adequada compreensão do texto depende, em muito, da informação que o leitor já possui e que mobiliza quando interage com ele” (Azevedo, 2009, p. 228).

Questão: *O que fez o Piloto ao longo da história?*

Resposta: O Piloto “organiza as nossas ovelhas”.

O que está na obra: “(...) o Piloto tinha de reunir as ovelhas e conduzi-las para o redil” e “(...)o Piloto ladrava «Todas para a esquerda!» ou «Voltar à direita!» ou «Alto!».”

Resposta: “Ele (o Piloto) não quer que ovelha preta diga coisas ele quer é mandar.”

Resposta: O Piloto “era mau para ela (ovelhinha preta) ”.

O que está na obra: “ – Aquela ovelhinha preta não me obedece! – queixava-se o Piloto ao pastor. – E

pensa demais! As ovelhas não precisam de pensar. Eu penso por elas!” e “Mas o Piloto gostava de ordem e disciplina no rebanho. – Pois espera! (...) Hei-de fazer com que sejas vendida depois da tosquia.”

A partir da primeira resposta é possível perceber, novamente, que os alunos organizaram a informação que se encontrava dispersa ao longo do texto, sobre as ações do Piloto, como o “reunir” e “conduzir” as ovelhas e sintetizaram toda essa informação numa mesma palavra com igual significado, permitindo-lhes dizer que o Piloto “organizava” as ovelhas. Para o efeito, os alunos tiveram de “activar conhecimentos relevantes”, “filtrar conhecimentos irrelevantes” e “usar o texto para fazer ligações significativas”, o que segundo Janssent, Braaksma e Riijlaarsdam (2005 como citado em Sousa, 2007, p. 50), ajuda a desenvolver a compreensão autónoma dos alunos.

Nas duas últimas respostas os alunos realizaram inferências ao adotarem as perspetivas da ovelhinha preta e do Piloto, identificando-se com as personagens, e realizando, novamente, juízos de valor: ao julgarem a ação mandar como algo pejorativo resultante do facto de o Piloto não aceitar que a ovelhinha preta pense e que “diga as coisas”, pois “quer é mandar” e portanto é “mau” para a ovelhinha ao ponto de estar sempre a tentar fazer com que ela seja vendida, os alunos utilizaram estratégias de argumentação e revelaram espírito crítico.

Questão: O que fez o pastor ao longo da história?

Resposta: *“O pastor disse que não devia ter bebido muito porque assim já não podia encontrar as ovelhas.”*

O que está na obra: *“ – Sou um mau pastor – suspirou ele, e desejou não ter bebido tanto na noite anterior. – Agora perdi as minhas ovelhas!”*

Esta resposta implicou que para os alunos compreenderem o sentido das informações presentes no texto tivessem de reconhecer a maioria dos vocábulos da frase. Assim conseguiram inferir sentidos e concluir, relacionando dois vocábulos com significados opostos, que o significado do vocábulo “perder”, presente na frase do texto, implicava uma vontade, por parte da personagem, o pastor, de querer encontrar o que perdeu. Isto, por sua vez, corrobora a ideia de Araújo (2007, p. 11) ao afirmar que “um

conhecimento deficiente do vocabulário, dificuldades na compreensão do oral e uma incapacidade para inferir sentidos” são fatores determinantes que influenciam a compreensão dos textos.

Questão: *O que fez o rebanho ao longo da história?*

Resposta: *“O rebanho não pensa.”*

Resposta: *“O rebanho obedeceu e ouviu a ovelhinha preta e seguiu-a para uma gruta.”*

O que está na obra: *“ – Aquela ovelhinha preta não me obedece! – queixava-se o Piloto ao pastor. – E pensa demais! As ovelhas não precisam de pensar. Eu penso por elas!” e“(…) elas ficam onde estão porque eu não estou lá para lhes dizer o que hão-de fazer.” e “ – Onde está o Piloto? (...) Que é que havemos de fazer?” e “Temos de procurar abrigo – disse a ovelhinha preta. – Sigam-me! (...)” e “Conduziu-as pela colina acima (...).”*

Através das respostas é possível perceber que os alunos estabeleceram pontes de significado entre as várias informações apresentadas ao longo do texto. Deste modo, compreenderam a razão pela qual o rebanho não saía de onde o Piloto as tinha deixado, durante o momento da tempestade e “não sabia o que fazer” isto porque, o rebanho, ao contrário da ovelhinha preta, não pensava. Portanto como o rebanho não pensava e apenas obedecia às ordens que lhe davam, ficando no monte, onde o Piloto tinha mandado ficar, a ovelhinha preta, que pensava, deu indicações ao rebanho sobre o que fazer e o rebanho “ouviu” e “obedeceu” à ovelhinha preta seguindo-a para uma gruta. Comprova-se assim que “os alunos mostram-se capazes de analisar aquilo que é dito, de contextualizar essa informação e refletir acerca dela e de a corroborar, seja por meio de comparações com informação similar, seja por meio de pontos de vista contrastantes.” (Azevedo, 2009, pp. 228-229).

Questão: *Que prenda desenhaste para a ovelhinha preta?*

Resposta: *“Desenhei um casaquinho de lã branca para a ovelhinha preta e ela vai gostar porque ela pediu ao pastor.”*

Resposta: *“Desenhei uma lã branca” pois a ovelhinha preta “ (...) merecia a lã branca porque ajudou o rebanho.”*

O que está na obra: *“A ovelhinha preta gostaria de ser como as outras. – O Piloto repara quando eu faço*

uma asneira porque eu sou preta – disse ela ao pastor. – Não me podias fazer um casaquinho branco para eu passar despercebida?”

Para dar estas respostas os alunos tiveram de fazer inferências relacionando algumas situações da história com os sentimentos e desejos da ovelhinha preta.

Assim através das informações do texto e as suas próprias experiências e conhecimentos, o grupo conseguiu identificar os desejos da ovelhinha preta e idealizar a prenda que ela gostaria de ter. Decidiram portanto oferecer um “casaquinho de lã branca” e uma “lã branca”, para a recompensar por ter ajudado o rebanho a ultrapassar o momento da tempestade colocando-se, mais uma vez, no lugar do Outro e assumindo os seus desejos, neste caso, os da ovelhinha preta.

Questão: Em que espaço da história existe este elemento?

Cadeira: No monte “ (...) porque ele está velhinho (...) para não se sentar na pedra que era dura”.

O que está na obra: “ (...) pastor ficava sentado numa pedra a fazer malha.”

Pastor: No redil pois “quando ele vai contar fica à beira do redil”.

O que está na obra: “À medida que as ovelhas iam saltando lá para dentro (redil), o pastor contava-as para ter a certeza de que estavam todas.”

Como é possível observar, para ambos os elementos os alunos conseguiram inferir sentidos recorrendo aos seus conhecimentos e experiências. Acerca do primeiro elemento, a cadeira, os alunos compreenderam que a pedra onde o pastor se sentava enquanto estava no monte não é um local confortável para se estar sentado. Para além disso mostraram-se ainda preocupados com a personagem do pastor visto este, segundo as ilustrações da obra, parecer ser idoso e por essa razão carecer de mais cuidados com a sua saúde e bem-estar. Tiveram, deste modo, a oportunidade de viver “empaticamente as dores e as alegrias de outros (as personagens)”, alargando as suas perspetivas e tornando-se mais tolerantes (Sousa, 2007, p. 51), ao compreender as necessidades da personagem do pastor.

Relativamente ao segundo elemento, o pastor, os alunos demonstraram compreender que para o pastor conseguir contar corretamente as ovelhas que entram para o redil deve estar relativamente perto deste espaço para o fazer.

Questão: *Como era o rebanho depois da tempestade?*

Resposta: *“Já tem mais ovelhas pretinhas e brancas.”*

Resposta: *“ (...) as outras (ovelhas) eram brancas e não eram iguais à ovelhinha preta e o pastor comprou estas ovelhas para ficarem todas ordenadinhas e iguais.”*

O que está na obra: *“ (...) comprou mais algumas ovelhas e carneiros pretos.” E “Em breve tinha um rebanho de ovelhas e carneiros brancos e pretos e malhados. Eram todos diferentes, e ainda bem, porque agora eram todos iguais.”*

Esta resposta demonstra que os alunos realizaram inferências ao conseguirem compreender que o pastor decidiu comprar ovelhas e carneiros pretos para, ao serem “todas diferentes” mas ao mesmo tempo “todas iguais”, nenhuma se destacar dentro do rebanho como acontecia anteriormente na história e portanto fazer com que o rebanho ficasse “ordenadinho” como o Piloto estava constantemente a referir.

Para além disso, construíram sentidos ao perceber que ao comprar ovelhas e carneiros pretos implicava que o número de ovelhas do rebanho aumentasse, o que faria com que o rebanho final tivesse “mais ovelhas pretinhas e brancas” quando comparado com o rebanho inicial.

Inferências Pragmáticas

Por último, apresentam-se ainda exemplos de respostas que demonstram que os alunos recorreram a outras estratégias, realizando assim inferências pragmáticas, dado que também estas foram desenvolvidas nos alunos ao longo da implementação das atividades.

Respostas criativas

Questões: *Qual é este objeto? O que representa? Para que serve?*



Resposta: “Tem cornos por isso é uma cabra.”

Resposta: “Já vi ovelhas com cornos.”

Resposta: Servem “para dar leite”.

Resposta: “Para dar o pêlo para se fazer casacos.”

Resposta: “Para o pastor levar a passear.”



Resposta: Os cães “não gostam que lhes tiremos coisas da boca”.

Resposta: “Podem-nos morder se lhes formos mexer quando estão a comer.”

Resposta: “Protegem-nos e dão-nos carinhos.”

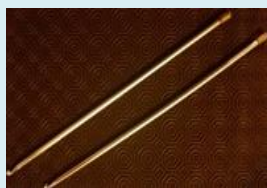
Resposta: O cão vai a correr “porque está feliz e quer brincar e ter muitas festas”.

Que ligação existe entre a ovelha e o cão?

Resposta: “O pastor, quando vai passear as ovelhas leva um cão para o ajudar a passear e a encontrar as ovelhas, porque ele usa o nariz para encontrar as ovelhas.”



Resposta: “Vem das ovelhas” e servem “para fazer casacos, vestidos e camisolas.”



Resposta: Servem “para fazer coisas com a lã”.

Resposta: “O fio de lã fica preso no biquinho das agulhas e depois vamos dando voltas até se fazer o lençol grande.”



Resposta: É “um boneco de neve”.

Resposta: É “um boneco de neve e outro atrás por construir”.

Resposta: É “o inverno”.



Resposta: É “um senhor”.

Que ligação existe entre este elemento e os anteriores?

Resposta: É “o pastor que vai passear as ovelhas com o cão”.

Resposta: É “um pastor porque estavam ovelhas com ele”.

Resposta: “Como é que elas (ovelhas) iam aparecer? Se tem um senhor a trabalhar com elas é um pastor.”

Partindo deste primeiro grupo de respostas é possível constatar que os alunos, para responderem às questões colocadas, estabeleceram relações unicamente através dos seus conhecimentos e experiências de vida. É de realçar que esta atividade foi uma atividade de pré-leitura pretendendo, portanto, ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema.

Assim, em relação à ovelha de peluche os alunos deram a sua opinião dando exemplos do que ela representava, “cabra” ou “ovelha”, exemplos da sua utilidade e relacionando ainda este elemento com a figura de um pastor.

Já para o segundo elemento, o cão de peluche, os alunos mostraram alguns conhecimentos que possuíam acerca dos cães.

Após a apresentação destes dois elementos foi colocada uma nova questão, numa tentativa de fazer com que os alunos relacionassem os dois elementos e, mais uma vez, os alunos introduziram na sua resposta a existência de um pastor que vai passear as ovelhas com um cão que as “encontra” com o “nariz”.

No elemento seguinte, os novelos de lã, os alunos reconheceram imediatamente o que se tratava, de onde vinha e para que eram utilizados.

Relativamente às agulhas de tricotar os alunos sabiam para que serviam e um aluno partilhou ainda com os colegas o momento em que fez “um lençol grande” explicando aos colegas como se usavam as agulhas.

No elemento seguinte, os alunos afirmaram que se tratava de um boneco de neve e de inverno.

Para a figura humana, os alunos disseram inicialmente tratar-se de um senhor. Após lhes ter sido pedido que relacionassem este novo elemento com os restantes os alunos já afirmaram ser um pastor.

Portanto tal como afirma Giasson (1993) “a criança aborda habitualmente a leitura com uma bagagem bastante considerável de vocabulário, correspondente a conceitos adquiridos” (p. 26), ou seja, as suas redes semânticas. Logo para compreender um texto esta “deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)” (p. 27). Isto demonstra a importância das redes semânticas do leitor para a criação de mapas conceptuais e esquemas que, segundo a mesma autora, permitem organizar esses conhecimentos para que, mais tarde sejam recuperados, modificados (p. 29) e integrados em novas ideias e informações. Anderson (1984 como citado em Yopp & Yopp, 2006, p.7) partilha da mesma ideia acrescentando ainda que “Comprehension is said to occur only when a reader can mentally activate a schema – that is, some relevant organized knowledge of the world – that offers an adequate account of the objects, events, and relationships described in the text.”.

Questão: *Que prenda desenhaste para o Piloto?*

Resposta: *“Desenhei um helicóptero para quando as ovelhas fugirem ele (o Piloto) em vez de ir a correr ir no avião.”*

Resposta: *“Mas o Piloto não sabe conduzir... porque os cães não sabem conduzir.”*

Resposta: *“É outro piloto... é um piloto de um avião.”*

Nesta nova atividade pretendia-se que os alunos explicassem o que tinham desenhado para oferecer às personagens no Natal, neste caso para oferecer ao Piloto.

Uma aluna afirmou ter desenhado um helicóptero, apesar de mais tarde se referir a este como sendo um avião, para o Piloto usar “quando as ovelhas fugirem”. Após esta resposta e interpretando o texto de um modo diferente, os restantes alunos afirmaram que o Piloto, personagem da história, não sabe conduzir, compreendendo que isso seria impossível, visto ele ser um cão e, tal como afirmaram, “os cães não sabem conduzir”. Assim relacionaram o vocábulo “Piloto”, nome próprio, com o vocábulo “piloto”, nome comum compreendendo que isso só aconteceria se o piloto a quem a aluna se referia fosse um piloto de aviões e não o Piloto, personagem da história. Retomando as variáveis defendidas por Giasson (1993, p. 24), apesar da compreensão da leitura depender das variáveis leitor, texto e contexto, evidencia-se aqui a questão da variável leitor ser a mais decisiva, pois são as estruturas do leitor e os processos que este utiliza que vão determinar o modo como o texto é interpretado.

Questão: Que prenda desenhaste para o rebanho?

Resposta: *“Desenhei umas botas e casotas de madeira que é para quando tiver muita chuva elas (as ovelhas/rebanho) irem lá para dentro e fiquem bem.”*

Resposta: *“As casotas têm uma porta para fechar.”*

Resposta: *Assim o rebanho vai ficar “muito aquecidinho... pois estão dentro das casotas de madeira e têm os cobertores a aquecer (...) se fossem casotas de ferro tinham ainda mais frio”.*

Neste segundo grupo de respostas os alunos explicaram o que tinham desenhado para oferecer às personagens no Natal, neste caso para oferecer ao rebanho.

Um aluno afirmou ter desenhado casotas de madeira para o rebanho ficar protegido da chuva recorrendo assim a conhecimentos e experiências fora da obra e portanto, realizando inferências. Mais uma vez, compreenderem a necessidade de as ovelhas se protegerem da chuva dentro de “casotas de madeira” para “ficarem bem”, visto o redil não oferecer proteção suficiente pois expunha-as demasiado às condições climáticas. Para além disso referiram que as casotas tinham uma porta “para fechar” e que eram de madeira, condição essencial para as tornar mais acolhedoras e protegendo melhor o rebanho do “frio”, o que demonstra que os “alunos que possuem conhecimentos mais profundos sobre um assunto compreendiam melhor a informação

contida num texto sobre esse assunto, retinham melhor a informação e eram mais aptos a fazerem inferências a partir do texto” (Holmes, 1983; Johnston, 1984; Marr & Gormley, 1982 como citado em Giasson, 1993, p. 219).

Questões: *De onde aparecem as lãs de outras cores? Será que temos ovelhas azuis, amarelas, verdes, etc.?*

Resposta: *“O pastor tirou das ovelhas brancas e pintou.”*

Resposta: *“Preto e branco dá as outras cores.”*

Acerca das duas respostas anteriores é possível concluir que os alunos voltaram a realizar inferências tentando construir conhecimentos ao incluírem nas suas respostas o conhecimento do mundo que os rodeia, fruto de acontecimentos que observaram, neste caso, sobre combinações de cores.

Na primeira resposta os alunos compreenderam que, para as lãs ficarem com outras cores era necessário, em primeiro lugar, que o pastor retirasse a lã das ovelhas, para mais tarde a pintar.

Na segunda resposta os alunos mostraram que compreendiam que algumas cores resultam da junção de outras cores. Neste caso, como apenas existia a lã branca e a lã preta, que a junção dos dois tipos de lãs iria formar as novas cores.

Mais uma vez, também estas respostas comprovam a importância da variável leitor para a compreensão da leitura. Neste caso em particular, as estruturas cognitivas dos alunos, especificamente os seus conhecimentos sobre o mundo, visto serem diferentes, deram origem a respostas igualmente diferentes. Assim e segundo Holmes (1983) e Johnston (1984) (como citado em Giasson, 1993, p. 27) “os conhecimentos anteriores influenciam a compreensão do texto e a aquisição de conhecimentos novos”.

Questão: *O que representa esta imagem?*



Resposta: É “erva”.

Nova questão: “Mas essa erva está numa posição um pouco diferente não achas? Porque será?”

Resposta: “Porque está vento e (a erva) fica assim (colocando a mão inclinada).”

Como é possível observar, para responderem à primeira questão, desta nova atividade, os alunos, ao darem a primeira resposta, apenas retiraram a informação literal que se encontrava explícita na imagem “erva”.

Em contrapartida, na resposta seguinte, já realizaram inferências ao tentarem compreender o que a imagem representava, interpretando-a assim de forma mais aprofundada, recorrendo aos seus conhecimentos pessoais. Isto permitiu-lhes afirmar que a posição em que a erva se encontra ocorria quando estava “vento” fazendo com que esta ficasse inclinada, por esta se movimentar de acordo com o vento. Tal confirma as afirmações de Giasson (1993) sobre a necessidade de estimular os conhecimentos prévios dos alunos para “tornar esses conhecimentos imediatamente disponíveis para os alunos, ou seja, fazê-los tomar consciência do que já sabem sobre o conteúdo do texto a ler” (p. 230) sendo necessário estimular os conhecimentos e experiências mais “pertinentes e cruciais para a compreensão do texto” (p. 231).

Questão: *Em que espaço da história existe este elemento?*

Neve, chuva, vento e nuvens: no mercado porque “está ao ar livre”, “não tem portas”, “não tem paredes” e assim “tem de chover, nevar e ter vento” pois “está aberto” e por isso “tem nuvens”.

Bengala: nos mesmos sítios do pastor porque “ele tem de se segurar com a bengala”.

Rebanho: no mercado pois “se ele (pastor) comprou mais ovelhas é porque é no mercado. Comprou as ovelhas no mercado”.

Na segunda questão desta atividade os alunos afirmaram, tal como podemos observar na primeira resposta, que todos os elementos que se referiam a condições

atmosféricas (neve, chuva e vento) e a elementos relacionados com os mesmos (nuvens) existiam no espaço “mercado”. Para darem resposta a esta questão os alunos tiveram de realizar inferências ao relacionarem os seus conhecimentos sobre a estrutura de um mercado, aceitando que este estaria ao “ar livre”, não teria “portas” e portanto estaria “aberto” fazendo com que todos os elementos existissem nesse espaço.

Em relação ao elemento bengala, implicou, em primeiro lugar, que os alunos reconhecessem este elemento como sendo usado por pessoas maioritariamente idosas, dando apoio para se movimentarem de forma mais segura pelos espaços. Posteriormente necessitaram de cruzar essas informações com as informações acerca dos espaços escolhidos para o elemento pastor, de forma a entenderem que ambos os elementos se encontrariam nos mesmos espaços.

A última resposta, referente ao rebanho, demonstra que os alunos alcançaram uma nova informação pois interpretaram a informação que o texto lhes oferecia com os seus conhecimentos sobre o que é um mercado e o que lá se vende. Desta forma perceberam que no mercado é também possível vender animais, neste caso em particular ovelhas, e que terá sido lá que o pastor as comprou.

Estas conclusões advêm da perspetiva construtivista na qual assenta o programa de leitura fundamentado na literatura onde

During grand conversations, students are encouraged to think, feel, and respond to ideas, issues, events, and characters in a book. They are invited to express their opinions, and their opinions are valued. Personal involvement with the ideas contained in the book is encouraged, and individual interpretations are permissible as long as they are supported with data from the text. (Yopp & Yopp, 2006, p. 6)

Questão: *Como era o rebanho depois da tempestade?*

Resposta: Depois da tempestade *“elas já pensam porque elas são pretas”.*

Resposta: *“Não, por ser preto não quer dizer que pensa.”*

A primeira resposta demonstra que os alunos associaram o ser preto como condição essencial para se pensar, visto a ovelhinha preta ser a única preta e ser a única que pensava.

Na resposta seguinte os alunos já compreenderam que a capacidade de pensar de uma ovelha não está condicionada pela sua cor, concluindo que não é pelo facto de ser preta que pensa. Os alunos chegaram a esta conclusão juntando as “conclusões” de todos, o que é revelador da importância do trabalho em grande grupo e da interação entre pares na construção de interpretações pois “students engage in discussions and negotiate their evolving understandings and interpretations of text with peers (...) think about what they already know and to extend their knowledge networks in a variety of ways, including learning from those around them” (Yopp & Yopp, 2006, p.4).

Questão: *Como era o mercado depois da tempestade?*

Resposta: O pastor *“(...) quando tinha pretas e brancas (ovelhas) tirava a lã e tinha a mesma quantidade da preta e da branca.”*

Visto no final o rebanho ter ficado com ovelhas e carneiro pretos, brancos e malhados, os alunos inferiram sentidos ao relacionar a quantidade de sacos de lã que o pastor recolhia, de cada cor, no rebanho inicial, um saco de lã preta e dez sacos de lã branca, com a quantidade de sacos de lã que recolhia, de cada cor, no rebanho final. Desta forma os alunos deduziram que a quantidade de lã preta e branca seria a mesma o que corrobora a ideia de Sim-Sim (2007, p. 35) ao afirmar que a compreensão de textos implica “o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto”.

Questão: *E os cães, será que pensam como o Piloto?*

Resposta: *“Os cães de verdade pensam noutras coisas e não nas mesmas coisas que nós pensamos.”*

Resposta: *“A minha tia tem um cão e chama-o, e ele às vezes não vem... eles pensam.”*

Para a última questão os alunos inferiram sentidos ao explicar que os cães de verdade “pensam noutras coisas” diferentes das que os humanos pensam. Assim os alunos mostraram entender que o cão sendo um animal não tem as mesmas preocupações que os humanos têm, estabelecendo relações entre as informações do texto e os seus conhecimentos prévios. Afirmaram ainda que o facto de os cães poderem, por vezes, estar distraídos, se deve a eles estarem a pensar em algo e portanto mais uma confirmação de que eles pensam.

Mais uma vez, estas conclusões advêm do cruzamento da informação presente no texto com o conhecimento do mundo que os alunos possuem. Acerca do assunto, Giasson (1993, p. 230) afirma que “Quando a atividade é realizada em grupo, a estimulação dos conhecimentos é acompanhada de uma aquisição de conhecimentos, visto que cada aluno partilha os seus conhecimentos com o grupo”. Raphael (2000 como citado em Yopp & Yopp, 2006, p. 4) afirma ainda que “Small student-led group discussions provide students with opportunities to attain social and interpretative authority and may increase participation from students who are reluctant to speak in teacher-directed situations”.

Conclusões

O propósito deste estudo era essencialmente comprovar a pertinência da utilização de estratégias de leitura orientada, mais propriamente de estratégias que se regem pelo PLFL, para desenvolver nos alunos a sua compreensão inferencial, o que, por sua vez, contribuiria para se formarem enquanto leitores.

Por essa razão e para orientar a investigação foram apresentadas duas questões: i) Qual a pertinência do PLFL para desenvolver estratégias de compreensão inferencial? e ii) De que forma o PLFL contribui para a formação de leitores? Para dar resposta a essas questões foi realizado um conjunto de atividades de leitura orientada que, à luz do que os vários autores indicam acerca desta problemática, demonstra efetivamente a relevância do uso de estratégias de leitura orientada baseadas no PLFL e a sua eficácia para desenvolver os participantes tanto ao nível da sua compreensão inferencial como da sua formação leitora.

Deste modo, e relativamente à primeira questão de investigação, é possível concluir que, segundo a análise dos dados obtidos das atividades realizadas para este estudo, o PLFL ajudou efetivamente a desenvolver a compreensão inferencial dos alunos no sentido em que lhes permitiu contactar diretamente com diferentes estratégias e modos de abordar o texto, tendo em conta quer os conhecimentos individuais de cada aluno quer os conhecimentos coletivos de toda a turma. Isto permitiu o enriquecimento dos seus esquemas, o estabelecimento de pontes de significado entre os seus conhecimentos e as informações que o texto lhes transmitia, levando-os ainda a questionar o texto, a refletir e a fazer as suas próprias interpretações, visto terem tido a oportunidade de se relacionarem afetivamente com a obra, identificando-se com as personagens, com os seus receios, etc. Colomer (2009, p. 86) afirma que “La lectura guiada es una actividad propia de la escuela que tiene que renovarse con lo que sabemos sobre las formas individuales y sociales de construir el aprendizaje.” De acordo com a mesma autora deve-se “Asegurar una cierta sistematización sobre el funcionamiento de los sistemas ficcionales y literarios de la sociedad. La escuela es el lugar adecuado para analizar, conceptualizar y adquirir esquemas mentales que organicen la comprensión explícita de cómo funcionan las cosas” (2009, p. 86).

Quanto à segunda questão de investigação compreende-se que a esta não lhe é dada uma resposta evidente. Para isso, teria de ter sido feito, previamente, um levantamento dos hábitos de leitura dos participantes e analisado qual o impacto dessas atividades no dia-a-dia dos participantes, relativamente aos seus hábitos de leitura, durante o tempo em que as atividades estavam a ser realizadas e após o seu término. Só deste modo poderia ser dada uma resposta mais concreta o que, infelizmente, devido ao tempo limitado para este estudo de investigação não foi possível determinar.

Apesar disso, compreende-se que, o facto de se expor os alunos a práticas de leitura sistemáticas que introduzem diversas estratégias de abordar os textos orienta-os, enquanto leitores, para um conhecimento mais profundo sobre a informação que este nos pode transmitir desenvolvendo assim a sua competência leitora. É a aquisição desta competência que, segundo Cerrillo (2009, p. 95), permite que as pessoas tenham a possibilidade de aceder ao “conhecimento” e não apenas à “informação” acrescentando ainda que

En el siglo XXI es más necesario que nunca un ciudadano lector, competente y crítico, capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en diversos soportes, es decir un ciudadano con competencia lectora. (...)

Las palabras pueden significar cosas muy diferentes, que sólo un lector competente sabrá «leer» en cada momento. Debemos entender la lectura, pues, como la capacidad de comprender e interpretar mensajes, que posibilita – además – para dar opiniones y realizar valoraciones de lo leído. (Cerrillo, 2009, p. 95)

Assim, ao ter acesso à informação, que está disponível para todos e que, neste caso, está presente no texto literário, o leitor consegue construir novos conhecimentos após relacionar e reunir essa mesma informação com os seus conhecimentos prévios, refletir sobre eles e fazer as suas interpretações o que irá reformular os seus esquemas conceituais.

Comparando ainda as atividades do manual adotado com as atividades realizadas é de salientar que, apesar de as atividades do manual apresentarem alguns “princípios” do PLFL (nomeadamente a divisão em atividades de antes, durante e após a leitura), as

atividades implementadas são claramente muito mais abrangentes e mais ricas pois impulsionam aprendizagens diversificadas de uma forma dinâmica, recorrendo às experiências e conhecimentos dos alunos, ao lúdico, à manipulação, à participação ativa dos alunos, envolvendo-os com a temática/obra que de outra forma não seria possível. Para além disso, ao contrário do manual, propõe atividades que promovem tanto as inferências lógicas como as inferências pragmáticas.

De facto, atividades centradas no PLFL desenvolvem nos alunos várias competências mas, para isso acontecer, é essencial entender que a solução passa por se formar devidamente os professores, quanto ao seu papel imprescindível na mediação leitora e ainda envolver as famílias e as bibliotecas de modo a darem também o seu contributo, enquanto mediadores “secundários”. Isto reforça a ideia de Cerrillo (2009, pp. 97-99) acerca das três áreas-chave de intervenção na leitura (família, escola e biblioteca) e da formação dos professores. Ou seja, para uma boa mediação do processo de formação de leitores a família enquanto ambiente imediato deve ajudar a criança, durante os primeiros anos, a descobrir as primeiras palavras pela via oral. Já a escola tem a responsabilidade de ensinar a criança a ler e a entender o significado das palavras escritas, sem, no entanto, afastar os pais. Por último, a biblioteca é “o património de uma comunidade” e é a ela que as crianças/os jovens devem recorrer voluntariamente, seja por questões de estudo ou de lazer, aprendendo, de igual modo, a partilhar e a respeitar os diferentes espaços e materiais disponíveis. Quanto à formação dos professores este autor afirma estar direcionada para o ensino da leitura e não para a formação de leitores. Por essa razão, os professores carecem de conhecimentos sobre o ato de ler, sobre a linguagem literária, sobre a análise de textos e sobre a História da Literatura sendo necessário que estes se assumam “como puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos”.

Portanto, ao colaborarem paralelamente com a escola/professor, a família e a biblioteca ajudam a desenvolver o gosto pela leitura nos mais novos, criando momentos lúdicos e interessantes que fomentem na criança/no jovem hábitos de leitura não só na escola, mas também e ainda mais importante em casa, nas bibliotecas e nos mais variados espaços públicos demonstrando assim efetivamente a versatilidade do livro (tipo

de texto, linguagem do texto, objetivo da leitura, estratégias de leitura, etc.) e a sua importância para a construção de conhecimento, seguindo uma leitura instrumental ou simplesmente para desfrutar de um bom momento de leitura, seguindo uma leitura fruição. A este propósito, Colomer (2009, p. 85) afirma que “la colaboración explícita de familia, escuela y comunidad social (biblioteca pública, acciones culturales ciudadanas, etc.) potencian enormemente la adquisición de hábitos lectores y el desarrollo cultural de las nuevas generaciones.”

É assim necessário que o professor/mediador se apoie de forma consciente nas diferentes iniciativas que têm vindo a surgir (o PNL, a RBE e as MCPEB – domínio da Educação Literária) e que as complemente, relacionando-as com os princípios do PLFL, dado ser a metodologia que, de acordo com a investigação, poderá otimizar o trabalho em torno da literatura nas salas de aula. Desta forma e de acordo com Barros e Sousa (2007, p. 333), “uma cuidadosa planificação e implementação de actividades de leitura baseadas na literatura” irão contribuir para alcançar os objetivos pretendidos destas iniciativas, visto otimizarem os benefícios do texto literário junto dos alunos estabelecendo “um meio de desenvolvimento de competências para a formação de verdadeiros leitores” (Barros & Sousa, 2007, p. 333).

Para terminar, e retomando Cerrillo (2009, p. 95), é preciso compreender que “Ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura «competente» permitirá a los ciudadanos participar, autónoma y libremente, en la «sociedad del conocimiento»”, devendo a leitura ser entendida

(...) como una responsabilidad social, no sólo escolar, pues está relacionada con el contexto cultural más cercano a las personas, con especial influencia – además – en las primeras edades, y porque la lectura puede llevarnos al conocimiento, y el conocimiento hace que una sociedad sea más justa y, sobre todo, más libre. (Cerrillo, 2009, p. 104)

CAPÍTULO III - REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PES I E A PES II

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem a duração de três semestres. Este é composto pela PES I, no 2.º semestre, que direciona a prática para a Educação Pré-Escolar, e pela PES II, no 3.º semestre, que direciona a prática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e na qual este estudo foi realizado. Ambas desenvolveram-se por um período de quinze semanas, sendo três semanas de observação e doze de intervenção.

Apesar de todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da licenciatura senti-me relativamente mais preparada, quer ao nível da componente teórica quer da componente prática, com o contributo das disciplinas de didática do mestrado, durante o 1.º semestre. Estas permitiram-me conhecer e entender diferentes estratégias de ensino, enriquecendo ainda mais a minha bagagem de forma a poder colocar todos esses conhecimentos em prática durante a etapa que se avizinhava.

No entanto estava muito apreensiva e nervosa pois, esta unidade curricular, ao contrário da unidade curricular de IPP, realizada ao longo da licenciatura, exigia uma maior responsabilidade de nossa parte, enquanto mestrandas, sobre o modo como iríamos gerir todo o processo de ensino-aprendizagem e o que este implicava, durante esse período, o que, por sua vez, iria afetar, diretamente, as aprendizagens das crianças e dos alunos com os quais iríamos contactar.

Por essa razão tive desde logo consciência que iria, certamente, sentir maiores dificuldades no início desta etapa, mas que, deveria lidar com elas da melhor forma, tentando ao máximo aprender com a educadora e a professora cooperante, com os professores supervisores, com o meu par de estágio e claramente, com as crianças e alunos com os quais iria interagir. Assim compreendi que era fulcral aceitar todas as opiniões e críticas, vendo-as como algo construtivo que me ajudaria a evoluir pessoalmente e a conseguir, aos poucos, ultrapassar, com menor dificuldade, todos os desafios que iria encontrar.

Relativamente à minha experiência durante o decorrer da PES I, o contexto educativo no qual o meu estágio teve lugar, foi um jardim-de-infância situado num meio

urbano do concelho e distrito de Viana do Castelo, com um grupo composto por vinte e cinco crianças entre os 5 e os 6 anos de idade.

Esta iniciou com três semanas de observação, como anteriormente referi, o que me possibilitou contactar diretamente com o contexto compreendendo assim, em concreto, de que forma este estava estruturado. Visto ter iniciado a meio do ano letivo deu ainda a possibilidade de compreender e me familiarizar com o modo como a educadora implementava as rotinas diárias, as estratégias de organização, as regras dos espaços e a arrumação dos materiais. Ao mesmo tempo pude também conhecer as crianças com as quais iria contactar diariamente e identificar quais as suas maiores dificuldades, quais as suas áreas de interesse e as áreas de intervenção, qual o seu relacionamento com os restantes colegas da sala, entre outros aspetos. Foi a partir deste diagnóstico inicial que consegui, em conjunto com o meu par de estágio, delinear estratégias adequadas àquele grupo de crianças, tendo em atenção a sua faixa etária e, em particular, o grupo de crianças que era finalista naquele ano letivo. Portanto, implicou estabelecer e abordar com maior incidência as regras da sala para este pequeno grupo de crianças se conseguirem adaptar mais facilmente aquando a entrada no 1.º ciclo.

Fui desde cedo bem-recebida, pelas crianças, pela educadora e pela auxiliar de ação educativa, bem como pelos restantes elementos do jardim-de-infância. As crianças da sala onde fiquei eram, na sua maioria, bastante acessíveis, pois participavam e mostravam-se muito interessadas.

Quanto à minha experiência ao longo da PES II, o contexto educativo no qual o meu estágio teve lugar, foi um centro escolar situado num meio rural do concelho e distrito de Viana do Castelo, com uma turma de 1.º ano composta por vinte e cinco crianças com 7 anos de idade.

Dado já ter estado com um grupo de crianças com uma idade relativamente aproximada, durante o pré-escolar, estive um pouco mais segura. No entanto, as expectativas eram diferentes pois, neste caso, as crianças eram designadas de alunos, pertencentes a uma turma, existiam conteúdos programáticos bem delineados e objetivos a cumprir e por essa razão, o medo de falhar foi sempre uma constante.

Novamente, e durante as três semanas de observação pus-me a par de vários aspetos relativos ao funcionamento da sala de aula, como a requisição de material didático e informático, a utilização de recursos interativos e manipuláveis, pertencentes ao manual adotado e as estratégias utilizadas pela professora cooperante durante os momentos de instrução e apresentação de conteúdos. Visto o estágio ter iniciado nas primeiras semanas do ano letivo, também foi possível diagnosticar, em conjunto com a professora cooperante e o meu par pedagógico, os conhecimentos e as capacidades dos alunos em determinadas áreas, qual o relacionamento entre os alunos e de que modo estes deveriam ficar dispostos na sala de aula para as aprendizagens decorrerem da melhor forma, etc. o que permitiu que, desde cedo, tomasse consciência de quais as estratégias que seriam mais eficazes para aquela turma.

Mais uma vez, os alunos aceitaram facilmente a minha presença e sentiram-se confortáveis, desde o primeiro dia, interagindo comigo e colocando-me questões sempre que tinham necessidade.

Em ambos os casos estabeleci laços de afetividade com as crianças e os alunos visto, nesta fase, terem um maior grau de dependência emocional o que, apesar disso, não veio a interferir nas práticas pedagógicas. A partir de um determinado momento, passaram a ver-me como uma adulta que também tinha algo a “dizer” na sua sala e a quem deviam também passar a respeitar e a ouvir, tal como o faziam com a educadora/professora cooperante sem, no entanto, voltar a levantar as barreiras que anteriormente tinha quebrado.

Por essa razão senti que progredi de forma gradual visto, ao longo das sessões, ter ganho uma maior confiança em mim e nas minhas capacidades, o que por sua vez, se veio a refletir na minha postura e no modo como comunicava. Consegui projetar adequadamente a minha voz, falando de forma clara e audível. Também utilizei um vocabulário adequado à temática e sempre que necessário, empreguei um discurso mais simples para transmitir as informações de forma perceptível. Para além disso tentei sempre conhecer, o mais possível, aspetos inerentes à temática/conteúdo de modo a estar segura relativamente aos tópicos que ia abordar e responder adequadamente a possíveis questões e dúvidas que pudessem surgir.

Do mesmo modo, também as minhas estratégias de ensino foram sendo mais eficazes e apropriadas para o grupo de crianças e de alunos. Sempre que possível tirei partido dos seus conhecimentos e experiências, promovi a troca e a partilha de saberes incentivando-os a participar, colocando questões, fomentei o diálogo em torno das temáticas e outras a elas associadas, promovendo a cooperação e o respeito.

Relativamente ao nível de desenvolvimento dos alunos ao longo das aprendizagens, apenas um pequeno grupo sentiu mais dificuldades em realizá-las ou em compreender os conhecimentos que lhes estavam a ser transmitidos. No entanto, rapidamente conseguiam alcançar os objetivos pretendidos após uma nova abordagem.

Esta experiência permitiu-me compreender a importância de me relacionar afetivamente com as crianças e alunos, conhecendo os seus interesses, as suas preocupações, as razões pela qual têm determinada reação ou dão determinada resposta, o modo como se relacionam dentro e fora da sala, a sua atitude face à apresentação de novos temas, etc. Assim consegui mais facilmente captar a atenção das crianças e dos alunos, pois sentiam-se mais motivados para realizar as tarefas e, ao mesmo tempo, interpretar as suas respostas/atitudes compreendendo se os alunos estavam a construir conhecimentos.

Muitas estratégias utilizadas na PES I voltaram a ser utilizadas na PES II, visto a idade aproximada dos intervenientes e de facto, a maioria delas, demonstrou ser um recurso útil pois resultaram na perfeição no combate às dificuldades com as quais eu e o meu par de estágio nos deparamos.

O jogo lúdico, o trabalho individual, a pares ou coletivo foram também aspetos cruciais a ter em conta envolvendo as crianças e os alunos de forma espontânea, fazendo com que participassem ativamente nas atividades e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem, que individual quer coletivo.

Apesar do que inicialmente sentia, apercebi-me ainda da necessidade de permitir que as crianças e os alunos errem. Tinha tendência em dar pequenas ajudas colocando, por vezes, questões que levavam os alunos a chegar muito facilmente à resposta, pois receava que o erro originasse desmotivação, falta de confiança ou dependência do adulto. Vim a compreender que devia agir exatamente ao contrário deixando que os

alunos errassem e, ainda mais importante, refletissem sobre os seus erros desenvolvendo assim novas aprendizagens que lhes fariam sentido e evitariam que, futuramente, voltassem a cometer o mesmo erro.

Um outro aspeto ainda a salientar e segundo o que presenciei na PES II é a necessidade de se trabalhar de forma sistemática as regras da sala de aula durante a fase do pré-escolar. Tal deve-se ao facto de os alunos do 1.º ciclo terem sentido muita dificuldade em respeitar e em cumprir as regras estabelecidas, em conjunto, para a sala de aula o que comprometia o bom decorrer das atividades e consequentemente as aprendizagens dos alunos.

De um modo geral via estas crianças como pequenos seres que me olhavam e desejavam, quando crescessem, serem como eu. Por essa razão, tentei estabelecer um equilíbrio entre a parte profissional e a parte pessoal. Dentro da sala, queria transmitir conhecimentos, queria que elas fossem conhecedoras da imensidão que as rodeia, queria que comigo aprendessem a aprender com o mundo. No recreio, queria ser vista como “a melhor amiga”, queria brincar com elas, queria que elas me ensinassem a voltar a ser criança.

Ao nível das planificações desenvolvidas e das metodologias utilizadas foi, desde logo, referido que estas iriam ser realizadas tendo em conta as temáticas que a educadora e a professora cooperante desejavam que abordássemos, apesar de, em alguns momentos, eu e o meu par de estágio ter-mos dado sugestões de atividades/temáticas visto serem interessantes e relacionarem-se com a(s) temática(s) anterior(es). Claramente, também os professores supervisores deram as suas sugestões sobre como melhorar as atividades que propúnhamos, tendo em conta os objetivos que queríamos alcançar.

Foi igualmente possível compreender a importância da relação entre a família e o jardim-de-infância/escola e o modo como estes agentes devem cooperar entre si para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A família tem um papel preponderante pois influencia o modo como as crianças e os alunos encaram o contexto educativo, realizam as suas aprendizagens e desenvolvem as suas relações com os outros. É, por essa razão, crucial que a família se envolva neste processo estando sempre disponível e

demonstrando interesse pelas aprendizagens e expectativas dos mais novos, que os apoie e reforce positivamente a sua evolução de modo a estes se sentirem confiantes e conseguirem ter um bom desempenho escolar.

De uma forma geral, e como não poderia deixar de o ser, considero que esta unidade curricular serviu como mais um alicerce para a minha prática futura e sistemáticas aprendizagens. Compreendi perfeitamente que só passando por esta etapa foi possível entender o que poderei vir a enfrentar no futuro enquanto profissional.

Portanto, este foi mais um momento de aprendizagem que me proporcionou experienciar, na primeira pessoa, diversos obstáculos e barreiras que tive de ultrapassar. Fez-me estar perante situações mais/menos agradáveis e mais/menos previstas. Exigiu de mim um grande esforço e dedicação, um grande “amor” pelo trabalho de forma a empenhar-me ao máximo e a ser, para aquelas crianças e alunos, sempre mais e melhor. Foi com eles que dei este primeiro grande passo e apesar de eles não o saberem, devido à sua ingenuidade, considero-me uma sortuda por ter percorrido este caminho juntamente com eles. Com eles cresci. Cresci enquanto pessoa e isso fez com que crescesse, principalmente, enquanto futura educadora e professora.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional, *in* Repositório Aberto – Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf>, consultado em 13/05/2014.

Araújo, L. (2007), A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas, *in* Azevedo, F., *Formar leitores: das teorias às práticas* (Cap. 2, pp. 9-18). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.

Azevedo, F. (2002), O texto literário para a infância em manuais do 1.º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico, *in* RepositóriUM – Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/2853>, consultado em 18/03/2014.

Azevedo, F. (2004), A literatura infantil e o problema da sua legitimação, *in* RepositóriUM – Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/2854>, consultado em 20/03/2014.

Azevedo, F. (2006), *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*, Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2007), *Formar leitores: das teorias às práticas*, Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.

Azevedo, F. (2009), Literacias: contextos e práticas, *in* Azevedo, F. & Sardinha, M., *Modelos e práticas em literacia* (Cap. 1, pp. 1-16). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.

- Azevedo, F. & Sardinha, M. (2013), *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, Braga, Portugal: Edições Opera Omnia.
- Balça, A. (2007a), Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil, *in* Azevedo, F., *Formar leitores: das teorias às práticas* (Cap. 9, pp. 131-148). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.
- Balça, A. (2007b), Potencialidades educativas dos temas na literatura infantil portuguesa, *in* Cerrillo, P., Cañamares, C. & Sánchez, C., *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (Área 5, pp. 649-655). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Balça, A. (2011), Vamos à biblioteca! – O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras, *in* Revistas da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/379/414>, consultado em 07/05/2014.
- Barros, L. & Souza, R. (2007), Formar leitores: escola, espaço privilegiado. Relato de uma atividade em contexto de sala de aula, *in* Cerrillo, P., Cañamares, C. & Sánchez, C., *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (Área 1, pp. 327-337). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Barros, L. (2012), O lugar das reescritas na apropriação do património literário universal: o papel da mediação leitora, *in* Mesquita, A., *A magia do mundo lendário na literatura infantil* (Parte III, cap. 5, pp. 197-205). Lisboa, Portugal: Âncora Editora.
- Berg, K. & Souza, R. (2007), O olhar dos professores do primeiro ciclo do ensino básico sobre a leitura e o uso do texto literário, *in* Cerrillo, P., Cañamares, C. & Sánchez, C.,

Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores (Área 1, pp. 299-305). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, (Alvarez, M., Santos, S. & Baptista, T., Trad.), Porto, Portugal: Porto Editora, (Obra original publicada em 1991).

Brandão, S. & Ribeiro, I. (2009), Promoção da compreensão leitora: avaliação dos resultados de um programa, *in* Grupo de Investigación en Psicología do Desenvolvimento e da Aprendizaxe Escolar – Universidade da Coruña, Coruña, España. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c249.pdf>, consultado em 15/05/2014.

Cerrillo, P. (2009), Sociedad y Lectura. La Importancia de los Mediadores en Lectura, *in* Portal Casa da Leitura – Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.leitura.gulbenkian.pt/naoperca/FormarLeitores2009.pdf>, consultado em 09/06/2014.

Colomer, T. (2009), Planificar la Lectura en la Escuela, *in* Portal Casa da Leitura – Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.leitura.gulbenkian.pt/naoperca/FormarLeitores2009.pdf>, consultado em 09/06/2014.

Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007), A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola, *in* Azevedo, F., *Formar leitores: das teorias às práticas* (Cap. 4, pp. 35-43). Lisboa – Porto, Portugal: Lidel.

- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. & Azevedo, H. (2012), A leitura de histórias: qualidade das Interações entre pais e filhos, in RepositoriUM – Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/24259>, consultado em 03/03/2014.
- Daly, P. (2007), Un reencuentro transformador: jóvenes universitarios y literatura infantil y juvenil, in Cerrillo, P., Cañamares, C. & Sánchez, C., *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (Área 6, pp. 701-708). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fernandes, D. (1991), Notas sobre os paradigmas da investigação em educação, in Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/fernandes.pdf>, consultado em 28/05/2014.
- Freitas, J., Alves, D. & Costa, T. (2007), O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica, in Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>, consultado em 17/03/2014.
- Giasson, J. (1993), *A compreensão na leitura*, (1.ª ed.), (Freitas, M. J. Trad.), Lisboa, Portugal: Edições ASA, (Obra original publicada em 1990).
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Santos, S. (2013), *Alfa - Português - 1.º Ano*, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Lopes, F. (2009), A literatura para a infância e a compreensão leitora: a escola e a formação de leitores, in Azevedo, F. & Sardinha, M., *Modelos e práticas em literacia* (Cap. 7, pp. 81-87). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.

Macedo, T. & Soeiro, H. (2009), A emergência da leitura no jardim-de-infância: os tapetes narrativos, *in* Azevedo, F. & Sardinha, M., *Modelos e práticas em literacia* (Cap. 4, pp. 49-62). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.

Martins, M. & Sá, C. (2008), Ser leitor no século XXI – importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa, *in* Portal Casa da Leitura – Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal. Recuperado de http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf, consultado em 23/04/2014.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010), O estudo de caso como estratégia de investigação em educação, *in* Biblioteca Digital IPB – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>, consultado em 12/06/2014.

Mendoza, A. (2004), *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.

Ministério da Educação (2009), Programa de português do ensino básico, *in* Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>, consultado em 20/03/2014.

Ministério da Educação (2012a), Metas curriculares de português – ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos, *in* Direção Geral da Educação – Ministério da Educação, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>, consultado em 20/03/2014.

Ministério da Educação (2012b), Provas de aferição 1.º ciclo – língua portuguesa relatório 2012, *in* Gabinete de Avaliação Educacional – Ministério da Educação, Lisboa, Portugal. Recuperado de http://iave.pt/np4/file/133/Rel_PA_LP_2012.pdf, consultado em 11/04/2014.

Pinto, P. (2012), *Experiências literárias na educação pré-escolar e desempenho na leitura no 1.º e 2.º anos de escolaridade* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperada de <http://hdl.handle.net/1822/22920>, acedida em 10/03/2014.

Pontes, V. & Barros, L. (2007), Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura, *in* Azevedo, F., *Formar leitores das teorias às práticas* (Cap. 6, pp. 69-87). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.

Prole, António. (2008), Como fazer um projecto de promoção da leitura, *in* Portal Casa da Leitura – Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal. Recuperado de http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf, consultado em 21/04/2014.

Sardinha, M. (2007), Formas de ler: ontem e hoje, *in* Azevedo, F., *Formar leitores: das teorias às práticas* (Cap. 1, pp. 1-7). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.

Sardinha, M. & Relvas, A. (2009), O resumo: técnicas de ensino explícito, *in* Azevedo, F. & Sardinha, M., *Modelos e práticas em literacia* (Cap. 12, pp. 143-158). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.

Sardinha, M. & Amado, I. (2013), Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula, *in* Azevedo, F. & Sardinha, M., *Didática e Práticas: a língua e a educação literária* (Cap. 2, pp. 33-63). Braga, Portugal: Edições Opera Omnia.

Serrão, A., Ferreira, C.& Sousa, H. (2009), PISA 2009. Competências dos alunos portugueses: síntese de resultado, *in* Gabinete de Avaliação Educacional – Ministério da Educação, Lisboa, Portugal. Recuperado de http://iave2.addition.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf, consultado em 11/04/2014.

Sim-Sim, I. (1998), *Desenvolvimento da linguagem*, Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2002a), Desenvolver a linguagem, aprender a língua, *in* Portal Casa da Leitura – Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal. Recuperado de http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000702_DL.pdf, consultado em 09/07/2014.

Sim-Sim, I. (2002b), Formar leitores: a inversão do círculo, *in* Portal Casa da Leitura – Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal. Recuperado de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf, consultado em 09/07/2014.

Sim-Sim, I. (2007), O ensino da leitura: a compreensão de textos, *in* Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>, consultado em 27/06/2014.

Sim-Sim, I. (2009), O ensino da leitura: a decifração, *in* Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>, consultado em 20/05/2014.

Sim-Sim, I. (2010), *Ler e ensinar a ler*, Lisboa – Porto, Portugal: ASA Editores, S.A.

- Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2010), Determinantes da compreensão de leitura, *in* Sim-Sim, I., *Ler e ensinar a ler* (Parte I, cap. 2, pp. 35-62). Lisboa, Portugal: ASA Editores, S.A.
- Sim-Sim, I., Ramos, C. & Santos, M. (2010), O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração, *in* Sim-Sim, I., *Ler e Ensinar a Ler* (Parte I, cap. 3, pp. 63-77). Lisboa, Portugal: ASA Editores, S.A.
- Sim-Sim, I. & Silva, E. (2010), Identificação dos maus leitores no final da escolaridade básica, *in* Sim-Sim, I., *Ler e ensinar a ler* (Parte II, cap. 1, pp. 79-100). Lisboa – Porto, Portugal: ASA Editores, S.A.
- Sloan, G. (1995), Questions of definition, *in* Sorensen M. & Lehman B., *Teaching with children's book: paths to literature-based instruction* (Parte I, cap. 1, pp. 2-9). Urbana, USA: *Edition of National Council of Teachers of English*.
- Sousa, O. (2007), O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura, *in* Azevedo, F., *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (Cap. 5, pp. 45-68). Lisboa – Porto, Portugal: Edições Lidel.
- Viana, F. (2006), As rimas e consciência fonológica, *in* RepositoriUM – Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11780>, consultado em 11/07/2014.
- Viana, F. & Martins, M. (2007), Percursos de leitura e percursos de vida, *in* Cerrillo, P., Cañamares, C. & Sánchez, C., *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (Área 2, pp. 439-444). Cuenca, España: *Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha*.
- Viana, F., Ribeiro, I., Santos, S. & Cadime, I. (2012), Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica, *in* Revista Científica EXEDRA – Escola Superior de Educação de

Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado de
<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf>, consultado em 03/07/2014.

Yin, R. (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, in University of Washington, Seattle, USA. Recuperado de
<http://faculty.washington.edu/swhiting/pols502/Yin.pdf>, consultado em 17/09/2014.

Yopp, H. & Yopp, R. (2006), *Literature-based reading activities*, Boston, USA: Pearson Education.

Referências Webgráficas

Portugal. Ministério da Educação e Ciência. Centro Escolar [Em Linha]. Lisboa [Consultado em fevereiro de 2014]. Disponível em WWW: <URL <http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/12>

Portugal. Ministério da Educação e Ciência. Rede de Bibliotecas Escolares. Apresentação [Em Linha]. Lisboa [Consultado em abril de 2014]. Disponível em WWW: <URL <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>

Portugal. Plano Nacional de Leitura. Portal Plano Nacional de Leitura. Apresentação do PNL [Em Linha]. Lisboa [Consultado em abril de 2014]. Disponível em WWW: <URL <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>

Anexos

Anexo I: Planificação de 4 a 6 de novembro de 2013

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

Escola: Escola X de Viana do Castelo		Ano /Turma: 1.º A	Data: 4 de novembro de 2013		
Mestrando: Inês Correia, n.º 4559 e Patrícia Ferreira, n.º 4580		Dia da semana: Segunda-feira	Período: 1.º Período		
Temas / Conteúdos / Blocos / Domínios	Competências / Objetivos específicos / Objetivos gerais / Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais / Recursos / Espaços físicos	Tempo	Avaliação
ORALIDADE	Respeitar regras da interação discursiva. <ul style="list-style-type: none"> • Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; Escutar discursos	Ao iniciar a aula a estagiária escreve a data no quadro. Os alunos passam-na para o seu caderno acrescentando também o seu nome.	Sala de aula; Manual; Palavras; Divisão silábica das palavras.	10min	Fala na sua vez; Ouve a resposta dos colegas; Realiza corretamente os exercícios; Memoriza o poema; Divide corretamente
		Português 9h – 10h30min			
		Para iniciar a primeira atividade, a estagiária começa por escrever no quadro a letra L, variando entre maiúscula, minúscula, manuscrita e imprensa. Em seguida, pede aos alunos para darem exemplos de nomes dos seus colegas onde oiçam o som l. Os alunos que tiverem o som l no seu nome irão escrevê-lo no quadro. Posteriormente, a estagiária pede para os alunos darem outros exemplos de palavras (nomes, objetos, animais, etc.) onde também oiçam o som L e a estagiária registará essas palavras no quadro. Para iniciar a segunda atividade a estagiária apresenta,			
				15min	

<p>INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p> <p>LEITURA E ESCRITA</p>	<p>breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cumprir instruções. <p>Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Dizer pequenos poemas memorizados. <p>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Discriminar pares mínimos; Contar o número de sílabas numa palavra de 2 ou 3 sílabas; Indicar objetos 	<p>recorrendo ao manual interativo, o texto e a música da letra L. Os alunos acompanham através do seu manual p. 40, bem como pelo que está a ser projetado.</p> <p>Posteriormente a estagiária coloca no quadro as palavras <i>Luana, laranja, limão, lua e lição</i>, presentes no texto, e pede que os alunos contem o número de sílabas de cada uma das palavras. No final, a estagiária faz a divisão silábica das palavras associando cada uma das partes da palavra ao seu som correspondente.</p> <p>Depois a estagiária retira a primeira sílaba a cada uma das palavras e pede aos alunos que leiam o que resta da palavra. Em seguida, faz o mesmo mas desta vez, retira a última sílaba. Após a apresentação da letra L os alunos resolvem os exercícios das páginas 40 e 41 seguindo as orientações da estagiária.</p> <p>No fim da aula, a estagiária marca como TPC a resolução dos exercícios da página 22 do livro de fichas de Português.</p>		<p>15min</p> <p>30min</p> <p>5min</p>	<p>as palavras em sílabas; Dá exemplos corretos de objetos cujos nomes contenham o fonema L.</p>
--	---	---	--	---------------------------------------	---

	cujos nomes contêm o mesmo fonema.				
		Intervalo 10h30min – 11h			
		Educação Físico-Motora 11h – 12h			
	<ul style="list-style-type: none"> Preparar as estruturas articuladas e funcionais para a aula; Cumprir as regras do jogo. 	<p><u>Aquecimento</u> “O Dorminhoco”: Para iniciar a primeira atividade a estagiária seleciona um aluno que será o “dorminhoco”. Este deve estar no centro do espaço e deitado no chão. Os restantes alunos estarão à sua volta de forma a lhe conseguirem tocar com uma das mãos. Quando a estagiária disser “Acorda!”, o “dorminhoco” deve pôr-se em pé e correr atrás dos colegas. Os restantes alunos devem correr em direção a uma das paredes do ginásio, caso contrário não estarão a salvo. O primeiro aluno no qual o “dorminhoco” tocar será o aluno que fará de “dorminhoco” na jogada seguinte.</p>			
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar ações motoras básicas de 	<p><u>Parte fundamental</u> “Um, dois, três e quatro”: Para iniciar a segunda atividade a estagiária explica aos alunos que devem correr livremente pelo espaço. Sempre que ouvirem dizer “Um”, “Dois”, “Três” ou</p>		10min	Realiza as ações indicadas;

	<p>deslocamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a agilidade; • Desenvolver a velocidade de reação de execução de reações motoras básicas; • Desenvolver a velocidade de reação de execução de deslocamentos; • Cumprir as regras do jogo. 	<p>“Quatro” os alunos devem, no local onde se encontrarem, fazer uma determinada ação. Para o número um devem rebolar no chão; para o número dois devem correr; para o número três devem saltar; e para o número quatro devem andar em círculos. Após todos os alunos fazerem a ação, retomam a corrida. Depois de a estagiária fazer três ações de cada, pode introduzir variantes como rebolar para a esquerda ou para a direita; correr rápido ou devagar; fazer saltos pequenos ou grandes; e andar em círculos para a esquerda ou para a direita. Para isso explica aos alunos que irá introduzir, para além do número, uma nova informação dizendo por exemplo, “Um para a direita”, pedindo aos alunos que rebolem para a sua direita. Sempre que necessário, a estagiária irá exemplificar cada uma das ações ou pedirá a um aluno para o fazer.</p> <p>“Lagartixas”: Para iniciar a terceira atividade a estagiária divide os alunos em seis grupos (podendo ser os mesmos pelos quais estão distribuídos na sala de aula). Em seguida, coloca uma música e pede que cada grupo se movimente em fila indiana pelo espaço, mas sem tocarem nas restantes lagartixas. Sempre que a música parar, a estagiária irá dar uma indicação (p. ex. inverter a ordem, recuar, avançar, dar saltos, esticar os braços e andar sempre para a direita ou esquerda). O jogo termina quando a música parar.</p> <p><u>Relaxamento</u></p> <p>“Boneco de Trapos”: Para iniciar a última atividade, a estagiária pede que os alunos se juntem dois a dois. Explica</p>		<p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>Respeita as regras do jogo.</p> <p>Retorna à</p>
--	---	--	--	-----------------------------	---

NÚMEROS E OPERAÇÕES	calma.	que um aluno será o “boneco” e que este será manipulado pelo outro que será a “criança”. O que fará de “boneco” irá estar deitado no chão e tentará relaxar o máximo possível, enquanto a “criança” irá por exemplo virar a cabeça do boneco para a esquerda / direita ou para cima; lhe esticará ou dobrará os braços e as pernas; colocará os braços ou as mãos em diferentes posições ou em cima do tronco do “boneco”, etc. Posteriormente o par troca de posições.	Sala de aula; Conjuntos de cinco; Manual.	15min 15min	calma. Realiza correspondências um a um e comparação do número de elementos de dois conjuntos; Verifica que dois conjuntos têm o mesmo
		Almoço 12h – 13h30min			
		Matemática 13h30min – 15h			
	Números naturais	Para iniciar a primeira atividade a estagiária desenha no quadro quatro conjuntos diferentes com cinco figuras (triângulos, quadrados, círculos e retângulos). Em seguida, pede aos alunos para observarem os conjuntos e dizerem o que têm em comum. Após os alunos compreenderem que o que existe em comum é o número de elementos, a estagiária irá fazer uma correspondência entre os diferentes elementos de cada grupo para visualizarem, mais facilmente, a conclusão a que chegaram (ligando-os p. ex.). Para iniciar a segunda atividade a estagiária apresenta, recorrendo ao manual interativo, o texto e a música do			

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

	<p>número de elementos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associar pela contagem diferentes conjuntos ao mesmo número natural; • Realizar diferentes representações do número cinco; • Realizar contagens até cinco objetos; • Contar até cinco objetos e reconhecer que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida. 	<p>número 5. Os alunos acompanham através do seu manual p. 40, bem como pelo que está a ser projetado. Posteriormente os alunos resolvem os exercícios das páginas 40 e 41 do manual seguindo as orientações da estagiária.</p> <p>Por último, a estagiária apresenta aos alunos o seguinte problema:</p> <p><i>A Luana tinha alguns limões e laranjas no seu cesto. No total contou 5.</i></p> <p><i>1) Se a Luana tiver apenas 1 limão no cesto, quantas laranjas tem?</i></p> <p><i>2) Se a Luana tiver apenas 2 limões no cesto, quantas laranjas tem?</i></p> <p><i>3) Se a Luana tiver apenas 3 limões no cesto, quantas laranjas tem?</i></p> <p><i>4) Se a Luana tiver apenas 4 limões no cesto, quantas laranjas tem?</i></p> <p><i>5) E se em vez de serem 1, 2, 3 ou 4 limões no cesto forem laranjas? É igual? Porquê?</i></p> <p><i>6) Qual é o número máximo de limões e de laranjas que a Luana pode ter? E o mínimo?</i></p> <p>No fim da aula, a estagiária marca como TPC a resolução dos exercícios da página 18 do livro de fichas de Matemática.</p>		20min	<p>número de elementos;</p> <p>Associa pela contagem diferentes conjuntos ao mesmo número natural;</p> <p>Realiza diferentes representações do número cinco;</p> <p>Realiza contagens até cinco objetos;</p> <p>Conta até cinco objetos e reconhece que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida.</p>
		35min		5min	
Intervalo					
15h – 15h15min					

À DESCOBERTA DE SI MESMO	<p>O seu passado próximo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia; • Localizar no espaço diferentes ações diárias; • Localizar numa linha de tempo a sucessão de atos praticados ao longo do dia; • Reconhecer diferentes ações diárias. 	<p>Estudo do Meio 15h15min – 16h15min</p>	Sala de aula; Manual.	40min	<p>Descreve a sucessão de atos praticados ao longo do dia; Localiza no espaço diferentes ações diárias;</p>
		<p>A estagiária introduz a linha do tempo com um jogo de mímica. Para isso, escolhe um aluno para se colocar em frente ao quadro e realizar, à sua escolha, uma ação do seu dia-a-dia utilizando apenas gestos. Se o aluno tiver dificuldade em escolher uma ação, a estagiária ajuda-o dizendo-lhe uma, que não seja repetida, ao ouvido. Os restantes alunos tentam adivinhar qual é a ação e em que momento(s) do dia a realizam (de manhã, à tarde ou à noite). Através do diálogo, a estagiária introduz ainda outros conceitos que possam estar relacionados com a ação realizada (p. ex. para a ação “comer” um aluno ao tentar adivinhar pode dizer “De manhã”. Nesse momento, a estagiária após perguntar ao aluno que mimou a ação, se o que o colega respondeu está correto, poderá também questionar os alunos sobre o nome das refeições que podem ocorrer de manhã. Desta forma, poderão ser abordados outros conceitos como <i>pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e ceia</i>). Por último, fazem os exercícios das páginas 31, 32 e 33 do manual seguindo as orientações da estagiária.</p>		20min	<p>Localiza numa linha de tempo a sucessão de atos praticados ao longo do dia; Reconhece diferentes ações diárias.</p>

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

Escola: Escola X de Viana do Castelo		Ano /Turma: 1.º A	Data: 5 de novembro de 2013		
Mestrando: Inês Correia, n.º 4559 e Patrícia Ferreira, n.º 4580		Dia da semana: Terça-feira	Período: 1.º Período		
Temas / Conteúdos / Blocos / Domínios	Competências / Objetivos específicos / Objetivos gerais / Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais / recursos / espaços físicos	Tempo	Avaliação
NÚMEROS E OPERAÇÕES	Números naturais <ul style="list-style-type: none"> Realizar contagens até quinze objetos; Realizar contagens progressivas e 	Ao iniciar a aula a estagiária escreve a data no quadro. Os alunos passam-na para o seu caderno acrescentando também o seu nome.		15min	Realiza contagens até quinze objetos; Realiza contagens progressivas e regressivas;
		Matemática 9h – 10h30min			
		Para iniciar a primeira atividade a estagiária apresenta o colar de contas aos alunos explicando que este é um material que ajuda a fazer contagens com uma maior facilidade, pois podemos fazer vários grupos de contas. Posteriormente a estagiária exemplifica com um colar de contas, fazendo dois grupos de 5 e demonstrando-o aos alunos, questiona-os sobre quantas contas existem no colar. Após as respostas dos alunos			

À DESCOBERTA DE SI MESMO	<p>regressivas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até quinze e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar. 	<p>a estagiária questiona-os sobre de que forma conseguiram chegar a esse número, pedindo-lhes que expliquem claramente, como pensaram.</p> <p>Em seguida, a estagiária entrega uma ficha, sobre o colar de contas, aos alunos. A estagiária irá dar, em grande grupo, as indicações necessárias aos alunos, explicando-lhes o que pretende que eles façam em cada uma das tarefas. Após terminarem uma tarefa a estagiária irá promover momentos de diálogo permitindo que os alunos digam o resultado a que chegaram e a estratégia que utilizaram antes de passarem para a seguinte, desenvolvendo assim o sentido do número.</p>		45min	<p>Conta a sequência dos nomes dos números naturais até quinze e utiliza corretamente os numerais do sistema decimal para os representar.</p>
		<p>Intervalo</p> <p>10h30min – 11h</p>			
		<p>Estudo do Meio</p> <p>11h – 12h</p>			
	<p>O seu passado próximo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da 	<p>Para iniciar a primeira atividade como introdução ao friso cronológico a estagiária faz um pequeno diálogo com os alunos, onde introduz os conceitos de “antes”, “depois”, “ontem”, “hoje” e “amanhã”. Para isso, a estagiária faz as seguintes questões: <i>O que é que vocês fizeram no dia antes deste?</i></p>			<p>Sala de aula; Cartaz dos frisos cronológicos;</p>

	<p>semana;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer unidades de tempo: dia e semana; • Localizar numa linha de tempo a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana; • Nomear os dias da semana; • Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (antes de, depois de, ao mesmo tempo que). 	<p><i>O que é vocês fazem neste dia?</i> <i>O que é que vocês irão fazer no dia a seguir a este?</i> <i>Será que não existe uma maneira mais fácil de nos referirmos a estes dias?</i></p> <p>Assim, a estagiária deve dar destaque às respostas dos alunos sempre que eles utilizarem palavras como “antes”, “agora”, “depois”, “ontem”, “hoje” e “amanhã”. Escreve algumas das frases que os alunos disserem no quadro, onde contenham estes conceitos, e volta a lê-las sem dizer os conceitos. Em seguida e levando os alunos a compreender a importância da utilização dessas palavras para nos conseguirmos localizar no tempo, volta a questionar os alunos: <i>E agora? As frases ficaram com o mesmo sentido do que tinham anteriormente?</i></p> <p>Por último, apresenta no quadro dois frisos cronológicos. Um com a palavra “Hoje” e outro com a palavra “Agora”. Em grande grupo, os alunos irão dizer onde se deverá colocar as palavras “Antes”, “Depois”, “Ontem” e “Amanhã”.</p> <p>Ao iniciar a segunda atividade, para apresentar os dias da semana, a estagiária questiona os alunos: <i>Que dia é hoje? E amanhã? E o depois? E o de ontem? E o antes? Existe mais algum dia?</i> <i>Quais os dias que vocês vêm para a escola? E os outros dias quais são? Esses dias têm um nome especial qual é?</i></p> <p>Há medida que a estagiária vai questionando os alunos, vai colocando no quadro cartões com o nome dos dias que eles forem referindo. No fim, pede ajuda aos alunos para colocarem os dias da semana pela ordem correta no cartaz dos frisos cronológicos.</p>	<p>Pictograma literário “7 dias 7 notas 7 cores”.</p>	<p>20min</p>	<p>unidades de tempo: dia e semana; Localiza numa linha de tempo a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana; Nomeia os dias da semana; Estabelece relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (antes de, depois de, ao mesmo tempo que).</p>
--	--	---	---	--------------	---

		Posteriormente, apresenta a música “7 dias 7 notas 7 cores” e pede que os alunos a acompanhem. Para isso apresenta no quadro a letra da música através de um pictograma literário de forma a auxiliar os alunos quanto à letra da música.		10min	
		Almoço 12h – 13h30min			
		Português 13h30min – 15h			
INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Dizer e contar, em termos pessoais e criativos. • Memorizar poemas.	Após os alunos entrarem na sala e se sentarem nos seus lugares, a estagiária pede-lhes que digam de memória o poema da letra L. Em seguida apresenta-lhes um a um, cinco sons diferentes a que irão ter de prestar muita atenção: o som provocado pelo virar das folhas do livro, o som de uma caneta a cair no chão, o som de bater palmas, o som de passos e o som provocado pela voz.	Sala de aula; Ficha dos sons.	5min 5min	Memoriza poemas; Cumprir instruções; Discrimina pares mínimos.
ORALIDADE	Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. • Cumprir instruções.	Após isto, a estagiária entrega-lhes a ficha dos sons e explica-lhes que vão fazer um jogo mas que precisam de estar muito atentos. A estagiária indica-lhes que de olhos fechados deverão estar atentos a cada um dos sons e à ordem pela qual estes vão acontecer. Depois da sequência dos cinco sons, os alunos ordenam, de 1 a 5, as imagens, de acordo com a sequência realizada. Para esta tarefa a estagiária realiza cinco		50min	
LEITURA E	Desenvolver a				

<p>ESCRITA</p>	<p>consciência fonológica e operar com fonemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discriminar pares mínimos. 	<p>sequências diferentes e os alunos, no fim de cada uma das sequências, ordenam as imagens. Para cada uma das sequências a estagiária questionará os alunos sobre a ordem que ouviram cada um dos sons. Desta forma, os alunos desenvolvem tanto as capacidades de ouvir e de discriminar os sons circundantes, como as capacidades de memorizar e explicitar sequências de sons.</p>			
<p style="text-align: center;">Intervalo</p> <p style="text-align: center;">15h – 15h15min</p>					
<p style="text-align: center;">Expressão Plástica</p> <p style="text-align: center;">15h15min – 16h15min</p>					
<p>DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE SUPERFÍCIES</p>	<p>Atividades gráficas sugeridas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar de forma pessoal. 	<p>Como complemento à temática do friso cronológico a estagiária pede que os alunos façam, numa folha A4, dividindo-a a meio, dois desenhos: um onde retratem o que fizeram naquele dia mas, antes de estar naquela aula (podendo desenhar o que fizeram no intervalo, nas aulas anteriores, etc.); e um outro onde retratem o que irão fazer depois de sair daquela aula (podendo desenhar o que irão fazer imediatamente a seguir, no intervalo, no ATL ou quando chegarem a casa). Irão numa primeira fase desenhar a lápis de pau e só depois de ambos os desenhos estarem terminados os irão pintar a lápis de cor ou lápis de cera.</p>			

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

Escola: Escola X de Viana do Castelo		Ano /Turma: 1.º A	Data: 6 de novembro 2013		
Mestrando: Inês Correia, n.º 4559 e Patrícia Ferreira, n.º 4580		Dia da semana: Quarta-feira	Período: 1.º Período		
Temas / Conteúdos / Blocos / Domínios	Competências / Objetivos específicos / Objetivos gerais / Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais / recursos / espaços físicos	Tempo	Avaliação
À DESCOBERTA DE SI MESMO	O seu passado próximo <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana; • Reconhecer 	Ao iniciar a aula a estagiária escreve a data no quadro. Os alunos passam-na para o seu caderno acrescentando também o seu nome.	Sala de aula; Pictograma literário; Palavras.	10min 45min	Descreve a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana; Reconhece unidades de tempo: dia e
		Estudo do Meio 9h – 10h30min			
		Inicialmente e em grande grupo, os alunos cantam a canção “7 dias 7 notas 7 cores” aprendida no dia anterior, através do pictograma literário. Para a atividade seguinte, a estagiária apresenta o “Jogo do tempo” aos alunos. Esta irá levar um saco junto de cada aluno e pedirá que ele tire um papel do saco. O saco irá conter conceitos abordados nos últimos dias sobre o friso cronológico e os dias da semana. O aluno mostra a palavra aos colegas e a			

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
Ler mais e melhor = Compreender mais (entre e para além das linhas)

	<p>unidades de tempo: dia e semana;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar numa linha de tempo a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana; • Nomear os dias da semana; • Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (antes de, depois de, ao mesmo tempo que). 	<p>estagiária lê a palavra para todo o grupo e explica que o aluno terá de dizer uma frase coesa e com sentido, onde inclua a palavra que lhe saiu.</p> <p>No fim da aula, a estagiária marca como TPC a resolução dos exercícios das páginas 34 e 35 do livro de Estudo do Meio.</p>		5min	<p>semana;</p> <p>Localiza numa linha de tempo a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana;</p> <p>Nomeia os dias da semana;</p> <p>Estabelece relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (antes de, depois de, ao mesmo tempo que).</p>
		<p>Intervalo</p> <p>10h30min – 11h</p>			

ORALIDADE	<p>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cumprir instruções. 	<p>Português 11h – 12h</p>	Sala de aula; Frases.	de 60min	Cumpre instruções.
		<p>A estagiária coloca diversas frases no quadro. Em seguida e pausadamente, bate uma vez com o pé no chão por cada palavra produzida, na primeira frase. Depois, pede que os alunos repitam, batendo também com os pés, identificando, no final, o número de bocadinhos/palavras da frase, justificando-se devidamente. Depois, a estagiária questiona os alunos sobre qual será, das frases do quadro, a frase que leu. Os alunos têm de contar o número de palavras que existem em cada uma das frases e encontrar a correta. Apenas uma terá o mesmo número de bocadinhos/palavras identificados anteriormente. Após dizerem qual a frase lida, a estagiária pega no papel que contém a frase e dobra de forma a ficar uma palavra entre cada uma das dobras, permitindo que ao abrir a tira de papel os alunos vejam, claramente, cada uma das palavras em separado. Finalmente, a estagiária conta em conjunto com os alunos as palavras da frase que afirmaram ser a correta. Volta a colocar a frase no quadro e coloca o número correspondente ao número de palavras à frente. Repete-se o mesmo exercício para as restantes frases. Desta forma, os alunos desenvolvem a capacidade de dividir as frases em palavras.</p>			

NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p>Números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar contagens até quinze objetos; Realizar contagens progressivas e regressivas; Indicar a sequência dos nomes dos números naturais até quinze e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar. 	<p>Almoço</p> <p>12h – 13h30min</p>	Sala de aula; Mira-blocos; Tarefas.	10min	Realiza contagens até quinze objetos;		
		<p>Matemática</p> <p>13h30min – 15h</p>				80min	Realiza contagens progressivas e regressivas;
		<p>Para iniciar a atividade a estagiária irá entregar a cada par (par A, par B, par C, par A, par B, par C, etc.) um saco com um determinado número de Mira-blocos – 10 para os grupos A, 20 para os grupos B e 15 para os grupos C. Irá deixá-los, numa primeira fase, explorar à vontade e explicará que este material ajuda a realizar contagens, tal como o colar de contas que viram no dia anterior.</p> <p>Em seguida pedirá que façam grupos de dois, de três, de quatro e de cinco contas. Depois irá colocar questões como:</p> <p><i>Quantos grupos conseguiu fazer este par A / B / C? E os outros?</i></p> <p><i>Todos os meninos do grupo A / B / C fizeram o mesmo número de grupos?</i></p> <p><i>Qual o grupo que conseguiu fazer mais? E qual o que fez menos?</i></p> <p>Posteriormente pede que cada par resolva a tarefa que lhe saiu no saco (A, B, ou C). No final a estagiária questionará cada par sobre de que forma conseguiram resolver o seu problema, pedindo-lhes que expliquem claramente, como pensaram. Os restantes alunos terão a oportunidade de oralmente ouvirem</p>					

		as estratégias que os colegas seguiram e confrontá-las com as suas próprias estratégias, o que permite que desenvolvam o sentido do número. A estagiária irá demonstrar o problema, caso seja necessário, para que os restantes grupos que não tiveram aquele problema para resolver, compreendam mais claramente o que os colegas estão a explicar.			
		Intervalo 15h – 15h15min			
		Oferta complementar 15h15min – 16h15min			
	SER CIDADÃO	<p>Direitos e deveres na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender para que servem as regras; • Compreender porque se constroem as regras; • Aceitar e cumprir as 	<p>A estagiária inicia a aula questionando os alunos sobre o que significam as palavras: direitos e deveres. Para isso, conversa com a turma e dá a possibilidade de cada aluno expor a sua opinião. Posteriormente a estagiária explica que todas as pessoas têm direitos – que são coisas que devemos exigir –, mas também têm deveres – que são coisas que temos a obrigação de fazer – e ressalta a importância de os conhecer, compreender e cumprir para possibilitar uma melhor convivência.</p> <p>Em seguida, a estagiária apresenta um cartaz com duas colunas intitulado de <i>“Direitos e Deveres”</i>. A estagiária apresenta em seguida diversas frases e lê uma a uma aos</p>	<p>Cartaz dos “Direitos e Deveres”; Frases dos “Direitos e Deveres”.</p>	<p>20min</p> <p>40min</p>

	regras.	alunos. Estes terão de compreender quais as frases que dizem respeito aos direitos – ficando na coluna dos direitos – e quais as frases que dizem respeito aos deveres – ficando na coluna dos deveres. Cada uma das crianças irá colocar uma das frases na coluna correta.			
--	---------	---	--	--	--

Bibliografia

Ministério da Educação (1990). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, Portugal: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa, Portugal: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação (2013). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa, Portugal: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Anexo II: Análise da caracterização da turma

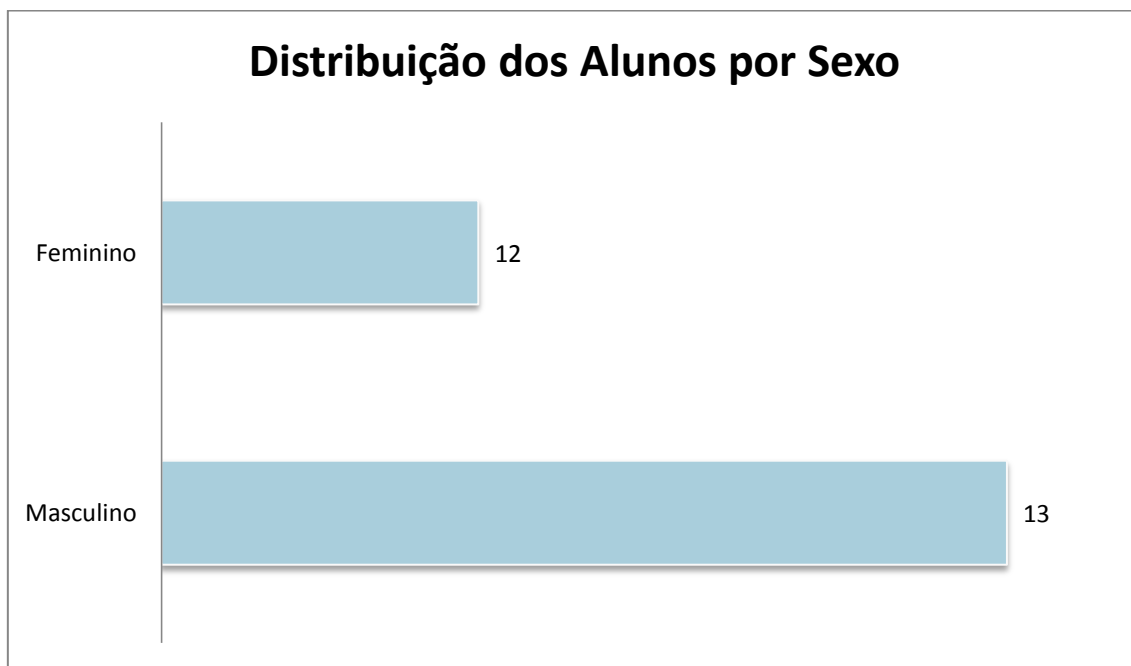


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por sexo

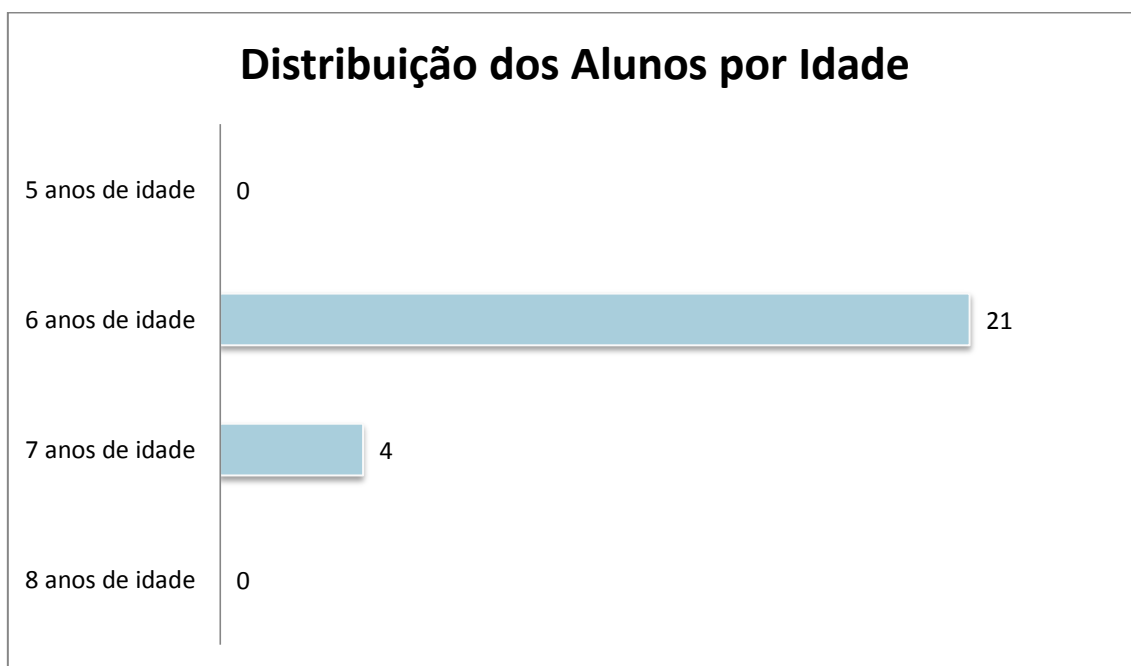


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por idade

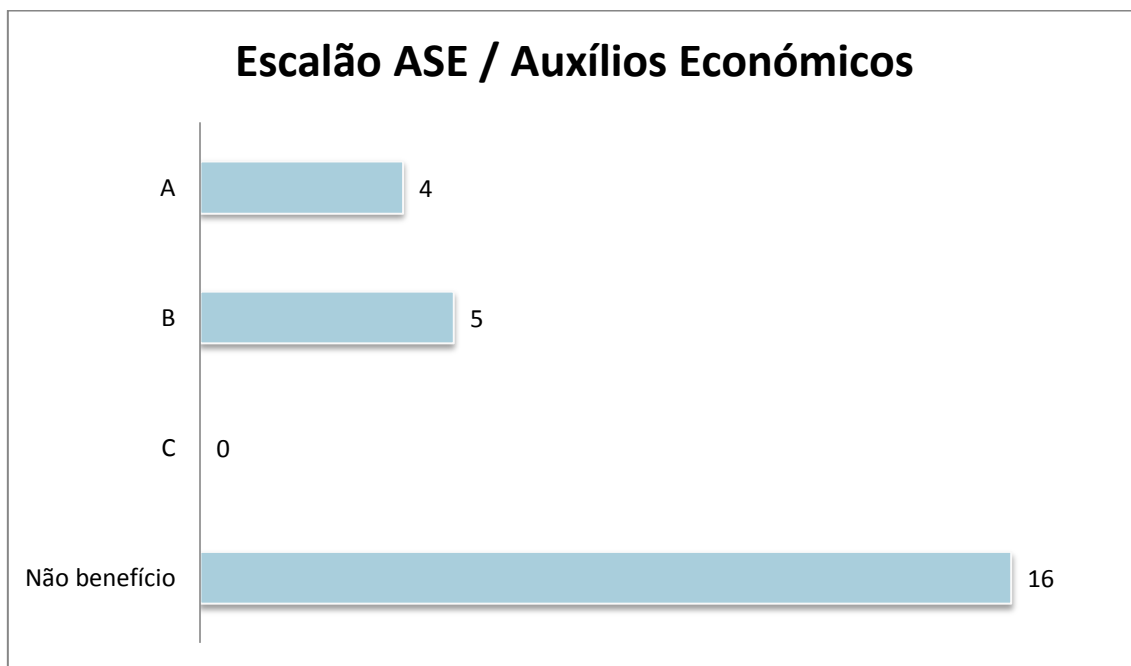


Gráfico 3 – Escalão ASE da turma / Auxílios económicos

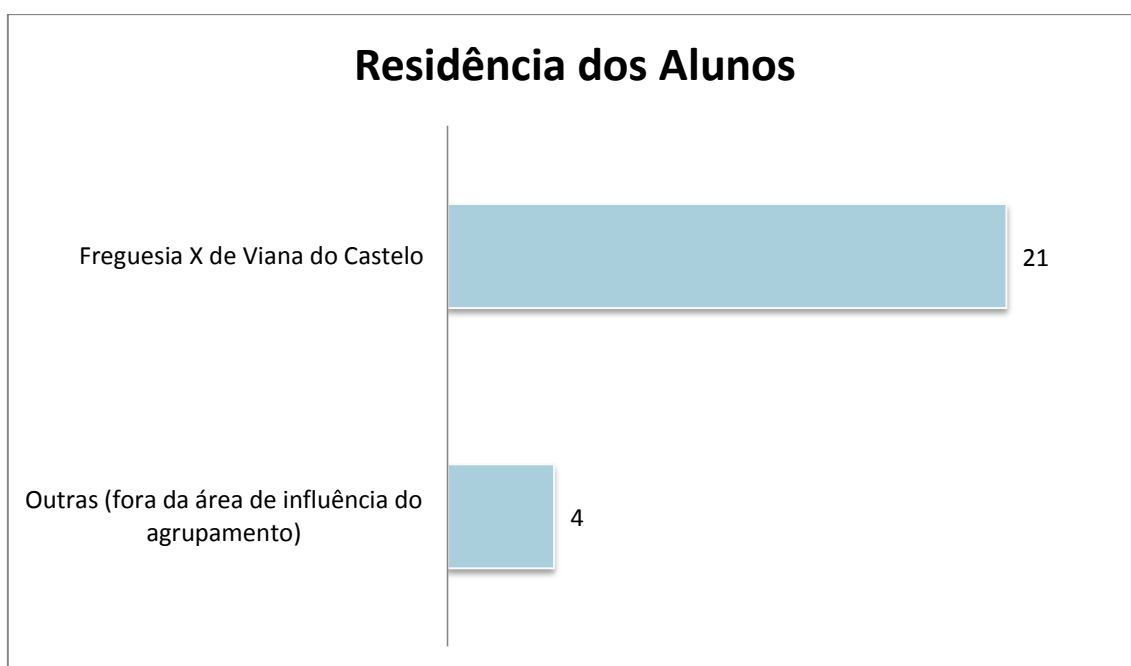


Gráfico 4 – Residência dos alunos

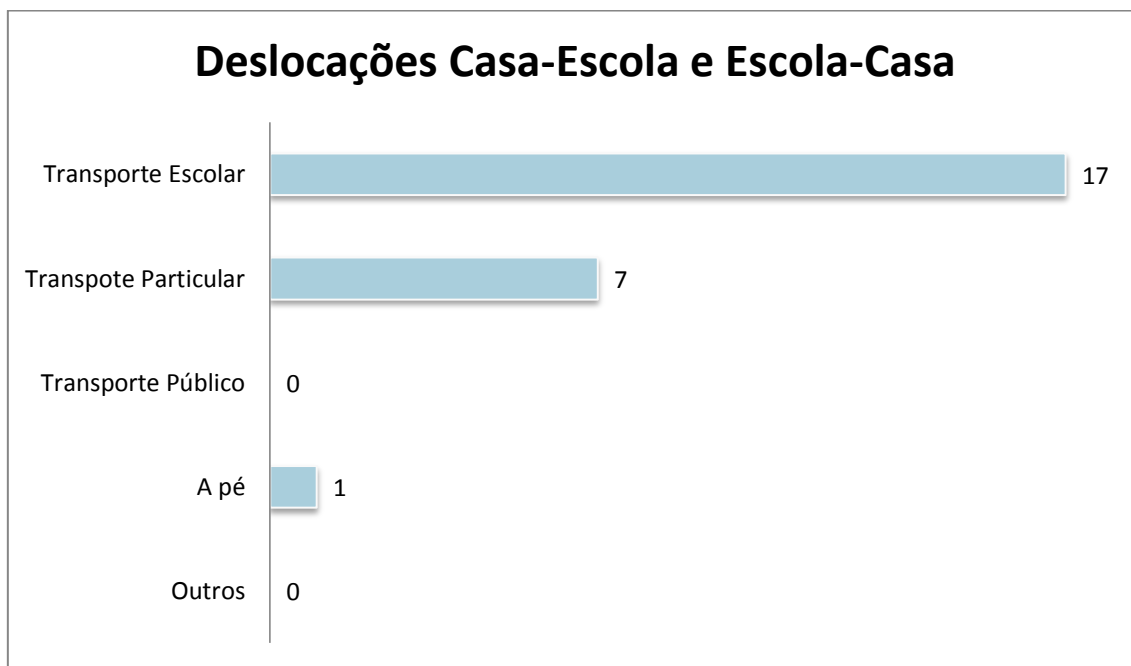


Gráfico 5 – Deslocações casa-escola e escola-casa

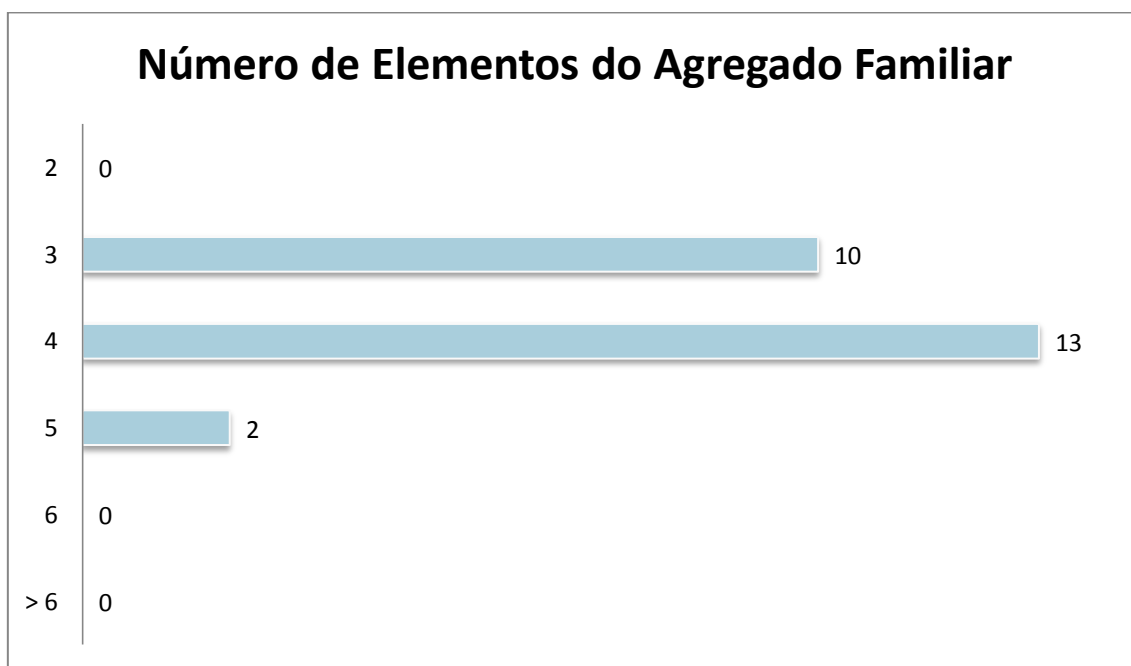


Gráfico 6 – Número de elementos do agregado familiar

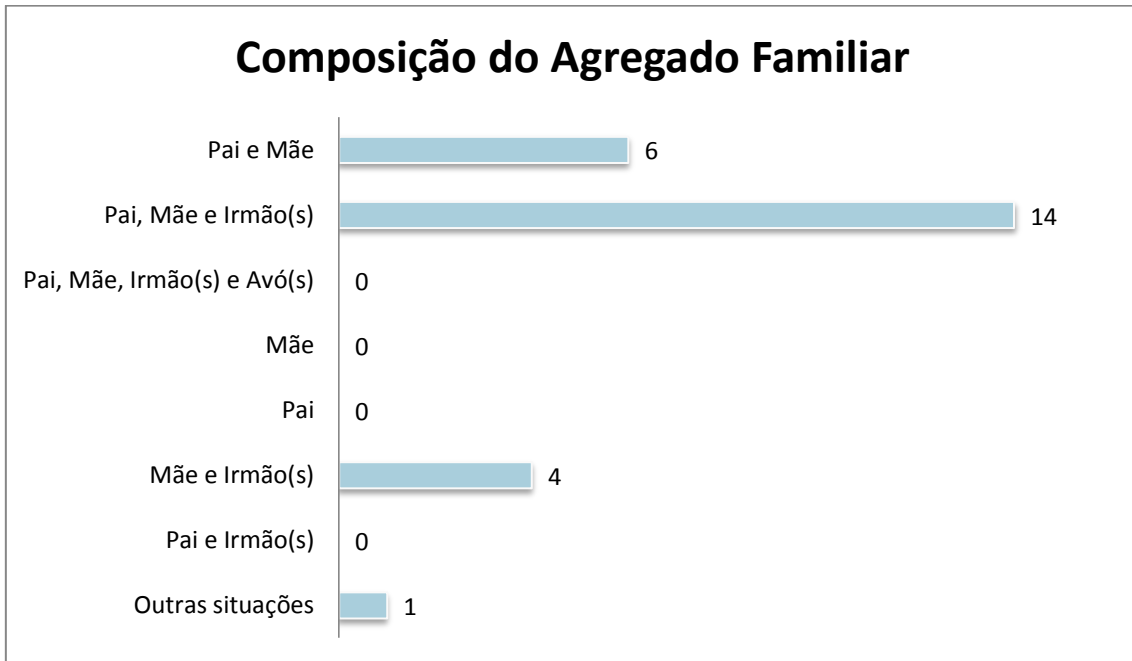


Gráfico 7 – Composição do agregado familiar

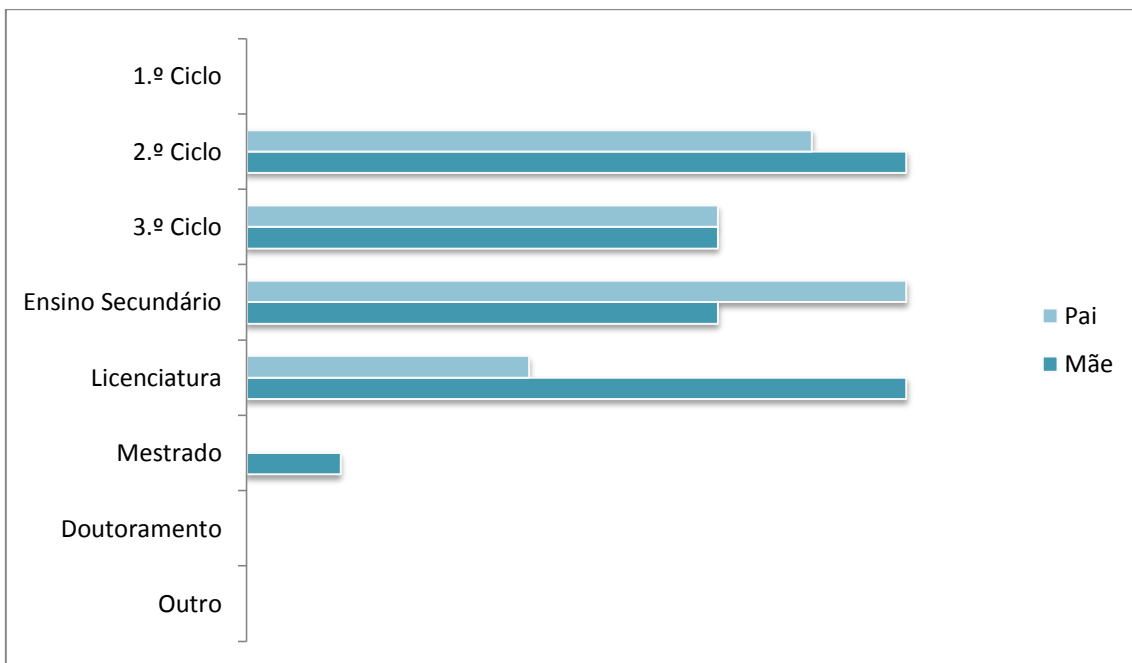


Gráfico 8 – Habilitações académicas dos pais

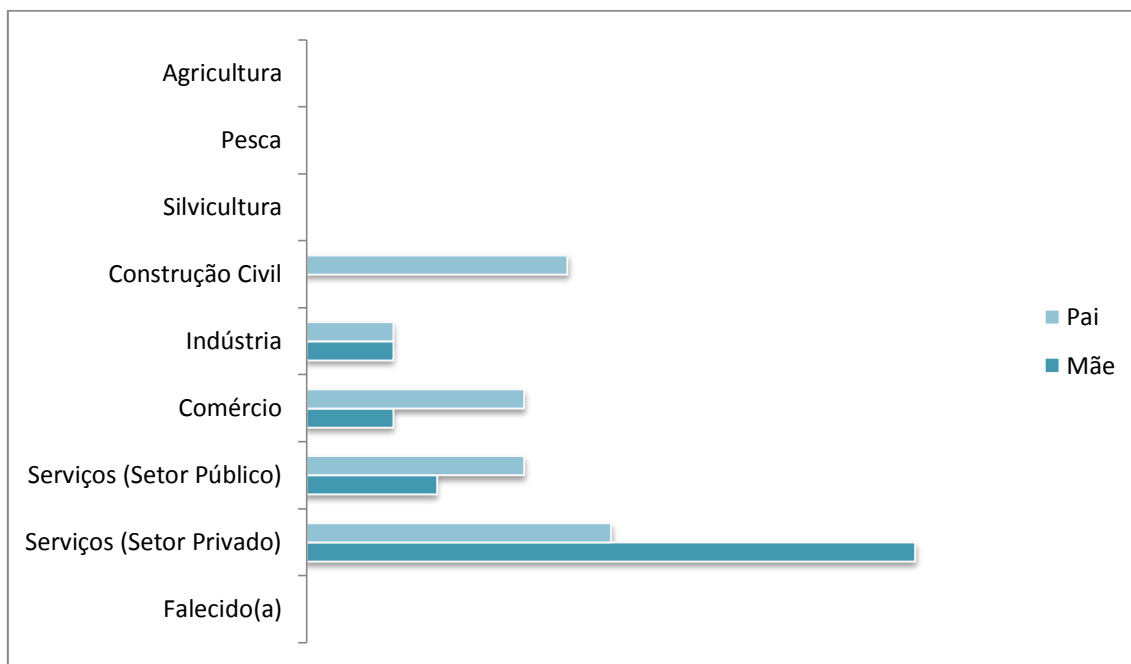


Gráfico 9 – Área de atividade dos pais

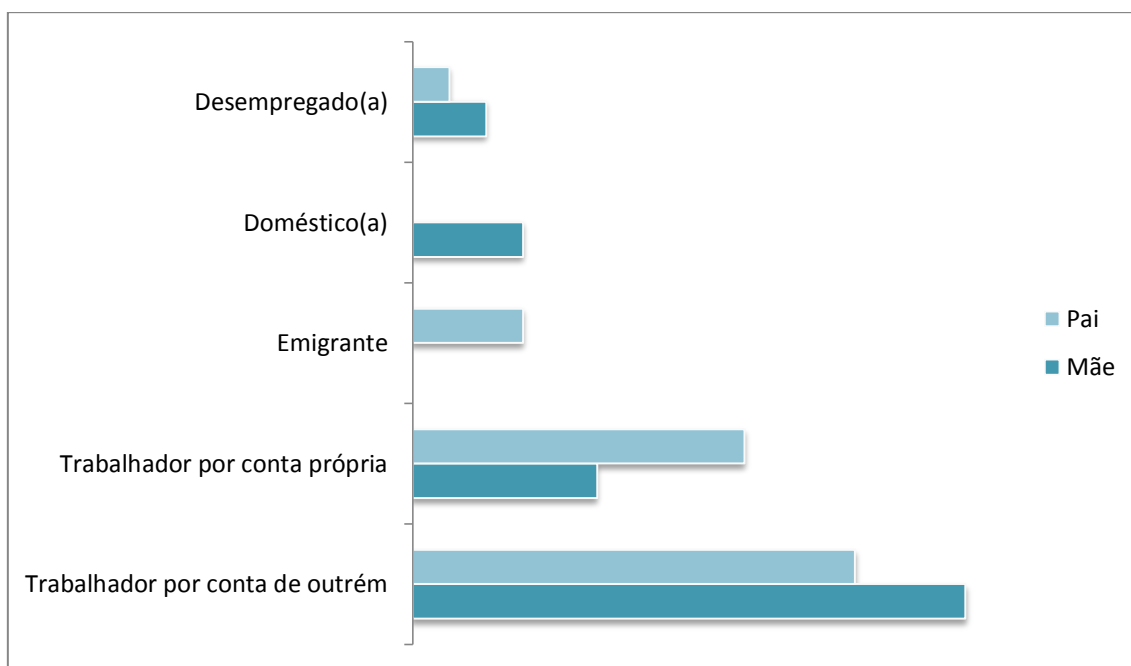


Gráfico 10 – Situação profissional dos pais

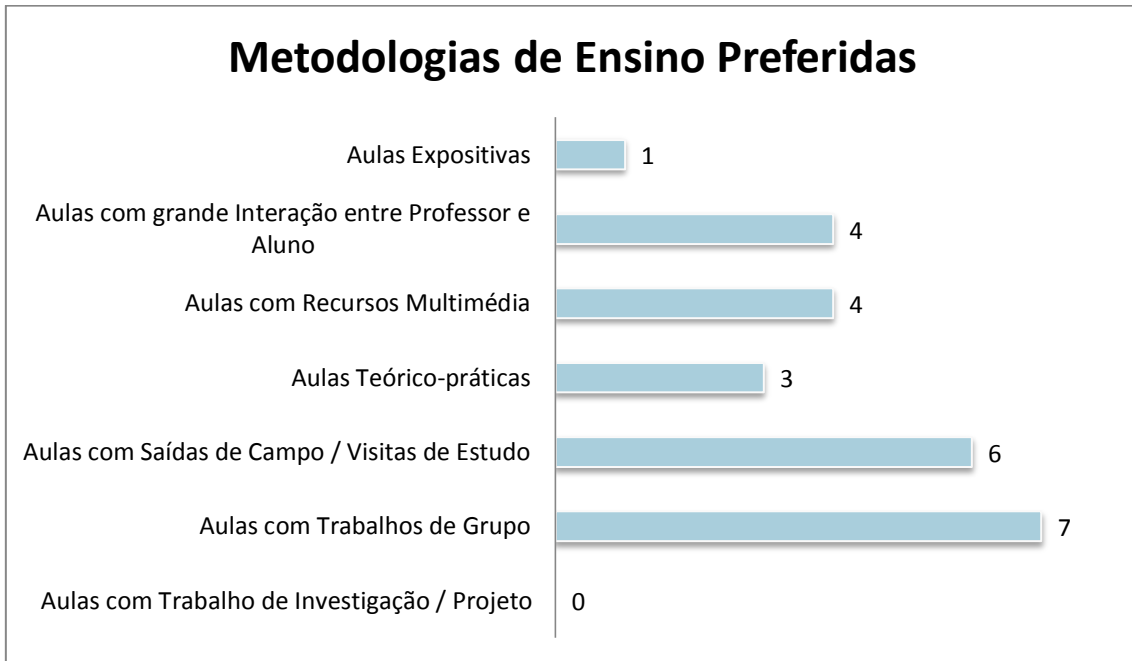


Gráfico 11 – Metodologias de ensino preferidas

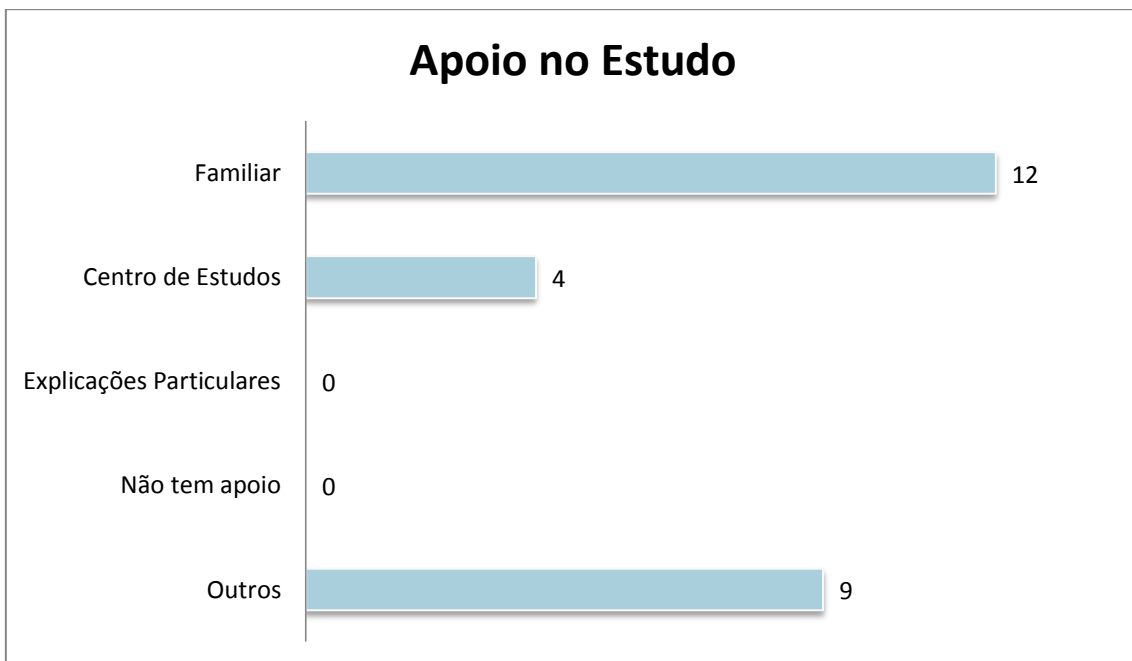


Gráfico 12 – Apoio no estudo

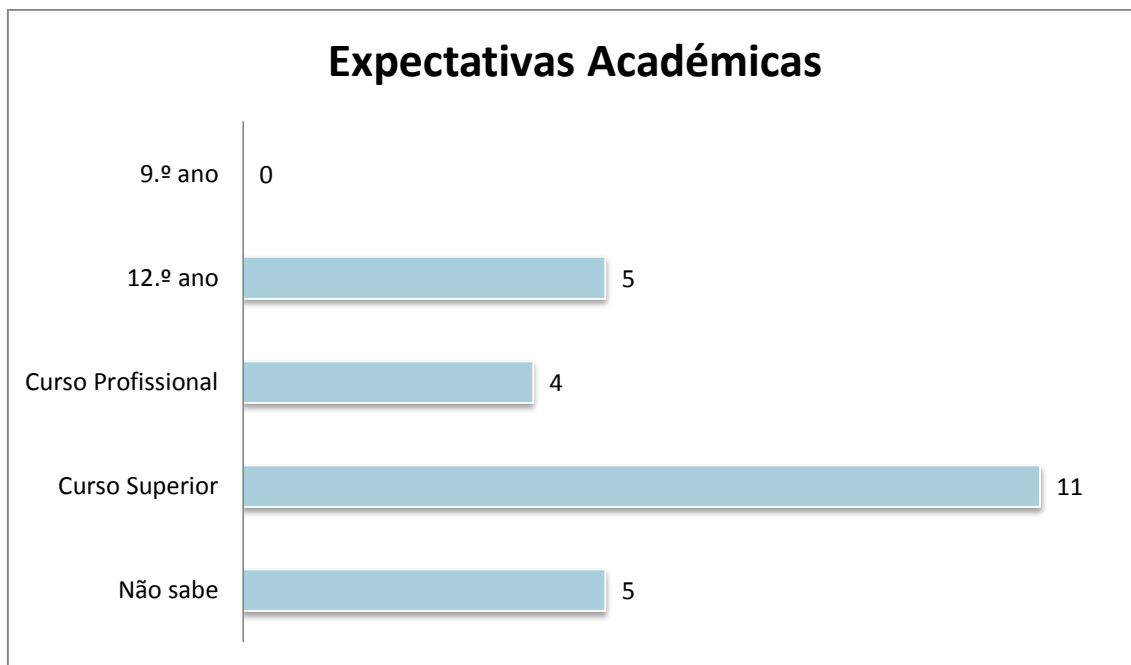
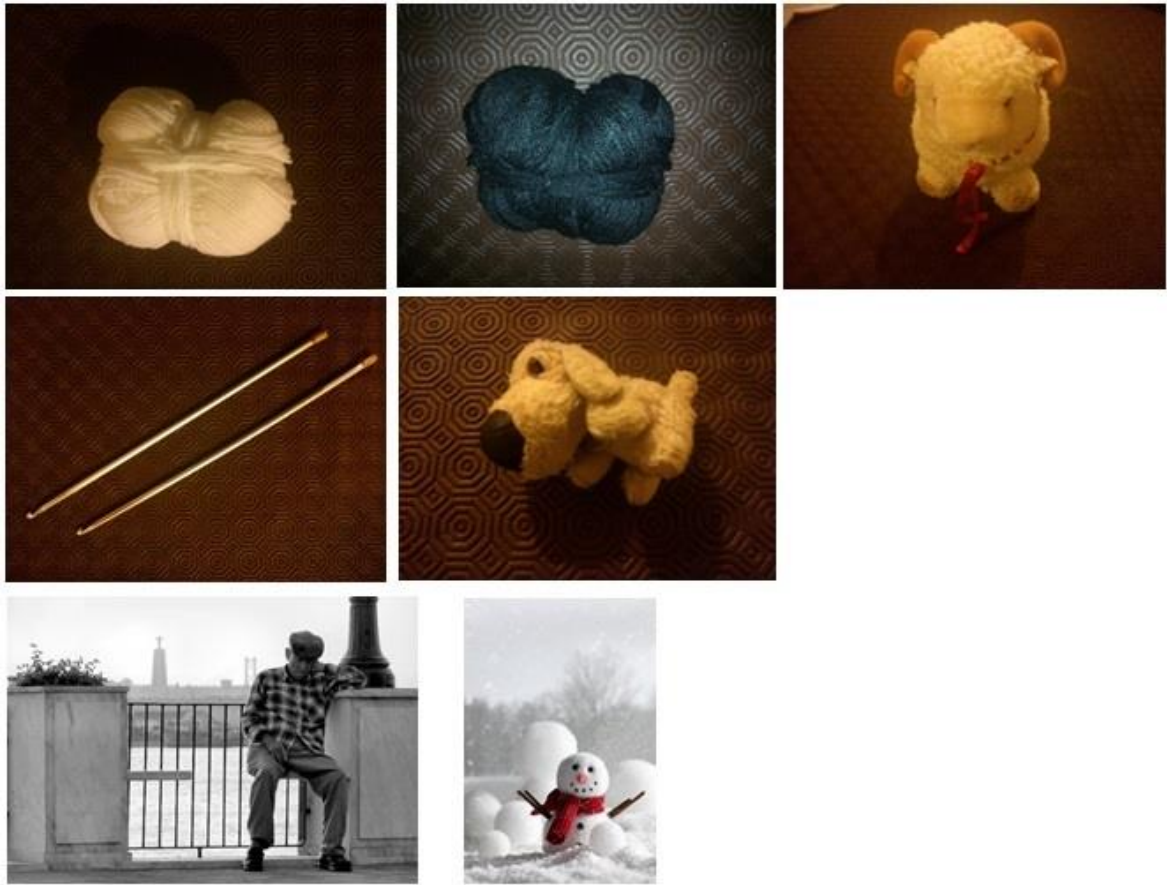
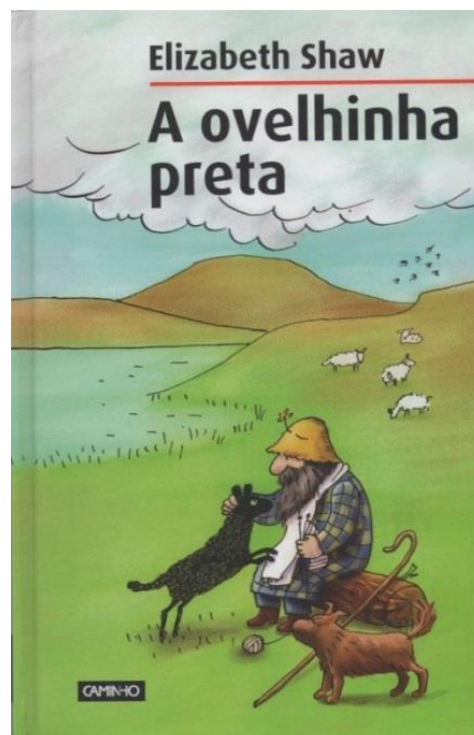


Gráfico 13 – Expectativas académica

Anexo III: Materiais utilizados na atividade 1 e na atividade 2

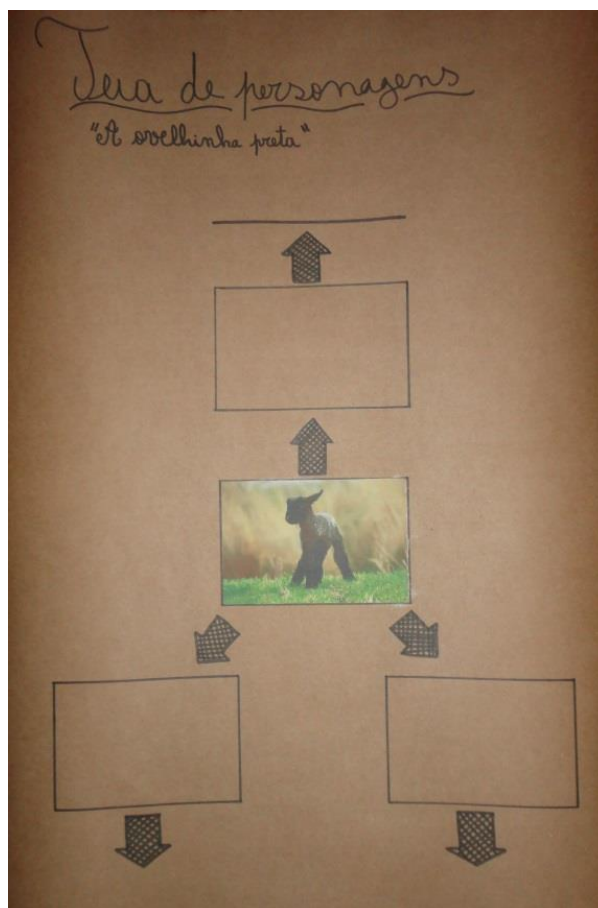


Anexo III.I: Elementos da cesta literária

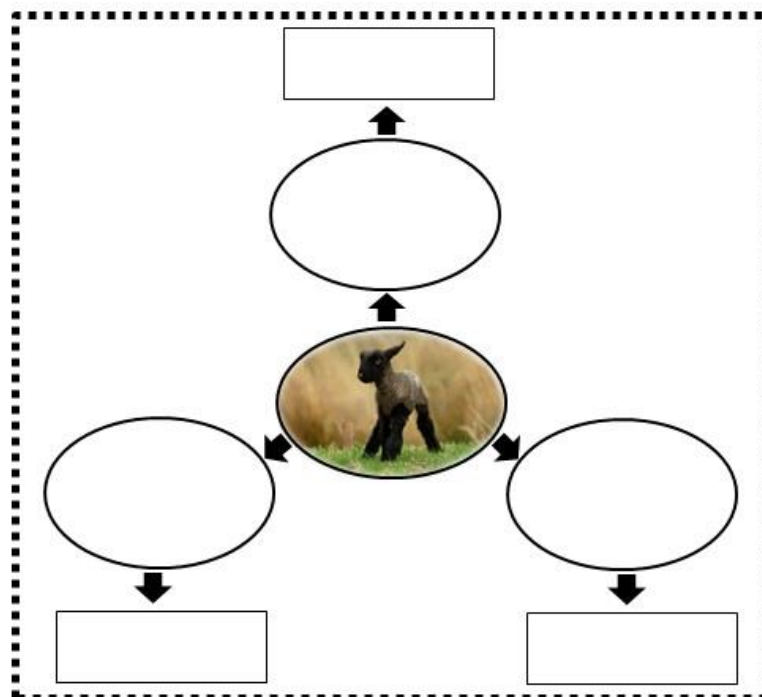


Anexo III.II: Livro d' "A Ovelhinha Preta"

Anexo IV: Materiais utilizados na atividade 3



Anexo IV.I: Cartaz da teia de personagens



Anexo IV.II: Ficha da teia de personagens

Anexo V: Materiais utilizados na atividade 4



Anexo V.I: Cartaz das ações das personagens



Anexo V.II: Autocolantes para avaliar as ações das personagens

Anexo VI: Materiais utilizados na atividade 5



Anexo VI.I: Meias dos alunos



Anexo VI.II: Autocolantes das personagens



Anexo VI.III: Suporte para colocar as meias

Anexo VII: Materiais utilizados na atividade 6



Anexo VII.I: Cartaz dos espaços da história

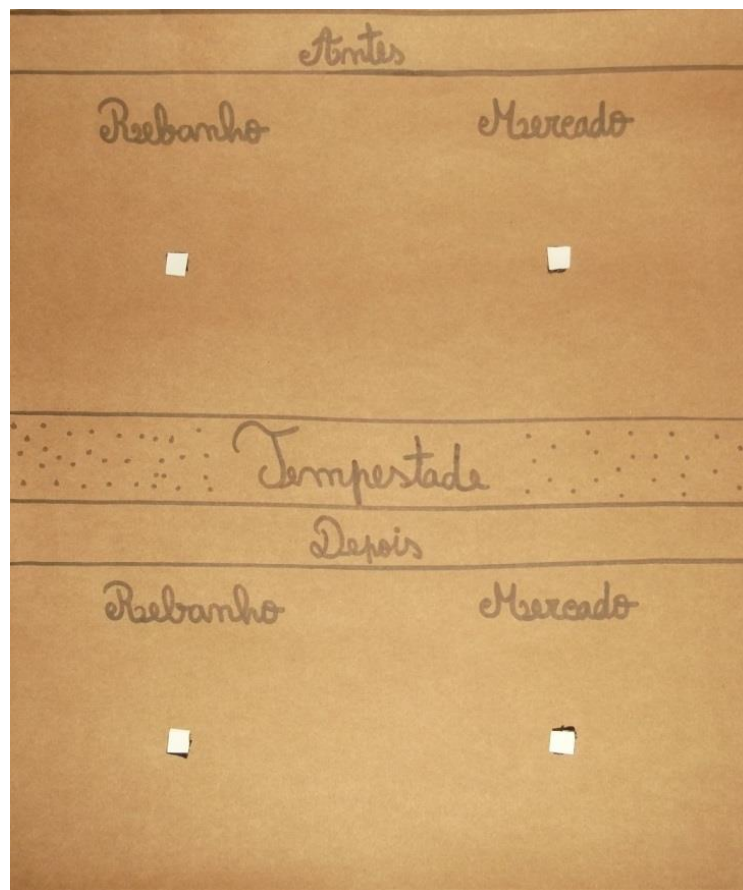


Anexo VII.II: Elementos dos espaços da história

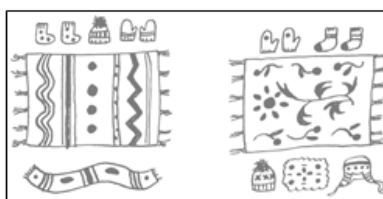
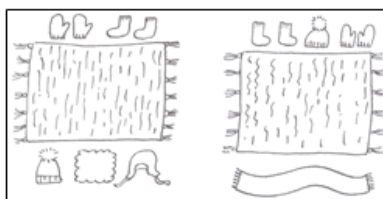


Anexo VII.II (continuação): Elementos dos espaços da história

Anexo VIII: Materiais utilizados na atividade 7



Anexo VIII.I: Cartaz do antes e depois da tempestade



Anexo VIII.II: Imagens do antes e depois da tempestade

Anexo IX: Pedido de autorização para a participação no estudo

Exmo. Sr. ou Sra.

Encarregado(a) de Educação

No âmbito do curso Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pretendo realizar um estudo, com o grupo de alunos em que o seu educando se insere, centrado na área curricular de Português. Para este estudo serão apresentadas, aos alunos, diversas atividades, de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura da obra “*A Ovelhinha Preta*” de Elizabeth Shaw. Estas atividades irão seguir estratégias que têm como objetivo promover a compreensão leitora inferencial nos alunos e a formação de futuros leitores competentes.

Desta forma será fundamental para o meu estudo proceder à recolha de dados através de registos fotográficos, audiovisuais e de possíveis documentos com tarefas realizadas pelos alunos, pelo que venho por este meio solicitar a sua colaboração para estas recolhas. Importa, ainda, referir que os dados recolhidos são confidenciais e apenas serão utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Grata pela atenção.

Freguesia X de Viana do Castelo, 13 de novembro de 2013

A mestranda,

(Patrícia Ferreira)

Eu _____ Encarregado(a) de Educação
do aluno(a) _____ declaro
que autorizo o registo fotográfico, gravação audiovisual e a participação do meu educando
nas atividades propostas.

(Assinatura)

Anexo X: Pedido de material para a atividade 5

Exmo. Sr. ou Sra.

Encarregado(a) de Educação

No âmbito do curso Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como já o(a) informei, pretendo realizar um estudo, com o grupo de alunos em que o seu educando se insere. Uma das atividades planeadas, sobre a leitura da obra “*A Ovelhinha Preta*” de Elizabeth Shaw, realizar-se-á no último dia de aulas, a 16 de dezembro de 2013. Visto que o Natal se está a aproximar, pretendo fazer uma ligação entre esta obra e esta data festiva. Para isso, necessito de uma meia do seu educando, de qualquer cor ou feitio, que durante o dia 16 de dezembro o seu educando irá utilizar ao longo da atividade. No final do dia, ele levá-la-á de novo para casa.

Assim, agradecia que o seu educando trouxesse a meia o mais atempadamente possível, de preferência até ao dia 11 de dezembro. Peço de igual forma, que junto à meia, venha um papel com a identificação do seu educando, para não haver o risco de, no final da realização da atividade, o seu educando levar a meia errada para casa.

Grata pela atenção.

Freguesia X de Viana do Castelo, 4 de dezembro de 2013

A mestranda,

(Patrícia Ferreira)