



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Teresa Cunha Marinho da Cruz

**Educação Literária, Valores e Promoção
do Gosto pela Leitura no 1.º e 2.º ciclo
do ensino básico. Um estudo de caso**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Teresa Cunha Marinho da Cruz

**Educação Literária, Valores e Promoção
do Gosto pela Leitura no 1º e 2º ciclo
do ensino básico. Um estudo de caso**

Relatório de estágio

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Terminada esta etapa da minha vida, considero importante agradecer àqueles que direta ou indiretamente me acompanharam ao longo desta jornada e colaboraram para a concretização deste projeto:

Aos pilares que me sustentam, a minha mãe Joana, o meu pai João e a minha irmã Joana pelo apoio incondicional e paciência. Por me darem força mesmo sem compreenderem o que este projeto envolvia, por acreditarem.

Ao Guilherme por ter sido o bom ouvinte dos meus medos, das minhas frustrações e ansiedades, obrigada pela paciência.

À minha tia Belém e à Cláudia pela disponibilidade e ajuda prestada.

À minha companheira de estágio e amiga Sofia pela sua genuína lealdade. Por ter sido o suporte dos meus desabafos e por me ter apoiado sempre nos bons e nos maus momentos, por me fazer acreditar quando duvidava, e pela entreatajuda. Por ter sido também uma excelente profissional que me fez olhá-la como exemplo a seguir.

Aos meus amigos de curso pelos momentos partilhados ao longo de todo nosso percurso académico, pelas nossas conversas e pela entreatajuda constante.

Aos alunos das turmas que integrei, que me aceitaram e permitiram a concretização do meu projeto. Pelas vivências inesquecíveis que me proporcionaram, por contribuírem para a minha formação e desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

Aos professores cooperantes Paula Marinho, Bernardina Cardoso e José Louro pela paciência, apoio e disponibilidade sempre prestados ao longo deste processo e claro, pela experiência que transmitiram e que nunca irei esquecer.

Ao meu supervisor, Professor Doutor Fernando Azevedo, pela orientação e partilha de conhecimentos e experiências, por me conduzir na procura de alternativas, por me levar a refletir e a querer cada vez mais e melhor.

A todos vós, o meu sincero obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Educação Literária, Valores e Promoção do Gosto pela Leitura no 1º e 2º ciclo do ensino básico.

Um estudo de caso

Resumo

Este é um relatório reflexivo de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este descreve um projeto desenvolvido numa turma de 4º ano de escolaridade, de uma escola de 1º ciclo em Guimarães e centra-se no tema educação literária, tendo como foco primordial o desenvolvimento do gosto pela leitura.

O projeto emergiu das observações vivenciadas e das necessidades decorrentes nesse contexto, nomeadamente no que a valores¹, alteridade² e cidadania³ diz respeito, em estreita confluência com a concetualização acerca de educação literária. Neste quadro procurou-se compreender a influência dos livros e da leitura na vida das crianças, mais especificamente o significado que estas atribuem ao ato de ler. Para esse efeito, assumindo a metodologia de investigação-ação como estratégia, desenvolveram-se atividades de pré-leitura, durante a leitura, pós-leitura, atividades de escrita e elaboração de um livro-acordeão. Nesta linha, foram realizados inquéritos (inicial e final) por forma a averiguar os hábitos, interesses e opiniões dos alunos face à temática e a confrontar os resultados desta intervenção.

Os resultados obtidos mostram que a concretização deste projeto possibilitou aos alunos uma pluralidade de vivências e experiências, contribuindo para a construção de conhecimento e um maior interesse pelos livros e pela leitura.

Palavras-chave: atividades de leitura, cidadania, educação literária, valores.

¹ Valores entendidos como estruturas cognitivas – repletas de sentidos e símbolos - que permitem ao sujeito interpretar fenómenos da realidade física e social e que, por vezes, guiam o seu modo de se orientar nelas; uma espécie de linguagem comum veiculada por uma ou mais sociedades/culturas, na qual se alicerçam as relações que impulsionam o desenvolvimento identitário do ser humano (Fonseca, 2005).

² Em Psicologia, refere-se ao conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Para filosofia, do latim *alteritas*: “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (Abbagnano, 1998).

³ Termo que se associa à vida em sociedade e “enfeixa uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão (...)” (Rezende & Câmara, 2001, s.p.).

Literary Education, Values and Taste Promotion by Reading in the 1st and 2nd cycle of basic education.

A case of study

Abstract

This is a reflective report of the pedagogical intervention developed within the scope of Practical Curricular Unit of Supervised Teaching on the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portugal's History and Geography of the 2nd Cycle of Basic Education of the Education's Institute on Minho's University. It describes a project developed in a 4th grade class, at a 1st cycle school in Guimarães and it is centered on the subject of literary education, having as primary focus the development of the taste for reading.

The project emerged from the experienced observations and the needs resultant from that context, particularly in what concerns to values⁴, otherness⁵ and citizenship⁶, in close confluence with the conceptualization about literary education. In this context, we sought to understand the influence of books and literature on children's/students' life, more specifically the meaning that these ones attribute to the act of reading. For this purpose, assuming the investigation-action methodology as strategy, pre-reading, during reading and post-reading activities were developed, as well as writing activities and making an accordion book. Following this, surveys (initial and final) were carried out in order to ascertain the students' habits, interests and opinions concerning the theme and to compare the results of this intervention.

The obtained results show that the fulfilment of this project enabled students a multiplicity of experiences, contributing to the construction of knowledge and a greater interest in books and reading.

Keywords: citizenship, literary education, reading activities, values.

⁴ Values understood as cognitive structures – full of meanings and symbols – that allow the subject to interpret phenomena of the physic and social reality and that, sometimes, guide his way of orientation into them; a kind of common language conveyed by one or more societies/cultures, on which are based the relationships that boosts the identity development of the human being (Fonseca, 2005).

⁵ In Psychology, it refers to the concept that the individual has according to which other individuals are different from him. To philosophy, form Latin *alteritas*: “being another, place oneself or constitute oneself as another” (Abbagnano, 1998).

⁶ Term that is associated to life in society and that “bundles up a series of rights, duties and attitudes related to the citizen (...)” (Rezende & Câmara, 2001, s.p.).

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	3
1.1 Educação Literária.....	3
1.2 Literatura, Leitura e Valores.....	7
1.3 Cidadania.....	11
1.4 O Programa de leitura fundamentado na literatura.....	13
1.4.1 Atividades de Pré-Leitura.....	14
1.4.2 Atividades Durante a Leitura.....	15
1.4.3 Atividades de Pós-Leitura.....	16
1.5. Escrita Criativa e Escrita Colaborativa.....	16
1.6. O Livro-Objeto: Livro-Acordeão.....	19
Capítulo II - Contexto de Intervenção e de Investigação.....	21
2.1 Enquadramento contextual do 1ºCEB.....	21
2.1.1 O Agrupamento.....	21
2.1.2 A Instituição.....	22
2.1.3 O Espaço Físico.....	24
2.1.4 O Tempo.....	25
2.1.5 A turma.....	26
2.1.6 O Projeto de Turma.....	27
2.2 Enquadramento contextual do 2ºCEB.....	28
2.2.1 A Instituição.....	28

2.2.2 O Plano de Turma	28
2.3 Justificação da seleção da temática a implementar em contexto	30
Capítulo III - Plano Geral de Intervenção	34
3.1 Objetivos.....	34
3.2 Metodologia	35
3.2.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	37
3.3 Planos gerais de intervenção e apresentação das atividades selecionadas.....	39
3.3.1 Plano geral de intervenção na turma de 1ºCEB	39
3.3.2 Plano geral de intervenção na turma de 2º CEB	44
Capítulo IV – Descrição das Atividades desenvolvidas e Análise dos Dados Recolhidos.....	51
Primeira sessão: Inquérito inicial.....	51
Segunda sessão: Exploração da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> , de Luísa Aguilar	60
Terceira sessão: Exploração da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> , de Luísa Aguilar (continuação).....	65
Quarta sessão: Exploração da obra <i>O Elmer</i> , de David McKee	67
Quinta sessão: Exploração da obra <i>O Elmer</i> , de David McKee (continuação)	69
Sexta sessão: Escrita criativa e elaboração do livro-acordeão	71
Sétima sessão: Inquérito final	76
Capítulo V - Conclusões, Limitações e Recomendações	84
Referências Bibliográficas	89
Anexos	95
Anexo A – Guião de questões para levantamento das conceções prévias e finais	95
Anexo B – Círculo Literário: Animador(a) da Discussão.....	98
Anexo C – Círculo Literário: Senhor(a) dos Excertos	99
Anexo D– Círculo Literário: Ilustrador(a)	100
Anexo E – Círculo Literário: Senhor(a) das Ligações	101
Anexo F – Círculo Literário: Investigador(a).....	102

Anexo G – Atividade de Pós-Leitura da obra <i>Orelhas de Borboleta</i>	103
Anexo H – Guião de Leitura da obra <i>Orelhas de Borboleta</i>	104
Anexo I – Excerto utilizado na primeira sessão da exploração da obra <i>O Elmer</i>	106
Anexo J – Atividade de Pré-Leitura da obra <i>O Elmer</i>	106
Anexo K – Atividade de Pós-Leitura da obra <i>O Elmer</i>	107
Anexo L – Guião da atividade “Retalhos de Mim”	108
Anexo M – Esquema orientativo do Livro-Acordeão.....	109
Anexo N – Atividade “Um livro... uma história... interculturais”	111

Lista de abreviaturas e siglas

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2ºCEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

EB1 – Escola Básica do Primeiro Ciclo

Índice de Figuras

Figura 1 - Processo de investigação assumido no desenvolvimento do projeto	35
Figura 2 - Processo adotado no desenvolvimento do projeto	39
Figura 3 - Estrutura da atividade "Um livro.. uma história... interculturais".....	48
Figura 4 - Guião relativo à problemática “aceitação das diferenças”.....	49
Figura 5 - Ilustração da capa da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> apresentada aos alunos.....	60
Figura 6 - Objetos da Cesta Literária mostrados aos alunos.....	60
Figura 7 - Exemplo de ilustração e escrita sobre alguns objetos da Cesta Literária.	61
Figura 8 - Exemplo de ilustração realizada na atividade Círculos Literários.	63
Figura 9 - Caracterização da personagem Elmer.....	69
Figura 10 - Exemplos de ilustrações realizadas pelos alunos.....	69
Figura 11 - Guião de Escrita: planificar e rever um conto	73
Figura 12 - Processo de escrita e elaboração do livro-acordeão.....	73
Figura 13 - Exemplo de contracapa e capa elaboradas pelo par II.	74
Figura 14 - Exemplo de capa e contracapa elaboradas pelo par I.....	74

Figura 15 - Exemplo de contracapa com a mensagem mais importante da história.....	74
Figura 16 - Exemplo de contracapa com a mensagem mais importante da história.....	74
Figura 17 - Exemplo de um livro-acordeão realizado por um dos pares, intitulado “A força das palavras”.	75
Figura 18 - Exemplo de um livro acordeão realizado por um dos pares, intitulado “O Ricardo”.	75

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Questões inseridas no inquérito inicial	40
Tabela 2 - Estratégias pedagógicas adotadas no projeto	42
Tabela 3 - Calendarização de intervenções no 1º CEB	43
Tabela 4 - Plano de atividades em contexto de 2ºCEB	45
Tabela 5 - Resposta dos alunos à questão 13.....	57
Tabela 6 - Resposta dos alunos à questão 14.....	58
Tabela 7 - Resposta dos alunos à questão 15.....	58
Tabela 8 – Exemplos de respostas dos alunos em relação à capa da obra Orelhas de Borboleta.....	60
Tabela 9 - Respostas dos alunos em relação aos objetos da Cesta Literária.	61
Tabela 10 - Exemplos de intervenções dos alunos.	66
Tabela 11 - Exemplos de intervenções dos alunos.	66
Tabela 12 - Exemplos de justificações dos alunos face às ilustrações.	70

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resposta dos alunos à questão 1 (N=26)	51
Gráfico 2 - Resposta dos alunos à questão 2 (N=26)	52
Gráfico 3 - Resposta dos alunos à questão 3 (N=26)	52
Gráfico 4 - Resposta dos alunos à questão 4 (N=20)	53
Gráfico 5 - Resposta dos alunos à questão 5 (N=6)	53
Gráfico 6 - Resposta dos alunos à questão 6 (N=26)	54
Gráfico 7 - Resposta dos alunos à questão 7 (N=26)	54
Gráfico 8 - Resposta dos alunos à questão 8 (N=26)	55
Gráfico 9 - Resposta dos alunos à questão 10 (N=26)	55
Gráfico 10 - Resposta dos alunos à questão 11 (N=26).....	56

Gráfico 11 - Resposta dos alunos à questão 13 (N=26)	56
Gráfico 12 - Respostas dos alunos à atividade "Concordo" vs "Discordo"	67
Gráfico 13 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 1.	76
Gráfico 14 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 2.	77
Gráfico 15 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 3.	77
Gráfico 16 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 5.	78
Gráfico 17 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 8.	79
Gráfico 18 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 10.	79
Gráfico 19 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 12.	80

Introdução

O presente relatório é elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada e insere-se no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tem como função primordial a reflexão acerca do percurso supervisionado e de intervenção pedagógica ao longo de dois semestres.

Assenta numa abordagem investigativa e concretizada num contexto real e significativo, por forma a adquirir conhecimento e a desenvolver o crescimento profissional e pessoal. Aliado a este desenvolvimento prático e cognitivo, este relatório pressupõe progressos quer a nível das competências profissionais estimuladas ao longo da formação académica, quer a nível da compreensão das práticas de ensino e aprendizagem, de modo a refletir e a avaliar o efeito dessas mesmas práticas num contexto educativo concreto. A metodologia de investigação-ação foi tomada como estratégia, dado que se assume como reflexiva e que objetiva a procura de soluções para problemas do foro prático levando à transformação da ação (Carvalho, 2016). Em abono da verdade e citando Santos (2017), tem sido cada vez mais utilizada em educação, dado possibilitar aos investigadores agirem sobre um problema real, tentando resolvê-lo à medida que vai sendo estudado, conferindo-lhe uma interação constante entre o sujeito e os objetos de estudo. Podendo ser levada a cabo por um professor na sua própria sala de aula, verifica-se uma relação muito próxima entre esta metodologia e o terreno educativo, sendo esta apresentada como a estratégia privilegiada pelo professor-investigador e como aquela que valoriza sobretudo a prática, estabelecendo uma relação dialética entre a prática e o conceito de reflexão. O aluno teve, por isso, um papel central durante todo o processo, onde a interação aluno-professor foi valorizada e consolidada.

Sendo a educação literária o cerne deste relatório, cumpre assumir que os hábitos de leitura e a sua promoção desde tenra idade constituem uma preocupação, dado que a importância que lhe é concedida se verifica, por vezes, diminuta, ainda que se encontre presente nos Programas e Metas Curriculares de Português. Num mundo em que cada vez mais se estabelecem conflitos sociais entre alunos, foi importante associar a este projeto um caminho que conduzisse à consciencialização, no

sentido de pensar a educação e a cultura como competência básica para o “acesso plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural”⁷, indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa⁸.

Neste âmbito, alargar as competências da leitura é uma condição fundamental para a construção de uma sociedade livre, com coesão social, acesso democrático à informação, ao conhecimento, e à criação e fruição culturais, assente no denominado conceito de literacia. À vista disso, este projeto integra-se formalmente na área de Português, mas em grande articulação com a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, com o intuito de contribuir para a construção de leitores e cidadãos reflexivos e críticos com maior consciência do exercício da sua condição de cidadania, incorporando valores humanos proeminentes na sociedade.

Estruturalmente, este relatório apresenta-se dividido em cinco capítulos: o capítulo I dá-nos conta do acervo teórico que sustentou a elaboração e concretização do projeto, desde a pertinência da Educação Literária, Literatura, Valores e Cidadania às estratégias de leitura e escrita selecionadas para a promoção destes fatores.

O capítulo II explana as descrições que envolvem o contexto de intervenção e investigação incluindo a caracterização do contexto educativo, agrupamento, instituição e turma, e a justificação do tema do projeto.

O capítulo III pretende dar a conhecer o projeto desenvolvido, denominando-se por isso, plano geral de intervenção. Consagra, não só os objetivos dos planos de atividades realizadas e a metodologia adotada, bem como os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados no decorrer do projeto.

O capítulo IV expõe as descrições detalhadas de todas as atividades implementadas em contexto, bem como a análise dos dados recolhidos.

As considerações finais onde se reportam as limitações sentidas decorrentes do projeto e as aprendizagens subsequentes da realização da investigação preenchem o capítulo V.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas que sustentaram o projeto ao longo da sua concretização, bem como os anexos onde se podem visualizar e comprovar algumas das vivências e acontecimentos elencados.

⁷ Disponível em: <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html>

⁸ Vide Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, Ministério da Educação

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 Educação Literária

Antes que se debruce sobre a investigação e estudo das demais temáticas intrínsecas ao projeto, importa clarificar o conceito de educação literária – o núcleo deste projeto - e quais os benefícios do seu domínio. Este é um conceito abrangente e surge com os estudos da Teoria da Literatura que investigam as questões da leitura e da formação do chamado leitor competente - definido como aquele que não só compreende as palavras isoladamente, como também é capaz de ler um texto, compreender o seu contexto e dar-lhe um sentido com base nas suas experiências (Silva, 2017).

São vários os autores (Azevedo, 2017; Balça, 2019; Mendoza Fillola,1999) que têm vindo a desenvolver estudos/investigações e a trabalhar a educação literária. Assim sendo, o seu conteúdo merece uma análise mais séria, o que em seguida se adianta.

Sabe-se que conhecer textos, autores literários, temas, figuras de estilo, símbolos, e tantos outros elementos possibilita ao indivíduo sentir-se membro de uma *casa comum* com segurança, permitindo-lhe completar muito daquilo que o texto não diz, mas que indaga. É através deste conhecimento que o sujeito estabelece conexões e relações intertextuais de forma a dar sentido ao texto, preenchendo-lhe os “espaços em branco” (Mendoza Fillola, 1999).

Segundo Azevedo & Balça (2017, p.133) a educação literária “visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, e temas literários de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante”. No entanto, a educação literária transcende o ensino-aprendizagem da literatura como aprender a ler textos, ou aprender a apreciar a literatura. Ao invés disso, ela relaciona-se com o desenvolvimento de competências que possibilitem a leitura do mundo de uma forma ampla e sofisticada, contribuindo e participando na formação de indivíduos reflexivos e críticos.

Para além disso, possibilita a formação de leitores e a aceitação da literatura como fomentadora da base cultural e de cidadania de um povo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento dos alunos nestes campos. Propicia ainda o desenvolvimento de uma mais vasta competência enciclopédica promovida através do contacto com as obras literárias (Azevedo & Balça, 2017).

Roig-Rechou (2009, p.333) diz-nos que a educação literária dá oportunidade ao aluno de “unha reaccion individual perante unha obra literária”, que lhe é possibilitada pelo seu “conjunto de saberes culturais, literários e sociais” e pelos seus intertextos individuais. Neste seguimento, a mesma autora afirma que esta educação forma o aluno para a participação no processo de receção, já que, segundo Teresa Colomer, numa entrevista a Cláudio José Mello (2015, p.321) “la forma principal en que se responde a un texto es la proyección personal”. Assim, promover uma educação literária seria não mais do que “fomentar la implicación interativa del alumno lector com la obra literária” (Mendoza Fillola, 2004, p. 64).

Em contexto educativo poderá avançar-se para uma “escolarização da relação entre texto literário e leitor” (Costa, 2015, p. 25). Mas este processo educativo não se considera automático ou espontâneo, e por isso, é imprescindível correlacionar a experiência individual perante a obra literária “com o domínio das convenções da comunicação literária que possibilitará ao aluno e leitor aceder ao texto literário na sua plenitude” (Mello, 2015, p. 319).

A escola chama-nos à atenção para alguns fatores que não contribuem para a formação de leitores literários. É o caso da disciplina de Português que dá oportunidade aos alunos de contactarem com livros e obras literárias, mas que, devido à leitura e ao estudo de obras orientado em sala de aula frequentemente apinhados de fichas de trabalho e avaliações, os alunos associam-nos, na maioria das vezes, a uma metodologia escolar avaliativa e imposta, não havendo lugar para estratégias “fruitivas, que deixem espaço à voz dos alunos e que permitam os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente” (Balça & Costa, 2017, p.207).

Balça & Pires (2012, p. 96) ainda acrescentam que “numa escola cada vez mais desabituada de trabalhar a leitura com livros e cada vez mais dependente dos manuais escolares e das respetivas fichas sobre os excertos apresentados, quando se propõe o trabalho com o objeto livro, naturalmente que esta sugestão é recebida com desconfiança e com receio (...). Há que (re)aprender a trabalhar com o livro”.

À vista disso, os alunos ficam incapazes de compreender os diversos aspetos que constituem uma obra literária, não estabelecendo uma relação de prazer e de afeto com a mesma.

Os hábitos de leitura e a necessidade da sua implementação precoce são um facto consciente nos dias de hoje, pois a leitura estimula uma multiplicidade de competências e conhecimentos. O contacto com textos de diversos géneros literários de qualidade possibilita à criança e ao aluno desenvolverem a imaginação, a criatividade, a competência linguística, a maneira de ver o mundo. Entenda-se, pois, que

ler o texto, mesmo que à luz de uma função lúdica, permite que este seja capaz de suscitar nos seus leitores “uma modificação substancial dos seus ambientes cognitivos, acarretando importantes e significativos efeitos perlocutivos” (Azevedo, 2014, p.33).

Indiscutível será dizer que a formação de leitores é um processo moroso e exigente que reclama dos seus intervenientes, tanto dos agentes promotores como do alvo da sua ação, “uma generosidade e uma abertura (...) às palavras dos outros que os livros guardam (...)” (Silva, 2013, p. 98). Neste âmbito, importa não descartar os leitores grandes ou os grandes leitores, que, antes de mais devem consolidar a sua própria formação literária, visto caber ao adulto fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer. Se o adulto pretende estimular as crianças é primordial que ele passe para o outro a alegria, o prazer, o fascínio que experimenta ao ler. Sousa (1999, p.25) conclui afirmando que “só faremos leitores, se o formos; (...)ser leitor: o primeiro passo para formar leitores.”

Assim sendo, a promoção de uma educação literária é o desafio que se coloca à escola, de forma premente no ensino básico, e por isso esta pode encontrar-se em vários documentos oficiais, de forma explícita ou menos declarada. Por exemplo, o conceito de educação literária é visível neste excerto do Ministério da Educação, quando se afirma:

“Ouvir ler e ler textos literários de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património português amplia o espetro de leitores e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Ministério da Educação, 2015, p. 8).

A educação literária circunscreve-se a um dos domínios da disciplina de Português considerados no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2015). Segundo este documento, ao nível do 1.º ciclo, “o domínio da Educação Literária (...) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Ministério da Educação, 2015, p. 8).

Neste documento surgem como descritores de desempenho ao nível do 4º ano: “Ler para apreciar textos literários: Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos”. Ao nível do 2.º ciclo, “prossegue o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora” (Ministério da Educação, 2015, p. 19). Como descritores de desempenho, ao nível do 5.º ano, do 2.º

ciclo, no domínio da educação literária surgem os seguintes: “ler e interpretar textos literários”, “tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários”, “ler e escrever para fruição estética” e “expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário” (Ministério da Educação, 2015, p. 72).

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2015) também apresenta o domínio educação literária para o 3º e 4º anos, mas desde a educação pré-escolar (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 2016) é visível a presença e o apelo ao trabalho com a literatura e o fomento da educação literária, concedendo à literatura um papel imprescindível para a “construção da competência literária e da competência enciclopédica da criança” (Azevedo & Balça, 2017, p. 135), pois é esta que permite partilhar ideias, valores, sentimentos, formas de ser e de estar, verificando-se, portanto, um trabalho que é contínuo, começando nos primeiros anos de vida e que vai ganhando força e consistência ao longo dos anos de escolaridade. Por isto, é considerável que deva ser possibilitado à criança “o contacto diário com a linguagem escrita, estimulando o convívio num ambiente de leitura e provocando o diálogo desafiante sobre o que se ouviu ler” (Sim-Sim, 2009, p.23).

1.2 Literatura, Leitura e Valores

No entendimento de Yopp & Yopp (2006), tanto em alunos mais novos, como noutras faixas etárias, a literatura ajuda e facilita o desenvolvimento da linguagem, proporciona o desenvolvimento de uma maior compreensão da leitura, influencia a capacidade de escrita e aprofunda o conhecimento das características linguísticas. As mesmas autoras afirmam mesmo que “the use of literature in the content areas results in greater student understanding of an engagement with the content” (Yopp & Yopp, 2006, p.2).

A literatura é capaz de promover o desenvolvimento da imaginação e a compreensão de si próprio, dos outros e do mundo em que se vive, fornecendo a base para o pensamento crítico e para respostas pessoais. Muñoz Molina, citado por Cerrillo (2010, p. 19 e 20), reforça esta ideia, acrescentando que: “la literatura es un lujo de primera necesidad, y es que la función estética de la literatura no es algo banal o accesorio, sino esencial, porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona”.

Nas palavras de Monteiro (2006, s.p) “a literatura vive de um mergulhar nos interiores, desconstrói o construído” ou como nos diz Gordon (2012, p. 13), é “capaz de ser uma caixa que nos liberta de outras caixas”, pois através do imaginário que esta proporciona e da relação que permite estabelecer, ajuda o leitor a libertar-se das “construções do mundo empírico e histórico-factual” (Azevedo & Balça, 2019, p. 8), interrogando indiretamente o próprio leitor e o mundo e a pensá-lo de outra forma. Poderá dizer-se que o texto literário é como uma ferramenta semiótica, ou seja, um mecanismo de signos que graças às suas características semânticas é capaz de “produzir no processo de leitura (...) novos significados” (Aguiar & Silva, 1990, p. 222).

Neste seguimento, Aguiar & Silva (1990) dão-nos conta de que a ficcionalidade se rege por um conjunto de regras pragmáticas que indicam de que forma é possível estabelecer uma relação entre o mundo literário e o mundo empírico e histórico-factual. A ficcionalidade evidencia-se textualmente em dois níveis: ao nível da enunciação e ao nível dos referentes textuais. Na primeira porque o autor textual e o narrador “não são co-referenciais com o autor empírico e produzem textos que não dependem (...) de um contexto de situação atual” (Aguiar & Silva, 1990, p. 218). Na segunda, pois os referentes textuais não são anteriores ao texto literário, sendo constituído pelos enunciados do próprio texto. Vejamos que é graças à competência literária que o individuo pode constatar que o estado de coisas expresso pelo mundo do texto “não mantém necessariamente uma relação de fidelidade especular com o mundo empírico e histórico-factual em que se situam os leitores-intérpretes” (Azevedo, 2014, p. 33).

Ora, se a literatura e a leitura acarretam inúmeros benefícios, é possível que haja uma progressão do leitor a nível do desenvolvimento da sua personalidade, expressão e compreensão (Garcia Sobrino et al., 1994).

Os textos literários partilham, com o leitor, quer implícita, quer explicitamente certos valores de carácter social, histórico e ideológico. O mesmo acontece na literatura infantil, conceito que assume especial relevância no desenvolvimento deste projeto.

Este género literário envolve um conjunto de obras artístico-literárias, que se caracterizam sobretudo pela ficção, e pretende apresentar ao seu destinatário – a criança – fragmentos da sociedade, do mundo ou do ambiente que a rodeia, despertando assim a curiosidade no leitor, levando-o a questionar-se e a refletir sobre a realidade que o envolve e o modo como nele interage. Pode por isso afirmar-se que a literatura para a infância tem assumido uma função de extrema relevância - no domínio oral e escrito - ao esculpir e modelizar o mundo, ao construir universos simbólicos, ao tornar válidos sistemas de crenças e valores (Silva, 1981).

Frantz faz ainda saber que a literatura para a infância é também ludismo, fantasia, e questionamento, e dessa forma “consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de perceção das coisas” (Frantz, 2001, p.16).

Neste sentido, John Stephens, citado por Azevedo (2014), defende a literatura de potencial receção infantil como sendo capaz de fomentar uma perceção positiva acerca de um conjunto de valores de natureza social e cultural associados, frequentemente, a dimensões éticas e morais em concordância com os principais aspetos que as comunidades socioculturais existentes consideram importantes no campo das tradições e as suas aspirações acerca do presente e do futuro, “podendo incluir-se nestes aspetos não só suscetíveis de perpetuar determinados valores, como também de os contestar ou de a eles resistir” (Azevedo, 2014, p.34).

Em virtude dos valores aceites nas comunidades socioculturais destacam-se a explicitação da presença do outro, o reconhecimento da sua natureza polifónica, o respeito por ele e a sua aceitação (concomitantemente articulados com a explicitação dos valores do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça). É neste seguimento que a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diversidade, são igualmente legítimas e significativas na própria definição do indivíduo e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas.

É através dos livros que a criança “pode construir um mundo organizado no qual encontrará o seu lugar e sobre o qual edificará a sua cidadania” (Mesquita, 2011, p.3). Leva-os a ter opinião crítica, a saber posicionar-se sobre determinado assunto e a saber afirmar-se perante a sociedade, pois nas palavras de Allen (1995, p.48) “literature can give children real reasons to make words work for them in order to share their thoughts. It can also help them gain the power to create worlds for others to discover.” É, portanto, imprescindível que se converta a leitura em algo que se goste de fazer, como uma atividade desejada.

Neste encontro entre criança, livro e leitura revela-se fundamental o papel desempenhado pela escola. Por conseguinte, interessa saber que o processo da leitura começa no berço, onde a criança começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler” aquando da escolaridade, por isso o seu sucesso nos primeiros passos da sua formação, dizem Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva, depende efetivamente de uma preparação e motivação para tal. A vertente lúdica deve aparecer de mãos dadas com o contacto com o livro e com a leitura de modo a que se possibilite a conquista da leitura-prazer (Ramos & Silva, 2009). “Passível de leituras plurais, a literatura destinada à infância é capaz de propor reflexão (...) ao mesmo tempo que estimula a sensibilidade” (Ramos, 2012, p.18).

Azevedo (2007) acrescenta:

“A leitura (...) 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. Concretizada pela imaginação, o leitor pode, graças à exercitação dessa atividade, descobrir outras experiências, outros valores e outros mundos” (p. 149).

A importância da leitura também é referida por Bastos (1999, p. 62) como o meio ideal para auxiliar as crianças no desenvolvimento das suas potencialidades naturais e no “vencimento das várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta”. Detém particular poder no plano social, pois “não só possibilita um grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, como pode atuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar ativamente na sociedade”, onde o livro e a leitura surgem como instrumentos fundamentais (Bastos, 1999, p. 283).

Assim sendo, quem lê enriquece o seu vocabulário e amplia permanentemente os seus horizontes culturais. Ler permite ao ser humano o cultivo daquilo que lhe é mais específico como o seu próprio entendimento, a sua imaginação, a sua vontade, os seus ideais e valores. Em boa verdade, é este jogo entre leitura e imaginação que permite interpretar criticamente, não só as identidades, como também as

alteridades, e é graças - não só, mas também - a esta sua dimensão ética - que faz parte do conhecimento que o homem tem do mundo - , que a literatura tem preenchido um papel tão expressivo nas relações de “interacionismo sócio-cultural do homem com o seu meio” (Azevedo, 2014, p.33). Partindo desta conceção diz-se que proporciona um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de desenvolvimento de diálogo com outros mundos dissemelhantes ao seu.

Também parece ser possível concluir que através da literatura se podem abordar inúmeros temas e, com eles, promover novas aprendizagens ou a consolidação de outros saberes. Neste projeto, tratam-se questões relacionadas com a educação para a cidadania, crenças e valores, podendo observar-se que este assunto assume relevância em documentos oficiais do Ministério da Educação, em Portugal. É o caso do recente documento intitulado *Perfil Geral dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) que se apresenta estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência. Como observado, faz referência à temática “valores”, onde se objetiva um perfil de base humanista, isto é, “uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Ministério da Educação, 2017).

No âmbito do sistema educativo, os valores entendem-se como orientações segundo as quais “determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Ministério da Educação, 2017, p.9). São, por isso, elementos e características éticas, expressos pela forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e de agir. Destaquem-se alguns daqueles presentes no documento como: Liberdade, Responsabilidade e Integridade, Cidadania, Reflexão.

Por último, mas não menos importante, também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) enuncia no seu artigo 2º (princípios gerais) que: “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

º Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

1.3 Cidadania

De forma a compreender melhor um dos propósitos deste projeto torna-se imprescindível esclarecer o conceito *cidadania*, uma expressão que se encontra hoje apropriada por todo o mundo e que está, evidentemente, carregada de sentidos e pressupostos. De outro modo será viável reconhecer que ao longo dos anos este conceito tem vindo a ganhar espaço na sociedade, por isso, não lhe é atribuída uma definição estanque, mas antes, um conceito histórico - vai variando no tempo e no espaço -, e que por esse motivo, vão emergindo diversas definições que a caracterizam.

Cidadania é notoriamente um termo que se associa à vida em sociedade e “enfeixa uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão (...) sendo uma condição de igualdade civil e política” (Rezende & Câmara, 2001, s.p.). É “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Pinsky, 1992, s.p.). Uma definição mais completa incluiria a noção de participação, as dimensões de titularidade de direitos e a de pertença a uma comunidade cívica, sendo fundamentalmente um método de inclusão social numa sociedade democrática que apela a essa mesma participação (Souki, 2006).

Nas palavras de Marshall (1949, p.76):

"A cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações respeitantes ao seu *status*. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida".

Importa, deste modo, pensar a partir de que momento é que alguém se torna cidadão e a partir de que altura é que deve praticar a sua cidadania. Ora, refletindo sobre isso, a partir do momento em que se nasce adquire-se o estatuto de cidadão e, como tal, com ele vêm os seus direitos, deveres e liberdades. O que deve significar que, desde cedo, os indivíduos devem estar cientes do papel que desempenham e vão desempenhar na sociedade em que estão inseridos.

No âmbito da educação, o conceito *cidadania* tem, também, vindo a ser trabalhado nas escolas portuguesas. Já há cerca de 15 anos era possível assistirmos a uma área de estudo que se direcionava particularmente para a “formação cívica” e para questões relacionadas com este assunto, mas dispar

daquilo que acontece na realidade atual. Ora, tal como a definição do conceito foi evoluindo, também no campo educativo foi sofrendo alterações que caminharam a par com o corpo social. Atualmente, a *Educação para a Cidadania* - prática implementada nas escolas - visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.

Também dentro da legislação portuguesa, existem documentos orientadores que aspiram a uma educação para a cidadania: a *Lei de Base do Sistema Educativo*, que confere um lugar de destaque aos Valores da Democracia e da Cidadania; Os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida; a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* que integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses e que surge como orientador englobando áreas temáticas diversas.

Mas, o que se pode emanar daqui? Apesar da existência de profundas desigualdades sociais, este conceito tem vindo a evoluir, ampliando a abrangência da sua conceção, e foi abraçando todas as classes sociais. Deixou de se restringir apenas à participação política para se relacionar com uma série de deveres da sociedade de e para o cidadão. Apesar disso, na prática, ainda há muito a fazer para que direitos e deveres sejam os mesmos para todos. A concretização deste ideal requer, entretanto, um esforço coletivo por parte de todos, mas sobretudo do espaço e corpo educativo. Desta forma, há uma franca necessidade de suprir as muitas carências oriundas das desigualdades e da própria incorporação do significado antigo de cidadania, sendo assim proporcionada uma qualidade de vida merecida por todos os indivíduos, sem restrições.

1.4 O Programa de leitura fundamentado na literatura

Ao debruçarmo-nos sobre os temas leitura e literatura e refletindo acerca das formas de os promover, os editores da obra *Reading Engagement* (Guthrie & Wigfield, 1997) destacam a necessidade de uma estreita articulação e interação entre o compromisso individual (o querer ler, o interesse, as expectativas e as estratégias associadas a essa motivação) e os contextos de aprendizagem (a autonomia e responsabilização do aluno, a articulação de um currículo que se centra na leitura e na literatura, entre outros). Como nos transmite Azevedo (2014), motivar para a leitura tendo como perspectiva uma experiência efetiva pressupõe, em primeiro lugar não a entender como simples atividade suplementar de tantas outras, e em segundo, criar um ambiente propício à sua fruição em contexto educativo.

Robert B. Rudell e Norman J. Unrau (1997) enumeram, a este respeito, um conjunto de procedimentos fundamentais, de entre os quais se destacam: a exploração dos interesses e necessidades dos alunos e a planificação de atividades que, de modo intencional, enfatizam saberes e aprendizagens dos mesmos (conduzindo os alunos à detenção de vozes próprias e interpretativas, e à autonomia e responsabilização das próprias aprendizagens).

De acordo com o programa *Literature-Based Reading Instruction*, as aprendizagens dos alunos são “(...) tanto mais eficazes quanto mais forem entendidas como relevantes por parte dos alunos e se integrarem em redes de relações fertilizadoras da sua competência enciclopédica. Essa é a razão pela qual as aprendizagens possuem como elemento central (...) um rico e plurifacetado ambiente literácico” (Azevedo, 2014, p.58).

A construção desta comunidade de leitores, reflexivos e apreciadores do prazer dos livros, apropria-se de alguns fatores importantes (Azevedo, 2014):

- A leitura de obras na sua íntegra, propostas pelo professor e/ou pelos alunos, aspeto que, posteriormente, poderá originar a consolidação de espaços de discussão e de partilha coletiva de emoções e afetividades que os textos sugerem;
- A partilha e discussão de diversas obras, assegurando ao aluno a expansão do seu conhecimento acerca de textos, autores e a sua curiosidade pela descoberta, bem como o seu quadro de referência intertextual;
- A leitura e valorização partilhada de textos construídos pelos alunos;
- A leitura partilhada com adultos;
- O incentivo à construção de diários de leitura.

1.4.1 Atividades de Pré-Leitura

Seguindo esta linha de pensamento, e para este efeito, concorre ainda a prática de saberes de foro motivacional e metacognitivo, surgindo, assim, a necessidade do acesso à interação com textos literários convenientemente mediados por atividades de pré-leitura, as quais permitem auxiliar o leitor a ativar o seu conhecimento prévio, despertando a sua curiosidade e interesse em ler. Estas atividades que antecedem a leitura convocam algumas estratégias de exploração dos elementos paratextuais, com especial proeminência para o texto gráfico ou icónico da capa, o título da obra ou a sua autoria – fatores incitadores de expectativas e que facilitam, ao aluno, a interpretação do texto - quando estrategicamente explorados (Azevedo, 2014).

Os guias de antecipação

Os chamados guias de antecipação podem cumprir a função dos fatores acima mencionados. Constituídos por uma série de afirmações relativas ao texto que vai ser lido, o leitor é convidado a manifestar a sua opinião a fim de estimular o diálogo e a partilha de opiniões acerca da obra. Pensados para proporcionar círculos de discussão prévios à leitura da obra, visando impulsionar a competência enciclopédica dos alunos, estes guias auxiliam ainda o docente no processo de conhecimento relativo às crenças e saberes dos seus alunos que, por sua vez, o encaminha nas suas decisões pedagógicas (Yopp & Yopp, 2001).

A cesta literária

A cesta literária concorre para o núcleo de atividades de pré-leitura. Esta constitui outra pertinente e estimulante atividade capaz de despertar a curiosidade dos leitores, motivando-os para a obra que irá ser lida e permitindo que estes produzam inferências e antecipações suscetíveis de ocupar os espaços em branco do texto. Durante esta atividade, os alunos são convocados a interagir com objetos e adereços relevantes no contexto da obra a ser lida. Ao familiarizarem-se com o sentido de pertença a uma comunidade de leitores (Cairney & Langbien, 1989), os alunos desenvolvem tal-qualmente a sua capacidade narrativa.

Torna-se possível assim dizer que o lúdico abre portas à interpretação e imaginação, bem como à leitura espontânea. Através destas atividades, o período que precede a leitura assemelha-se a um

“verdadeiro jogo de negociação de sentidos entre o leitor e o texto, por meio do qual aquele contribui para a leitura deste com as suas crenças, ideologias, sentimentos e conhecimentos acerca do mundo” (Azevedo, 2014, p.64).

1.4.2 Atividades Durante a Leitura

As atividades durante a leitura podem revelar-se ferramentas conceituais consideráveis com capacidade de encaminhar os olhares dos alunos para detalhes fulcrais na “emergência da pluri-isotopia, convidando-os a interagir com o texto (...)” (Azevedo, 2014, p.65).

Yopp & Yopp (2006) acrescentam que estas atividades ambicionam estimular o uso de estratégias de compreensão, focar a atenção na linguagem, facilitar a compreensão sobre o tema, as personagens, as estruturas do texto, e assim promover a construção de interpretações várias.

A estas atividades cabe-lhes, no fundo, agilizar o processo de compreensão sem que isso signifique simplificar o texto, mas antes munir os alunos de “instrumentos” que lhes permitam compreendê-lo, questioná-lo, focalizar a sua atenção, encorajar reações/participação/partilha para o surgimento de novas ideias e permitir respostas pessoais que surjam do cruzamento da informação textual com a informação do mundo histórico e empírico-factual, colaborando na construção de sentidos e interpretações.

Os círculos literários

Um exemplo de uma atividade que pode ser realizada neste domínio são os círculos literários (Sousa, 2015), os quais, construídos coletivamente com os alunos, auxiliam-nos a estabelecer cartografias orientadoras da sua interação com o texto.

De uma maneira geral, enfatizam a necessidade de os alunos serem incentivados a experimentar uma relação efetiva com os textos, partilhando verbalmente com outros: as opiniões de carácter emocional e afetivo que exprimem as sensações vivenciadas aquando da leitura, os horizontes que o texto abriu e as portas que ele fechou ao seu leitor, a forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado e as relações intertextuais que permitiu estabelecer.

Os círculos literários abrem portas a um espaço onde se pretende encorajar os alunos a fazer uma leitura estratégica, a negociar significados com os seus pares e a dar repostas pessoais, assumindo cada elemento um papel específico (animador da discussão, senhor das ligações, ilustrador, investigador,...).

1.4.3 Atividades de Pós-Leitura

Depois da leitura de uma obra poderá ser proveitoso realizar atividades de pós-leitura na medida em que importa confirmar antecipações e ideias iniciais, reorganizar, reagir de um ponto de vista pessoal, e relacionar acontecimentos e personagens com a experiência pessoal ou com o mundo.

Do volume de atividades que visam ativar estes conhecimentos destacam-se, por exemplo, a construção criativa de um texto (entendido como ampla e não restrita ao domínio verbal), a reescrita do texto lido (mesmo com eventuais modificações), a partilha posterior das leituras realizadas ou até mesmo a partilha de citações estimuladoras. Nesta última, os alunos poderão revisitar a obra lida de modo a elegerem trecho(s) que consideraram mais interessante(s), partindo, depois, para momentos de diálogo/conversa acerca dos livros e daquilo que os leitores consideraram mais estimulante – fomentando nos participantes uma aprendizagem sobre a obra em questão, as suas técnicas de construção e de apelo à cooperação interpretativa do leitor (Azevedo, 2014).

1.5. Escrita Criativa e Escrita Colaborativa

Sobre a escrita, importa dar especial atenção a autores como Barbeiro & Pereira quando afirmam que esta “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15).

Quem escreve ativa variados fatores, realizando, simultaneamente, diferentes atividades no decorrer do processo. Neste sentido, Carvalho (2001) faz saber que o ato da escrita é um conjunto de processos mentais hierarquizados e organizados e que, por sua vez, é o sujeito que os controla (re)definindo constantemente os seus objetivos. Surge, então, uma sucessão de fases (pré-escrita, escrita e reescrita), e domínios (o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escrevente, o processo de escrita propriamente dito), fatores que integram o modelo de Flower e Hayer (1981) que concebe o ato de escrever como uma tarefa de resolução de problemas.

As componentes de uma produção textual - uma fase de controlo da escrita - incluem, na sua íntegra, componentes essenciais como a planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007):

Planificação: fase em que se estabelecem objetivos e se antecipam efeitos. É um período de grande relevo onde se destaca a palavra “organizar” como chave do processo, onde se organiza a informação e se programa a própria realização da tarefa.

Textualização: fase dedicada à redação propriamente dita e à combinação de expressões linguísticas que formam textos. No decorrer desta fase, o aluno deve dar respostas às tarefas de explicitação do conteúdo (ideias registadas e explicitadas para o leitor aceder ao conhecimento); formulação linguística (ligação entre conteúdo e expressão); articulação linguística (unidade em que as frases se interligam entre si estabelecendo relações de coesão e coerência linguística/lógica).

Revisão: fase direcionada para a reflexão ao texto produzido, onde há uma avaliação e possível correção através da leitura daquilo que foi redigido, e um confronto com os objetivos elencados na planificação.

Os estudos realizados em volta do papel da escrita no contexto pedagógico têm vindo a demonstrar a sua importância a dois níveis: da expressão do conhecimento e da sua aquisição e elaboração por parte do aluno. É neste quadro que a escrita é entendida como ferramenta de aprendizagem que contribui para a promoção do sucesso escolar. Por ser, não apenas, um meio de comunicação, mas também de aprendizagem, esta é considerada uma “questão transversal a toda a escola independentemente do nível de ensino” (Carvalho, Silva & Pimenta, 2007, p. 1079). Autores como Emig (1977), Martlew (1983), Applebee (1984), Olson (1995), citados por Carvalho, Silva & Pimenta (2007), consideram o uso da escrita um fator de desenvolvimento cognitivo que funciona como elemento facilitador da estruturação do pensamento essencial à emergência do raciocínio lógico e formal, acrescentando que:

“(…) a complexidade que lhe é inerente obriga os alunos a elaborar sobre o aprendido, a reprocessar conceitos e ideias, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias (...)” (Carvalho, Silva & Pimenta, 2007, p. 1080).

Em suma, o uso da escrita (e por sua vez, o envolvimento dos alunos em tarefas de transformação do conhecimento concomitantemente com a aplicação dos seus próprios saberes e experiências), além de promover os fatores já elencados, pode contribuir para o desenvolvimento de conceitos, estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas, bem como a reflexão sobre o processo de compreensão (Carvalho, Silva & Pimenta, 2007).

Porquê a escrita colaborativa?

Barbeiro & Pereira (2007, p.10) realçam a relevância de “escrever em conjunto para aprender a escrever”. A par desta ideia emerge a asserção de que o encontro com o outro, em conjunto com a sua perspetiva e conhecimento, proporcionado pela escrita, transformam a colaboração num instrumento de aprendizagem. Nesta interação surgem possibilidades reais de apresentar propostas, confrontar opiniões, procurar alternativas, apresentar argumentos ou tomar decisões em conjunto e, quando ocorre entre pares, permite relacionar alunos com desempenhos distintos, “o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo”. A colaboração assume ainda uma vertente emocional no sentimento de participação.

Porquê a escrita criativa?

De acordo com Gil & Cristóvam-Bellman a ação criativa pressupõe: “abertura para novas experiências; capacidade de avaliar factos; de jogar com elementos e conceitos da realidade; de jogar com ideias e relações entre coisas e de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco usual” (Gil & Cristóvam-Bellman,1999, p.20). Os mesmos autores reforçam uma relação entre ludicidade e escrita, referindo que a “escrita criativa acentua o jogo. Um jogo que contém regras –mais ao menos rígidas –a que se tem de obedecer” (Gil & Cristóvam-Bellman, 1999, p.22). Neste processo a máxima assumida não se resume ao resultado, mas antes à experiência e ao prazer que é proporcionado. Por isto, o mais importante é saber se o “jogo” significa um processo de desenvolvimento para quem escreve e não se o produto possui qualidade.

O processo de escrita, enquanto ferramenta de aprendizagem e aliado à ação criativa, permite a livre expressão. Deste modo, tem como principal objetivo o desenvolvimento do pensamento e imaginação, permitindo ao aluno revelar o seu nível linguístico, a sua aferição por parte do professor, assim como dar continuidade ao desenvolvimento e melhorá-lo através da partilha de conhecimentos.

1.6. O Livro-Objeto: Livro-Acordeão

No vasto universo dos livros é possível identificar e diferenciar volumes formativos, literários, didáticos ou artísticos. Com efeito, distribuem-se por estas categorias anteriormente faladas, livros-objeto ricos em multiplicidade de registos verbo-icónicos e mecanismos gráficos que apresentam discursos linguísticos e ilustrativos originais e um *design* adequado. Ora, com consciência daquilo que estes livros-objetos trazem como definição, é possível assumir que contemplam a exploração de jogos de movimento, a transformação de imagens e a exploração de diversos modos de encadernação (Silva & Roig Rechou, 2019).

Sánchez (2015, p.80) faz saber que: “(...) estos libros son mucho más que un libro, suponen una nueva dimensión de este objeto, combinando muchas disciplinas como arquitectura, artes plásticas, diseño, ingeniería y literatura. Y ofrecen una experiencia mucho más lúdica de cara a la lectura de la historia, aportando nuevas formas de verla.”

O livro-acordeão/concertina é um exemplo de celebração de um particular pacto de leitura. Este constrói-se a partir de uma sucessão imagética impressa num friso de papel e cria um panorama visual que se apresenta dobrado, estratégia gráfica que pressupõem uma alteração das características mais tradicionais de leitura tendo em conta a longitude deste livro-objeto (Silva & Roig Rechou, 2019).

A sua disposição horizontal aproxima a história do contexto teatral ao ser lida como uma cena. Quando aberto longitudinalmente, a leitura do discurso pictórico ganha ainda maior expressão.

Ramos (2018) equipara a sua definição com a anterior acrescentando que esta longa tira de papel evidencia a materialidade do desenho do livro e a relação visual da sequência de imagens, que por vezes são comparadas a um mural ou a um friso. Através do processo de dobragens emergem potencialidades de expressão do movimento e da passagem do tempo. No caso do movimento, assemelha-se a um rolo de filme que faz fluir as imagens pela narrativa e que cria o impacto dramático que lhe é exclusivo. No caso do tempo, esta fluidez cria uma sensação de continuidade que normalmente é interrompida ao virar as páginas dos livros convencionais.

A par desta informação, considera-se que este formato de narrativa visual e sequencial se revela versátil na medida em que “(...) embora esses livros possam ser lidos como dupla-capa, da esquerda para a direita ou do verso para a frente, eles também podem ficar em pé, permitindo que todas as páginas sejam visualizadas simultaneamente” (Beckett, 2012, p.66).

De acordo com Ramos (2018), a ideia intrínseca aos livros-acordeão passa por explorar a sua encadernação única e as diversas maneiras como estes podem ser lidos, interpretados e manipulados. Prevê-se, a partir daqui, um estímulo de interação física e cognitiva particular com leitores de todas as idades. Nas palavras da autora, “challenging readers of various ages, requiring physical manipulation and interaction, accordion picturebooks draw attention to the format of the book itself and demand the reader’s interpretation” (Ramos, 2018, p. 313).

Além do seu potencial educativo e criativo, estes livro-objeto são fáceis de fazer; permitem que as crianças criem sua narrativa e participem da conotação de histórias; desafiam o processo de leitura tradicional; promovem novos tipos de manipulação do livro a fim de descobrir a relação entre conteúdo e formato e as implicações da estrutura na construção do livro e sua(s) mensagem(ns); agregam mais sentido ao conceito de livro, proporcionando ao leitor experiências novas e experimentais ao ressaltar a importância da materialidade e ao promover o diálogo entre conteúdo e formato (Ramos, 2018).

Capítulo II - Contexto de Intervenção e de Investigação

2.1 Enquadramento contextual do 1ºCEB

2.1.1 O Agrupamento

A instituição na qual foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada no 1ºCEB integra um agrupamento de escolas em Guimarães constituído por quatro estabelecimentos de ensino que ministra níveis de ensino desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

Com a principal missão de alcançar o sucesso educativo dos seus alunos, esta instituição prevê o seguimento de alguns princípios e valores como: oferecer um ensino de qualidade, implementar uma política educativa inclusiva, promover hábitos de vida saudáveis, responsáveis autónomos e solidários, aprofundar as relações entre a escola e a comunidade, estimular o exercício dos direitos e deveres de cidadania, desenvolver um ensino inovador e promover a equidade.

Como principal documento regulador da ação docente existe o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), no qual se insere o Plano de Turma (designação atribuída com o DL n.º 139/2012 de 5 de julho). Para tal, e conforme o PEA, existem dois grandes fundamentos bem definidos: educar para o conhecimento e educar em cidadania.

Educar para o conhecimento

Um dos objetivos das escolas deste agrupamento passa por oferecer aos seus alunos uma formação escolar heterogénea, rigorosa, atualizada e com vista no prosseguimento de estudos, para uma integração ativa na sociedade e para a realização pessoal e profissional. Almeja-se uma escola que valoriza a identidade de cada um dos seus espaços escolares, apostando sempre na atualização pedagógica, didática e científica.

Educar em cidadania

Nesta instituição a cidadania democrática está em permanente construção. Criada e fundamentada nos valores de solidariedade, autonomia, liberdade e tolerância, esta tenciona promover hábitos de vida saudáveis e responsáveis. É sustentada também pelos princípios do desenvolvimento sustentável e de respeito pelo ambiente.

2.1.2 A Instituição

Interessa, no presente ponto, erigir uma caracterização mais específica da EB1 como fonte de elementos pertinentes para a investigação.

A EB1 encontra-se organizada em dois edifícios apenas: plano centenário (com quatro salas de aula, um espaço polivalente e sala de professores) e um monobloco instalado recentemente a ser utilizado como refeitório. No período em que decorre a prática de ensino supervisionada é frequentada por alunos do 1º CEB com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, distribuídos por quatro turmas.

A EB1 é conhecida por ser uma escola do plano dos centenários, projeto levado a cabo pelo Estado Novo, em Portugal, nas décadas de 40 a 60. Este tinha como propósito promover a organização e a instalação de estabelecimentos de ensino primário necessários à alfabetização de todas as crianças portuguesas, de modo a que nenhuma deixasse de ter instrução ao seu alcance e que cada escola tivesse um edifício próprio devidamente apropriado para o seu bom funcionamento (Fêiteira, 2013). Assim sendo, a EB1 apresenta características de arquitetura típica e tradicional dessa época.

Para além dos edifícios referidos, a EB1 destaca-se por ser relativamente pequena e antiga. Possui uma zona de recreio com espaços verdes e ainda um campo de futebol em relva sintética. Apesar da sua anosidade, foi sofrendo algumas alterações ao longo do tempo para que se pudesse adaptar à vida e ao quotidiano das crianças e alunos que a integram. Tendo em vista este objetivo, procedeu-se à construção de novos espaços e à integração de outras funcionalidades tecnológicas: projetores, *tablets* e quadros interativos.

O espaço exterior e circundante dispõe de razoáveis condições que asseguram o bem-estar e a segurança de todas as crianças. A zona do recreio é composta por elementos da natureza como árvores e flores, que proporcionam aos alunos a interação com a natureza e a consciencialização para o cuidado a ter com a fauna e a flora. É neste espaço compartilhado por todos os alunos que estes têm a oportunidade de desenvolver a interação social entre pares. Recentemente, houve uma atualização e foram colocados novos bancos e mesas no espaço exterior (previamente inexistentes).

Ainda que se testemunhem qualidades no ambiente físico desta instituição, torna-se inevitável que se considerem as suas lacunas, nomeadamente o parco espaço coberto para os dias de chuva e a degradação de alguns espaços pelo facto de serem húmidos, tal como o polivalente.

Este último funciona como componente de apoio à família e serve de abrigo nos dias de chuva, dispondo de jogos de tabuleiro, alguns livros e mesa para trabalhos manuais.

A EB1 não dispõe de uma sala de informática, de aulas adaptadas e/ou de intervenção especializadas, nem de uma biblioteca. Não obstante, a escola detém um protocolo com a Biblioteca ambulante Raúl Brandão que, de modo a fornecer livros e permitir a sua requisição aos alunos, se dirige à escola semanalmente. Cada aluno possui um cartão com a sua identificação para que possa requisitar um livro a cada semana e, sempre que não tenha terminado a sua leitura, a requisição é renovada. Numa observação inicial, de um modo geral cada aluno faz a sua escolha motivada pelos seus interesses literários. Sem embargo, verificam-se algumas advertências, por parte da professora cooperante, quando os alunos selecionam, consecutivamente, obras inibidas de texto, aconselhando-os a diversificarem as suas escolhas e preferências.

Relativamente ao corpo docente da EB1, este é constituído por quatro professores titulares de turma, professora de Inglês, professora de robótica, professor de expressões e professor de ciências experimentais. Além do pessoal docente, neste estabelecimento integram ainda quatro assistentes operacionais.

A Escola integra vários projetos, entre eles realça-se o *Eco-escolas*, que está diretamente ligado ao ambiente.

2.1.3 O Espaço Físico

A sala de aula que integra este projeto caracteriza-se por ser um espaço amplo, com todas as comodidades inerentes ao bom funcionamento da aula, inclusivamente mobiliário adequado às características físicas dos alunos; boa iluminação artificial e natural (observam-se amplas janelas); aquecimento (recuperador de calor), proporcionando um ambiente mais cómodo e saudável nos dias de frio; material de apoio à aula em diferentes contextos, nomeadamente um computador, um quadro interativo, um quadro de giz tradicional e um painel de cortiça (como expositor de conteúdo produzido pelos alunos).

De realçar ainda a particularidade desta sala de aula: o “Baú Literário” que contém vários livros onde os alunos podem usufruir de um momento de leitura nos tempos livres ou enquanto aguardam que os restantes colegas terminem alguma tarefa. Este espaço possui, maioritariamente, obras de literatura infantil e juvenil de carácter narrativo direccionadas para a faixa etária da turma, mas também, livros para crianças em fase de (pré)iniciação leitora. Pode aferir-se que um terço dos livros são desenquadrados e estão desatualizados se se pensar no desenvolvimento e proficiência que os leitores da turma detêm nesta fase. Durante este período não se verificou nunca alguma atualização ou mudança de livros, e por isso, o leque de opções era sempre o mesmo, o que ia dando pouca oportunidade aos alunos de diversificarem o contacto com outros formatos de livro e outros géneros textuais, criando um obstáculo à expansão das suas leituras.

Importa referir que, à disposição dos alunos, se encontra uma grande variedade de equipamentos como material multibásico e *tablets* que lhes proporcionam diferente estímulos, culminando numa aprendizagem mais diversificada, significativa e concreta.

A organização do espaço reflete a ação pedagógica do professor e o facto de ser uma turma numerosa não permite grandes modificações na disposição da sala. As mesas estão dispostas em grupos: dois grupos de seis alunos cada; três grupos de quatro alunos cada; um aluno, posicionado à frente da secretária da docente.

O grupo de alunos com mais dificuldades e com um ritmo de aprendizagem mais lento encontra-se também mais perto do quadro e da secretária da professora, de maneira a que esta consiga dar-lhes maior apoio no trabalho em sala de aula.

Pode referir-se que a organização da sala foi sofrendo alterações consoante as necessidades evidenciadas pelos alunos. Como tal, a professora optou por reorganizar a sala para uma disposição de

mesas em “U” com dois grupos de mesas no seu interior e o aluno que necessitava de mais atenção permaneceu na mesa em frente à secretária da professora. Esta disposição, relativamente à anterior (em que se verificava a existência de quatro mesas agrupadas), visou a ampla visão da turma e a sua melhor gestão tanto para professora como para as alunas estagiárias, permitindo ainda assim dar continuidade às relações interpares e aos trabalhos em grupo.

2.1.4 O Tempo

A rotina diária da turma enceta com o primeiro toque às nove da manhã. Os alunos entram na sala e preparam os materiais necessários para as atividades a realizar. Nos dez minutos iniciais os alunos escrevem o sumário e são tratadas burocracias necessárias. No caso de haver trabalhos de casa, corrigem-se e discutem-se as tarefas. De seguida, decorrem as atividades curriculares planificadas até às dez horas e trinta minutos, momento em que para o intervalo da manhã até às onze horas.

No recreio, os alunos têm autonomia para escolher o local onde querem brincar. Logo que escutam o toque de entrada alinham-se em fila e, por ordem alfabética, aguardam até que a professora os chame. As atividades letivas continuam até às doze horas e trinta minutos. Dado o toque de saída dirigem-se para o refeitório para almoçarem, tendo até às catorze horas para atividades livres. Ao toque das catorze horas, são retomadas as atividades letivas e, perto das quinze horas, voltam ao intervalo até às quinze horas e trinta minutos. Aí, e até às dezassete horas, prosseguem em atividades letivas e, perto do final da aula, procede-se à arrumação de material.

Em relação ao horário de turma, bem como à distribuição dos tempos letivos, a organização do 4º ano é tradicionalmente fragmentada e isolada pelas diferentes áreas de conteúdo, que são trabalhadas em determinados momentos do dia. Contudo, a professora tenta, sempre que possível, criar uma articulação de saberes, uma atitude fundamental que possibilita aprendizagens significativas e uma construção de conhecimentos mais sólida e completa.

2.1.5 A turma

Como supracitado, a prática pedagógica supervisionada no 1º CEB ocorre na turma do 4º ano da EB1. Esta turma é constituída por vinte e seis alunos, onze do sexo masculino e quinze do sexo feminino com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade (dados que reportam a quinze de setembro de 2019).

Nesta turma insere-se uma aluna com onze anos de idade, de nacionalidade cubana, que apresenta severas dificuldades na expressão e compreensão da língua portuguesa.

Considera-se a maioria das crianças que constitui a turma muito participativa. Poucos alunos revelam a sua timidez, sendo necessário encorajar essa minoria através do reforço positivo, para que participem.

Em termos comportamentais e atitudinais, os alunos revelam algumas dificuldades em cumprir as normas de sala de aula sendo, por vezes, necessário lembrá-las.

No que diz respeito ao ritmo de desenvolvimento de aprendizagem, considera-se um grupo bastante heterogéneo. Este contraste nos ritmos de trabalho dos alunos condiciona, muitas vezes, a fluidez na execução de tarefas e aprendizagens, levando a uma maior preparação para agir em conformidade com as circunstâncias, tendo a docente revelado uma excelente capacidade de articulação, gestão e organização do tempo dentro e fora da sala de aula.

Apesar destas diferenças observadas neste grupo, nunca é demais frisar a singularidade de cada criança. Esta é única e, como tal, tem características próprias. Por este motivo, o modo como aprende e as suas dificuldades não são as mesmas que as dos seus pares (Santos, 2009).

Um dos alunos com dificuldades de aprendizagem tem apoio educativo durante determinadas aulas, outros alunos, têm sessões de terapia com a psicóloga da escola. Há, no entanto, alunos que não revelam dificuldades na aquisição de novos conteúdos, mas que necessitam de uma atenção e reforço positivo frequentes. De notar, ainda, os alunos que demonstram a sua autonomia e facilidade na abordagem de novos conteúdos. Alguns destes foram selecionados para receber o Prémio de Mérito e Excelência relativo ao ano letivo 2018/2019.

No cômputo geral, afere-se que a turma possui bastantes capacidades e aptidões no que diz respeito à aprendizagem.

Em consequência do desempenho e conduta global da turma, confere-se-lhe um papel preponderantemente desafiador quer para a implementação do projeto em causa, quer para o desenvolvimento a nível profissional. Foi em virtude destes desequilíbrios atitudinais e de desenvolvimento que se concretizaram oportunidades excelentes para, com auxílio do projeto, mudar o que se vive e o que se aprende.

2.1.6 O Projeto de Turma

No período em que decorre este estágio (ano letivo 2019/2020), a turma do 4º ano da EB1 iniciou o projeto denominado “o futuro é feito de memórias”. Este tem como premissa a interação intergeracional, através da partilha de vivências, conhecimentos e afetos – um projeto realizado no âmbito da Cidadania, dos Valores e das Atitudes.

Dentro desta esfera relacional, são criados momentos de contacto intergeracional que promovem a valorização de todos numa sociedade em que os idosos devem ter um papel ativo, pois constituem e representam as nossas memórias e a base daquilo que somos nos dias de hoje. Construir uma cultura de inclusão, promover afetos, aumentar a motivação e o interesse dos alunos pela história, lendas, tradições e sustentabilidade são alguns dos objetivos a atingir, através de algumas estratégias como a utilização das TIC, a apresentação de cada interveniente, atividades de expressão artística e físico-motora, lendas e tradições orais e “brincadeiras do tempo dos avós” *versus* “brincadeiras dos dias de hoje”.

Dado que o percurso de estágio decorreu entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, foi possível participar em algumas atividades relacionadas com o projeto de turma que, diga-se, bastante interessante e rico em oportunidades e partilha. A EB1 assumiu acordo com um lar de idosos, também localizado no concelho onde se insere a escola, facto que facilitou todo o processo. Os alunos tiveram a oportunidade de partilhar experiências com os idosos inseridos nesse lar. De entre as atividades poder-se-ão destacar algumas mais significativas:

- Realização de poemas para a apresentação de cada aluno;
- Confeção de um lanche a partilhar com os mais velhos;
- Elaboração da canção das “janeiras” a apresentar aos idosos;
- Elaboração de granadas de sementes (projeto aliado ao *Eco-Escolas*) a ensinar aos idosos.

2.2 Enquadramento contextual do 2ºCEB

2.2.1 A Instituição

A escola EB23 inserida no mesmo agrupamento de escolas do 1ºCEB serve de contexto no âmbito do estágio de intervenção durante o segundo semestre do ano letivo 2019/2020 e, por isso, merece uma breve caracterização, ainda que - devido à emergência pandémica que atravessa o país e o mundo – o tempo lá passado tenha sido escasso.

Esta instituição teve os seus inícios em 1991 e, fisicamente, caracteriza-se por ser uma escola com grandes áreas interiores e exteriores. Conta com portaria, serviços administrativos, reprografia/papelaria, bar/refeitório, salas de direção, de corpo docente e não docente, sala de trabalho dos diretores de turma, dois gabinetes de atendimento a encarregados de educação, vinte e três salas de atividades letivas indiferenciadas, quatro salas de atividades diversas como “expressões”, laboratoriais e de tecnologias de informação e comunicação. Conta ainda com um pavilhão desportivo, um ginásio, uma sala de jogos (onde decorrem atividades curriculares e extracurriculares; atividades de tempos livres da responsabilidade da associação de pais e encarregados de educação da escola), uma biblioteca e um campo de jogos exterior.

2.2.2 O Plano de Turma

A turma onde se idealizou realizar o projeto – 5º ano de escolaridade – era constituída por vinte e dois alunos, sendo dezassete do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A idade dos alunos rondava os dez anos e sobre a sua naturalidade e respetiva residência, verifica-se que todos pertencem ao concelho de Guimarães, exceto uma aluna de nacionalidade brasileira.

Os alunos que compõem a turma não registam retenções no seu percurso escolar, e na sua esmagadora maioria, frequentaram a EB1 que integra o agrupamento.

As disciplinas preferidas manifestadas pelos alunos são Educação Física e História e as disciplinas onde revelam mais dificuldades são Matemática, Português e Inglês.

Realça-se a heterogeneidade da turma no que toca às capacidades de aprendizagem demonstradas. O conselho de turma considera que o trabalho desenvolvido pela turma é globalmente bom, uma vez que a maior parte dos alunos da turma são vistos como interessados, empenhados e cumpridores, qualificando o seu comportamento e aproveitamento “bom”. Ainda assim, o conselho de turma decidiu como prioridade educativa: “trabalhar o comportamento dos alunos, de forma a potenciar as suas

capacidades, assim como melhorar os hábitos e métodos de trabalho, e combater a competitividade exagerada por parte de alguns alunos.”

Como metodologias e estratégias decidiu-se: envolver de forma ativa os encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos, através do estabelecimento de contactos frequentes com a diretora de turma, no sentido de monitorizar com mais eficácia o aproveitamento dos alunos ; e reformular a planta de sala de aula no sentido de melhorar a concentração.

2.3 Justificação da seleção da temática a implementar em contexto

Como já referido anteriormente, o plano a integrar no estágio no contexto de 1º ciclo passa por realizar com os alunos do 4º ano um projeto de intervenção pedagógica que vá ao encontro das suas necessidades e interesses, com fim numa maior envolvimento e relevância, tendo sempre por base a articulação de áreas de conteúdo.

A opção pela implementação deste projeto surgiu nas semanas de observação.

Durante este período denotaram-se algumas problemáticas no que diz respeito a assuntos ligados aos valores e à cidadania (conflitos na turma).

As observações permitiram também entender que a turma dispunha de momentos de contacto com o livro em contexto de sala de aula, como a possibilidade da requisição do livro ao “Baú Literário” ou a ida semanal à biblioteca itinerante. No entanto, notou-se que os alunos atribuíam pouca importância a este contacto, requisitando livros apenas por dever escolar sem procederem à sua leitura. Aspetos que levam a crer que as crianças se sentissem pouco motivadas para tal.

Outra das lacunas nesta área advém do facto de a turma, na sua maioria, ter algum interesse por literatura, mas dificuldades na compreensão das estruturas textuais e dos enunciados.

Mediante estas circunstâncias, e depois de discutir esta questão com o professor orientador e a professora cooperante, pareceu-nos interessante estimular, fomentar e promover a educação para a cidadania, trabalhando valores através da leitura e da exploração de obras relevantes, que, por sua vez também minimizassem a dificuldade verificada na leitura e na compreensão de textos.

Neste sentido, e após uma exploração afincada de algumas obras de literatura infantil, optamos por abordar a obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar. No entanto, devido à sua pequena extensão, depreendemos que seria rápida a ser explorada por alunos do 4º ano. Assim sendo, decidimos introduzir uma outra obra que complementasse a primeira. Após nova discussão entre professores, a escolha recaiu em explorar a obra *O Elmer*, de David McKee.

Para o 2º CEB selecionaram-se também duas obras, de forma a dar continuidade à lógica assumida: *Migrando* de Mariana Chiesa Mateos e *A Viagem de Djuku* de Alain Corbel, uma seleção intencional, pois todas as histórias podem ser articuladas e pensadas na temática “valores” e cidadania ativa.

A intenção passa por trazer para dentro da sala de aula histórias diferentes que motivem os alunos, pois é através desta motivação que as crianças descobrem o prazer da leitura.

Através destas obras incrementa-se a reflexão do aluno, permitindo-o interrogar o mundo, fazer inferências, identificar-se com as personagens e enriquecer-se pessoalmente de uma forma constante. Importante também será o estabelecimento de relações entre a história e o mundo empírico e histórico-factual que as histórias concedem, permitindo expor diversos pontos de vista e opiniões.

Importa também referir que estas obras detêm grande força literária, podendo transportar o leitor para um mundo de formas, cores, emoções e sentimentos. Em cada uma delas, subentende-se uma mensagem importante: a de que não há problema em ser diferente - pelo contrário, ser diferente é bom, divertido e constitui uma mais-valia.

À vista disso, compete agora dar especial atenção à sua breve exposição:

- ***Orelhas de Borboleta (Aguilar, 2008)***, da autoria de Luísa Aguilar e ilustrações de André Neves, é uma obra do Plano Nacional de Leitura que assenta na temática da valorização das diferenças para aqueles que as querem transformar em motivo de troça. Destaca aspetos como a relação entre pais-filhos e explora valores como conteúdo: o respeito, a autoestima e o otimismo face a situações adversas. A história passa-se em torno de uma menina chamada Mara e daquilo que a caracteriza. A cada dupla página apresentam-se perguntas e respostas que vão revelando aquilo que os outros vêem na Mara e, por sua vez, aquilo que ela sente. Os conselhos da sua mãe são elemento fundamental para o desenrolar da história. Ter orelhas grandes, cabelo rebelde, ser alto ou baixo são características que, muitas vezes, podem ser motivo de comentários menos positivos entre crianças. Este livro partilha com os seus leitores modos de (re)agir positivos – quando a Mara encara de forma eufórica aquilo que, para outros, é visto negativamente -, e de valorização das características, visto serem estas aquelas que nos distinguem como seres especiais e únicos. Dá-nos conta de que reconhecer a diferença fortalece a aceitação de quem se é e da sua personalidade.

- ***O Elmer (Mckee, 1989)***, da autoria do escritor e ilustrador David McKee, é o primeiro livro da coleção que conta com trinta e quatro volumes até à data. Em Portugal, insere-se no Plano Nacional de Leitura, tal como *O Elmer e o Monstro* ou *O Elmer e Wilbur*. O primeiro livro da coleção, e aquele selecionado para o desenvolvimento deste projeto, é onde o pequeno elefante caracterizado pelos retalhos coloridos nos é apresentado. Nesta história, Elmer vive alegremente entre os elefantes da sua comunidade, mesmo sabendo que é diferente. Fá-los rir e todos o aceitam como é, ainda assim, este sente-se incomodado por não ser igual aos

outros elefantes e, por isso, decide pintar-se de cinzento para se assemelhar aos demais. Rapidamente descobre que isso evita que o reconheçam, e por isso a sua faceta divertida também não é notada. É aqui que a personagem percebe que aquilo que o torna único é também aquilo que lhe permite ser mais feliz.

Esta obra partilha, com os seus leitores, a ideia primordial de aceitação de nós próprios e do outro, o primeiro passo para uma vida feliz.

- ***A Viagem de Djuku (Corbel, 2003)*** é uma obra pensada e escrita por Alain Corbel, também ele imigrante em Portugal que destaca temas como a imigração, a identidade, a integração, a multiculturalidade e a alteridade. Também as autoras do artigo *Literatura Portuguesa para a Infância e Promoção da Multiculturalidade* conferem um lugar de destaque a esta obra. Esta conta com ilustrações – repletas de exotismo –, de Éric Lambé, que recria com expressividade o encontro e confronto entre culturas e que apela a um olhar mais atento, solidário e tolerante perante o outro diferente. Ao vir de muito longe, Djuku - a personagem principal da história – tenta adaptar-se a uma nova vida fora do seu país.

Curiosamente, “a multiculturalidade ganha, neste livro, uma particular dimensão talvez pelo facto de ambos os autores serem estrangeiros” (Gomes, Ramos & Silva, 2009, p. 20).

- ***Migrando (Mateos, 2010)***, de Mariana Chiesa Mateos, trata-se de um livro de literatura infantil que aborda uma questão social atual, a migração. Possui duas capas, duas histórias e duas viagens com diferentes pontos de partida. Esta narrativa visual, sem texto verbal propõe uma experiência lúdica e sensorial de leitura que desafia os parâmetros convencionais da literatura.

Neste ponto onde impera haver uma clarificação do conceito *álbum*¹⁰, Sara Reis da Silva atenta para a sua designação fortemente ambígua. A autora começa por enaltecer as ilustrações do livro-objeto como aquelas que “possuem um papel determinante na perceção, na descodificação e na concretização de sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal” (Silva, 2003, p.130). Certo é, que, neste âmbito, subjazem duas fortes componentes, que em consonância “produzem significação, (...) e comunicação particular”,

¹⁰ Álbum tem sido utilizado em Portugal para designar os livros também apelidados de “picture story books” como aqueles que enfatizam um discurso narrativo produzido em conformidade com palavras literárias (quase sempre de prevalência reduzida) e uma forte componente icónica. É ainda caracterizado por possuir determinados elementos paratextuais como capa dura ou o papel de maior gramagem (Silva, 2003).

(Silva, 2003, p.131) sendo elas: uma escrita literária e narrativa e um conjunto de formas visuais artísticas, isto é, “uma expressiva e original conjugação dos códigos linguístico icónico” (Silva, 2003, p.131).

As ilustrações poéticas de *Migrando* destacam-se pelo seu conceito criativo de poderem ser lidas em duas direções, sendo que a autora refere ser “indiferente por onde se começa a viagem” (Mateos, 2010, s.p.). Neste sentido, a ausência de mensagem verbal permite a presença de uma nova forma de ler onde a criança deixa de descodificar signos alfabéticos e passa a interpretar signos visuais. Este carácter interativo leva a criança a agir e a exprimir-se, favorecendo e enriquecendo o diálogo entre os seus parceiros e os adultos.

Aves e pessoas em aviões sobrevoam o ar, fazem e arrumam malas, abrem asas de modo a iniciarem uma aventura num novo destino. A história retrata aqueles que deixam o seu país de origem para viver noutra lugar, exprimindo os seus dramas e desafios, a coragem, a saudade e a esperança. Em suma, “um livro de desenhos, no qual o leitor reinventa a própria história” (Mateos, 2010, s.p.).

Diante das particularidades destas duas obras de literatura infantil, a decisão foi desenvolver o projeto de intervenção pedagógica em torno delas, na medida em que se torna possível, e interessante, explorar detalhadamente os valores e a reflexão que elas suscitam tendo em conta o diálogo semiótico entre o texto verbal, o texto icónico e a pluri-isotopia das mesmas.

Como futura docente, é importante considerar a leitura como uma capacidade fundamental para o desenvolvimento da criança, educando a sua sensibilidade, contribuindo para o seu relacionamento com o mundo e o seu desempenho escolar.

Este projeto de intervenção pedagógica pretende, desta forma refletir sobre os contributos da leitura de obras literárias para uma construção articulada de saberes, refletir se as atividades implementadas contribuíram para o aumento do interesse das crianças pela leitura e refletir sobre a importância das atividades de leitura na compreensão de textos.

Vive-se hoje numa sociedade global cada vez mais complexa caracterizada pelo uso intensivo de novas tecnologias, onde as mudanças sociais e comportamentais são aceleradas. Perante tais circunstâncias, fazer com que as crianças e futuros jovens adquiram gosto pelo ato de ler constitui um dos maiores desafios dos atuais pais e professores. Criar ou adotar uma prática pedagógica que incentive e motive as crianças para o prazer da leitura constata-se inadiável.

Capítulo III - Plano Geral de Intervenção

Neste capítulo são apresentados os objetivos que se pretenderam atingir com a intervenção implementada nos contextos já referidos, a metodologia adotada para dar resposta ao estudo que se realizou, as estratégias utilizadas na recolha de informação, o plano geral de intervenção e a descrição das atividades.

3.1 Objetivos

Às atividades que constam do projeto subjazem finalidades que as justificam. Se de um lado se pressupõem finalidades linguísticas e literárias, do outro observam-se a finalidades cívicas/sociais.

- *Finalidade Linguística:* melhorar a competência da leitura, a compreensão da linguagem e o enriquecimento do léxico.
- *Finalidade Literária:* despertar e desenvolver a relação entre criança-livro, aproximando as crianças de algumas obras de literatura infantil; promover o gosto e interesse pela leitura, os hábitos de leitura e a leitura crítica.
- *Finalidade Cívica e Social:* promover a educação dos valores dos alunos e a reflexão de atitudes, melhorar a comunicação e as relações entre pares e na turma.

Através dos livros de literatura para a infância selecionados, delinear-se os seguintes objetivos a atingir e que orientaram o projeto:

- Ter conhecimento dos gostos e interesses literários dos alunos e seus hábitos de leitura;
- Promover o contacto com obras de literatura infantil diversas;
- Implementar estratégias e atividades de leitura;
- Associar a leitura e a literatura a uma forma passível de conhecer o mundo englobando crenças, atitudes, ideais;
- Estabelecer conexões e relações intertextuais de forma a dar sentido aos textos;
- Consciencializar os alunos para a presença do outro, reconhecendo a sua natureza polifónica;
- Suscitar o desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Promover o espírito crítico e atitudes positivas face à leitura e a aspetos relacionados com a cidadania;
- Suscitar o gosto pela leitura;
- Promover o contacto com o livro de formato não convencional (livro-acordeão);

- Desenvolver o domínio da língua portuguesa oral e escrita;
- Desenvolver a imaginação e criatividade;
- Fomentar a troca de ideias e o respeito pela opinião do outro.

3.2 Metodologia

A metodologia de investigação-ação, tomada como estratégia, poderá facilitar a formação reflexiva de professores que, por sua vez, auxiliará o seu posicionamento crítico face à sua prática com vista a melhorá-la (Sanches, 2005). Assim, a prática pedagógica que o professor seleciona deve ajustar-se à realidade em que este a pratica, de outro modo deve ser “re(construtor) do seu conhecimento prático pedagógico” (Gonçalves, 2006 citado por Carvalho, 2016, p.47). É imprescindível, para que isto se concretize, que o professor assuma uma postura investigativa, reflexiva e crítica de forma aperfeiçoar a sua prática.

Esta metodologia assume-se como reflexiva: pressupõe uma interação entre a teoria e a prática e objetiva a procura de soluções para problemas de foro prático levando, se necessário, à transformação da sua ação. O processo de investigação assume uma forma espiral de cinco fases: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Carvalho, 2016) – Figura 1.

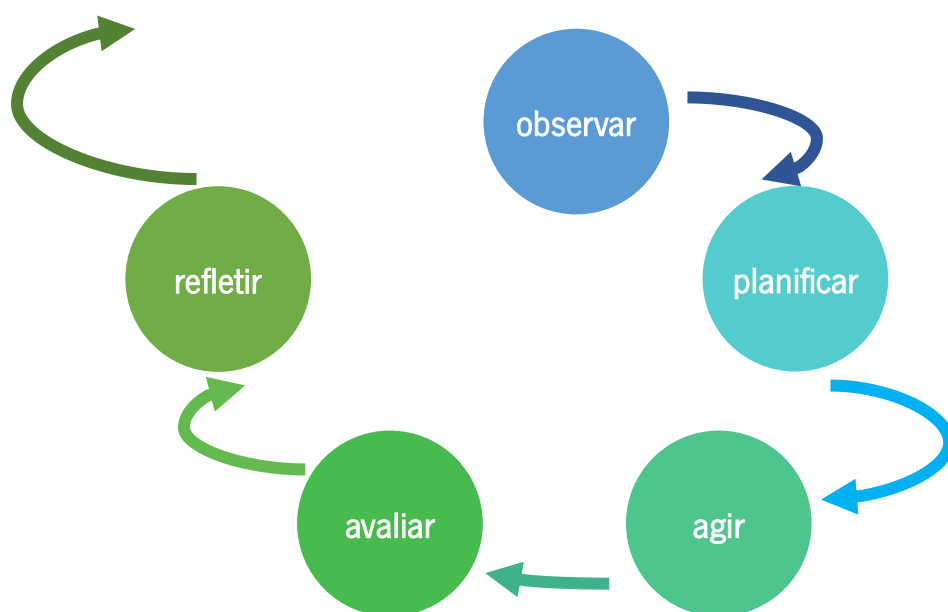


Figura 1 - Processo de investigação assumido no desenvolvimento do projeto (adaptado de Carvalho,2016).

A observação é a primeira fase da intervenção pedagógica, uma vez que permite a recolha de informação e dados para o desenvolvimento de uma ação intencional que visa responder às necessidades e interesses quer do contexto, quer das crianças. As primeiras semanas em contexto foram, por isso, essenciais para essa recolha através da tomada de notas, diários de bordo e registos fotográficos dos trabalhos realizados. Neste sentido, houve também uma evolução na medida em que, gradualmente, se foi realizando uma observação sem necessidade de registo.

Note-se que, ao longo de todo o estágio em contexto se destacou a fase “observação” e “recolha de dados” como sendo algo imprescindível para o conhecimento do público-alvo com que se interagia diariamente, bem como para a elaboração de planificações. Desta forma, a informação que constitui o ponto “caracterização do contexto”, assume relevância pelo facto de dar a conhecer características e particularidades do grupo em estudo, bem como do seu ambiente educativo. Por este motivo, a partir dos dados recolhidos, foi possível desenvolver uma atitude e prática mais pensada e refletida, com mais significância para os alunos e mais direcionada às suas especificidades, interesses e necessidades.

Segundo Zabalza (2001), a planificação traduz-se na antecipação de estratégias e ações a desenvolver na qual se integram a intencionalidade e sequencialidade das atividades a realizar e os fatores avaliativos. Nesta etapa importa articular os documentos reguladores e orientadores existentes e os programas e metas curriculares das diferentes áreas.

O momento “ação” remete para a fase em que se coloca em prática as atividades pensadas, bem como as suas estratégias pedagógicas (Carvalho, 2016). Nesta fase, a professora cooperante e a colega de estágio contribuíram francamente para o bom funcionamento e auxílio das aulas.

A reflexão ocorre de forma transversal, isto é, antes, durante e depois da ação e contribui para o desenvolvimento da prática do profissional (Alarcão, 1996). Esta etapa permitiu, então, obter informações sobre as práticas implementadas e, se necessário, alterá-las durante a ação. Após a ação, a reflexão do processo possibilitou a tomada de consciência com o intuito de melhorar alguns aspetos. Dentro do contexto, as reflexões deram origem a narrativas e descrições individuais, chegando assim a uma avaliação que visou a melhoria da própria investigação e do trabalho do aluno.

3.2.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Analisar e, posteriormente interpretar os dados obtidos ao longo do projeto é uma etapa muito importante no processo de investigação, pois é através dela que se conseguem obter respostas às questões de partida. Sendo esta uma metodologia de investigação qualitativa, naturalmente pressupõe o uso de instrumentos que permitem recolher e examinar a informação adquirida. Assim, no decorrer deste projeto de intervenção como instrumentos de recolha e análise de dados, utilizaram-se a observação, as notas de campo, os registos fotográficos das produções dos alunos e as próprias produções dos mesmos.

A observação

Revelou-se um dos instrumentos mais utilizados no decorrer de todo o projeto de intervenção, pelo facto de possibilitar olhar, ver e observar de forma direta toda a informação mais ou menos pormenorizada – fatores necessários no desenrolar do projeto.

Inicialmente, a observação foi mais direta e não participante com o intuito de se obter uma melhor compreensão do contexto, da rotina, do funcionamento da turma no geral e dos alunos em particular, bem como da relação professor-aluno e das estratégias adotadas pela professora. Progressivamente tonou-se mais participada nos momentos de interação com os alunos nas rotinas e nas atividades da sala de aula.

As notas de campo

As notas de campo constituem outro instrumento imprescindível numa investigação, e como tal, são fundamentais para registar os dados da observação que se vai concebendo. Enquanto ferramenta de aprendizagem, a escrita pode ser implicada como meio de aquisição de conhecimento quando se regista informação, onde a tomada de notas surge como primeiro passo para esta aquisição. Neste caso, assumidas como “informação de modo reduzido, mais ou menos organizado, em registos que ponham em evidência as ideias-chave que resultam da receção/interação com diferentes fontes de informação, (...) procurando cumprir diferentes propósitos: relembrar, pensar, aprender ou criar” (Carvalho, Silva & Pimenta, 2007, p.1080).

As notas registadas compreenderam registos descritivos (mais ou menos detalhados) acerca do contexto ou dos alunos nas quais se integraram as suas (inter)ações com o meio. Simultaneamente inscreveu-se material mais reflexivo como interrogações, inferências, ideias e sentimentos. Foi utilizado um caderno de notas para registar e descrever as experiências vivenciadas, algumas interpelações dos alunos e atitudes tomadas por eles. Na sua generalidade, estas anotações foram representadas por frases, palavras-chave e narrativas.

O registo fotográfico

Este instrumento foi utilizado com o intuito de catalogar alguns objetos de sala de aula, as produções dos alunos, os painéis de parede e a organização da sala de aula, processo útil devido à informação visual que posteriormente se faz saber como objeto de análise.

De acordo com o Decreto-Lei 65/2018 de 16 de agosto e com o regulamento académico (despacho RT-03/2020, de 03 de janeiro) este projeto prescindiu da inclusão de fotografias, áudios ou vídeos que permitissem a identificação de pessoas e entidades, optando-se apenas por apresentar registos fotográficos das produções dos alunos, sendo que nenhum deles torna possível a sua identificação.

As produções dos alunos

As produções realizadas pelos alunos são também objetos importantes para a análise de dados e para a avaliação/reflexão do projeto. Através desta análise pode compreender-se como o aluno processou a informação e resolveu os problemas. Quaisquer que sejam as produções, estas vão dando conta das aprendizagens construídas, da mesma forma que concedem a precisa e necessária autonomia para reformular a prática.

Em suma, todos os instrumentos acima elencados constituíram uma mais-valia para a concretização do projeto e, conseqüentemente, para a perceção da prática pedagógica aplicada. Assim, depois de recolhidos os dados através das variadas técnicas elencadas, procedeu-se a uma leitura e organização da informação. Tratar, analisar, inferir e interpretar os dados levou a uma melhor compreensão do contexto, dos alunos, das suas progressivas ações/interações, e aprendizagens construídas e alicerçadas.

3.3 Planos gerais de intervenção e apresentação das atividades selecionadas

Para alcançar os objetivos já mencionados, seguiu-se um plano geral, surgindo como principais atividades ao nível dos 1.º e 2º ciclos: levantamento de conceções prévias através de questões e do diálogo, atividades de leitura, uma atividade de escrita, elaboração de um livro e um inquérito final.

3.3.1 Plano geral de intervenção na turma de 1ºCEB

Neste ponto são explicitadas as atividades desenvolvidas no decorrer das intervenções (figura 2).

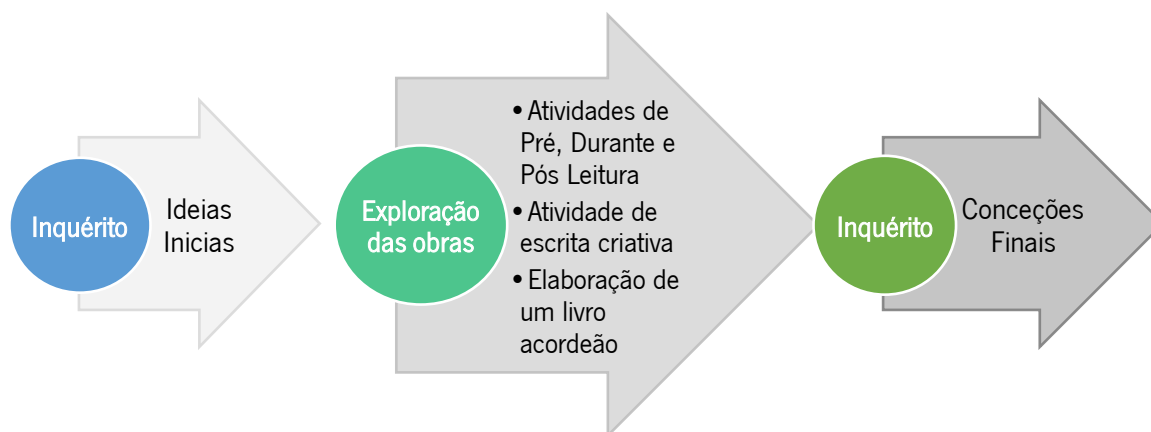


Figura 2 – Processo adotado no desenvolvimento do projeto.

Não esquecendo o objetivo primordial deste projeto, este é inaugurado com um inquérito sobre os hábitos e gostos de leitura (tabela 1), por forma a conhecer as ideias prévias dos alunos. A partir daqui, elaboraram-se as tarefas a desenvolver, para que estas estivessem em concordância com as lacunas apresentadas. De ressaltar que o inquérito permitiu realizar, no final do projeto, um confronto entre as conceções iniciais e finais.

Objetivos	Questões
<p>Aferir com que regularidade leem os alunos;</p> <p>Procurar saber a opinião, as atitudes, as expectativas e os conhecimentos dos alunos sobre a leitura;</p> <p>Percecionar a opinião dos alunos face à temática a desenvolver para preparação do cenário mais adequado no âmbito do projeto.</p>	<p><i>Gostas de ler?</i></p> <p><i>Costumas ler livros?</i></p> <p><i>O último livro que leste foi há quanto tempo?</i></p> <p><i>Se costumavas ler, por que razão o fazes?</i></p> <p><i>Se não costumavas ler, por que razão não o fazes?</i></p> <p><i>Que tipo de leitura preferes?</i></p> <p><i>Quantos livros lês por mês?</i></p> <p><i>Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?</i></p> <p><i>Quais são os teus livros preferidos (indica pelo menos 3 obras)</i></p> <p><i>Quando lês, entendes bem a mensagem?</i></p> <p><i>Quando lês, tentas tu encontrar explicações para aquilo que não está claro?</i></p> <p><i>Quando lês, gostas de dar a tua opinião sobre os temas presentes no texto/livro?</i></p> <p><i>Para ti, o que significa ler?</i></p> <p><i>O que aprendes quando lês?</i></p> <p><i>Achas que a leitura te pode ajudar a ser melhor?</i></p> <p><i>Porquê?</i></p>

Tabela 1 - Questões inseridas no inquérito inicial

Após o inquérito, sucederam-se as sessões de exploração das obras onde se selecionaram atividades de pré-leitura, durante a leitura e de pós-leitura.

Esta sequência segue uma hierarquia intencional, visto que as atividades de pré-leitura objetivam a promoção da opinião pessoal, a ativação de um *background*, o desenvolvimento da linguagem, a definição dos propósitos da leitura e o aumento da curiosidade e do incentivo para a leitura (Yopp & Yopp, 2006). Para a realização desta primeira etapa selecionaram-se as atividades “cesta literária” e “guia de antecipação”.

Objetivos que sustentam estas atividades:

- Ativar a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais: a capa, o título e as ilustrações, as guardas e objetos relacionados com as histórias;
- Fazer inferências;
- Encorajar os alunos a expressar as suas ideias e a partilhar experiências vividas;

- Desenvolver a criatividade;
- Educar para a cidadania;
- Desenvolver a oralidade.

Na segunda fase (durante a leitura) selecionou-se a atividade “círculos literários”.

Objetivos que sustentam estas atividades:

- Identificar sentimentos vividos;
- Partilhar experiências;
- Fazer inferências lógicas;
- Inculcar o espírito de entreatajuda;
- Expandir a competência enciclopédia do aluno;
- Desenvolver a capacidade de síntese;
- Desenvolver a expressão escrita e oralidade;
- Desenvolver as expressões artísticas;
- Apreender o sentido global do excerto lido;
- Utilizar as TIC.

A atividade “excertos importantes” e um guião de leitura foram as escolhas para o momento de pós-leitura.

A par deste, selecionou-se também a escrita criativa de uma história e a elaboração de um livro-objeto: o livro acordeão/concertina. Esta atividade foi idealizada com o objetivo de ser realizada em parceria com um colega, fomentando, assim, a relação e a colaboração entre pares.

Objetivos específicos subjacentes a estas atividades:

- Aprender o sentido global do texto;
- Desenvolver a capacidade de síntese;
- Distinguir conceitos dicotómicos: o bem e/ou o mal,...;
- Identificar sentimentos vividos;
- Expressar opiniões;
- Desenvolver a expressão oral, escrita e plástica;
- Desenvolver a criatividade e imaginação;

- Estabelecer encadeamento das ideias;
- Saber planificar e rever um conto.

A implementação do projeto em 1ºCEB encerra com um questionário final por forma a confrontar e avaliar as respostas pré-projeto e pós-projeto.

Para melhor entendimento, seguem-se as estratégias pedagógicas (tabela 2) adotadas:

1. Levantamento de concepções prévias relacionadas com o tema através de um inquérito;
2. Exploração e interpretação literária das obras *Orelhas de Borboleta* (Aguilar, 2008) e *O Elmer* (Mckee, 1989);
3. Atividades de leitura (antes, durante e depois);
4. Participação em situações de debate de ideias, promovendo a formação de posições críticas e a capacidade de defesa e de transmissão de determinados pontos de vista;
5. Sistematização de conhecimentos adquiridos tendo por base a participação em atividades/diálogos, bem como a realização de atividades de leitura e escrita;
6. Desenvolvimento da responsabilização, cooperação e autonomia;
7. Consciencialização para a temática em questão;
8. Promoção de competências de leitura e interpretação;
9. Levantamento das concepções posteriores dos alunos no final do projeto através de um inquérito final.

Tabela 2 - Estratégias pedagógicas adotadas no projeto

Na análise e compreensão de ambas as obras, selecionaram-se várias formas de o fazer como a realização de guiões de leitura com variadas questões, a elaboração de ilustrações, ou a partilha de opiniões e a discussão/debate em grande grupo.

Desta forma, é possível oferecer aos alunos várias formas de trabalho: individual, a pares e em grupo. Note-se que todos estes métodos de trabalho são importantes para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento da interação com o outro. O docente deverá tentar, sempre que possível, proporcionar aos seus alunos tempos de trabalho individual, mas também tempo para o trabalho em grupo. Enquanto no trabalho individual o aluno é capaz de avaliar os seus próprios conhecimentos, no trabalho em grupo, este tem a responsabilidade de partilhar ideias, aprender a dar a voz ao outro,

respeitar a opinião do outro e do grupo. Por isso, torna-se importante que exista um equilíbrio entre estes dois em contexto de sala de aula.

Voltando ao plano de intervenção, e relativamente às sessões realizadas, importa fazer saber que as mesmas cumpriram a calendarização descrita na tabela 3.

Plano de Atividades desenvolvidas em contexto de 1ºCEB		
Calendarização	Duração	Atividades
10 dezembro	30min.	Inquérito inicial
13 dezembro	2h	Exploração e interpretação literária da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> (Aguilar, 2008) Atividade de pré-leitura – Cesta Literária Atividade durante a leitura – Círculos Literários Atividade pós-leitura – Excertos Importantes
17 dezembro	1h	Guião de Leitura
7 janeiro	2h	Exploração e interpretação literária da obra <i>O Elmer</i> (Mckee 1989) Atividade de pré-leitura – Guia de Antecipação Atividade durante e pós-leitura: Guião de Leitura
17 janeiro	1h	Atividade ilustrativa “Retalhos de Mim”
31 janeiro	2h	Atividade de escrita e elaboração de um livro-acordeão
3 fevereiro	30 min.	Inquérito final (igual ao inquérito inicial)

Tabela 3 - Calendarização de intervenções no 1º CEB

3.3.2 Plano geral de intervenção na turma de 2º CEB

A situação pandémica vivida colocou em pausa todas as atividades *in loco* no período em que decorria a prática pedagógica supervisionada no 2ºCEB e, por isso, neste ponto apenas se apresentarão as atividades projetadas, não se verificando a realização de qualquer intervenção no âmbito deste projeto a este nível de ensino.

Assim sendo, e de forma a dar continuidade à lógica assumida no contexto em 1ºCEB, para esta fase do projeto delinear-se as seguintes tarefas e atividades a desenvolver na turma: inquérito inicial, exploração da obra *A Viagem de Djuku* (Corbel, 2003) seguida de atividades de pré, durante e pós leitura; exploração da obra *Migrando* (Mateos, 2010) acompanhada de uma atividade de escrita, a elaboração de um livro-acordeão e um questionário final.

As obras literárias selecionadas partilham com os seus leitores temas associados à imigração, multiculturalidade e principalmente à aceitação do outro. Assim sendo, revelaram-se histórias com grandes oportunidades de exploração dos temas elencados, como supracitado no capítulo II.

Para a realização das atividades relacionadas com a obra *A Viagem de Djuku* (Corbel, 2003) selecionou-se:

- A atividade de pré-leitura “cesta literária”;
- A leitura da obra em pequenos grupos em várias línguas e com objetos particulares de algumas regiões/culturas do mundo;
- A atividade de pós-leitura “*Um livro...uma história...interculturais*” (Duque, 2015).

Para a exploração e interpretação da obra *Migrando* (Mateos, 2010) optou-se por selecionar:

- Uma atividade de escrita criativa através da leitura das suas ilustrações;
- A elaboração de um livro-acordeão.

Neste sentido, segue o plano esquemático (tabela 4) das atividades a desenvolver em contexto de 2º CEB:

Plano de Atividades a desenvolver em contexto de 2ºCEB
<i>Atividades</i>
Inquérito inicial
<p>Exploração e interpretação literária da obra <i>A Viagem de Djuku (Corbel, 2003)</i></p> <p>Atividade de pré-leitura – Cesta Literária;</p> <p>Atividade durante a leitura – Leitura em Grupo em várias línguas e com objetos particulares de algumas regiões/culturas do mundo;</p> <p>Atividade pós-leitura – “<i>Um livro... uma história... Interculturais</i>”</p>
<p>Exploração e interpretação literária da obra <i>Migrando (Mateos, 2010)</i></p> <p>Escrita criativa e elaboração de um livro-acordeão</p>
Inquérito final

Tabela 4 - Plano de atividades em contexto de 2ºCEB

Para um melhor entendimento das atividades delineadas para 2º CEB, apresenta-se, em seguida, a sua breve descrição.

Sessão Inicial : Inquérito Inicial

Tal como aconteceu na turma de 1ºCEB, também a primeira atividade se prende com a realização de um inquérito sobre os hábitos e gostos de leitura (**Anexo A**), por forma a conhecer as ideias prévias dos alunos.

Atividade I : Cesta Literária

Nas sessões de exploração da obra *A Viagem de Djuku (Corbel, 2003)*, a primeira atividade (pré-leitura), acompanharia a atividade desenvolvida em 1ºCEB: a cesta literária. Dentro desta seriam colocados objetos (neste caso: um mapa, a imagem de uma cidade, a imagem de uma aldeia, a palavra

saudade, imagem de um barco, som de uma música tradicional africana) escolhidos de maneira a revelar pistas sobre a história a ser lida. A partir destes objetos, os alunos poderiam antecipar a narrativa e fazer suposições acerca daquilo que a história retrata.

Objetivos subjacentes:

- Ativar a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais: a capa, o título e as ilustrações, as guardas e objetos relacionados com as histórias;
- Encorajar os alunos a expressar as suas ideias e a partilhar experiências vividas;
- Fazer inferências;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a oralidade.

Atividade II: Leitura em grupo

Na segunda atividade pensada, surgiria a leitura da obra, e para isso, a turma seria dividida em grupos de quatro a cinco pessoas, onde cada grupo ficaria com uma parte/excerto do livro.

Cada grupo iria proceder à leitura autónoma (em silêncio e em voz alta). Seriam os alunos os protagonistas desta atividade e, por isso, seriam os próprios a gerir e a organizar o seu grupo de leitura (quem lê, o quê, quando, como...). A ideia final seria reunir a turma num círculo e realizar a leitura completa da obra onde todos os alunos participariam, cabendo-lhes a função de ser e de dar voz à história.

Um outro propósito seria aproximar os alunos de outras culturas e, por isso, previa-se que estes pudessem (se possível) ler e/ou ouvir ler a história noutras línguas (castelhano, inglês, mandarim...), trazendo ainda para o seio da turma objetos/ementas/estilos de música/tradições dos mais variados países/continentes do mundo.

Objetivos subjacentes:

- Inculcar o espírito de entajuda e o trabalho em grupo;
- Expandir a competência enciclopédia/cultural do aluno;
- Conhecer as diferentes línguas do planeta;
- Desenvolver a capacidade de síntese;

- Desenvolver a oralidade;
- Desenvolver aspetos de organização e autonomia em grupo;
- Apreender o sentido global do excerto lido;
- Consolidar os domínios da leitura do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.

Atividade III: “Um livro... uma história... Interculturais”

A autora de *Um livro...uma história...interculturais*¹¹ (Duque, 2015), uma atividade de pós-leitura centrada na partilha de experiências e reflexões, afirma, numa introdução à mesma, que as histórias para crianças são basilares para as aprendizagens no domínio linguístico, percetivo-cognitivo e afetivo-social, tendo especial papel na formação do carácter, e da descoberta e aprendizagem da vida em sociedade. Ainda nesta linha, faz saber que estas narrativas ajudam a promover a capacidade de nos “descentrarmos”, combatendo estereótipos e preconceitos, acrescentando atitudes de solidariedade e aceitação de diferenças. Esta viagem ao mundo das histórias, diz, é um caminho que se realiza ao interior de nós mesmos e que, através da capacidade de sonhar, se encontram soluções para os conflitos internos, medos ou desejos.

Esta atividade incide, sobretudo, em momentos de (re)criação, partilha, reflexão e compreensão. Trata-se de um veículo de partilha de informações sobre o outro, outros países e outras culturas. Assim, após a leitura de *A Viagem de Djuku* (Corbel, 2003) seria fornecido aos alunos um guião com diversas questões/interrogações a serem respondidas por eles, conduzindo a turma à partilha e discussão de opiniões.

Os objetivos inerentes a esta atividade focam-se em:

- Proporcionar um espaço de reflexão sobre o papel que a literatura para a infância tem na aprendizagem intercultural;
- Estimular a consciência crítica como elemento fundamental para o desenvolvimento sócio emocional das crianças enquanto cidadãs do futuro;
- Partilhar vivências, experiências pessoais, ideias, convicções, opiniões ou crenças;

¹¹ Adaptado de : <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/Um+livro...+uma+hist%C3%B3ria.pdf/b5747197-e3dc-4f29-9809-bceaf8251a14?version=1.0>

→ Mobilizar essas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.

Mas...como se organiza?

A atividade *Um livro...uma história...interculturais* organiza-se em função de determinadas preocupações/problemáticas que são levantadas com base na obra (eventualmente) trabalhada, *A Viagem de Djuku* (Corbel, 2003), são elas:

- Encontro com o outro;
- Aceitação das diferenças;
- Partilha, solidariedade e cooperação;
- Descentramento;
- Resolução de conflitos.

Cada uma destas problemáticas a serem, porventura, levantadas após a exploração da obra, segue uma estrutura delimitada por formas e símbolos, aos quais se associam significados, como demonstra a figura 3.

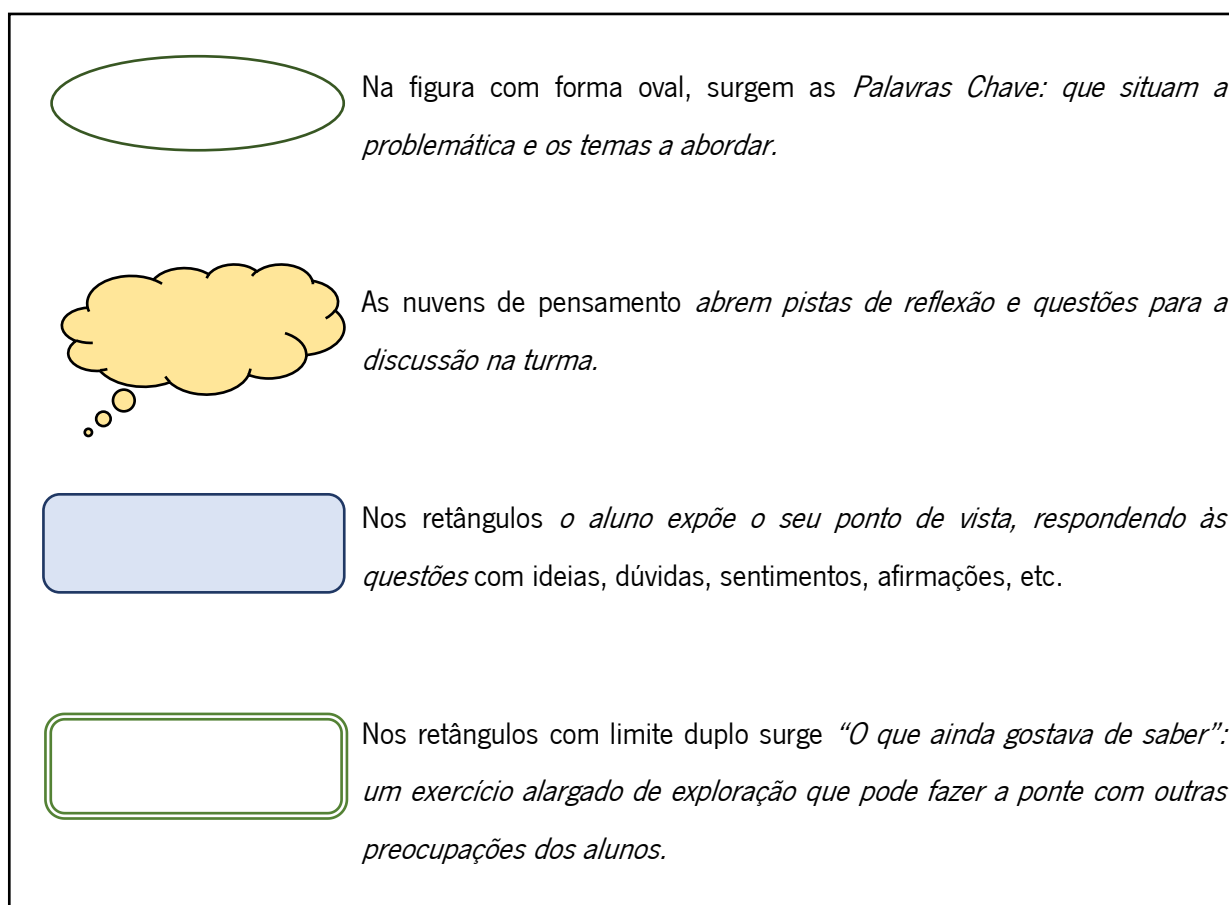


Figura 3 - Estrutura da atividade "Um livro.. uma história... interculturais"

Para melhor entendimento, veja-se o exemplo do guião relativo à problemática “*aceitação das diferenças*” (figura 4):

Eu sou diferente! Por que não?

Palavras-chave:
Estranho, outro, diferente, curiosidade...

Já reparaste na quantidade de animais que há? E de flores? E de línguas? E de países? ...

Sabes que, tal como os humanos, as flores e os animais se organizam em famílias? O que é para ti uma família?...

Conheces bem as pessoas que estão perto de ti?
Os teus amigos são iguais a ti?
Como são e o que fazem os meninos/as das outras salas? E do teu prédio? E da tua rua? É bom fazer amigos? Tens curiosidade em conhecer pessoas diferentes de ti? Porquê?

Depois de ler a história...

Pistas:

Como fazes amigos? **Como escolhes** os teus amigos? **Porque é que é bom** ter muitos amigos diferentes?

Descobre uma qualidade em cada um dos teus amigos. De que é que eles gostam em ti? E tu (descobre pelo menos uma qualidade em ti)? **Conversa** sobre a amizade, os amigos, a tua escola,...

Figura 4 - Guião relativo à problemática “*aceitação das diferenças*”

Atividade IV: Exploração e Interpretação da obra *Migrando* (Mateos, 2010)

Nesta atividade previa-se a exploração do livro/obra e seus elementos paratextuais, com o objetivo de:

- Dar a conhecer o livro-álbum e suas características;
- Ativar a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais como a capa, o título e as ilustrações;
- Encorajar os alunos a expressar as suas ideias e a partilhar experiências vividas;
- Fazer inferências sobre o discurso icónico;
- Desenvolver a criatividade e imaginação.

Atividade V: Escrita criativa sobre a obra *Migrando* (Mateos, 2010)

A atividade V passaria por propor aos alunos a escrita criativa de um(a) texto/história em parceria com um colega. Neste sentido, os alunos elaborariam uma história estabelecendo relações com o discurso icónico presente no livro-álbum e com as interpretações que, daí, cada um extraiu.

Esta atividade remete para a possibilidade de o leitor ampliar detalhes, (re)fazer a narrativa de um modo pessoal, e assim realizar leituras plurais.

Concluída a elaboração da história, seguir-se-ia a construção de um livro acordeão, a transcrição do texto para esse livro-objeto e a sua ilustração.

Objetivos subjacentes:

- Aprender o sentido global do texto;
- Desenvolver a capacidade de síntese;
- Expressar sentimentos e opiniões;
- Desenvolver a expressão escrita e plástica;
- Desenvolver a criatividade e imaginação;
- Estabelecer o encadeamento de ideias;
- Dar a conhecer um livro-objeto de formato não convencional (livro-acordeão);
- Saber planificar e rever um conto.

Sessão Final: Inquérito final

De modo a encerrar o projeto de intervenção/investigação em 2ºCEB, seria realizado um questionário final com o intuito de equiparar conceções iniciais (pré-projeto) e conceções finais (pós-projeto).

Capítulo IV – Descrição das Atividades desenvolvidas e Análise dos Dados Recolhidos

No presente capítulo são descritas e analisadas as atividades realizadas no decorrer do projeto no 1ºCEB e as respetivas estratégias adotadas. A par disso, é divulgado o tratamento dos dados recolhidos com base nas atividades concretizadas pela turma no decorrer das intervenções. O seu tratamento permite aferir conclusões e inferir alguns resultados acerca do trabalho desenvolvido.

Primeira sessão: Inquérito inicial

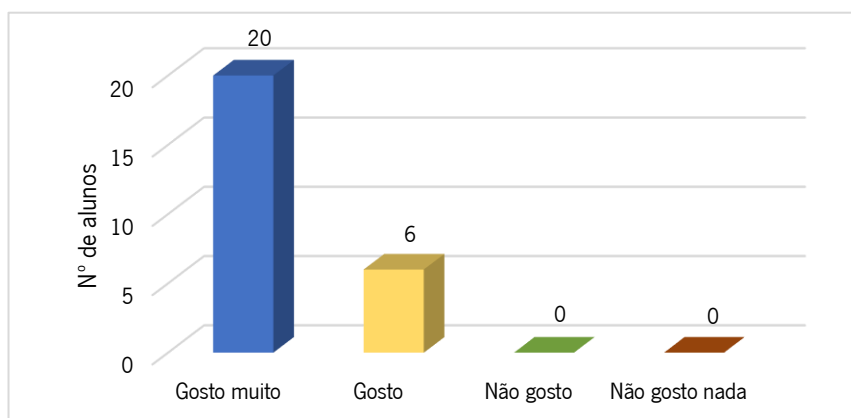
10 de dezembro de 2019

Da primeira sessão de integração deste projeto constou a realização de um questionário (de caráter anónimo) acerca dos hábitos de leitura e interesses literários dos alunos. O levantamento destas conceções manifestou-se eficiente, na medida em que forneceu informação fundamental para a avaliação do projeto.

Ao inquérito inicial responderam vinte e seis crianças, tendo-se obtido os seguintes dados:

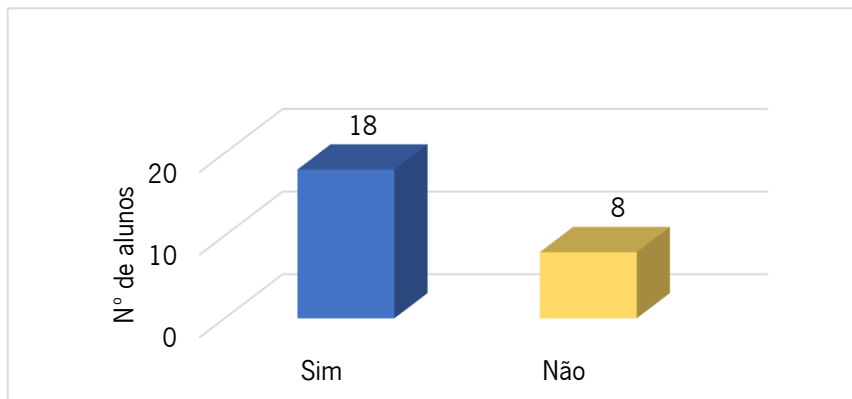
Questão 1: “Gostas de ler?” Relativamente a esta questão, mais de metade da turma (vinte alunos) indicou gostar de ler, tendo seis alunos assinalando a opção “gosto”. Nas restantes opções não se verificam ocorrências – Gráfico 1.

Gráfico 1 - Resposta dos alunos à questão 1 (N=26)



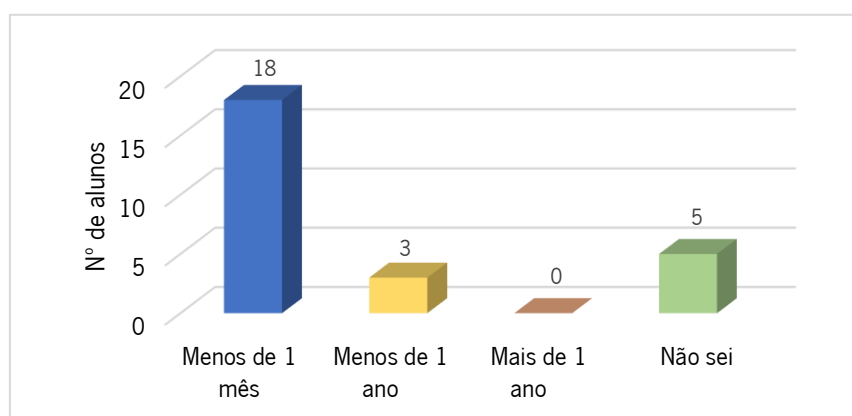
À **questão 2** “costumas ler?”, a maioria dos alunos da turma (dezoito) respondeu “sim” e oito respondeu “não” – Gráfico 2.

Gráfico 2 - Resposta dos alunos à questão 2 (N=26)



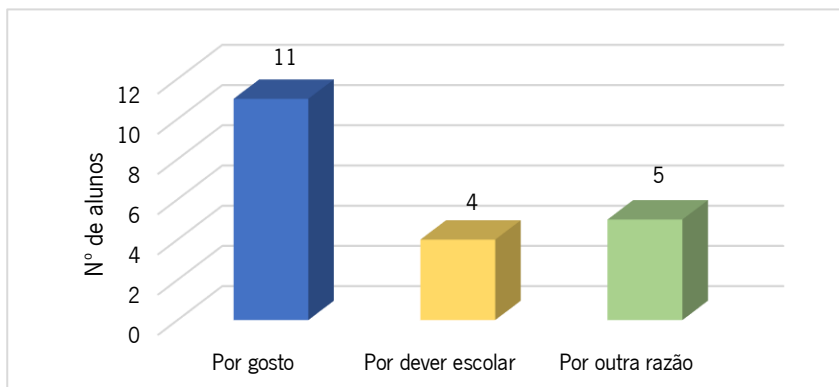
Questão 3: “O último livro que leste foi há quanto tempo?” Relativamente a esta questão dezoito alunos responderam “menos de um mês”, três responderam “menos de um ano” e cinco responderam “não sei”. Nenhum aluno respondeu “mais de 1 ano” – Gráfico 3.

Gráfico 3 - Resposta dos alunos à questão 3 (N=26)



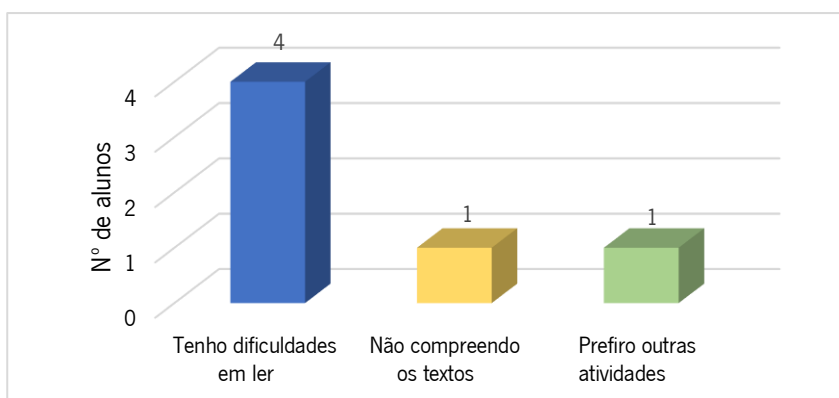
Questão 4: “Se costumás ler, por que razão o fazes?” Quanto a esta questão, onze alunos responderam “por gosto”, quatro alunos responderam “por dever escolar” e cinco afirmaram haver outra razão – Gráfico 4.

Gráfico 4 - Resposta dos alunos à questão 4 (N=20)



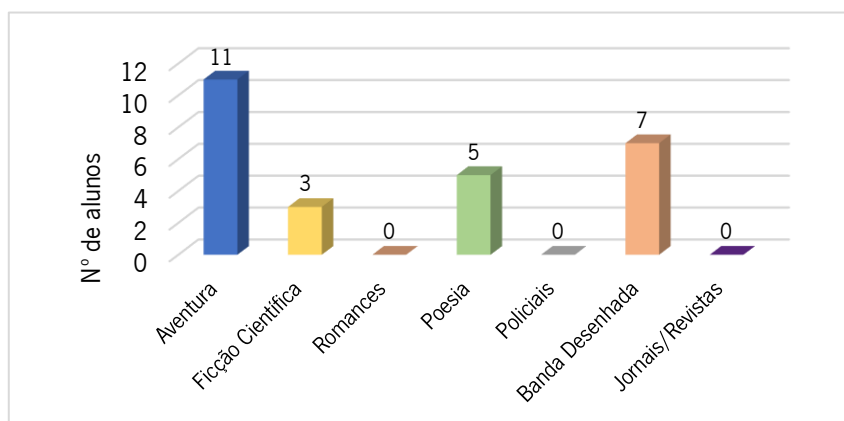
Questão 5: “Se não costumás ler, por que razão não o fazes?” Relativamente a esta questão, quatro alunos responderam “tenho dificuldades em ler”, um aluno respondeu “não compreendo os textos” e um aluno afirmou preferir outras atividades – Gráfico 5.

Gráfico 5 - Resposta dos alunos à questão 5 (N=6)



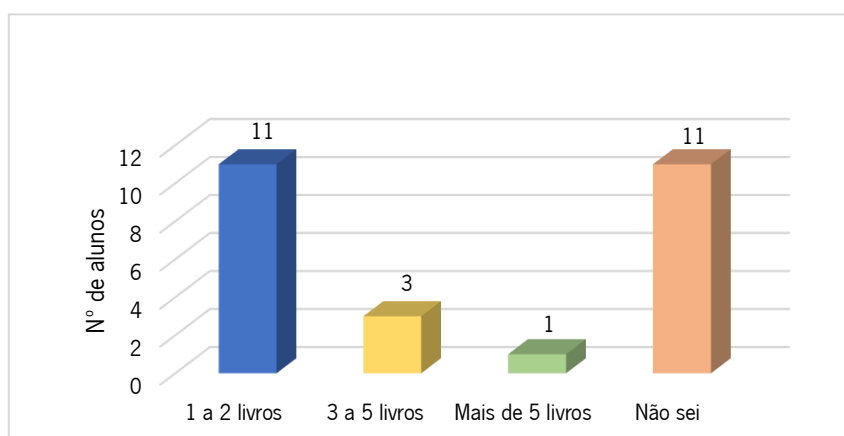
Questão 6: “Que tipo de leitura preferes?” Em relação a esta questão, onze alunos responderam preferir livros de aventuras, três alunos responderam livros de ficção científica, cinco alunos responderam poesia e sete alunos afirmaram preferir livros de banda desenhada – Gráfico 6.

Gráfico 6 - Resposta dos alunos à questão 6 (N=26)



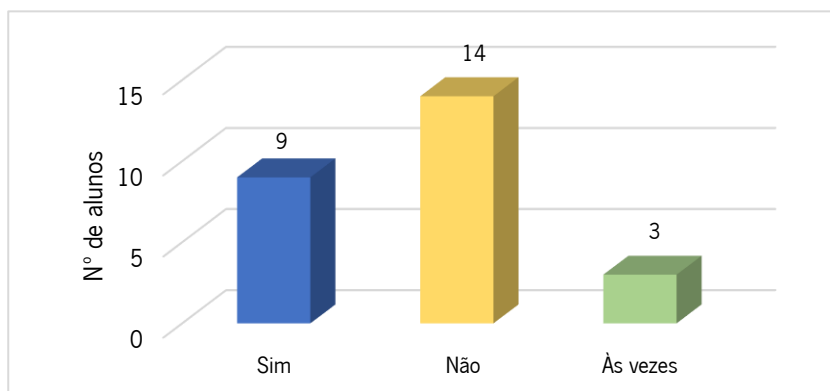
Questão 7: “Quantos livros lêes por mês?” Quanto a esta questão, onze alunos responderam “1 a 2 livros”, três alunos responderam “3 a 5 livros”, um aluno respondeu “mais de 5 livros” e onze alunos afirmaram não saber – Gráfico 7.

Gráfico 7 - Resposta dos alunos à questão 7 (N=26)



Questão 8: “Conversas com os teus amigos sobre as tuas leituras?” Relativamente a esta questão, nove alunos responderam “sim”, catorze alunos responderam “não” e três alunos responderam “às vezes”- Gráfico 8.

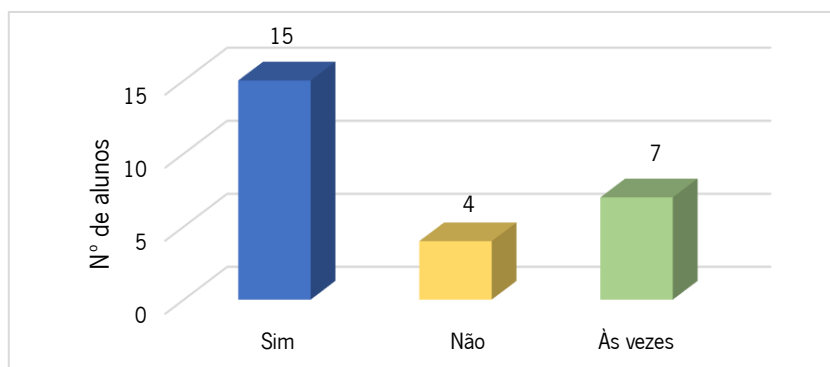
Gráfico 8 - Resposta dos alunos à questão 8 (N=26)



Questão 9: “Quais são os teus livros preferidos? (indica pelo menos três obras)” – com resposta livre - Relativamente a esta questão, as respostas que mais se repetiram foram *Criaturas do Planeta azul* (nove alunos) - livro recentemente apresentado na turma -, *Uma Aventura* (onze alunos), *O Diário de um Banana* (cinco alunos) e *Harry Potter* (cinco alunos). De referir que outros cinco alunos não conseguiram nomear três obras.

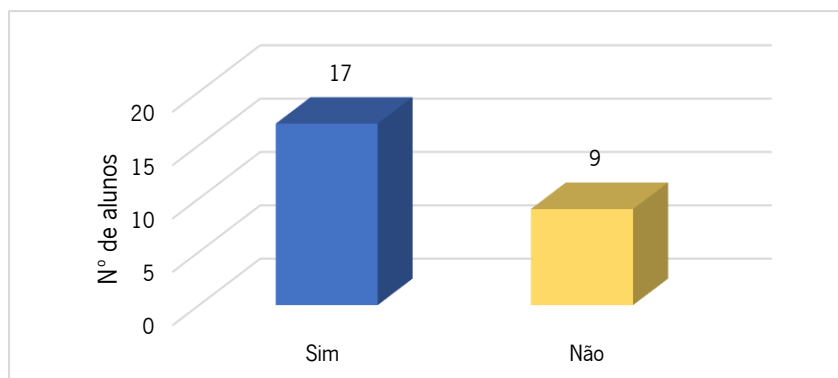
Questão 10: “Quando lês, entendes bem a mensagem?” Quanto a esta questão, quinze alunos responderam “sim”, quatro alunos responderam “não” e sete alunos responderam “às vezes”- Gráfico 9.

Gráfico 9 - Resposta dos alunos à questão 10 (N=26)



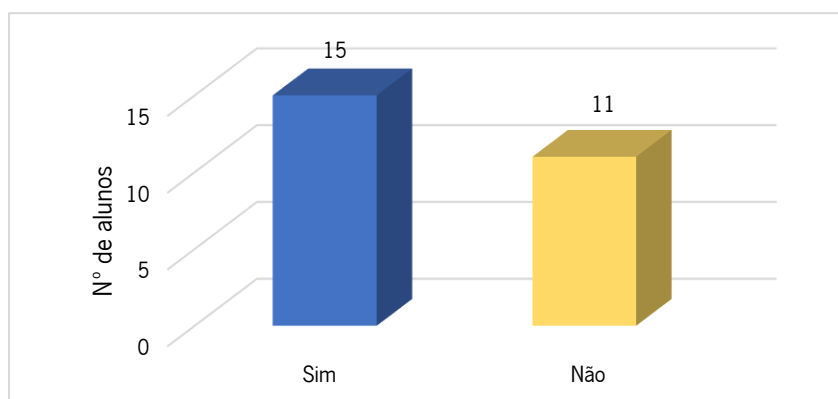
Questão 11: “Quando lê, tentas tu encontrar explicações para aquilo que não está claro?” Em relação a esta questão, dezassete alunos responderam “sim” e nove responderam “não” – Gráfico 10.

Gráfico 10 - Resposta dos alunos à questão 11 (N=26)



Questão 12: “Gostas de dar a tua opinião sobre os temas presentes no texto/livro?” Em relação a esta questão, quinze alunos responderam “sim” e onze responderam “não” – Gráfico 11.

Gráfico 11 - Resposta dos alunos à questão 13 (N=26)



Questão 13: “Para ti, o que significa ler?” - de resposta livre. Relativamente a esta questão, as respostas variaram, podendo agrupá-las nas seguintes categorias: aprendizagem, imaginação, diversão e aventura – Tabela 5.

Respostas mais frequentes dos alunos à questão 13	
APRENDIZAGEM	“Aprender como se fosse um jogo”
	“É aprendizagem”
	“Aprender novas palavras e vocabulário”
	“É aprender a ler e escrever melhor”
	“Significa estudo”
IMAGINAÇÃO	“Imaginar dentro da minha cabeça o que acontece na história”
	“É estar onde se conta a história”
DIVERSÃO	“Divirto-me muito”
	“É engraçado”
AVENTURA	“É aventura quando o livro me interessa”
	“É viver uma aventura”

Tabela 5 - Resposta dos alunos à questão 13.

Questão 14: “O que aprendes quando lês?” A esta questão, os alunos deram respostas muito semelhantes, entre as quais se destacam por serem mais frequentes: “palavras novas”; “a ler e escrever melhor”; “gramática”; “a não dar erros”; “os significados das palavras”. Consideravelmente menos alunos responderam: “a compreender melhor o que o autor quer dizer”; “compreender mensagens”; “a moral da história” – Tabela 6.

Respostas dos alunos à questão 14	
Mais frequentes	“Palavras novas”
	“ Ler e escrever melhor”
	“Gramática”
	“A não dar erros”
	“Os significados das palavras”
Menos frequentes	“Compreender melhor o que o autor quer dizer”
	“Compreender mensagens”

	“A moral da história”
--	-----------------------

Tabela 6 - Resposta dos alunos à questão 14.

Questão 15: “Achas que a leitura te pode ajudar a ser melhor, porquê?” Quanto a esta questão, todos os alunos responderam “sim”. Na justificação obtiveram-se respostas semelhantes à questão anterior. As mais mencionadas foram: “ajuda a ler e escrever melhor” (sete); “ajuda-me a não dar erros” (três), “ajuda-me a aprender palavras novas” (três) e “significados” (três); “ajuda-me a entender melhor os textos” (dois); “facilita-me quando tenho de escrever um texto longo” (dois), “ajuda a imaginação” (três). Como menos notadas: “ajuda na concentração” (um) e “abre-nos as portas para o que é a realidade” (um) – Tabela 7.

Respostas dos alunos à questão 15	
Mais frequentes	“Ajuda a ler e escrever melhor”
	“ Ajuda-me a não dar erros”
	“Ajuda a aprender palavras novas e significados”
	“Ajuda a entender melhor os textos”
	“Facilita-me quando tenho de escrever textos longos”
	“Ajuda na imaginação”
Menos frequentes	“Ajuda na concentração”
	“Abre-nos as portas para o que é a realidade”

Tabela 7 - Resposta dos alunos à questão 15.

Algumas observações...

Como conclusões do preenchimento deste inquérito pode afirmar-se que alguns alunos têm já alguns hábitos de leitura comprovado pela questão “costumas ler?” onde a maioria dos alunos respondeu afirmativamente, ou constatado pelas respostas à questão “o último livro que leste foi há?” cuja maioria revelou ter lido pelo menos um livro há menos de um mês. Note-se também que há gosto pelo ato de ler na sua generalidade corroborado pelas respostas à questão “gostas de ler?”. Ainda assim, alguns alunos revelam ler por dever escolar, e outros que não leem por preferirem outras atividades ou por terem dificuldades de leitura e na compreensão de textos.

Quanto às questões que se direcionam para os gostos literários dos alunos, pode inferir-se que as obras predominantemente não selecionadas (jornais, livros de ficção científica ou policiais) são as que, talvez, estão menos palpáveis na realidade dos alunos.

No que diz respeito à questão “indica pelo menos três obras preferidas”, constata-se que a resposta mais frequentemente escrita foi *Criaturas do Planeta Azul* que, curiosamente, foi apresentada pela própria autora numa das aulas que antecederam o inquérito (podendo inferir-se que as leituras promovidas em âmbito escolar têm influência na escolha e preferência dos alunos). Menos alunos assinalaram respostas como *Uma Aventura* ou *Os Cinco* e outros não conseguiram assinalar mais do que uma obra. A partir daqui, conclui-se que as respostas dos alunos são concretas, mostrando que as conhecem e que, provavelmente, são leitores de séries de literatura juvenil.

Em relação às questões “o que aprendes quando lê?” e “achas que a leitura te pode ajudar a ser melhor?”, a grande maioria dos alunos afirma que a leitura os pode auxiliar a desenvolver competências relacionadas com a escrita (ler e escrever melhor, aprender palavras novas, não dar erros, entre outros).

Segunda sessão: Exploração da obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar

13 e dezembro de 2019

Na segunda sessão realizaram-se as atividades de leitura sobre a obra em apreço - *Orelhas de Borboleta* (Aguilar, 2008).

No início desta intervenção realizou-se a exploração de um dos elementos paratextuais da obra, a ilustração da capa (Fig.3). Foi interessante ouvir a opinião e as conjeturas dos alunos e perceber que as ideias dos alunos divergiam bastante, até porque nenhum deles conhecia esta obra. Em relação à imagem da capa (projetada no quadro interativo), os alunos foram dialogando, atribuindo à história diferentes títulos – tabela 8.



Figura 5 - Ilustração da capa da obra *Orelhas de Borboleta* apresentada aos alunos.

Intervenientes	Transcrição
Aluno 1	“Uma monstrixinha perdida”
Aluno 2	“Uma menina com orelhas grandes”
Aluno 3	“Um duende e uma borboleta”

Tabela 8 – Exemplos de respostas dos alunos em relação à capa da obra *Orelhas de Borboleta*.

Em seguida apresentou-se a cesta literária que pareceu cativar efetivamente a turma, visto ser uma atividade diferente do habitual, onde estes puderam “dar asas” à imaginação e exprimir a sua opinião. Durante esta atividade foram apresentados objetos relacionados com a história – borboleta, orelhas gigantes, palavra “alegria”, meias rotas, tabuleiro de xadrez (Fig.6) - e, à medida que iam sendo desvendados, os alunos desenhavam o objeto observado associando-lhe uma ideia (escrita) que lhes permitiu justificar e relacionar o objeto com a história. A maioria dos alunos decidiu escrever algumas frases que

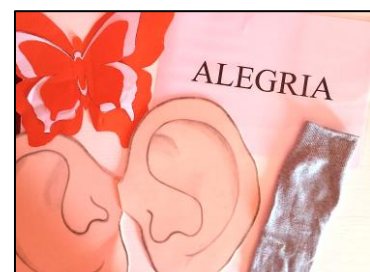


Figura 6 – Objetos da Cesta Literária mostrados aos alunos.

interligassem objeto-história (Fig.7) e, sem que se apercebessem, foram construindo conteúdo com sentido e (por vezes) próximo do real.

Durante esta atividade, foi estimulada a imaginação e a criatividade dos alunos na medida em que colocaram em pratica atividades de escrita, tais como: registar e organizar as ideias; exprimir opiniões e fundamentá-las; redigir frases/texto com utilização correta das formas de representação escrita ou usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade. Houve também grande articulação com a expressão artística, nomeadamente quando os alunos ilustraram o objeto que observaram, podendo conceder à atividade um carácter dinâmico e fruitivo.

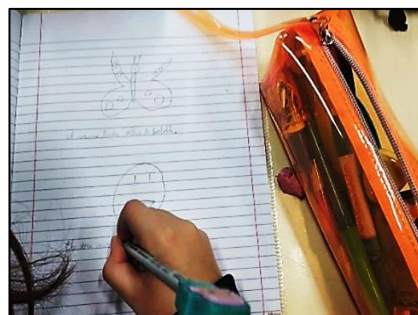


Figura 7 - Exemplo de ilustração e escrita sobre alguns objetos da Cesta Literária.

No quadro 5 expõem-se algumas respostas:

Objeto mostrado	Intervenientes	Transcrição
Borboleta	Aluno 4	“Apareceu uma borboleta, a menina seguiu-a e foi ter a um mundo cheio de borboletas”
	Aluno 5	“A personagem principal vai voar com a borboleta”
	Aluno 6	“Um duende e uma borboleta encontram-se”
	Aluno 7	“A borboleta vai pensar que as orelhas do monstro são outras borboletas”;
	Aluno 8	“Ela gosta de brincar com borboletas e são amigas”
Orelhas	Aluno 9	“A menina tem orelhas muito grandes”
Palavra “alegria”	Aluno 10	“A menina quando foi para o mundo das borboletas ficou muito alegre”
Tabuleiro xadrez	Aluno 11	“A sua camisola era de xadrez”
Meia Rota	Aluno 12	“A menina era pobre e usava meias rotas”

Tabela 9 - Respostas dos alunos em relação aos objetos da Cesta Literária.

Quando foi desvendado o título da história *Orelhas de Borboleta* (Aguilar, 2008), os alunos mostraram-se surpreendidos, intrigados e com grande vontade de conhecer a história.

À medida que decorria a leitura em grande grupo, antecedida de uma leitura silenciosa e individual, os alunos fizeram relações entre objeto e texto, confrontando as suas expectativas iniciais com a realidade. Ainda durante este momento alguns alunos tiveram dificuldade em entender algumas palavras como “revoluteiam”, “espeque” ou “gazela”, fase em que foi importante deixar que os alunos pensassem por si próprios de modo a tentar fazê-los chegar a uma conclusão. A verdade é que (quase) todos chegaram ao significado quando se propôs que tentassem entender o significado da palavra através da frase ou do contexto. Quando não conseguiram definir a(s) palavra(s), utilizaram o dicionário.

Seguiu-se a atividade “círculos literários” realizada em grupos, onde cada elemento teve uma função específica: o *Investigador* (**Anexo F**) – que pesquisou mais acerca da obra, do autor ou de assuntos relacionados com a temática-, o *Ilustrador* (**Anexo D**)– que ilustrou livremente a sua perspetiva acerca da leitura global ou de uma parte do texto à sua escolha -, o *Senhor das Ligações* (**Anexo E**)– que fez ligações entre o texto e a vida real com base em experiências vivenciadas -, o *Senhor dos Excertos* (**Anexo C**) – que selecionou frases ou parágrafos entendidos como significativos pelo aluno e que mereceram, na sua perspetiva, ser lembradas ou partilhadas com os restantes colegas -, e o *Animador da Discussão* (**Anexo B**)– que dirigiu a discussão e a apresentação do trabalho. As diferentes funções atribuídas aos alunos, permitiram obter uma maior variedade nos produtos finais.

A atividade “círculos literários” possibilitou ao aluno um conhecimento mais amplo e pormenorizado da história, mas também do livro, do autor, dos significados das palavras (...), o que lhe configurou um fator de autonomia na pesquisa desses elementos. Além disso, ajudou o aluno a organizar informação e a compreender alguns dos sentidos menos patentes no texto e auxiliou-o a resumir o essencial da narrativa por meio de citações estimulantes, ou através de ilustrações, revelando-se uma estratégia frutiva no desenvolvimento de aspetos ligados à polifonia dos textos e às conexões de natureza intertextual.

Esta atividade revelou-se o auge da sessão, na medida em que os alunos demonstraram mais empenho e motivação. Todos tinham preferências por certos papéis/funções: uns queriam ficar com o papel de investigador, já outros davam preferência ao de ilustrador. Estavam empolgados e quiseram dar o seu melhor, tendo ainda revelado autonomia e espírito de grupo/entregada.

No último período da sessão passou-se à apresentação do trabalho realizado. Inicialmente, os alunos estavam um pouco apreensivos, mas com o desenrolar da atividade foram-se envolvendo e interessando. À medida que foram apresentando as suas pesquisas e respostas foi possível verificar como estes interpretaram a história e construíram conhecimento, conseguindo distinguir conceitos dicotômicos como o bem e o mal ou o respeito pelo outro diferente. Todos eles expressaram opiniões, podendo dizer-se que foram, ao longo da atividade, alicerçando o seu próprio entendimento face ao que foi lido.

Neste sentido, importa, de seguida, expor algumas respostas dos alunos.

Na qualidade de *senhor dos excertos* em que se propunha ao aluno selecionar frases/excertos, foram também pedidas as justificações dessas escolhas. Um dos excertos selecionados foi “a Mara é orelhuda! Ou vais dizer-nos que são orelhas de borboleta?” “ Não! São só orelhas grandes. Mas não me importa!” (Aguilar, 2008, s.p.). A título de exemplo, um aluno revelou “escolhi esta frase porque as pessoas gozavam com ela, mas não importa o que está por fora, o que interessa é o que está por dentro”. Outros alunos evidenciaram o que sentiram enquanto liam o texto “a minha emoção foi tristeza porque é *bullying*, e isso é triste”.

Os alunos com a função de *senhor das ligações* apresentaram vivências pessoais relacionadas com a história: “eu era chamada de gorda e gozada, mas ignorava como a Mara fez. Alguns meninos aqui da escola fazem *bullying*(...)”. Outros contaram o que viam e ouviam no dia a dia “às vezes chamam nomes uns aos outros. Há pessoas que gozam e mesmo assim quem é gozado fica positivo, não sei como. Mas a Mara e todos os outros deveriam fazê-lo sempre!”.

Aqueles cujo papel foi ilustrar também conseguiram sintetizar a história e realizar uma interpretação do que foi lido, permitindo-lhes facilmente selecionar a parte mais significativa e, assim, ilustrá-la. Uma das alunas desenhou a personagem principal da história maior do que todas as outras (Fig.8), justificando que “temos de ser superiores às críticas e fazer com que elas fiquem pequenas e sem importância”.

Constatou-se ainda que alguns alunos atribuíram à história um papel futuro na sua vida declarando que “quando me chamam nomes devo pensar na Mara”, o que pode denotar a aquisição de algumas competências sociais enquanto sujeitos reflexivos e ponderados.

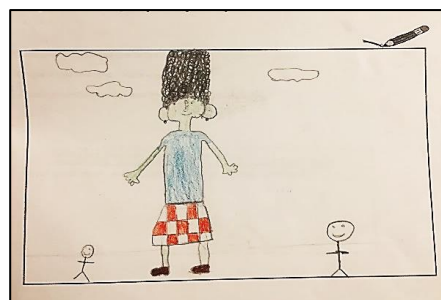


Figura 8 - Exemplo de ilustração realizada na atividade Círculos Literários.

Para além de revelar aquilo que os alunos entenderam sobre a obra, este momento fez perceber o que se passa na turma e na escola e permitiu entender como cada um reage face a situações adversas ou conflitos - resolução de problemas. Todos partilharam as suas opiniões e refletiram sobre aquilo que fazem em casa, na escola ou noutra local do quotidiano. Foi ainda nesta fase que surgiu, inesperadamente, uma conversa mais íntima entre todos (alunos, professora e estagiárias).

Por se achar que seria apropriado, oportuno e compatível com a temática, concedeu-se a oportunidade de cada um exprimir aquilo que menos gosta em si (física ou psicologicamente). Os alunos aderiram, havendo uma partilha indiscutivelmente significativa que resultou em interpelações como: “Eu não gosto dos meus olhos, porque quando tiro os óculos as pessoas dizem que eu tenho os olhos trocados (...)”; “Eu não gosto desta cicatriz que tenho na cabeça.”; “Eu tenho os dentes muito grandes, e não gosto muito.”; “Eu gostava de ser mais magrinho”, entre outros. Todos assumiram haver algo em si que não gostavam tanto, e por isso, promoveu-se a aceitação geral do grupo face às preocupações e diferenças de cada um.

Terceira sessão: Exploração da obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguiar (continuação)

16 de dezembro de 2019

Fruto da falta de tempo consequente das intervenções e ritmos de trabalho dos alunos constatado na primeira sessão, a terceira fase da primeira sessão - atividade pós-leitura (**Anexo G**) - foi lecionada no dia seguinte. Pode aqui constatar-se que as planificações que se realizam são efetivamente um simples guia por onde o docente se orienta. Facto é que muitas das vezes as aulas não correm como planeado e, por isso, este deve estar preparado para a resolução desses imprevistos – exemplo disso são as intervenções dos alunos que despoletam novas discussões e assuntos, mas que ainda assim podem conduzir a aula para momentos ainda mais enriquecedores e significativos do que aqueles que foram idealizados.

Esta terceira sessão teve, então, como intuito a realização de um guião de leitura (**Anexo H**) para sistematização das conclusões retiradas pelos alunos no âmbito da interpretação da obra *Orelhas de Borboleta* (Aguiar, 2008). Nesta fase, alguns alunos precisaram de reler o texto da obra, para que recordassem alguns pormenores, não obstante, de um ponto de vista geral todos eles assumiram recordarem-se da história. Mostraram-se interessados e empolgados para exprimirem aquilo que entenderam de tudo o que foi abordado e explorado na sessão anterior, até porque a base de sustento desta atividade foi a opinião pessoal e crítica de cada um.

Importa enfatizar algumas respostas dadas pelos alunos no guião de leitura à questão “O que achas da atitude das outras pessoas em relação à Mara?”, que mostram que estes conseguiram adquirir e explicitar as ideias-chave do texto – todos somos diferentes; não há mal em ser diferente; o respeito pelo outro é fundamental; é possível transformar em positivo aquilo que por muitos é motivo de gozo; valorizar as características que nos diferenciam e nos distinguem, tornam-nos únicos; o que pode parecer um defeito, pode ser uma vantagem – Tabela 10.

Intervenientes	Transcrição
	“O que achas da atitude das outras pessoas em relação à Mara?”
Aluno 13	“Não foi boa, porque o que importa é o interior, não o exterior e não devemos nunca julgar as pessoas.”
Aluno 14	“Não fizeram bem porque gozar não é divertido!”
Aluno 15	“Não fizeram bem porque os defeitos também são qualidades.”

Aluno 16	“Foi errada porque a Mara também tinha de ter um defeito porque senão não era um ser humano.”
Aluno 17	“Muito más porque estavam a criticar e ela podia ficar triste e magoada.”
Aluno 18	“Achei errado porque cada um é como é.”

Tabela 10 - Exemplos de intervenções dos alunos.

É ainda conveniente realçar as respostas à questão: O que pode significar a expressão “são orelhas que revolteiam sobre a cabeça e pintam as coisas feias de mil cores?” descritas na tabela 11.

Intervenientes	Transcrição
Aluno 19	“A Mãe quis dizer-lhe que não interessa o que os outros dizem. Está tudo dentro de nós.”
Aluno 20	“São orelhas que transformam os defeitos em algo positivo.”
Aluno 21	“Que conseguia tornar as coisas feias em bonitas, ignorando.”
Aluno 22	“Significa que ela própria, com as suas palavras e pensamentos contraria o gozo e assim poderia ficar feliz.”

Tabela 11 - Exemplos de intervenções dos alunos.

Depreende-se a partir daqui, que, no geral, os alunos entenderam a mensagem da história *Orelhas de Borboleta*, tendo esta conseguido transpô-los para as suas vivências e experiências levando assim a uma reflexão.

A realização deste guião de leitura findou a terceira sessão, onde as questões colocadas pretenderam induzir ao pensamento, suscitar a opinião individual dos alunos e sistematizar as ideias principais do texto, tendo este objetivo sido cumprido. Dos vinte e seis alunos, nenhum deixou perguntas por responder.

Quarta sessão: Exploração da obra *O Elmer*, de David McKee

17 de dezembro de 2019

A quarta sessão do projeto de intervenção decorreu no dia sete de janeiro de 2020. Foi selecionada para a exploração de uma nova obra, *O Elmer* (McKee, 1989).

A aula iniciou com a leitura de um excerto da história:

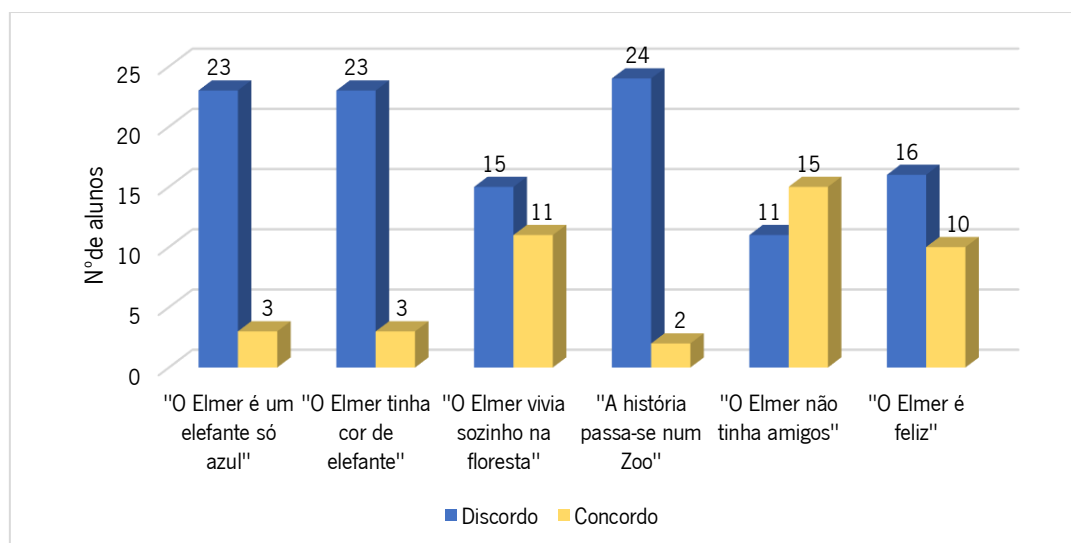
“Era uma vez uma manada de elefantes. Elefantes novos, elefantes velhos, elefantes altos ou gordos ou magros. Elefantes como estes, aqueles ou aqueloutros, todos diferentes, mas felizes e da mesma cor. Todos à exceção do Elmer” (McKee, 1989, s.p.) (Anexo I).

Desde logo houve bastante agitação, pois muitos dos alunos conheciam a personagem Elmer. Como *O Elmer* faz parte de uma coleção de várias obras, muitos deles disseram já ter lido algo relacionado com este elefante colorido, intervenções estas que permitiram, mais tarde, a partilha de leituras entre os alunos sobre outras obras da coleção.

Após a leitura do excerto, sucedeu-se a atividade de pré-leitura. Nesta atividade que antecede a apresentação e leitura do livro, os alunos partilharam as suas suposições em relação a afirmações sobre a história através de placas com as palavras “Concordo” e “Discordo”. Um método que se revelou eficaz ao despertar a curiosidade e o interesse da turma.

O registo das respostas foi feito numa folha (Anexo J).

Gráfico 12 - Respostas dos alunos à atividade "Concordo" vs "Discordo"



Pôde verificar-se que a maioria dos alunos discordaram das afirmações “O Elmer é um elefante só azul” (23), “O Elmer tinha cor de elefante” (23), “A história passa-se num Zoo”(24). As respostas mostraram-se mais equilibradas face às afirmações “O Elmer vivia sozinho na floresta”, “O Elmer não tinha amigos” e “O Elmer é feliz” – Gráfico 12.

Aquando destas últimas, gerou-se uma discussão pelo facto de as opiniões serem contrastantes. Alguns alunos concordavam com as afirmações justificando que “ser diferente e não ter amigos implica ser infeliz”. Outros discordavam, dizendo “é impossível ser feliz e diferente ao mesmo tempo”. Neste momento, foi possível desenvolver grande interação entre os alunos e aferir a perspetiva de cada um sobre o assunto.

Após a atividade de pré-leitura passou-se à leitura individual e silenciosa da obra para que os alunos a conhecessem e se familiarizassem com a história. Depois, procedeu-se à leitura em grande grupo e em voz alta, onde todos tiveram a oportunidade de ler e de contactar com o objeto livro. Nesta fase realizaram-se pausas oportunas em algumas páginas, para, por exemplo, esclarecer dúvidas acerca de palavras/expressões desconhecidas ou menos comuns.

Neste seguimento houve também espaço para interrogar os alunos com a questão: “Para cada um de vocês, é bom ou mau ser diferente?”, ao que a maioria dos alunos respondeu: “é bom porque somos únicos”; “é bom porque ser diferente é ser especial”; “é bom porque se fôssemos todos iguais a vida era chata”; “é bom porque assim é mais divertido brincar”; “é bom aceitarmos como somos”; “ninguém é melhor que ninguém e todos temos capacidades que outros não têm”; “é bom porque eu sou diferente e gosto”. Outros alunos (consideravelmente menos) responderam: “é mau porque toda a gente goza; “é mau porque sofremos de *bullying*”, “é mau porque a maior parte das pessoas trata mal aqueles que são diferentes”.

Na sua generalidade, os alunos mostraram interesse em participar e pareceram apreciar a história do Elmer, conseguindo associar alguns aspetos das suas vivências à história do Elmer.

Quinta sessão: Exploração da obra *O Elmer*, de David McKee (continuação)

7 de janeiro de 2020

Na última fase da exploração da obra *O Elmer* (McKee, 1989) realizou-se a atividade “Retalhos de Mim” (Anexo L). Aqui os alunos puderam inspirar-se na história e na particular caracterização física do Elmer (figura 9) de modo a realizarem uma ilustração que se aproximasse da singularidade de cada um.

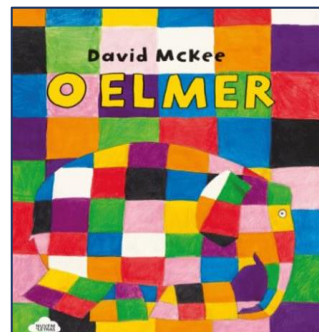


Figura 9 - Caracterização da personagem Elmer.

Para isso, a aula iniciou com um breve diálogo sobre a história já explorada. Nesta fase, os alunos tiveram a oportunidade de, oralmente, recontar a história, indicar os principais momentos da narrativa, caracterizar a personagem principal (física e psicologicamente) e ainda dar a sua opinião face a todo o enredo (atitudes da personagem, sentimentos, boas e más ações, etc.).

Após o debate de ideias os alunos colocaram mãos à obra e assim, procederam à ilustração de “Retalhos de Mim”. Cada um teve a oportunidade de se exprimir da forma que entendeu e desenhar algo com que se identificasse. O objetivo passou, então, por atribuir a si próprio qualidades ou defeitos (através dos retalhos às cores) que fazem de cada um, um ser único e diferente. Todos eles quiseram começar de imediato, pois as ideias foram surgindo automaticamente. Após a ilustração, todos os alunos apresentaram o seu trabalho artístico à turma.

Revelam-se abaixo alguns deles, bem como a sua justificação – Figura 10 e Tabela 12 respetivamente.

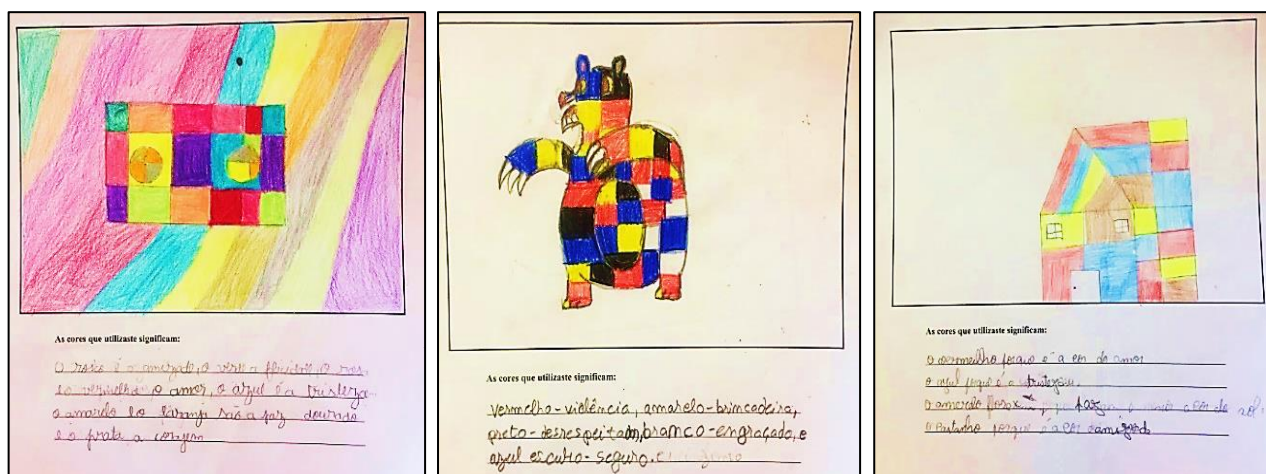


Figura 10 - Exemplos de ilustrações realizadas pelos alunos.

Intervenientes	Transcrição
Aluno 23	“Desenhei um coração porque é o símbolo do amor e para mim o amor é vida. O azul representa tristeza quando gozam comigo, o verde a esperança e a ecologia (...)”
Aluno 24	“Fiz um rádio porque adoro música. Escolhi o roxo que simboliza amor, o azul a tristeza, a prata a coragem.”
Aluno 25	“Escolhi um quadro porque adoro apreciar quadros e pinturas. A cor laranja significa ansiedade que às vezes sinto, o preto quando as janelas do meu coração estão fechadas e o branco para quando estas janelas abrem. O azul são lágrimas, o castanho nervosismo.”
Aluno 26	“Desenhei um urso porque é o meu animal preferido e tem a ver comigo. O vermelho é violência e o preto é desrespeito, porque sei que às vezes me comporto mal. O amarelo representa brincadeira, porque sou divertido.”
Aluno 27	“Eu desenhei uma casa porque é em casa que eu me sinto melhor!”
Aluno 28	“Escolhi um lego porque adoro brincar com eles. O preto – tristeza, o azul – saudade, o verde – amizade, o cinzento – brincadeiras.”

Tabela 12 - Exemplos de justificações dos alunos face às ilustrações.

Nesta fase de abertura e partilha de sentimentos/emoções, muitos alunos reconheceram em si alguns “defeitos” e/ou “erros” como o de desrespeito aos professores e funcionários, ou a agressividade para com os colegas. Outros alunos assumiram ser gozados por colegas, o que fez com que, na sua ilustração, esse fator estivesse presente (uma das cores que este aluno escolheu foi o preto que representa a tristeza e o desgosto). Outro aluno exprimiu a saudade que sentia devido à ausência do pai com a cor azul.

A quinta sessão encerrou com a realização de um guião de leitura (**Anexo K**) constituído por questões de compreensão acerca da obra, de modo consolidar conhecimentos acerca da mesma. Os objetivos inerentes a este guião consistiam em apreender o sentido global da narrativa estudada, desenvolver a capacidade de compreensão, desenvolver a expressão escrita, aplicar os conhecimentos gramaticais e desenvolver a imaginação e criatividade.

Sexta sessão: Escrita criativa e elaboração do livro-acordeão

31 de janeiro de 2020

A última atividade a ser realizada no âmbito deste projeto foi a escrita criativa e a elaboração de um livro-acordeão (**Anexo M**), atividade em que os alunos se agruparam em pares, esboçaram uma história/narrativa e transcreveram-na para o livro-objeto, ilustrando-o.

O principal objetivo foi confrontar as ideias iniciais dos alunos face ao tema ligado à cidadania, valores e boas ações e ainda consolidar as histórias exploradas anteriormente: *Orelhas de Borboleta* (Aguilar, 2008) e *O Elmer* (McKee, 1989). Aliado a isso, esta atividade possibilitou o contacto com um livro de formato não convencional (que os alunos desconheciam).

A sessão iniciou com uma conversa informal de modo a fazer uma retrospectiva daquilo que foi desenvolvido ao longo do projeto. As obras exploradas foram o ponto central onde se relembrou aspectos de cada uma delas através do reconto oral. Houve ainda tempo para a troca de ideias entre alunos, fase em que estes puderam dizer com qual das obras mais se identificaram (*O Elmer*, de David McKee, foi a obra predominante).

Em consequência deste diálogo, pôde depreender-se que os alunos criaram empatia com as histórias dos livros, até porque, na sua generalidade, demonstraram conhecer pormenores e expressões presentes nos textos tais como: “era o Elmer que provocava o primeiro sorriso” e “a menina tinha umas orelhas grandes, mas a mãe dizia-lhe que elas serviam para pintar as coisas feias de mil cores”. Foi notório como os temas das histórias levaram os alunos a refletirem sobre defeitos, qualidades, autoestima e confiança em si próprios.

Após o diálogo, deu-se a conhecer à turma o livro-acordeão/concertina, mostrando-lhes um exemplo. Verificou-se que a maioria dos alunos conhecia o formato do livro, mas não lhe conhecia o nome. Desde logo os alunos souberam dar significado ao conceito livro-acordeão, dizendo que este tinha a forma de um instrumento musical (o acordeão). A conversa passou por referenciar os vários formatos do objeto livro, sendo o livro-acordeão apenas uma das muitas maneiras de torná-lo mais divertido, lúdico e apelativo.

De seguida, os alunos agruparam-se em pares e procederam à construção do livro-acordeão (foram dadas algumas orientações para a sua realização: como produzir, materiais necessários, etc.).

Depois da construção do livro-acordeão, propôs-se aos pares que escrevessem uma história/narrativa da sua autoria inspirada nas obras retratadas a longo do projeto - *Orelhas de Borboleta* (Aguilar, 2008) e *O Elmer* (McKee, 1989). Os alunos demonstraram preocupação e ambição em realizar um trabalho original com significado para eles. Era relevante assegurar que o texto produzido suscitasse a consecução de efeitos perlocutivos nos leitores.

Na fase de escrita e de idealização da história a construir, foi fundamental apresentar aos alunos as componentes de uma produção textual – uma fase de controlo da escrita - que incluem, na sua íntegra, componentes essenciais como a planificação, textualização e revisão. Desde logo explicitou-se cada uma destas fases e forneceu-se o Guião de Escrita: planificar e rever um conto - Figura 11.

Guião de Escrita: planificar e rever um conto		
<p>Já conheces as histórias da Mara e do Elmer e, possivelmente, conhecerás outras que se assemelham a estas. Inspira-te nessas narrativas para escreveres uma nova história.</p> <p>Antes de começares a escrever, toma atenção às seguintes instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifica e escreve sobre o que te foi pedido; - Revê com cuidado e corrige o que achares que deve ser corrigido. 		
PLANIFICAR	REVER Cumprido?	
O que é pedido para fazer?	Sim	Não
O que tenho de colocar num texto narrativo?	Sim	Não
<i>Introdução</i>		
QUANDO decorre a história?		
ONDE decorre a história?		
QUEM são as personagens?		
COMO são as personagens?		
Qual é a situação inicial?		
<i>Desenvolvimento</i>		
O que levou à alteração da situação inicial?		
Que dificuldades tiveram as personagens de enfrentar?		
Quem ou o que as ajudou? Como?		
<i>Conclusão</i>		
Como resolveram a situação? / Como acabou a história?		
Devo ainda...	Sim	Não

Encadear bem os acontecimentos narrados.		
Respeitar o número de páginas pedido.		
Utilizar parágrafos quando “mudar de assunto”.		
Respeitar as regras de funcionamento da língua.		
Evitar repetir palavras.		
Colocar corretamente a pontuação.		
Prestar atenção para não dar erros.		

Figura 11 - Guião de Escrita: planificar e rever um conto

No decorrer da sessão, os alunos sentiram necessidade de partilhar as suas vivências associadas a estas narrativas, inspirados, quer por uma imagem, quer por uma personagem, quer por uma citação ou mesmo pela mensagem inerente às obras. Os alunos foram, na sua generalidade, bastante autónomos na decisão dos temas a abordar e das personagens a incluir na sua narrativa.

Na fase de escrita e estruturação de ideias (Fig.12), importa conferir grande importância ao auxílio da colega de estágio, pois foi durante este processo que houve necessidade de percorrer a sala e os grupos de trabalho a fim de tirar dúvidas e de corrigir erros ortográficos.

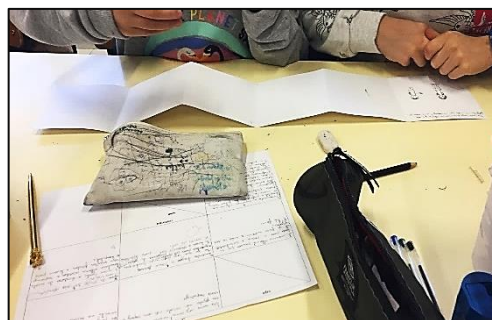


Figura 12 – Processo de escrita e elaboração do livro-acordeão.

Durante a interação com os alunos, sem nunca assumir uma postura de negação em relação às suas ideias e raciocínio, mas antes exercendo um papel de mediadora/orientadora, foram acionados trajetos para que o aluno chegasse a uma conclusão. A intenção foi precisamente deixar a turma “voar nas asas da imaginação” sem qualquer impedimento.

Finda a etapa da construção do livro e da história, procedeu-se à elaboração das ilustrações e à sua apresentação à turma.

As histórias revelaram-se extremamente interessantes e repletas de originalidade. Para além do seu conteúdo se ter revelado bastante rico e, em alguns casos, metafórico, também as ilustrações se destacaram pela sua criatividade, com cores vivas e formas excêntricas desenhadas com grande precisão.

Interessa, neste ponto, evidenciar a relação que alguns alunos estabeleceram entre a capa e a contracapa. A título de exemplo, explanam-se algumas respostas como: “no início a personagem estava

triste, mas no final já estava feliz” (Fig. 13), argumentou o par I; ou “a tromba do elefante era tão grande que não cabia nesta parte do livro, passando da capa para a contracapa e isto faz com que os outros fiquem curiosos” (Fig.14), justificou o par II. Estas revelações dão conta que estas crianças, muito provavelmente, costumam manusear livros e que atribuem relevância e significado aos seus detalhes.

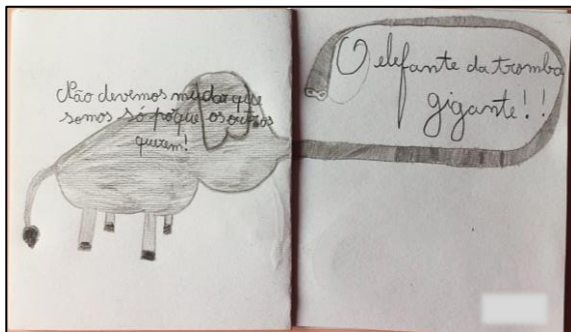


Figura 14 - Exemplo de contracapa e capa elaboradas pelo par II.



Figura 13 - Exemplo de capa e contracapa elaboradas pelo par I.

Ainda na fase dedicada à ilustração do livro-acordeão, alguns alunos sugeriram escrever a mensagem mais importante da história na contracapa do livro, algo que deu aso a que todos aceitassem o desafio e quisessem também fazê-lo (Figuras 15 e 16). Aqui, ressalva-se a importância da voz do aluno e da sua valorização para uma aprendizagem prazerosa e significativa.



Figura 16 - Exemplo de contracapa com a mensagem mais importante da história.

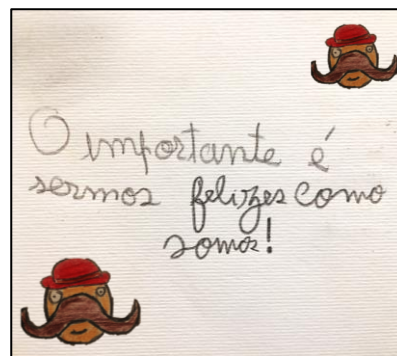


Figura 15 - Exemplo de contracapa com a mensagem mais importante da história.

Em suma, é possível assumir que a turma apreciou elaborar a atividade tendo-se empenhado afincadamente na sua personalização (Figuras 13 a 18) . Esta foi uma experiência relevante, na medida em que a turma superou os objetivos delineados para esta atividade, mostrando compreender algumas finalidades dos livros e da leitura, e as mensagens inerentes às obras em apreço, comprovado através de interpelações como “os livros também nos podem ensinar ou aconselhar a realizar boas ações”; “é

mau magoar os outros com as nossas críticas”; “é bom ser único, sermos todos diferentes e gostarmos de nós mesmos”; ou “o quão importante é sabermos respeitar o outro.” A presente atividade mostrou também pertinência, na medida em que permitiu incentivar os alunos à leitura e ao prazer que esta pode proporcionar e possibilitou a troca de ideias, de histórias, de sentimentos e de princípios que cada aluno defende.



Figura 17 - Exemplo de um livro-acordeão realizado por um dos pares, intitulado “A força das palavras”.

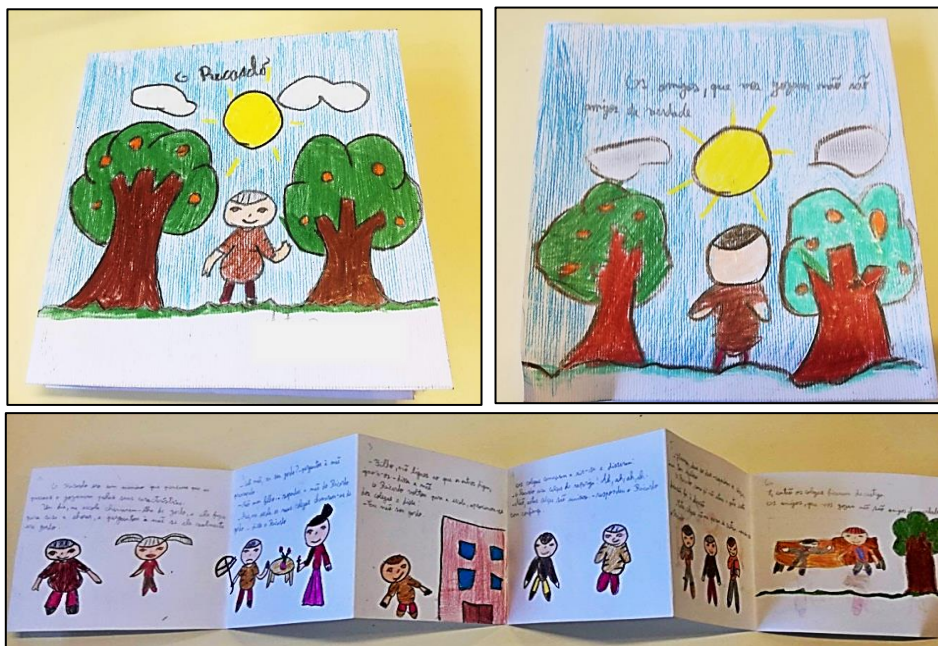


Figura 18 - Exemplo de um livro acordeão realizado por um dos pares, intitulado “O Ricardo”.

Sétima sessão: Inquérito final

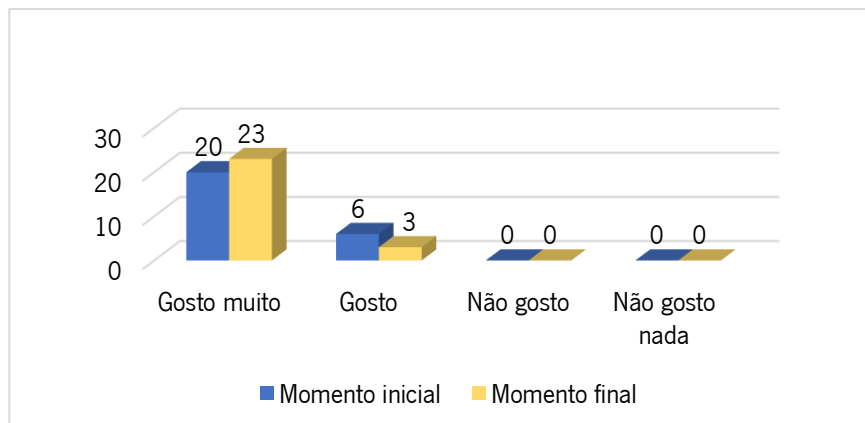
3 de fevereiro de 2020

Na última etapa deste projeto, realizou-se o preenchimento de um questionário final de forma a obter termo comparativo entre o momento inicial e o momento final e, desta forma, perceber de que forma este projeto influenciou os alunos para a leitura e desenvolveu competências leitoras com articulação à temática “valores”.

Recolhidas as respostas dos vinte e seis alunos, obtiveram-se os seguintes dados:

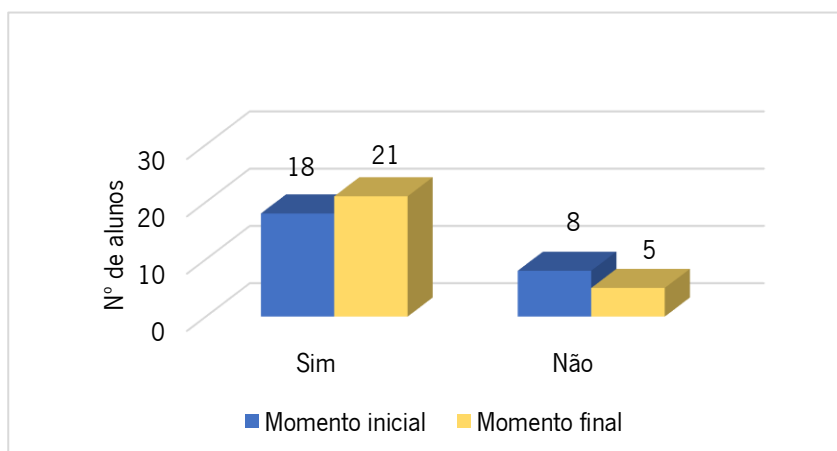
Questão 1: “Gostas de ler?” Relativamente a esta questão, mais de metade da turma (vinte e três alunos) indicou gostar muito de ler, um acréscimo de três alunos face ao inquérito inicial. Os restantes alunos selecionaram a opção “gosto” – Gráfico 13.

Gráfico 13 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 1.



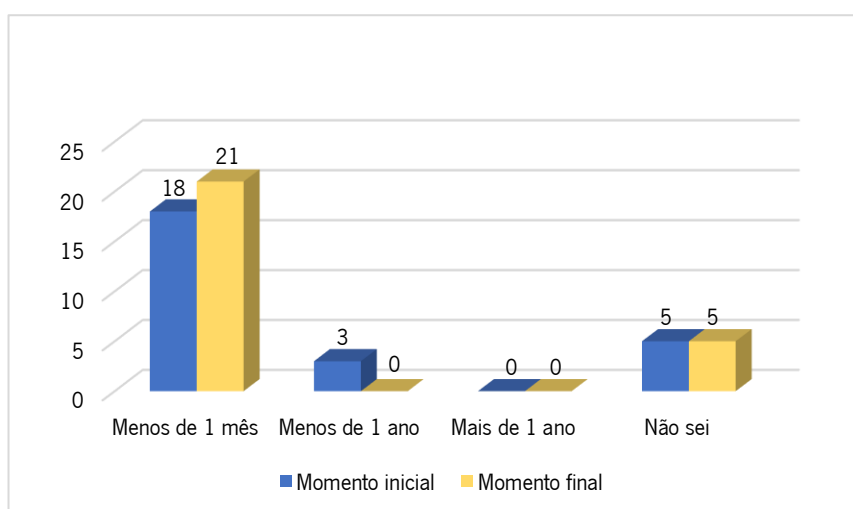
À **questão 2** “costumas ler?”, a maioria dos alunos da turma (vinte e um) respondeu “sim” (uma diferença de mais um aluno comparativamente ao inquérito inicial) e cinco afirmou não costumar ler – Gráfico 14.

Gráfico 14 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 2.



Questão 3: “O último livro que leste foi há quanto tempo?” Relativamente a esta questão dezoito alunos responderam “há menos de um mês”, cinco responderam “não sei” e três alunos disseram ainda estar a ler um livro (neste caso, considera-se a resposta “há menos de um mês”). Nenhuma outra resposta foi verificada, o que aconteceu no inquérito inicial onde três alunos responderam “há menos de um ano” – Gráfico 15.

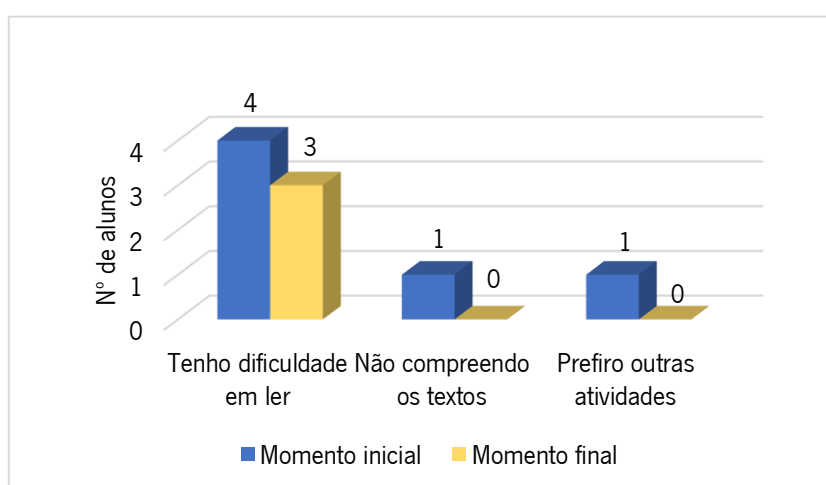
Gráfico 15 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 3.



Questão 4 “Se costumava ler, por que razão o fazes?” – Não se verificaram alterações.

Questão 5: “Se não costumava ler, por que razão não o fazes?” Relativamente a esta questão, apenas três alunos responderam “porque tenho dificuldades em ler”, não se tendo verificado mais respostas a esta questão (contrariamente ao que aconteceu no inquérito inicial onde um aluno respondeu “não compreendo os textos”, quatro alunos responderam “tenho dificuldades em ler” e um aluno afirmou preferir outras atividades) – Gráfico 16.

Gráfico 16 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 5.

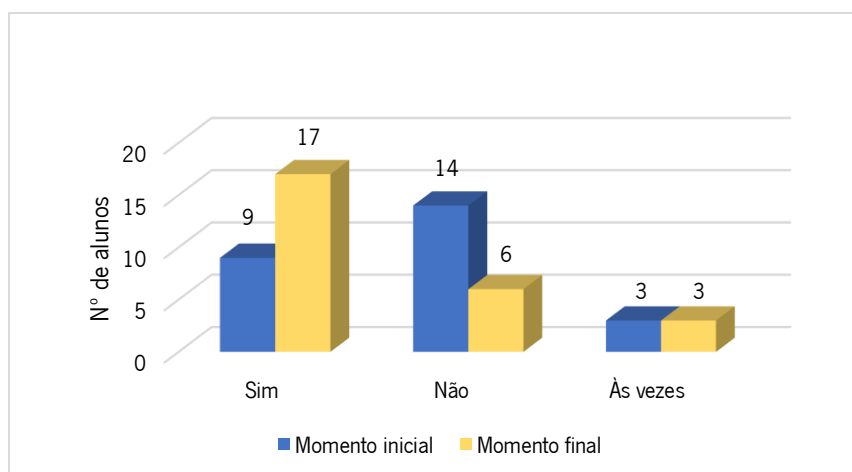


Questão 6 “Que tipo de leitura preferes?” – Não se verificaram alterações.

Questão 7 “Quantos livros lês por mês?” – Não se verificaram alterações.

Questão 8: “Conversas com os teus amigos sobre as tuas leituras?” Relativamente a esta questão dezassete alunos responderam “sim”, seis alunos responderam “não”, e três alunos responderam às vezes. Assiste-se a uma diferença de oito alunos que passaram a assumir ter conversas com os seus colegas acerca das suas leituras. Enquanto seis continuam a não o fazer – Gráfico 17.

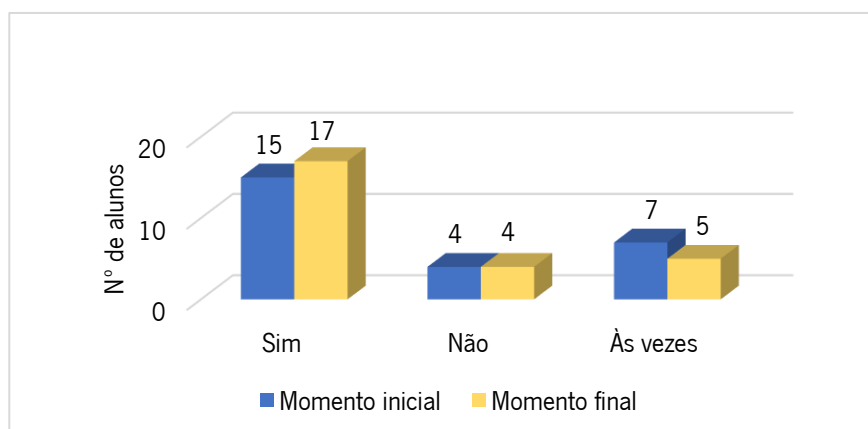
Gráfico 17 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 8.



Questão 9: “Quais são os teus livros preferidos? (indica pelo menos três obras)” – com resposta livre - Relativamente a esta questão, as respostas que mais se repetiram foram *Uma Aventura e Criaturas do Planeta Azul*. De referir que as respostas diversificaram consideravelmente, podendo observar-se ainda: *O Elmer, Orelhas de Borboleta* (obras exploradas em sala de aula), *Outra vez o Elmer* (da série *O Elmer*), *Diário de um banana, Poemas da mentira e da verdade, História de Portugal, Já sei, Histórias de um gato e de um rato, Trinta por uma linha, Astérix*.

Questão 10: “Quando lês, entendes bem a mensagem?” Quanto a esta questão, dezassete alunos responderam “sim”, quatro alunos responderam “não” e cinco alunos responderam “às vezes”. Verifica-se que dois alunos passaram a revelar que conseguiam interpretar os textos – Gráfico 18.

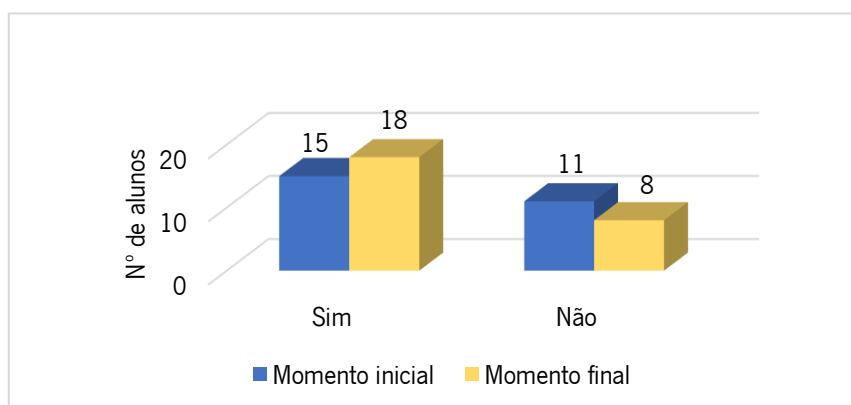
Gráfico 18 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 10.



Questão 11 “Quando lês, tentas tu encontrar explicações para aquilo que não está claro?” – Não se verificaram alterações.

Questão 12: “Gostas de dar a tua opinião sobre os temas presentes no texto/livro?” Em relação a esta questão, verificou-se um aumento de três respostas positivas, revelando que mais alunos se predispõem a opinar sobre as temáticas abordadas nos textos/livros – Gráfico 19.

Gráfico 19 - Dados comparativos entre avaliação inicial e final relativos à questão 12.



Questão 13 “Para ti, o que significa ler?”, de resposta livre. Relativamente a esta questão, as respostas foram variando como aconteceu no momento inicial: aventura, imaginação, aprendizagem. Destacam-se como novas respostas: “é abertura da mente”, “é liberdade para sonhar”, “é um espaço aberto para imaginar”.

Questão 14: “O que aprendes quando lês?” A esta questão, os alunos deram respostas muito semelhantes umas às outras, entre as quais se destacam por aparecerem mais vezes: “palavras novas”, “a ler e escrever melhor”, “gramática e a não dar erros” e “os significados das palavras”, o que já acontecia no momento inicial. Verificou-se o aparecimento de novas respostas como “aprendo conselhos e lições para a vida” e “aprendo o que devo ou não fazer”.

Questão 15: “Achas que a leitura te pode ajudar a ser melhor?” Quanto a esta questão, todos os alunos responderam afirmativamente. Em relação à justificação, as respostas mais observadas foram, tal como aconteceu inicialmente: “ajuda a ler e escrever melhor”, “ajuda-me a não dar erros, a aprender palavras novas e significados”, “ajuda a entender melhor os textos” e “ajuda a imaginação”. Como novas respostas surgiram: “aprendo a ser melhor”, “aprendo a ser amigo de quem não tem amigos”, “aprendo a socializar com as pessoas”, “sim, porque eu tento ser melhor com a ajuda da leitura”, “sim, porque me acalma”.

Algumas observações...

Como aconteceu inicialmente, este questionário final mostrou a existência de hábitos de leitura na turma verificado pelas questões “costumas ler?”, “quantos livros lêes por mês?” ou “o último livro que leste foi há quanto tempo?”. Com estas respostas, pode assumir-se que os hábitos de leitura do grupo são bastante positivos, uma vez que a maioria dos alunos lê um ou dois livros por mês, pelo menos.

Nota-se também que há gosto e prazer generalizado pelo ato de ler verificado pela questão “gostas de ler?”, à qual a grande maioria dos alunos respondeu “gosto muito”.

Contrariamente ao que aconteceu no momento inicial, cuja maioria dos alunos afirmou não conversar com os amigos sobre as leituras, na fase final houve um acréscimo substancial na resposta “sim”, podendo assumir que o projeto contribuiu para fomentar a partilha de experiências leitoras e opiniões entre o grupo.

Menos alunos do que inicialmente, mas ainda assim alguns, responderam ler apenas por dever escolar e outros revelaram não ler por terem dificuldades na leitura. Estas respostas observadas tanto na fase inicial (pré projeto) como na fase final (pós projeto), exigem que o professor repense e/ou reformule as atividades e as oportunidades de contacto com o livro, com os textos e com o universo literário até então colocadas em prática. De forma a mitigar esta situação seria interessante estimular este contacto fora da sala de aula, ou fora do ambiente em que daí resulte uma “obrigatoriedade” em ler. Por exemplo, através da implementação de um carrinho de leitura móvel – construído ou reformulado pelos alunos – a circular pelos pátios da escola durante a hora do recreio, potenciando despertares para o mágico mundo da leitura durante um período particularmente aceite e prazeroso para os alunos. O acervo do carrinho contaria com uma grande diversidade de livros e tipologias textuais: textos informativos, narrativas, poesia, livros de banda desenhada, jornais/revistas, enciclopédias, álbuns literários, livros-acordeão, livros sonoros, livros com texturas, livros *pop up*, fantoches, entre outros.

As respostas à questão sobre os gostos literários dos alunos mostram a diversidade de gostos e interesses dos alunos na leitura de histórias. Pode verificar-se que as obras predominantemente não selecionadas (jornais/revistas, livros de ficção científica ou policiais) continuam a ser as que, talvez, estão menos palpáveis na realidade dos alunos. É o caso do jornal, que é, cada vez mais, um elemento pouco usual no quotidiano dos alunos e das suas famílias e, assim sendo, algo que poderia mitigar esta situação seria a realização de atividades de leitura relacionadas com a problemática encontrada. Atualizar o Baú

Literário da turma seria uma hipótese, adicionando jornais e revistas para que se aproxime o aluno deste objeto literário menos conhecido por ele.

Outro aspeto proveitoso seria propor atividades entre aluno-família ou aluno-comunidade (em articulação com o projeto de turma “o futuro é feito de memórias”¹²), de modo a que os mais velhos desvendassem as particularidades dos jornais (como por exemplo a sua importância em fases mais remotas da nossa História), ou de objetos literários menos conhecidos pela população infantil da atualidade. Neste âmbito, seria benéfica a realização de círculos de leituras em família ou com a comunidade mais velha, onde se objetiva uma troca de experiências literárias entre idades tão díspares de modo a que cada um pudesse apresentar as razões e convicções para se ler determinado livro/texto.

Considera-se que seja importante e conveniente que o aluno se familiarize com a leitura de jornais ou revistas, já que este contacto entre aluno e objeto pode também constituir a ponte entre estes últimos e os diferentes géneros textuais (como a notícia), ampliando assim o seu universo literário. Além de funcionar como um incentivo à leitura, esta estratégia que aproxima o aluno da realidade poderá estabelecer relações com situações do quotidiano, permitir a distinção entre facto e opinião, fomentar a troca de ideias, opiniões e perspetivas, e assim potenciar o seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico e reflexivo.

No que diz respeito à questão “indica pelo menos três obras preferidas”, constata-se que as respostas mais frequentemente escritas foram, como ocorreu no inquérito inicial, *Criaturas do Planeta Azul* e *Uma Aventura*. Ainda assim, contrariamente às respostas anteriores, no momento final a diversidade de preferências revelou-se bastante acentuada. Neste sentido, importa evidenciar não só o aparecimento das respostas *Orelhas de Borboleta* ou *O Elmer* (obras que foram exploradas durante o projeto), mas também da resposta *Outra vez o Elmer* (da mesma coleção de *O Elmer*), o que pode significar que os alunos apreciaram a obra explorada e que esta fomentou o interesse em ler e descobrir mais sobre o assunto.

Em relação à questão “achas que a leitura te pode ajudar a ser melhor, porquê?” todos os alunos responderam afirmativamente. No que diz respeito à justificação, pode concluir-se que a grande maioria dos alunos atribui à leitura um papel de destaque na ajuda do desenvolvimento de competências de leitura e escrita (“aprendo a ler e escrever melhor”, “aprendo palavras novas”, “é estudo”,...), tendência já observada no momento inicial. Não obstante, é de realçar novas respostas a esta questão, tais como:

¹² Assunto supracitado no capítulo II, ponto 2.1.6: o projeto de turma, página 27.

“sim, porque aprendemos a ser melhor e a ser amigo de quem não tem amigos”, “sim, porque aprendo a socializar com as pessoas”, “sim, porque tento ser melhor”, “sim, porque me acalma.”

Pelas respostas anteriormente descritas pode inferir-se que os alunos desenvolveram consciência da importância do ato de ler, conquistando, inclusive, outros olhares sobre esta prática. Neste sentido, demonstraram ter conhecimento da funcionalidade didática da leitura e do livro enquanto objeto lúdico.

Olhando para os dados recolhidos, é com apreço que se pode afirmar que o projeto revelou efeitos significativos, com especial relevância nos domínios cognitivo e afetivo.

Depois desta reflexão, considera-se que seria proveitoso e recompensador desenvolver um projeto futuro com o objetivo de dar a conhecer aos alunos novas obras de literatura infantil, idealizando novas e diferentes atividades. Dessa forma, potenciar-se-iam outras opiniões e outros modos de ver o mundo fomentando o conhecimento ético a partir do confronto de diferentes visões entre o real e o ficcional.

Capítulo V - Conclusões, Limitações e Recomendações

Propõe-se, neste momento, refletir sobre o decurso da prática pedagógica em contexto, já que a reflexão é considerada um dos processos mais importantes num projeto de carácter investigativo. De referir que esta reflexão foi feita, sistematicamente, ao longo de todo o estudo.

Este projeto partiu não só das problemáticas observadas em contexto, mas também das necessidades e interesses dos alunos da turma, sendo este aspeto uma mais-valia, visto que a sua motivação torna o caminho mais fácil e exequível.

Como principais finalidades, o projeto de intervenção pedagógica visava que os alunos desenvolvessem o gosto/prazer pela leitura, possibilitando-lhes, através de obras específicas, a consciencialização para a importância desta última, com vista na formação de cidadãos leitores mais reflexivos, críticos e com valores. Tinha ainda como propósito desenvolver a leitura e a compreensão de textos uma vez que era nestas áreas que os alunos apresentavam maiores dificuldades.

Para esse efeito, os recursos utilizados adaptados ao contexto de intervenção revelaram-se essenciais para o sucesso deste projeto. Neste sentido, os instrumentos de recolha de informação constituíram-se fatores imprescindíveis, na medida em que permitiram regular e acompanhar o sucesso do trabalho que estava a ser desenvolvido, bem como analisar a prática pedagógica, existindo sempre a preocupação em seleccionar os melhores recursos a utilizar e as atividades mais adequadas a propor.

Foi a partir da recolha de dados no momento inicial que se desenrolaram as restantes atividades. A idealização destas, teve, por isso, em consideração o conhecimento e as interrogações dos alunos relativamente à temática.

Durante o caminho percorrido, procurou-se que os alunos contactassem com livros de qualidade e aprendessem a gostar deles. Durante a sua exploração, o propósito foi desenvolver atividades que os envolvesse e neles desencadeasse vivências agradáveis e partilhas de emoções/opiniões com liberdade. Para além disto, foi importante estimular os alunos para a leitura e para escrita, uma vez que este mecanismo os leva a ativarem a sua imaginação e criatividade.

A aplicação de estratégias e atividades diversificadas e inovadoras no contexto onde decorreu a implementação, tal como a criação de condições que este exige, foram fatores considerados importantes e que estiveram sempre presentes, já que esta relação é um ponto-chave no alcance do sucesso. Neste sentido, o contacto entre criança e livro-objeto através de obras de particular relevo no mundo da

literatura para a infância (com temáticas inerentes), a leitura e as suas fases estrategicamente fragmentadas (pré, durante e pós), a atividade de escrita e a elaboração de um livro-acordeão constituíram momentos de descoberta, aprendizagem, prazer e divertimento. Ao proporcionar oportunidades como estas, a criança contacta com universos diferentes, outros modos de ser e várias formas de resolver os seus conflitos.

Pode também concluir-se que os alunos foram capazes de construir conhecimentos relacionados com a temática (valores) e com as obras de literatura infantil exploradas. Neste seguimento, assumiram grande capacidade de justificar escolhas e defender opiniões, no momento da apresentação dos trabalhos desenvolvidos.

O aprofundamento do conhecimento do livro como objeto lúdico e detentor de inúmeras funcionalidades, a desconstrução das ideias implícitas nas histórias e a produção dos textos, permitiram igualmente desenvolver o ensino-aprendizagem. Também o livro, entendido como conteúdo visual, permitiu despertar o gosto estético dos alunos através da exploração lúdica e prazerosa das suas ilustrações, elementos que despoletaram a atribuição de outros significados ao livro e à leitura.

Também o trabalho de produção de escrita se revelou um aspeto positivo na medida em que permitiu que os alunos sistematizassem e refletissem sobre variados aspetos das obras exploradas, fazendo com que atribuíssem significado àquilo que escrevem.

Neste seguimento, as produções dos alunos revelaram-se essenciais na compreensão do sucesso e das alterações que seriam necessárias efetuar na implementação de um projeto da mesma amplitude.

A perspetiva construtivista adotada, dando sempre voz aos alunos e oportunidades de participação, revelou-se gratificante comprovando que os alunos são indivíduos capazes de construir o seu próprio conhecimento, em complemento à mediação realizada pela professora.

Importa evidenciar as características da turma onde foi desenvolvido o projeto de intervenção e investigação: uma turma bastante heterogénea em termos de ritmos de trabalho e comportamentos o que se revelou uma mais-valia a nível profissional e pessoal. O facto de o estágio ter proporcionado o desenvolvimento de trabalhos e projetos com uma turma com as características supracitadas permitiu um crescimento da bagagem enquanto futura profissional, estando, por isso, mais consciente do futuro e das realidades que ele traz consigo.

Não menos importante, destaca-se o acompanhamento dado pelos professores cooperantes e orientador e o auxílio da colega de estágio como elementos essenciais no desenrolar de todo o processo.

Num entendimento pessoal, o desenvolvimento deste projeto facultou aos alunos uma série de experiências, vivências e aprendizagens gratificantes e significativas sendo, por isso, possível reafirmar que o projeto apresentou resultados favoráveis: o retorno positivo dos alunos, a sua motivação e a construção de conhecimento. Cumpre então destacar o quão significativo e gratificante foi, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Embora atualmente se denote um crescente leque de implementações e práticas de promoção do gosto pela leitura e pelos livros, projetos como estes nunca serão excessivos para que se proporcionem momentos/vivências enriquecedoras e se criem, sobretudo, leitores competentes, de qualidade e com gosto pelo ato de ler.

Limitações

Neste ponto importa convocar as limitações e/ou dificuldades no decorrer de todo o processo.

Num primeiro olhar faz sentido destacar a maior limitação sentida: a ação pedagógica afetada pela pandemia mundial causada pela Covid-19. Este foi um período atípico, que ninguém julgou ser possível acontecer e, com a suspensão das aulas e estágios presenciais o mundo foi obrigado a substituir a sua rotina numa escola por um computador e um ensino à distância. Assim, e devido à escassez do tempo letivo previsto para as aulas extra ao projeto - já que as metas curriculares são extensas e não permitem muitos desvios temporais face ao previamente planificado - , a segunda fase delineada para o contexto de 2ºCEB, tornou-se inexecutável. Este enorme percalço trouxe um entrave à total execução do projeto, mas sobretudo às conclusões que ficaram por apurar.

Um outro aspeto limitativo prende-se com o fator tempo na implementação do projeto em 1ºCEB. Este tempo durante o qual os alunos foram trabalhando revelou-se escasso, não permitindo verificar se todos os efeitos desejáveis, à *posteriori*, se concretizaram. Formar leitores críticos e conscientes ou criar hábitos de leitura não se predispõe num curto espaço de tempo, ainda que se desenvolva um projeto de investigação-intervenção onde estes objetivos estejam intrínsecos. De considerar que este deve ser um processo contínuo e sistemático à volta do livro e da sua leitura, não ler por ler, não escrever por escrever, mas sim que os alunos sigam e executem todo o processo a eles inerente, regulando e avaliando simultaneamente o trabalho desenvolvido. Na impossibilidade de verificar, a longo prazo, se este objetivo foi escrupulosamente cumprido, urge reconhecer algumas mudanças positivas (durante o curto período em que se interagiu com a turma) no interesse demonstrado pelos livros e pela leitura, na visão dos

alunos face a esta última e na consciencialização dos temas abordados – alteridade, diferença, respeito pelo outro.

Apesar de todos os constrangimentos referidos, é possível assumir que este projeto conseguiu proporcionar experiências diversificadas, enriquecedoras e cativantes, levando a que fossem criados hábitos de leitura e uma relação mais próxima entre criança e livro.

Recomendações

Considerando o projeto desenvolvido, urge aconselhar uma das estratégias utilizadas e que representou um fator eficaz, favorável e profícuo durante a sua implementação. Neste sentido, importa destacar a constante utilização do reforço positivo nos alunos e a valorização das suas contribuições. Com a aplicação desta estratégia os alunos demonstraram sentirem-se valorizados quanto ao seu trabalho, compreendendo que aquilo que expõem ou produzem não está limitado às atividades avaliativas e que a relevância do seu raciocínio importa e é válida. Desta forma, a turma sentiu-se motivada a dar continuidade às atividades desenvolvidas, o que levou a um agradável ambiente em sala de aula.

A par disto, surgem outros caminhos e possibilidades que tencionam enriquecer e aprimorar projetos como este, e cuja sua realização não foi possível.

Um dos caminhos a enveredar seria a implementação do projeto delineado para 2º ciclo e que se verificou inexequível devido às circunstâncias causadas pela pandemia mundial. A sua concretização traria, possivelmente, novos olhares, novas experiências, outras conclusões e resultados mais expressivos.

Algumas atividades a implementar (que o fator tempo não permitiu realizar) e que constituem desafios futuros para os alunos e professores passam por:

- Implementar uma rotina de leitura no dia-a-dia com liberdade na escolha das suas leituras;
- Desenvolver círculos de leitura e a partilha de histórias (dentro e fora da sala de aula);
- Promover trocas de livros/leituras entre alunos e familiares;
- Atualizar frequentemente os livros do baú literário da turma;
- Criar um “carrinho de leituras” a circular no exterior da escola na hora dos tempos livres;
- Expor os livros-acordeão elaborados pela turma (num espaço físico ou num blogue de turma);

Cada vez mais estamos conscientes acerca da relevância que a educação literária reporta nos indivíduos, sobretudo nas crianças. A mesma permite não só promover o conhecimento em contexto escolar e implementar hábitos de leitura prazerosos, mas também contribuir para a formação de indivíduos e cidadãos mais conscientes.

Nesse sentido, e após a realização do presente projeto, recomenda-se a abordagem desta temática em contexto escolar, através de atividades concretizáveis e capazes de educar, divertir e desenvolver a sensibilidade estética e artística dos alunos, contribuindo para a formação de leitores competentes, sem esquecer os objetivos subjacentes - a preocupação em desenvolver valores, aptidões e atitudes de cidadania.

Referências Bibliográficas

Abbagnano, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.

Aguilar, L. (2008). *Orelhas de Borboleta*. Lisboa: Kalandraka.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Allen, V. G. (1995). Children's literature, language development, and literacy. In M. Sorensen & B. Lehman (Ed.), *Teaching with children's books. Paths to literature-based curriculum* (pp.40-48). Urbana: National Council of Teachers of English.

Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2014). Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. In Azevedo, F. *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às práticas* (pp. 33-56). Raleigh, NC: Lulu Press.

Azevedo, F. & Balça, Â. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18 (37), 131-153.

Azevedo, F. & Balça, Â. (2019). Práticas de Educação Literária e de Promoção da Leitura. *Revista de Educação e Letras*, 45 (21), 6-29.

Balça, Â. & Pires, M. N. (2012). O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 21 (22), 92-104.

Barbeiro, L. & Pereira L. (2007). PNEP: *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. London: Routledge.

Bosma, B. & Guth, N. D. (Ed.) (1995). *Children's literature in an integrated curriculum: the authentic voice*. New York – Newark: Teachers College Press/International Reading Association.

Cairney, T. H. & Langbien, S. (1989). Building communities of readers and writers. *The Reading Teacher*, 42 (8), 560-567.

Carvalho, J. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J., Silva, A. & Pimenta, J. (2007). Tomar Notas – Um Primeiro Passo para a Construção do Conhecimento. In Barca, A., Peralbo M., Porto A., Silva B. & Almeida L. (orgs.), *Libro de Atas do IX Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 1079-1088). A Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

Carvalho, C. (2016). *Relatório de Estágio*. Dissertação de mestrado. Porto: Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.

Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro: Barcelona.

Corbel, A. (2003). *A viagem de Djuku*. Lisboa: Caminho.

Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Revista*, 24 (1), 201-220.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.

Duque, B. (2005). *Um livro... uma história... Interculturais*. Lisboa: Gabinete de Educação e Formação do ACIME/Entreculturas (coord.).

Féteira, J. (2013). *O Plano dos centenários - As escolas primárias (1941-1956)*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Fonseca, J. (2005). Educação e Valores: Que relação? *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, 107-127.

Frantz, M. H. Z.(2001). *O ensino da literatura nas séries iniciais*. (3ª ed.). Ijuí:Unijuí.

García Sobrino, J., Flor Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P. & Polanco Alonso, J. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.

Gil, J. & Cristóvam-Bellman, I. (1999). *A construção do corpo ou Exemplos de escrita criativa: primeiro guia da Escola do Espectador*. Porto: Porto Editora.

Gomes, J. A., Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). Literatura Portuguesa para a infância e promoção da multiculturalidade. *Malasartes - Cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 17, 18-23.

Gordon, J. (2012). *El efecto imaginante*. Cuauhtémoc: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Grossman, D. (2011). *Escribir en la oscuridad*. Barcelona: Debolsillo.

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (Ed.) (1997). *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction*. Newark: International Reading Association.

Marshall, T. (1949). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.

Mckee, D. (1989). *O Elmer*. Lisboa: Nuvem de Letras.

Mello, C. J. A. (2015). Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. *Via Atlântica*, 26 (28), 313-326.

Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In Cerrilo, P. & García Padrino, J., *Literatura Infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Oliveira, A. S. (2012). *Construção e Desenvolvimento da Identidade Profissional do Educador de Infância - Percursos no Masculino: Um Estudo de Três Casos*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Pinsky, C. & Pinsky, J. (2007). *História da cidadania*. São Paulo: Editora Contexto.

Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2009). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores*. Casa da Leitura, 1-11.

Ramos, A. M. (2012). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.

Ramos, A. M. (2019). The accordion format in the design of children's books: A close reading of a Portuguese collection. *Libri et Liberi*, 8(2), 313–328.

Reis, A. (2014). *Relatório de estágio em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de doutoramento, Escola Superior de Educação, Porto, Portugal.

Rezende Filho, C. D. B., & Câmara Neto, I. D. A. (2001). A evolução do conceito de cidadania. *Revista de ciências humanas da unitau*, 7 (2), 1-6.

Ribeiro, T. (2016). Ofélia Paiva Monteiro em entrevista - A Literatura é um elemento perturbador. *Prelo*. Consultado em outubro 11, 2019, disponível em <http://prelo.incm.pt/2016/11/ofelia-paiva-monteiro-em-entrevista.html?m=1>.

Roig-Rechou, B. (2009). Educación literaria e historias literárias In: Díaz, E. C. & Suris, L. F.; Mato, E. M. (Org.). *A mi dizen quantos amigos hey. Homenaxe ao Professor Xosé Luís Couceiro* (pp. 333-342). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Roig-Rechou, B. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educación*, 35(3), 362-370.

Roig-Rechou, B. (2013). *Educación literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.

Rudell, R. B. & Unrau, N. J. (1997). The role of responsive teaching in focusing reader intention and developing reader motivation. In Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (Ed.), *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction* (pp. 102-125). Newark: International Reading Association.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5)5, 127-142.

Sánchez, M. (2015). *Pop up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil*. Doutoramento em Arte na especialidade de Design. Granada: Faculdade de Belas Artes. Universidade de Granada, Espanha – disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/49073>

Santos, J. R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In Oliveira, I.; Henriques, S. (org.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123-138). Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, A. (2017). *A importância da relação entre educação literária e escrita. Uma adaptação dos 'progymnasmata' às aulas de Português e Latim*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Porto, Portugal.

Silva, S. R. (2003). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância*. Casa da Leitura.

Silva, S. R. (2013). A Literatura Infantil e a Promoção da Leitura. In S. Álvarez Ledo, C. Ferreira Boo, C. e M. Rodríguez (ed.) *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 93-105). Madrid: CEU.

Silva, S. R. & Roig Rechou, B. A. (2019). O Capuchinho Vermelho e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros-objecto. In Mociño González, I. (Coord.), *Libro-Objeto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 81-103). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Silva, V. (1990). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, V. M. A. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.

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

Souki, I. G. (2006). A atualidade de TH Marshall no estudo da cidadania no Brasil. *Civitas-revista de ciências sociais*, 6 (1), 39-58.

Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In Azevedo, F. (Coord.), *Formar Leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Yopp, H. & Yopp, R. (2001). *Literature-based Reading Activities*. Ma: Allyn & Bacon.

Yopp, H. & Yopp, R. (2006). *Literature- Based Reading Activities*. Fullerton: Pearson.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ªed.). Porto: Asa Editores.

Documentos

Diário da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_mio_lo=

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., ... & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional.

Anexos

Anexo A – Guião de questões para levantamento das concepções prévias e finais

NOTA: Este inquérito destina-se a uma análise estatística dos hábitos e gostos de leitura dos alunos turma.

Gostas de ler?

Gosto muito

Gosto

Não gosto

Não gosto nada

Costumas ler livros?

Sim

Não

O último livro que leste foi há:

Menos de um mês

Menos de um ano

Mais de um ano

Não sei

Se costumas ler, por que razão o fazes?

Por gosto

Por dever escolar

Por outra razão

Se não costumas ler, por que razão não o fazes?

Não tenho livros em casa

Não compreendo os textos

Tenho dificuldades em ler

Prefiro outras atividades

Que tipo de leitura fazes mais frequentemente?

Livros de aventuras

Livros de ficção científica

Romances

Poesia

Livros policiais

Banda desenhada

Jornais/Revistas

Quantos livros lês por mês?

1 a 2 livros

3 a 5 livros

Mais de 5 livros

Não sei

Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?

Sim

Não

Quais são os teus livros preferidos (indica pelo menos 3 obras)?

Quando lês, entendes bem a mensagem?

Sim

Não

Quando lês, tentas tu encontrar explicações para aquilo que não está claro?

Sim

Não

Quando lês, gostas de dar a tua opinião sobre os temas presentes no texto/livro?

Sim

Não

Para ti, o que significa ler?

O que aprendes quando lês?

Achas que a leitura te pode ajudar a ser melhor? Porquê?

Anexo B – Círculo Literário: Animador(a) da Discussão

Animador(a) da Discussão

Prepara uma lista de perguntas que o teu grupo gostaria de discutir acerca desta obra. O importante é falar do livro e das reações que tiveram!

Vais também **dirigir** a discussão na apresentação do trabalho. À vez, vais pedir a cada colega que apresente as suas respostas ou resultados.

Conduz o grupo de modo a que todos participem.

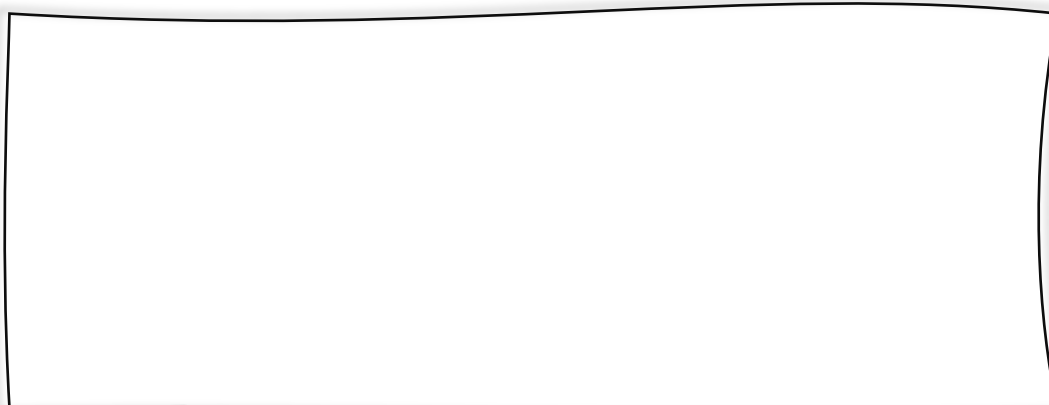
Exemplos de questões que se podem fazer aos membros do grupo:

-O que é que vos veio à ideia enquanto liam?

-Como se sentiram ao ler este livro?

...

As tuas **Q**uestões



Anexo C – Círculo Literário: Senhor(a) dos Excertos



O teu papel é escolher passagens do texto que o grupo gostaria de ouvir em voz alta.

O objetivo é ajudar os outros a lembrarem-se de uma parte importante, divertida, misteriosa do texto.

Escolhe tendo em vista as partes que merecem ser lembradas e decide como partilhá-las.

Excerto 1:

Razão da tua escolha:

Excerto 2:

Razão da tua escolha:

Algumas razões para escolher um excerto

Emocionante

Bem escrito

Importante

Surpreendente

Divertido

Controverso

Informativo

Embaraçoso

Anexo D– Círculo Literário: Ilustrador(a)

Ilustrador(a)



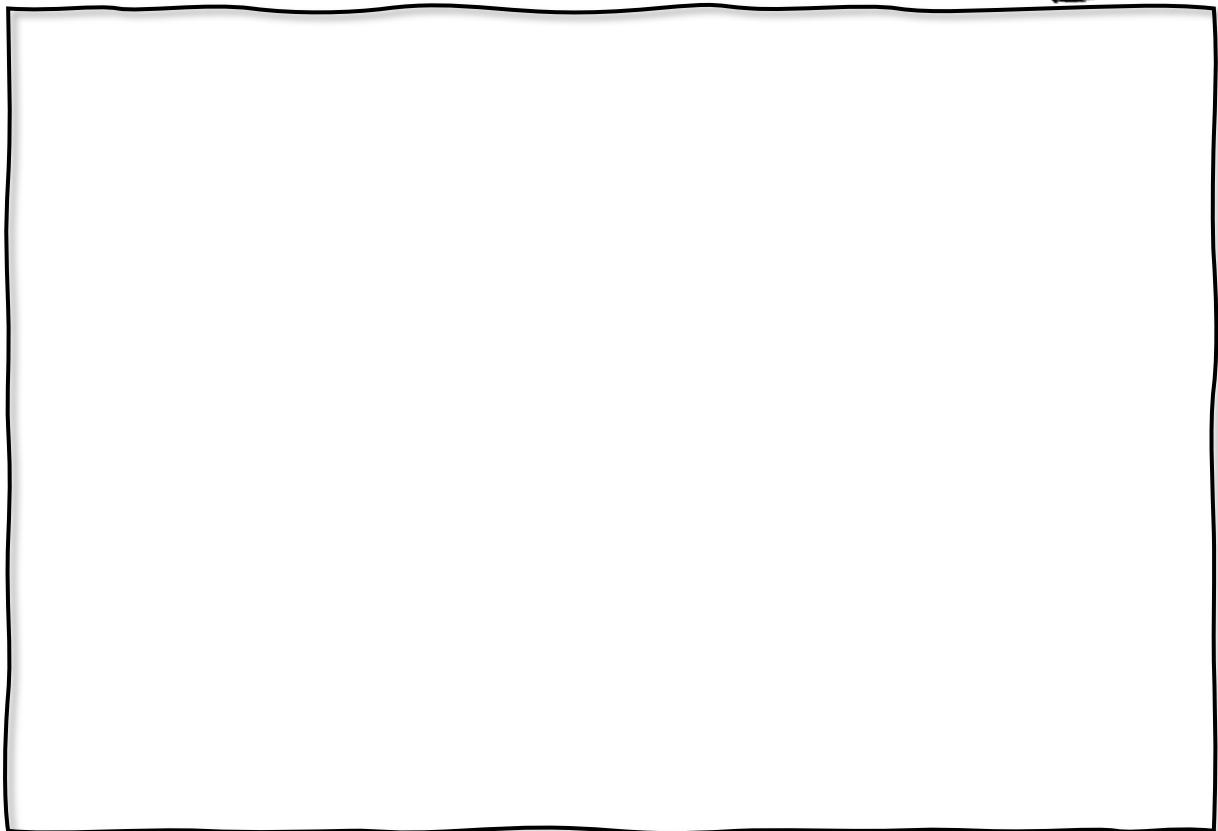
O teu papel é **desenhar** algo que tenha relação com o texto. Podes fazer um desenho, uma caricatura, símbolos, formas, gráficos e ainda podes acrescentar palavras.



O teu trabalho pode ser sobre o texto que estás a ler ou sobre o que este te faz sentir.

*P*lano de apresentação

Quando o animador da discussão pedir a tua participação, podes mostrar o teu trabalho à turma, dizer o que significa e o que o motivou.



Anexo E – Círculo Literário: Senhor(a) das Ligações

Senhor(a) das Ligações



O teu papel é encontrar as ligações entre o livro e a vida real.

Deves procurar ligações entre a história e a tua vida pessoal (o que se passa na escola, no mundo, o que se passou num outro momento...) Podes também estabelecer ligações com outros livros.

Anexo F – Círculo Literário: Investigador(a)

Investigador(a)

A tua tarefa é procurar alguma informação acerca do livro. Podes investigar sobre o autor (vida, obra...), sobre personagens/objetos da história, sobre os significados de palavras, entre outros.



O que investiguei:

1. _____

2. _____

3. _____



O que descobri:

1.

2.

3.

Anexo G – Atividade de Pós-Leitura da obra *Orelhas de Borboleta*

Selecione uma passagem/parte do texto que tenha significado para ti e explica as razões que te levaram a escolhê-la.

Passagem escolhida

Porquê?

Anexo H – Guião de Leitura da obra *Orelhas de Borboleta*

Depois de teres lido e interpretado a obra “Orelhas de Borboleta”, responde às seguintes questões.



1. Assinala com um X as afirmações verdadeiras, de acordo com o texto que leste e interpretaste.

1.1 No início da história a Mara sentia-se:

<input type="checkbox"/>	Angustiado	<input type="checkbox"/>	Feliz
<input type="checkbox"/>	Preocupada	<input type="checkbox"/>	Eufórica
<input type="checkbox"/>	Apreensiva		

2. Na tua opinião, a mãe da Mara fez que esta mudasse a maneira de ver as coisas. Como?

3. Na tua opinião, o que poderá significar a expressão do texto “(...) são orelhas que revolteiam sobre a cabeça e pintam as coisas feias de mil cores”?

4. Achas que as pessoas que criticam a Mara agem de forma correta? Porquê?

5. Caracteriza a Mara utilizando um adjetivo.

6. Imagina que eras a Mara e ouvias pessoas criticarem-te negativamente. O que farias no seu lugar?

Anexo I – Excerto utilizado na primeira sessão da exploração da obra *O Elmer*

Excerto selecionado:

“Era uma vez uma manada de elefantes. Elefantes novos, elefantes velhos, elefantes altos ou gordos ou magros. Elefantes como estes, aqueles ou aqueles outros, todos diferentes, mas felizes e da mesma cor. Todos à exceção do Elmer.”

David McKee

Anexo J – Atividade de Pré-Leitura da obra *O Elmer*

Coloca uma cruz no espaço “Concordo” se concordas com a frase descrita, ou coloca uma cruz no espaço “Discordo” se não concordas com a frase descrita.

Concordo	Discordo	
_____	_____	1. O Elmer é um elefante só azul.
_____	_____	2. O Elefante tinha cor de elefante.
_____	_____	3. O Elefante vivia sozinho na floresta.
_____	_____	4. A história passa-se no jardim zoológico.
_____	_____	5. O Elmer não tinha amigos.
_____	_____	6. O Elmer é feliz.

Anexo K – Atividade de Pós-Leitura da obra *O Elmer*

Depois da leitura da obra *O Elmer* responde às seguintes questões.

1. Coloca um X no espaço que, para ti, parece mais indicado.

O Elmer é um elefante:

- | | |
|----------------|----------------|
| Confiante ___ | ___ Inseguro |
| Divertido ___ | ___ Aborrecido |
| Desastrado ___ | ___ Cuidadoso |
| Sociável ___ | ___ Solitário |



2. Que diferença existe entre o Elmer e os outros elefantes?

3. Porque é que os outros elefantes se riam do Elmer?

4. O Elmer quis-se tornar igual a todos os outros. Achas que o Elmer fez bem? Porquê?

5. Na tua opinião, ser diferente é bom ou mau? Porquê?

Anexo L – Guião da atividade “Retalhos de Mim”

Desenha uma figura/forma à tua escolha (animal, objeto, ...). Depois de desenhares, divide essa figura em retalhos (tal como se apresenta o Elmer) e dá-lhe cor. **Atenção!** As cores que escolheres terão um significado: cada uma representa uma característica da tua personalidade.



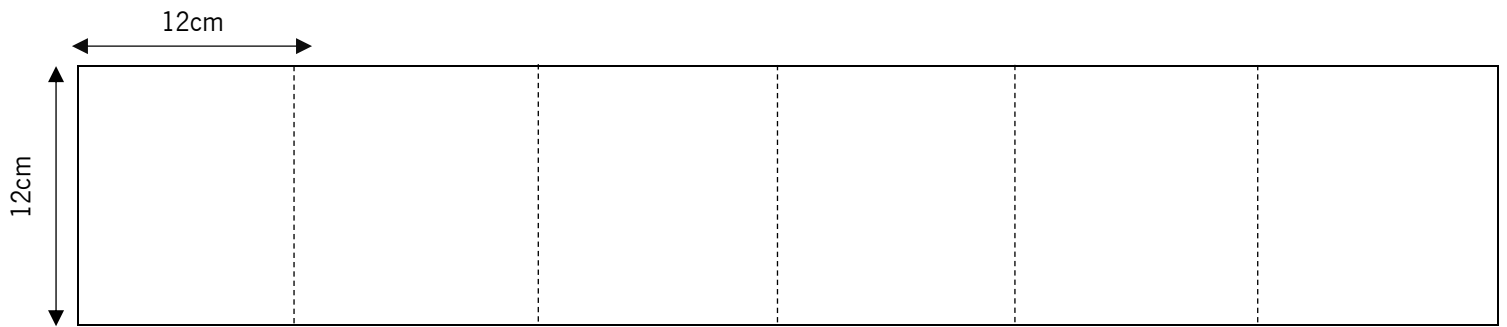
As cores que utilizaste significam:

Anexo M – Esquema orientativo do Livro-Acordeão

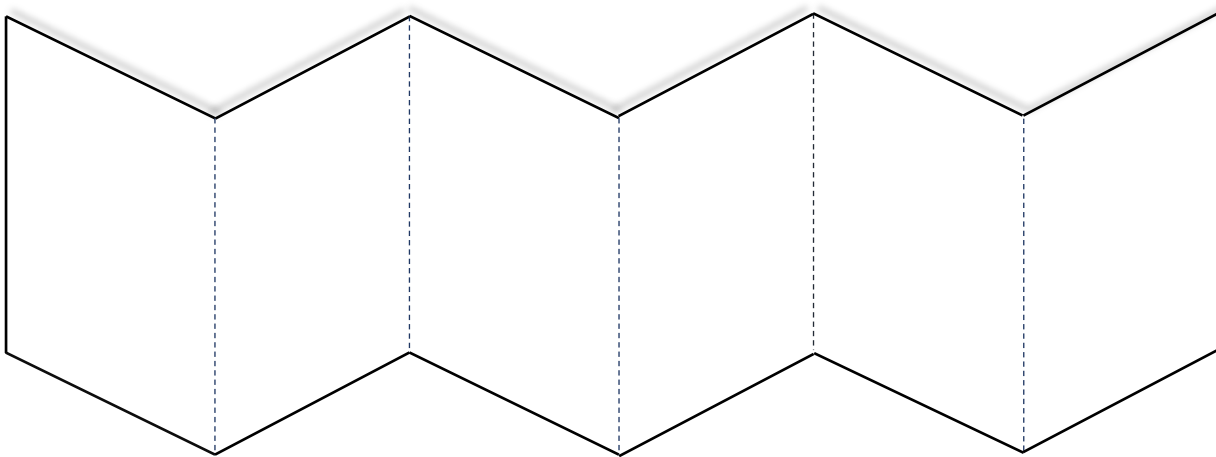
Esboço/Rascunho da narrativa (tamanho de uma folha A4):

Capa Título Autores	Página 1. Texto	Página 2. Texto
Página 3. Texto	Página 4. Texto	Página 5. Texto
Página 6. Texto	Contracapa	

Livro-Acordeão – Esquema:



Dobras



Materiais:

Papel de gramagem superior;

Régua;

Tesoura;

Lápis.

Anexo N – Atividade “Um livro... uma história.... interculturais”



“O outro e o diferente como ponto de partida...”

Palavras-chave:

viagem, estranho, diferente, outro...

Todos os teus amigos gostam das mesmas coisas que tu? Quais as diferenças?

Para ti, isso é bom?

Conheces pessoas diferentes de ti?

Por que são diferentes?

E são *estranhos*?

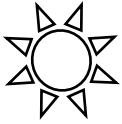
Já alguma vez saíste do teu bairro/terra? Onde foste?
Conheces alguém que tenha vindo para aqui de muito longe?

Podemos viajar pela “vida” das outras pessoas?
O que aprendemos quando viajamos?

Depois de ler a história, o que gostavas de saber mais?

Procura diferentes culturas descritas nas histórias: outras maneiras de ser e de estar (roupa, comida, gostos, línguas).

Procura saber de onde são os meninos da tua sala: de onde são os seus pais? E os seus avós?



Cada um tem espaço para dar um pouco de si!

Palavras-chave:
solidariedade, partilha, cooperação

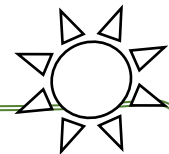
Sabes o que é partilhar?
Com quem se pode partilhar?
Dá exemplos de formas de partilha.



O que é ser solidário?
Procura exemplos na história que
leste.

No teu dia-a-dia encontras exemplos de
alguma destas atitudes?
Queres contar?
O que te trouxeram de bom?

Depois de ler a história...



Pensando na história que leste, identifica atitudes: quem partilhou? Quem foi solidário? E quem não foi? Valeu a pena? Porquê?



Há muitas maneiras de se ir muito longe...

Palavras-chave:
Resolução de conflitos, negociação...

Já alguma vez te zangaste com alguém? Porquê? Queres contar? Podias ter evitado? Foi fácil? Foi difícil? Como resolveste?

Por que nos zangamos com os outros? Já te zangaste contigo mesmo? Queres contar?

Procura, na história que leste, exemplos de resolução de conflitos. O que aconteceu? Quem entrou em conflito? Quem ajudou/o que ajudou?

Depois de ler a história...

Pensa no(s) conflito(s) que sucedeu(eram) na(s) história(s) que leste. Encontra novas formas de resolver esse(s) conflito(s).