

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cristiana Sofia da Silva Moreira

**À Descoberta do Prazer de Ler  
através da Magia de um Conto**

Outubro de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cristiana Sofia da Silva Moreira

## **À Descoberta do Prazer de Ler através da Magia de um Conto**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º  
Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva**

Outubro de 2012

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Cristiana Sofia da Silva Moreira

**Endereço eletrónico:** cristiana.moreira.1988@gmail.com

**Telemóvel:** 912431783

**Número de Bilhete de Identidade:** 13538521

**Relatório de Estágio:** “À Descoberta do Prazer de Ler através da Magia de um Conto”

**Orientador:** Carlos Manuel Ribeiro Silva

**Ano de conclusão:** 2012

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

## AGRADECIMENTOS

Findo este processo investigativo, cabe-me agradecer a todos que contribuíram para a sua concretização:

Ao Professor Doutor Carlos Silva, orientador deste trabalho, pela disponibilidade que revelou desde o princípio e pelo dinamismo que sempre suscitou na sua orientação.

À Professora Cooperante, pela disponibilidade com que me recebeu na sua sala, pelo carinho com que se sempre me presenteou, pelas palavras de coragem, aprendizagem e pelo papel de mãe que sempre teve para comigo.

Aos alunos, pais e encarregados de educação, assim como, aos elementos da organização da escola, nomeadamente, às funcionárias, professores e coordenadora da Escola que me receberam com grande amabilidade. Pela disponibilidade sempre demonstrada e visto que foram elementos fundamentais para a minha aprendizagem, pelo contributo imprescindível que outorgaram.

À minha companheira de viagem – Isabel Vilaça – pela partilha dos momentos bons e menos bons que vivemos juntas e, principalmente, pela amizade construída.

À minha família, pais e irmão, pela paciência que sempre tiveram e pelas palavras de força que sempre tinham para me dar.

## RESUMO

Pereira (2006) afirma que “[u]m dos desafios que a sociedade espera da escola, como promotores de competências indispensáveis a uma qualidade de vida pessoal e social, é a criação de hábitos de leitura nos mais jovens.” (p. v).

Desta forma, é imprescindível que as crianças percebam a importância da leitura para as suas vidas, não só pelas competências sociais, culturais, emotivas, educativas e curriculares que outorga, mas também pelo gosto e prazer que confere.

Este projeto de investigação-ação pretende analisar as concepções relativas à leitura de alunos do 2.º ano de escolaridade. Através da observação foi possível identificar nesta turma um desinteresse por obras de literatura infantil. Assim, pretendia-se analisar como a “magia de um conto” poderia influenciar o gosto pelo ato de ler nestas crianças.

Através de um questionário foi possível analisar o ambiente familiar destes alunos, no que confere à realidade literária com que as crianças se deparam todos os dias, assim como sobre o perfil literário dos pais dos mesmos. O questionário foi sujeito a uma análise estatística simples.

Com a análise dos dados pôde-se concluir que os alunos, assim como os pais, não atribuem a devida importância à leitura, levando a um projeto que tome como objetivo a promoção da leitura.

Neste trabalho são descritas as fases que complementaram o projeto em causa, nomeadamente, a exploração de momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura de obras de literatura infantil. De seguida, estas fases são analisadas tendo em conta os objetivos predeterminados, assim como à luz de toda uma base concetual. Por fim, são consideradas algumas conclusões acerca dos resultados obtidos.

Posteriormente são analisadas as aprendizagens que os participantes desta investigação alcançaram, mais propriamente o professor e os alunos.

Por fim, são enunciadas as limitações que se sucederam ao longo deste projeto. De modo a dar continuidade ao mesmo são ainda apresentadas algumas propostas de atividades para prosseguimento do mesmo.

---

## ABSTRACT

Pereira (2006) says "one of the challenges that society expects from school, as promoters of essential skills to life and social quality, is creating readings habits in the younger." (p. v.).

In this way, it is essential that children realize the importance of reading for their lives, not only by social, cultural, emotional, educational and curriculum which gives, but also by the taste and pleasure.

This action-research project intends to analyze the reading concessions of 2nd year primary-school students. Through observation was possible to identify this class a detachment for works of children's literature. So, it was intended to analyze how the magic of stories could influence the taste by the act of reading in these children.

Through a questionnaire it was possible to analyze the family environment of these students, in which literary reality with which children face every day, as well as on literary profile of parents. The questionnaire was subject to a simple statistical analysis.

With the data analysis might conclude that students, as well as parents, do not give due importance to reading, leading to a project that aims to take the promotion of reading.

In this paper are described the phases that complemented the project concerned, inter alia, the exploitation of moments of pre-reading, reading and post reading of works of children's literature. Then, these phases are analyzed taking into account the goals, as well as in the light of an entire conceptual base. Finally, some conclusions are considered on the results obtained.

Later on are analyzed the learnings that participants reached in this research, more properly the teacher and the students.

Finally, are listed the limitations that followed throughout this project. In order to give continuity to the project are exposed some proposals for future activities.

## ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
Índice Geral.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO .....	3
1.1. Caracterização do Contexto.....	3
1.2. Identificação da Questão que suscitou a Intervenção Pedagógica.....	5
CAPÍTULO II ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
Nota Introdutória.....	9
2.1. O que é educação: definições e o papel do professor no centro deste processo .....	9
2.2. Processo de Ensino-Aprendizagem: No que se baseia o ensino? No que consiste a aprendizagem? .....	10
2.3. Explicitação do papel dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – Teorias da Educação.....	11
2.4. A Perspetiva Construtivista: A minha ação; A aprendizagem significativa.....	12
2.5. O desenvolvimento cognitivo das crianças .....	13
2.6. Quanto ao Projeto de Intervenção... ..	14
CAPÍTULO III PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO .....	21
3.1. Procedimento Metodológico .....	21
3.2. Plano Geral de Intervenção .....	22
3.3. Objetivos e fases da intervenção .....	23
3.4. Métodos e técnicas de recolha de dados .....	25
CAPÍTULO IV DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	27

---

Nota Introdutória.....	27
4.1. Relato dos Momentos do Processo de Intervenção .....	27
4.1.1. Primeiro Momento: Diagnóstico do Contexto Familiar da Criança.....	27
4.1.2. Segundo Momento: Conto Tradicional <i>versus</i> Conto Moderno da história “O Capuchinho Vermelho” .....	28
4.1.3. Terceiro Momento: Exploração do Conto “O Casamento do Sr. Dióspiro com a D. Noz” .....	32
4.1.4. Quarto Momento: Exploração e Análise da obra “O Canteiro dos Livros”, de José Jorge Letria – Construção do Cantinho da Fantasia .....	35
4.1.5. Quinto Momento: Avaliação do Projeto .....	47
4.2. Avaliação/Interpretação dos Resultados .....	47
CAPÍTULO V CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....	51
Nota introdutória.....	51
5.1. Reflexão final sobre o papel do processo investigativo.....	51
5.2. Limitações e Recomendações.....	56
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, Programas e Legislação.....	59
6.1. Referências Bibliográficas .....	59
6.2. Programas e Legislação.....	60
VII. ANEXOS .....	61

### ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa de Contrastes. ....	31
FIGURA 2	Textos construídos pelos alunos.....	32
FIGURA 3	Registo de momentos da exploração do conto: História “O casamento do Sr. Dióspiro com a D. Noz” .....	33
FIGURA 4	Registo de momentos da exploração do conto: Crucigrama alusivo à história.....	35
FIGURA 5	Chuva de Ideias relativas à primeira abordagem ao Conto.....	37
FIGURA 6	Exemplo de um parágrafo entregue aos alunos. ....	40
FIGURA 7	O Jogo “As Profissões” .....	42
FIGURA 8	Mapa Literário do Conto. ....	43
FIGURA 9	Texto construído por um aluno a propósito da questão “O que é para mim ler?”	49

### ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1	Construção do painel das regras .....	45
ILUSTRAÇÃO 2 e 3	Colocação dos livros por ordem alfabética .....	45
ILUSTRAÇÃO 4	Construção do painel de identificação do cantinho.....	46
ILUSTRAÇÃO 5	Projeto com a disposição dos materiais pelo cantinho.....	46
ILUSTRAÇÃO 6	Cantinho da Fantasia .....	47

---

## INTRODUÇÃO

Este trabalho reporta-se à investigação desenvolvida no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, mestrado profissionalizante realizado na Universidade do Minho. A Unidade Curricular “Prática de Ensino Supervisionada II” faz parte do plano de estudos do referido mestrado e corresponde à realização de um estágio em contexto de 1.º Ciclo, nomeadamente numa turma do 2.º ano de escolaridade, onde ocorreu a referida investigação.

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento do conhecimento profissional durante a licenciatura e depois durante o mestrado, foi-se adquirindo uma base de sustentação teórica no sentido desta contribuir para a fundamentação das ações que foram sendo tomadas ao longo da prática. Assim, foi fundamental desenvolver uma investigação pedagógica que sustentasse as ações, as atitudes, os valores do profissional de educação.

Este foi um processo reflexivo, e por isso mesmo pretende-se que seja um relato do processo supervisionado da intervenção pedagógica. Esta teve como metodologia de suporte a investigação-ação, tendo por base uma perspetiva construtivista da educação.

Todo este processo de ensino e aprendizagem foi orientado por objetivos que foram de encontro ao sucesso escolar dos alunos e à concretização do futuro profissional de educação. Assim, uma série de documentos foram tidos como orientadores da conduta profissional, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 14 de Outubro), a Reorganização Curricular (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro), o Perfil Geral e o Perfil Específico de Desempenho Profissional dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (respetivamente, Decretos-Lei n.º 240 e n.º 241/2001, de 30 de Agosto), os Programas específicos para o ano de escolaridade que estava a ser explorado, assim como autores que defendem ideais educacionais e posturas profissionais que vão de encontro a ações e práticas que iam sendo exploradas. O recurso a estes documentos tinha como objetivos: o desenvolvimento de competências profissionais, curriculares e atitudinais; o conhecimento de um saber profissional que se adapta às necessidades das crianças e avalia o impacto das suas ações, para que fosse possível alcançar o sucesso integral dos alunos; mas também o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva, investigativa e pessoal do ser professor. Pretende-se, assim, que estas capacidades sejam desenvolvidas de forma integrada ao longo da vida, de forma a construir um professor colaborador e participante ativo nos contextos onde se

movimenta.

Este relatório tem como objetivo descrever as fases que constituem a construção e o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica. Este teve como princípio a procura de uma necessidade e problemática encontrada na turma onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Assim, através da observação do contexto e da ajuda da Professora Cooperante foi possível construir o projeto “À Descoberta do Prazer de Ler através da Magia de um Conto”, com o objetivo de desenvolver e promover nas crianças o gosto e a vontade de ler. Seguindo a linha orientadora apresentada no Projeto Curricular de Turma, onde se refere a pretensão de “desenvolver atividades que promovam o gosto pela leitura e escrita ao longo da vida” (2010, p. 4), e depois de ter verificado a existência de uma lacuna a este nível, procedi ao estabelecimento de objetivos em torno do projeto mencionado.

Posto isto, o presente relatório apresenta-se por capítulos, sendo que o Capítulo I corresponde à caracterização do contexto de intervenção, assim como à identificação da questão que levou à construção do Projeto de Intervenção Pedagógica. De seguida, no Capítulo II, apresenta-se o enquadramento teórico, que pretende ser uma base concetual do projeto de intervenção, assim como das opções metodológicas que foram orientadoras das ações tomadas. Depois discute-se, no Capítulo III, o Plano Geral de Intervenção onde se expõe o procedimento metodológico, as estratégias pedagógicas e os objetivos específicos do projeto. Posteriormente, com o Capítulo IV, procede-se à descrição do Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção, que inclui o relato das fases que compõem o projeto, a sua análise e ainda a avaliação e interpretação deste processo. Por fim, e ainda relativamente ao projeto, termina-se com o Capítulo V, onde se procede às Conclusões, Limitações e Recomendações, incluindo uma reflexão final acerca das aprendizagens dos alunos e das aprendizagens do professor.

Finalmente, fazem ainda parte deste relatório as Referências Bibliográficas e os Anexos que complementam e ilustram o texto apresentado.

---

# CAPÍTULO I

## CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

### 1.1. Caracterização do Contexto

A Prática de Ensino Supervisionado II realizou-se numa turma do 2.º ano do ensino básico, que pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Nogueira, mais propriamente na Escola E B1 de Nogueira, do distrito de Braga.

A turma é constituída por vinte crianças, nove crianças do sexo feminino e onze crianças do sexo masculino, sendo que as suas idades variam entre os seis e os sete anos. Neste grupo existe uma criança que foi diagnosticada como sendo portadora do Síndrome de Damp. Esta síndrome caracteriza-se pela perturbação da atenção, problemas ao nível do controlo motor e perceção visual. A criança precisa de duas dosagens de medicação, todos os dias, sendo que a dose é aumentada sempre que a criança manifesta um comportamento mais alterado. Para além do acompanhamento de uma assistente operacional, durante a rotina diária, a criança tem o acompanhamento de uma professora de educação especial, duas vezes por semana, de aproximadamente uma hora. Tendo em conta as necessidades da criança, foi desenvolvido um Programa Educativo Individual (PEI), adaptado às mesmas. Este é desenvolvido pela professora titular de turma e pela professora de educação especial.

Existe um outro caso em que o processo da criança encontra-se a ser analisado, visto que ao nível cognitivo, esta demonstra dificuldades de aprendizagem específicas. Esta criança não consegue acompanhar os restantes alunos ao nível do desenvolvimento de competências relativas ao 2.º ano de escolaridade. Deste modo, a professora titular de turma trabalha com um plano diferenciado que considera adequado às suas necessidades, tendo em vista a promoção do seu sucesso educativo.

Estamos perante uma turma heterogénea, visto que esta é constituída por crianças que possuem diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, durante o período de observação da turma, verifiquei que existem alunos com algumas dificuldades e outros com um grande nível de desenvolvimento em determinadas áreas. Esta turma apresenta comportamentos disruptivos na sala de aula, o que nos levou a desenvolver várias atividades que colmatassem esta problemática.

Apesar das dificuldades de alguns alunos, no geral estes possuem uma grande aptidão ao

nível da expressão oral. O facto de esta turma ser bastante heterogénea leva a que um conjunto de alunos se sobressaia ao nível do raciocínio matemático, nomeadamente no cálculo mental e na apresentação de estratégias diversificadas para a resolução de problemas. Um outro grupo de alunos apresenta uma criatividade e imaginação excepcional na escrita de diferentes tipos de texto, como a poesia e a prosa. As crianças apresentam algumas dificuldades ao nível das expressões, no que se refere à expressão corporal e plástica. Para além desta problemática, as crianças precisam de melhorar as suas competências ao nível da leitura e das ciências experimentais e, por isso, torna-se necessário promover o desenvolvimento destas áreas.

As famílias deste grupo de alunos pertencem a um escalão socioeconómico médio-alto, provenientes de profissões diversificadas. As habilitações académicas variam entre o 1.º Ciclo do ensino básico e o mestrado. Quanto à idade dos pais, esta integra-se num intervalo compreendido entre os 24 e os 50 anos de idade. Na sua maioria são crianças que pertencem a agregados familiares constituídos por pai, mãe e irmãos. A maioria das crianças da turma estão inseridas em contextos familiares equilibrados e estimulantes, impulsionadores de sucesso. Por outro lado, verificam-se, em menor número, outros contextos mais carenciados, ao nível socioeconómico.

Verificamos que os pais são intervenientes ativos no processo de desenvolvimento das crianças, o que se reflete nas expectativas e motivações que as crianças revelam em relação à escola, o que terá como consequência o sucesso das mesmas.

Na sua globalidade, as crianças são assíduas, pontuais, participativas e encaram a vida da escola com grande responsabilidade e envolvimento. Esta é uma turma que adere às propostas de trabalho com grande dedicação. No entanto, ao nível de interação e trabalho colaborativo, estes apresentam grandes dificuldades, sendo que são muito faladores, o que por consequência leva a que o prosseguimento das atividades seja afetado.

Em suma, este é um grupo de crianças respeitadoras, muito carinhosas e comunicativas. Relacionam-se de uma forma positiva com os adultos e respetivos colegas, do seu meio envolvente.

O Projeto Curricular de Turma “é um instrumento de gestão pedagógica e um guia das atividades letivas que pretende adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, partindo das suas motivações e interesses”, esta é a definição encontrada no projeto curricular de turma e que, portanto, é assumida pela professora cooperante. O referido projeto já advém do ano letivo passado e intitula-se “Pequenos gestos rumando ao futuro”. Este dá uma

perspetiva de transversalidade no desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, pois apresenta como objetivos específicos o desenvolvimento de competências ao nível das áreas curriculares e de enriquecimento curricular, assumindo a criança como agente ativo na sua aprendizagem, já que refere a importância dos conhecimentos prévios e vivências das crianças. Apresenta temas integradores, tais como “A minha escola”, “As nossas regras”, “A alegria de viver a escola”, “A partilha”, entre outros. Estes englobam um conjunto de atividades das diferentes áreas do conhecimento, tendo como grande objetivo, como é possível verificar, a socialização na escola.

## 1.2. Identificação da Questão que suscitou a Intervenção Pedagógica

Seguindo a linha orientadora apresentada no Projeto Curricular de Turma, que remete para o desenvolvimento de “atividades que promovam o gosto pela leitura e escrita ao longo da vida” (2010, p.4), e depois de ter verificado que era necessário um projeto que promovesse a leitura e o gosto pela exploração de obras, decidi enveredar pelo seguinte projeto: “À Descoberta do Prazer de Ler através da Magia de um Conto”. Com a concretização deste projeto pretendo dar uma resposta à seguinte questão: “É possível, através dos contos desenvolver o gosto pela leitura em crianças do 2.º ano de escolaridade?”.

O desenvolvimento deste projeto foi de encontro a um conjunto de situações que se conjugam num problema observado no contexto onde foi realizada a prática supervisionada. Este problema prendia-se com o facto da turma em questão padecer de uma desvalorização da leitura, nomeadamente no que se refere a contos para crianças. É relevante que as crianças percebam o que é a leitura, que funções pode ter e o quão nos pode ser útil no nosso dia-a-dia. São estas as ideias que pretendo utilizar para desenvolver o gosto e, principalmente, o prazer pela leitura. Quem não se lembra de ouvir uma avó ou uma outra pessoa, na infância, a contar histórias que não vinham nos livros, mas que nos punham a sonhar e a imaginar aventuras maravilhosas?!

De acordo com Silva (2007, p.105), o “imaginário e literatura formam um todo”, tornando-se relevante a associação entre a leitura e os contos para crianças, onde a fantasia é imprescindível. Contudo, tudo isto só será possível se conseguir captar a atenção do leitor, da criança, ou seja, “para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções”

(Bettelheim, 1998, p.11, citado por Silva, 2007, p.107).

Entende-se por leitura “o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Reis *et al.*, 2009, p.17), o que releva a importância de ler, pois para além de compreender o significado do texto, a criança transporta esse significado para outros contextos, fazendo-a crescer noutras realidades.

Para além disto, o envolvimento das crianças em atividades de leitura leva a que as mesmas desenvolvam um sentido de autonomia e um maior conhecimento sobre o mundo. Nesse sentido, o Programa do Português do Ensino Básico defende o “[e]nvolvimento em actividades relacionadas com o mundo do livro e da leitura, que incentivem a autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo” (Reis *et al.*, 2009, p.147).

Assim, para além da necessidade observada no contexto da prática, vê-se que a leitura é uma competência que deve ser desenvolvida nas crianças de forma integrada com as outras áreas do conhecimento, pois esta é uma competência específica que deve ser desenvolvida ao longo da vida e, portanto, deve ser fomentada no seio das crianças, para desde cedo se construir um gosto e um prazer pelo ato de ler.

O facto de a leitura se apresentar como uma competência específica no Programa de Português do Ensino Básico leva-me a especificar a sua organização, já que este foi um instrumento utilizado ao longo do estágio e relaciona-se diretamente com o projeto que se desenvolveu. Assim, este organiza-se segundo cinco competências: Compreensão do Oral, Expressão do Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua. Este documento apresenta-se, ainda, organizado em função dos descritores de desempenho, mostra o que o aluno deve ser capaz de fazer, e os conteúdos, que devem ser trabalhados em cada ano e ciclo, respeitantes a cada competência.

Para que estas competências fossem desenvolvidas recorri aos contos, pois estes constituem um método criativo de as crianças se elevarem para o seu imaginário. Esta realidade vai de encontro ao que é defendido no Currículo Nacional do Ensino Básico, inicialmente de uma forma geral, quando é referido que se deve “utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua)” (ME-DEB, 2004, p.137) e depois, respetivamente, para o ano de escolaridade em questão, o 2.º ano, quando prescreve “ler, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade

progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura” (p.151).

O facto de hoje em dia os professores não se conseguirem desprender dos manuais escolares leva a que as crianças não tenham o contacto necessário com os livros de histórias. Este foi também um dos motivos que me levou a desenvolver este projeto com as crianças, pois durante o período de observação verifiquei que a leitura de livros era vista como a forma de preencher o tempo enquanto outros colegas terminavam as atividades, não dando a devida importância aos livros e ao que estes podem transmitir.



---

## CAPÍTULO II

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### Nota Introdutória

O texto que se segue pretende ser uma discussão sobre várias temáticas teóricas que ajudam a fundamentar o desenvolvimento desta investigação. Assim, alguns dos pressupostos teóricos que vão ser explicitados, são os seguintes:

1. O que é educação: definições e o papel do professor no centro deste processo;
2. Processo de Ensino-Aprendizagem: – O ensino; – A aprendizagem;
3. Explicitação do papel dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – Teorias da Educação;
4. A Perspetiva Construtivista: – A minha ação; – A Aprendizagem Significativa;
5. O desenvolvimento cognitivo das crianças;
6. Quanto ao Projeto de Intervenção...: – O ato de ler; – Noção de conto; – Diversidade de contos; – Processo de leitura: os intervenientes e os processos de leitura; – A linguagem.

#### 2.1. O que é educação: definições e o papel do professor no centro deste processo

Todo o processo de ensino-aprendizagem que se iniciou na licenciatura e se prolongou durante o mestrado profissionalizante possibilitou-me bases e formação para compreender o conceito intrínseco do que é a educação, e qual o meu papel, como uma profissional de educação, no centro do mesmo.

Segundo Oliveira e Oliveira, “A educação, em sentido lato, é um processo contínuo e complexo que vai desde o nascimento até à morte” (1996, p.5). Por outras palavras, a educação reflete-se ao longo de toda a nossa vida e não se restringe apenas à escola, mas a todos os espaços envolventes à criança. A escola tem um papel fulcral na educação da criança proporcionando-lhe competências e conhecimentos para a vivência no quotidiano e na sociedade. Bruner afirma que “a educação (...) fornece capacidades, formas de pensamento, de sentimento, de falar, que podem mais tarde ser transaccionadas por «distinções» nos «mercados» institucionalizados da sociedade” (2000, p.47), o que vai de encontro à ideia que a

educação, mais tarde ou mais cedo, tem consequências na sociedade, refletidas pelos indivíduos que nela se movimentam.

Para falar de educação devo referir-me às suas teorias para compreender quais os intervenientes que estão envolvidos no processo da educação. Assim, baseei-me em quatro componentes que são enunciadas por Bertrand (2001), e que estão diretamente implicadas no processo educativo, nomeadamente, o sujeito [estudante], os conteúdos, a sociedade e as interações pedagógicas entre os intervenientes pronunciados, que vou explicitar mais à frente.

## **2.2. Processo de Ensino-Aprendizagem: No que se baseia o ensino? No que consiste a aprendizagem?**

No entanto, antes de explicitar esses conceitos quero, primeiramente, referir-me ao processo de ensino-aprendizagem, de forma que pretendo esclarecer estas duas realidades de modo a compreender a sua ligação.

Assim, para falar de ensino é necessário esclarecer alguns conceitos, nomeadamente, a didática e a prática pedagógica, na medida em que estão diretamente implicados no processo educativo. Assim, quanto à didática, esta define-se como “a estruturação do saber pelo professor e da sua apropriação por parte do aluno” (Altet, 1997, p.16), ou seja, corresponde à planificação da aprendizagem pelo professor e à sua aquisição por parte do aluno. Diz respeito, mais propriamente, à preparação do professor e à previsão dos conteúdos que irão ser abordados em sala de aula.

Quanto à pedagogia, esta diz respeito ao “tratamento da transformação da informação em Saber através da prática relacional e pela acção do professor na aula, pela organização de situações pedagógicas para o aluno” (Altet, 1997, p.16). Refere-se à situação em sala de aula, onde segundo a mesma autora existe “a transformação da informação em saber através de trocas cognitivas e socioafectivas” (p.17), correspondendo assim ao tempo real de intervenção e aprendizagem entre alunos – professor.

A aprendizagem é outra realidade que assume um papel primordial no processo educativo: Esta define-se como “um processo de apropriação pessoal do sujeito [do aluno], um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança” (Altet, 1997, p.30).

### 2.3. Explicitação do papel dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – Teorias da Educação

Não podia deixar de referir quais os intervenientes que fazem parte do processo educativo e que nas mais variadas teorias da educação são vistos segundo perspetivas diferentes de acordo com o seu papel.

O centro de todo o processo de ensino-aprendizagem são as crianças (Dewey, 1859-1952, citado por Altet, 1997, p.32). É em torno das suas necessidades, dificuldades e dúvidas que todo este processo se deve desenvolver. Foi por esta perspetiva construtivista que a minha ação, em sala de aula, se caracterizou, já que “esta concepção caracteriza-se pelo facto de os alunos serem considerados construtores activos, e não seres apenas reactivos, e pelo facto de os professores se preocuparem, realmente, em ensinar-lhes a construir conhecimentos” (Coll et al., 2001, p.82). O que vai de encontro ao que Bertrand (2001, p.32) afirma, quando cita Harman: “o principal agente da educação é o aluno”. Este é visto como um indivíduo construtor do seu próprio conhecimento, pois detém conhecimentos que são indispensáveis para a aquisição de novos conhecimentos, já que “os seres humanos pensam, sentem e actuam e todas estas três facetas têm de ser consideradas para otimizar a aprendizagem” (Novak, 1980, citado por Valadares e Moreira, 2009, p.7).

No entanto, num processo de ensino-aprendizagem, importa realçar também o papel de professor, que é um pólo indispensável da educação escolar. Oliveira e Oliveira (1996) referem que,

[p]ara além dos conhecimentos científicos (saber) e metodológico-pedagógicos (saber ensinar) de que se deve estar munido, importa a própria pessoa do professor (saber ser), o seu comportamento e atitudes na sala de aula, as suas expectativas, o seu autoconceito e outras variáveis sociocognitivas da sua personalidade, capazes de `fazer ser` os alunos. (p.13)

Assim, existe um conjunto de competências que caracterizam a capacidade de ser um bom professor. É com base nessas mesmas competências de reflexão, investigação, curriculares e pedagógicas, atitudes e posturas, e por fim, mas não menos importante, o envolvimento parental e com a comunidade, que o meu processo de ensino e aprendizagem teve como orientadores.

Como já afirmei, parte desse papel, é atribuído ao professor que acompanha a criança e é o seu companheiro numa viagem de aprendizagem cognitiva, afetiva e social, ou seja, em todas as dimensões do desenvolvimento do ser humano.

Não podia deixar de falar do papel do professor sem lhe dar uma definição que, segundo

Alarcão (1996, p.92), “é alguém que detém um sólido saber científico-pedagógico em constante alerta evolutivo, uma forte capacidade psico-social para se relacionar consigo e com os outros e uma atitude de responsabilidade social e de abertura aos contextos em que se insere”, ou seja, o professor é um agente educativo ativo que se relaciona com todas as dimensões da vida em sociedade e na qual o seu papel passa por transformar os alunos em agentes competentes e autónomos para agir em sociedade. Para Altet (1997, p.10) “o professor tem então o papel de guia que faz aprender, ajuda o aluno no seu trabalho na aula e executa pedagogias que integram os processos de aprendizagem”. O professor passa por ser uma pessoa que medeia e organiza o ambiente educativo em função das necessidades das crianças, utilizando pedagogias centradas na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança.

Importa aqui realçar o papel de um ensino que seja explícito, partindo do princípio que o professor deve planificar a sua intervenção, de modo a orientar a sua ação, mas essa planificação não pode ser rígida, pois o professor deve ser capaz de aplicar um exercício auxiliar ou construir um esquema que ajude na compreensão dos alunos. Existe assim uma definição e uma reconsideração do papel do professor (Giasson, 1993, p.49).

Apesar da dinâmica educativa ser uma interação dialética entre professor-aluno, já que seguindo o pressuposto de Oliveira e Oliveira (1996, p.87), “[e]ducar e ensinar é relacionar-se ou comunicar com o educando e este com o educador”, o facto é que, como um docente que defende as metodologias construtivistas, defendo que a criança é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, estão esclarecidos alguns conceitos chave que fazem parte de todo o procedimento educativo.

#### **2.4. A Perspetiva Construtivista: A minha ação; A aprendizagem significativa**

A perspetiva que acompanha e acompanhará toda a minha ação é a conceção construtivista da aprendizagem e como tal esta assenta no princípio de que a criança é um ser ativo, que constrói o seu próprio conhecimento e autonomia, através da interação que estabelece com o mundo que a rodeia, nomeadamente, as pessoas e os materiais. Caracteriza-se também pelo trabalho de equipa em que se valoriza a participação dos pais e da comunidade envolvente. Esta é uma perspetiva que permite que as crianças façam as suas escolhas, e desta forma o seu interesse se mantenha, respondendo a desafios e resolvendo problemas.

O facto é que ao se estabelecer um ensino nestas diretrizes estamos a construir indivíduos responsáveis e autónomos. A criança tanto se desenvolve ao nível cognitivo como ao

nível social e afetivo. Carretero (1997),

sustenta que o indivíduo – tanto nos aspetos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos – não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado das suas disposições internas, mas sim, uma construção própria que se vai produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. (p.10)

O construtivismo ao olhar de Valadares e Moreira (2009, p.7), “continua a ser considerado uma visão epistemológica fundamental para a compreensão dos processos de construção do conhecimento”, ou seja, o construtivismo é uma corrente que procura analisar a forma de aprendizagem do conhecimento segundo a sua origem e produção.

Existem diversos tipos de construtivismo, uns empiristas e outros racionalistas, que se prendem com a origem e o significado que atribuímos ao conhecimento. Concordo com a perspectiva construtivista de Novak (1990, 1993), que defende o construtivismo humanista, no qual se enquadra a teoria da aprendizagem significativa, que se caracteriza por uma “activa reorganização de uma rede de significados pré-existentes” (Gowin, 1981, 1990, citado por Valadares e Moreira, 2001, p.27), ou seja, aquilo que o aluno sabe é importante para o que vai aprender. Também Dewey defendia a aprendizagem significativa pois, segundo este, permitia a “integração progressiva dos saberes pela interacção com o meio, o professor e os colegas” (Altet, 1997, p.33). Durante a minha prática tive como sustentação estes axiomas que me conduziram a uma postura reflexiva sobre aquilo que pretendia em sala de aula.

## **2.5. O desenvolvimento cognitivo das crianças**

Segundo Piaget (1896-1980), o desenvolvimento cognitivo das crianças passa por quatro estádios qualitativa e quantitativamente diferentes, nomeadamente, o estádio sensorio-motor (0 aos 2 anos), baseado no conhecimento obtido pelas sensações e movimento; o estádio pré-operatório (2 aos 7 anos), que se caracteriza pelo egocentrismo intelectual e o pensamento mágico; o estádio das operações concretas (7 aos 11/12 anos), caracterizado pelo pensamento lógico e compreensão de conceitos; e, por fim, o estádio as operações formais (12 aos 16 anos), que se caracteriza pelo pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo. Desta forma, sabemos que, consoante a idade, a criança desenvolve um novo modo de pensar.

Assim, as crianças da turma do 2.º ano de escolaridade, onde realizei com as mesmas o projeto, situam-se no estádio pré-operatório e no estádio das operações concretas, ou seja, o facto de ser uma turma muito heterogénea faz com que os seus ritmos de aprendizagem sejam diferenciados e, portanto, tenham características que se enquadram nestes dois estádios

cognitivos de Piaget. Posto isto, as crianças que se encontram no primeiro estágio referido apresentam características a nível mental como o egocentrismo intelectual, o pensamento mágico. A sua opinião é encarada como a que é correta, não aceitando ou não percebendo que podem existir outros pontos de vista. O facto de ainda possuírem um pensamento mágico leva a que o tema do projeto de intervenção tenha uma maior relevância, visto que o imaginário é essencial. Quanto ao segundo estágio referido, as crianças apresentam um desenvolvimento no pensamento lógico (realiza operações mentais), aceitam outros pontos de vista perante o seu, e a existência de conceitos faz com elas compreendam a relação parte-todo.

Esta definição de estádios para o desenvolvimento cognitivo das crianças, assumida por Piaget, estipula a aprendizagem com base nos processos de pensamento e comportamento. Estes estádios referem-se ao desenvolvimento da mente, constatando importância do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem dentro do interacionismo construtivista. O desenvolvimento cognitivo deve estar associado ao meio que envolve a criança, tal como apresenta Vigotsky, o desenvolvimento cognitivo deve crescer em conformidade com a sociedade que as rodeia, destacando-se assim o sociointeracionismo de Vigotsky.

Assim, Vigotsky defende o desenvolvimento cognitivo por meio da interação social, privilegiando a linguagem como meio de comunicação entre os indivíduos. Papalia (2008, p.35) refere que “Vigotsky deu ênfase especial à linguagem – não apenas como uma expressão de conhecimento e pensamento, mas como meio essencial para aprender e pensar sobre o mundo”.

Por fim, toda a minha ação deu grande importância à forma como as crianças aprendem e pensam, estando atenta às suas necessidades, enquadrando-as no que está programado nos documentos orientadores do sistema educativo português e da profissão docente, nomeadamente, os programas, o Currículo do Ensino Básico, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Docentes e o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). O sucesso da prática pedagógica está em muito dependente da capacidade de sustentar a intervenção de acordo com as linhas orientadoras dos referidos documentos.

## **2.6. Quanto ao Projeto de Intervenção...**

Depois desta fundamentação teórica geral, passo para um enquadramento teórico específico, que se encontra na base do projeto que foi desenvolvido, pelas crianças, em sala de

aula.

A minha prática pedagógica assentou no seguinte pressuposto: a criança ao fim de cada leitura irá conseguir apoderar-se de uma outra consciência sobre a realidade. Para além disto irá conseguir ver o mundo de uma outra forma e ler o mundo que a rodeia na realidade dos livros. Foi esta potencialidade que pretendi desenvolver com a ajuda dos pais, das famílias e da comunidade em que a criança está inserida, pois só uma aprendizagem contextualizada pode fazer com que os alunos possam alcançar a aprendizagem.

Posto isto, depois de refletir sobre algo que pudesse ser potencializado nas crianças, verifiquei que a leitura de contos infantis poderia ser algo a ser explorado – informação que me foi fornecida pela Professora Cooperante – na turma onde me encontrava a estagiar. Refleti e verifiquei qual a relevância do desenvolvimento deste projeto nesta turma do 2.º ano de escolaridade, que se encontra numa fase tão importante para o desenvolvimento pelo gosto, mas fundamentalmente, pelo prazer que advém do ato de ler.

Ao vivermos numa sociedade que se encontra numa mudança constante, os indivíduos devem ter a consciência da importância da leitura na vida do quotidiano. Desta forma, é necessário que os alunos desde cedo apreendam o gosto pela leitura, pois esta compreende um conjunto de competências que, segundo o documento “Organização Curricular e Programas”, “[a] adopção desta perspectiva pedagógica contribuirá para que o aluno, ao longo do Ensino Básico, na Língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário (DEB, 2004, p.136).

Torna-se aqui pertinente definir os termos leitura e conto, pois é nestas duas palavras-chave que o projeto se concretiza. O conceito de leitura tem vários significados associados e, segundo Sabino (2008),

[L]er é apreender o significado do conjunto dos símbolos descodificados, tentar descobrir o sentido que o autor deu à narrativa e comparar as próprias experiências com as descritas no texto, descobrindo novos conceitos e reformulando os antigos. Tal atitude leva o leitor ao questionamento e à busca de respostas. Ao leitor reflexivo, exige-se uma participação efetiva enquanto sujeito que desenvolve o acto de ler. (p.2)

O ato de ler é uma tarefa complexa, pois implica “muitos e diferentes processos cognitivos” (Quelhas, 2001, p.16), pelo que existem determinadas componentes da competência leitora de que as crianças gradualmente se devem apropriar.

Quanto à noção de conto, existem vários tipos de referências que conduzem a uma diversidade de materiais que podem ser utilizados para desenvolver o gosto pela leitura.

Assim, temos o “conto literário” que é, segundo Quelhas (2001, p.25), o “tipo de conto que mais poderá encantar a criança”. Dentro deste género de conto está o conto de fadas que pode ajudar a criança a superar os seus problemas, como a morte, a separação, etc.

Temos ainda o “conto popular” que tem origem na tradição do povo, onde prevalece a oralidade. Podemos ainda ter o “conto fantástico” e o “conto maravilhoso” onde transparece a magia, o sobrenatural, a fuga da realidade e, por fim, o “conto didático” que retrata problemas sociais como o preconceito, distinção entre classes sociais, a pobreza, etc.

De acordo com Bruno Bettelheim (1998), não há nada mais apelativo para as crianças do que o tradicional conto de fadas, pois este leva a criança para além da imaginação, alia o fantástico ao maravilhoso e leva a criança numa viagem em que se entrecruzam aspetos da vida real e da vida das personagens que compõem uma narrativa. Todavia, para Azevedo (2009, p.21), “[e]sta relevância concedida ao imaginário, ao desvelamento, à revelação, ao espírito criador, pode ser encontrada em géneros textuais diversos (narrativa, poesia...)”, assim como nos “contos de fadas e os contos maravilhosos” (p.22).

É importante realçar que os contos devem ser apropriados para as crianças de forma que lhes suscite a curiosidade, que lhes permita desenvolver a imaginação, desenvolver-lhe o intelecto e, sempre que possível, ajudá-la na resolução de certos problemas (Quelhas, 2001, p.23).

Visto que a prática pedagógica teve como base uma perspetiva de ensino e de aprendizagem sócio-construtivista, privilegiei a interação com diversos materiais seguindo o pressuposto de Matui (1995, p.48), quando afirma que “ensaia-se definir o construtivismo como uma teoria do conhecimento que engloba numa só estrutura dois pólos, o sujeito histórico e o objecto cultural, em interacção recíproca”. Assim, pretendia que as crianças construíssem a sua aprendizagem na interação com diferentes materiais, espaços e com os outros, na medida que as atividades a desenvolver não vão ao encontro de apenas uma área curricular, mas a um todo integrado, havendo um contributo das várias áreas para o desenvolvimento de uma atividade.

Num processo de leitura importa referenciar os intervenientes, visto que estes são fundamentais para a compreensão do mesmo. Assim, segundo Giasson (1993, p.21) citando Pagé (1985) e Mosenthal (1989), considera que é “unânime em considerar a leitura um processo interactivo”, visto que existem três componentes que são essenciais para a compreensão da leitura, nomeadamente, o texto, o leitor e o contexto. Segundo a mesma autora, o texto tem a ver com o material que vai ser lido mas não só. De acordo com Pereira (2011,

p.70), “um texto é mais do que um conjunto estável de significados, bem ligados entre si (...) que progride necessariamente do que é conhecido para o que é novo”. O leitor tem a ver com “as estruturas do sujeito” [conhecimentos e atitudes] e os “processos de leitura” [o que o leitor faz durante a leitura]” (p.21). Já o contexto não faz parte do texto mas influencia a compreensão da leitura através de três tipos de contexto, “contexto psicológico”, “contexto social” e “contexto físico” (p.22).

O contexto é muito importante para o desenrolar da ação educativa. É necessário que o professor o prepare, de forma que os alunos o vejam como um meio complementar da aprendizagem. De acordo com Bertrand (2001, p.57), citando Angers (1976), “ao auto-educando [aluno] deve estar associado um meio que lhe favoreça o desenvolvimento”. Aliás, segundo o mesmo autor, “o processo educativo define-se então como um conjunto estruturado e dinâmico das interações entre o auto-educando e o meio educativo”. Assim, este deve estar predisposto para acolher os alunos com elementos que facilitem a sua aprendizagem, logo que sejam contextualizados.

O contexto psicológico está diretamente ligado ao objetivo primordial do projeto, ou seja, desenvolver o gosto pela leitura, pois, segundo Giasson (1993, p.40), este “diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, (...) ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura”. Quero com isto dizer que o contexto psicológico tem a ver com a forma como a criança é motivada para ler, criando assim condições próprias para que a mesma tenha vontade de ler. Isto leva ao desenvolvimento do gosto pela leitura, visto que são criadas condições para que a criança tenha predisposição para ler.

Giasson (1993, p.27) afirma ainda que os conhecimentos que os alunos detêm antes da leitura de um texto são fundamentais para a compreensão dos textos que irão ler, o que dá ênfase à teoria da aprendizagem significativa, que foi utilizada neste projeto, visto que os conhecimentos prévios das crianças são tidos em conta para a exploração de um determinado texto, o que facilita a compreensão das crianças.

A mesma autora, Giasson (1993, p.32), defende a classificação de processos de leitura. Estes são definidos como as “habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das actividades cognitivas durante a leitura”. Existem diferentes processos de leitura, os quais são nomeados consoante a sua função. Os Microprocessos dizem respeito à frase e ajudam-nos a compreender a informação de uma frase. Os Processos de Integração têm como função fazer a ligação entre as frases. Os Macroprocessos “orientam-se para a compreensão global do texto”

(1993, p.33). Os processos de Elaboração referem-se às inferências feitas pelo leitor, acerca de um texto, e não realizadas pelo autor, e que, por isso, vão para além do texto. E, por fim, os Processos Metacognitivos “gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação” (1993, p.33). Estes processos foram utilizados a partir das atividades que iam sendo colocadas em prática durante a exploração das obras.

A linguagem foi outra das dimensões privilegiadas durante a implementação do projeto, pois é importante que as crianças possam verbalizar as suas ideias, partilhando as suas experiências, o que contribui para a ampliação do vocabulário de todas as crianças, e, por consequência, para o desenvolvimento da “atuação linguística especializada” (Pereira, 2011, p.54).

As crianças quando chegam à escola levam uma linguagem vernacular apreendida em casa e no ambiente em que se movimentam. A partir do momento que entram para a escola, o aluno passa a dispor de uma nova linguagem, a linguagem especializada. Os alunos aprendem novos significados, uma nova capacidade de compreensão e estruturação do pensamento que vão de encontro à construção do “saber cultural” e posterior “desenvolvimento da linguagem” (Pereira, 2011, p.59). Para que esta seja desenvolvida, os alunos devem contactar com diversos tipos de textos literários, pois tal como se refere nos Programas de Português do Ensino Básico (Reis et al, 2009, p.62), “a selecção realizada deverá, por um lado, possibilitar o convívio com textos que apresentem características que são familiares e geradoras de empatia imediata, permitindo, por outro lado, o acesso à novidade e ao insólito, para despertar curiosidade e entusiasmo”.

Ao utilizar histórias e contos que despertam o gosto pela leitura, tive em conta realidades que ia observando, para que a seleção de contos fosse de encontro às necessidades e gostos dos alunos, o que implica também a sua participação nesta seleção.

Um dos primeiros objetivos que estipulei foi dar a oportunidade aos alunos de contactarem com o livro, pois este pode ser considerado “um poderoso instrumento de sedução para a leitura” (Quelhas, 2001, p.20). Partilho da mesma opinião de Quelhas quando cita Jolibert e Gloton (1978) para dizer que o “essencial, em tudo isto, não é procurar a bagagem literária tipo da criança deste ou daquele nível escolar nem querer a todo o preço impor leituras que os «especialistas» recomendam aqui e além, paralelamente com a proibição das produções julgadas más” (2001, p.20).

A utilização de narrativas “estimula a criança a colocar-se no lugar do outro, a perspetivar

o mundo através de outros pontos de vista, ampliando assim os seus horizontes individuais (...) sem deixar de ser quem é” (Pereira, 2011, p.83), ou seja, a utilização de contos narrativos leva a que a criança se enquadre na história de vida das personagens. Os contos proporcionam às crianças diferentes perspetivas de vida, que poderão adaptar à sua própria vida, e estas encontram sentido naquilo que leem e aprendem.

Em síntese, são inúmeras as situações que necessitam de uma leitura mediada e portanto o ser humano tem de saber ler para se movimentar na sociedade que o rodeia. Assim, “saber ler é uma competência que deve começar a ser desenvolvida muito cedo, com a ajuda da escola, cujo papel é fundamental em todo o desenvolvimento deste processo” (Pereira, 2006, p.7). Assim, prevê-se a importância do gosto pela leitura para o desenvolvimento integral da criança e indivíduo, como agente ativo no seu quotidiano.



---

## CAPÍTULO III

### PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

#### 3.1. Procedimento Metodológico

A metodologia que está na base de todo o processo pedagógico desenvolvido é a investigação-ação. Esta identifica-se por ser um “processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (Mckernam, 1998, citado por Esteves, 2008, p.20). Este ideal vai de encontro ao processo de ensino-aprendizagem que foi realizado, visto que, depois de observada uma problemática que necessitava de ser investigada e trabalhada com as crianças, no sentido de a aperfeiçoar, foram desenvolvidas atividades por forma a desenvolver o gosto pela leitura. Um dos objetivos da investigação-acção passa por “contribuir simultaneamente para as preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática imediata e para um aumento do conhecimento” (Bynner, 1981, citado por Silva, 1996, p.16).

A metodologia de investigação-ação é referida pela associação de duas vertentes que possuem consonâncias díspares, sendo que investigação caracteriza-se pela “distância em relação à realidade” e a ação define-se como o “envolvimento nas situações e uma resposta imediata aos problemas que se colocam num determinado contexto” (Silva, 1996, p.17).

Esteves (2008, p.38), citando Cochran-Smith e Lytle (2002), enuncia algumas das características desta metodologia. De acordo com a autora, é “uma investigação intencional, sistemática, efectuada pelos professores sobre a sua escola e o trabalho na sua sala de aula”. É também uma investigação intencional, pois é orientada para a resolução de problemas que assomam na sala de aula, e sistemática, pois existe um processo de “vai e vem” de observação-reflexão sobre a prática em sala de aula.

A investigação-ação vai de encontro ao pressuposto de que é necessário que o professor desenvolva e use estratégias de investigação, o que lhe vai permitir compreender melhor a sua ação educativa e os resultados que irá obter desta. Quer dizer, o professor procura investigar mais sobre a realidade do tema que vai ser explorado para melhorar a sua ação em contexto de aula. Existe assim uma maior compreensão do que está a ser ensinado pelo professor e apreendido pelos alunos.

Em síntese, “a investigação-acção é (...) um processo de investigação conduzido pelas

pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (Silva, 1996, p.42).

### 3.2. Plano Geral de Intervenção

A minha intervenção no âmbito do projeto “À Descoberta do Prazer de Ler através da Magia de um Conto” orientou-se por estratégias de observação, planificação, ação, reflexão e posterior avaliação. O enfoque foi conseguir que os alunos adquirissem os processos de compreensão da leitura, nas suas mais variadas vertentes, pois só a partir da sua compreensão é que os alunos poderiam apropriar-se do conceito de como é “bom ler” e conhecer o mundo noutras perspetivas.

Pretendia que as crianças desenvolvessem várias competências no âmbito do projeto mencionado: No entanto, para isso era necessário que existissem estratégias que realçassem a autonomia, as ideias e a vontade das crianças. Também pretendia que as estratégias desenvolvessem a minha capacidade de intervenção nas diferentes áreas, de modo a articular e integrar as mesmas. Assim, foram várias as estratégias de ação que foram desenvolvidas:

- Todas as atividades passaram por fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura, nomeadamente, a recolha das ideias prévias das crianças em relação aos contos que conheciam, privilegiando assim a conceção de Giasson (1993, p.27) onde afirma que “para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)”, já que a “investigação demonstra constantemente que os conhecimentos anteriores influenciam a compreensão do texto e a aquisição de conhecimentos novos” (Holmes, 1983 e Johnston, 1984, citados por Giasson, 1993, p.27).

- A exploração de contos associada à área das expressões (plástica, musical, dramática). Através das obras que foram exploradas, os alunos sentiram a necessidade de dramaticamente exprimirem as ideias das personagens, desenvolvendo assim a expressão corporal e o respeito de papéis.

- A abordagem de vários géneros textuais (poesia, narrativa, conto popular e maravilhoso), convidando os alunos a trazer de casa obras que apreciem, de forma a integrar, assim, os pais no projeto. Os alunos ao trazerem, de casa, obras que apreciam, trazem também uma nova motivação para a leitura. Já os pais foram apercebendo-se que as crianças mostravam interesse pela leitura.

- Envolvimento parental através da pesquisa de obras e autores em casa.

- Exploração de livros de forma integral, abordando conceitos de intertextualidade, aspetos que constituem o livro, os seus elementos paratextuais e intertextuais.

- Reconhecer aspetos de intertextualidade entre contos, relacionando histórias, personagens, espaços de ação, realizando associações;

- Construir uma biblioteca de turma que envolva todos os trabalhos que as crianças foram elaborando ao longo do projeto, assim como obras que foram sendo conseguidas.

Quanto a estratégias de intervenção e avaliação enveredei pelos seguintes aspetos:

- A avaliação do ambiente familiar das crianças através de questionário com o objetivo de saber que tipo de contacto tem a criança com o livro e a leitura.

- A avaliação do nível de leitura das crianças, visto que este é um ponto fulcral para a compreensão de um texto e posterior gosto pela história do livro, baseada em quadros de referência com base em aspetos explicitados pelo PNEP (Brochuras), assim como a avaliação da leitura, seguindo o método fononímico da Dra. Paula Teles, o qual consiste em “multiplicar o número de palavras lidas pelo tempo em que se leu e dividir por sessenta” (Pereira, 2011, p.253), avaliando assim a entoação e o ritmo na leitura.

- Realização de fichas de leitura e outras tarefas, integrando os processos de compreensão de leitura de Giasson (1993) – microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos.

- A dramatização de contos e utilização de fantoches.

- Foram ainda construídos esquemas e analogias que clarificassem a abordagem de uma narrativa.

- Contribuição e interesse na construção da biblioteca de turma por parte dos alunos, dos pais e da comunidade escolar.

- Por fim, registo, análise e posterior reflexão das atividades construídas.

Desta forma, pretendi desenvolver o conhecimento e o prazer que engloba a leitura de contos, e assim construir o gosto pela leitura que auxiliará a criança ao longo da sua vida em todas as realidades e aspetos.

### **3.3. Objetivos e fases da intervenção**

De acordo com o procedimento metodológico e o plano geral de intervenção, foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais da intervenção pedagógica:

- Promover o gosto pela leitura;

- Avaliar o impacto que a magia de um conto tem na promoção da leitura, partindo desta para o desenvolvimento das outras áreas de conteúdo, assim como as transversais;
- Desenvolver a capacidade leitora;
- Desenvolver a capacidade de associar o que acontece nos livros à sua própria vida, captando a moral e a mensagem do conto;
- Desenvolver hábitos de leitura autônomos.

Pretende-se que toda a prática pedagógica assente na proposta de atividades integradoras de caráter lúdico e orientadas para o desenvolvimento da capacidade leitora, do prazer que esta concede, recorrendo aos contos e à magia que os mesmos conferem.

Ao dar a conhecer e explorar com alunos textos literários narrativos, pretende-se “que o leitor conheça uma história situada num mundo alternativo ao que lhe é imediato e que isso promova a sua reflexão sobre o seu próprio mundo” (Pereira, 2011, p.82).

Quanto ao processo de intervenção do projeto, este é constituído por cinco momentos que se concretizam como sendo fundamentais para desenvolvimento do projeto. Em cada um destes momentos pretendo explicitar o que foi trabalhado tendo em conta as necessidades dos alunos, assim como os objetivos enunciados. Assim, os momentos que compõem o Processo de Intervenção são:

- Primeiro Momento: Diagnóstico do Contexto Familiar da Criança;
- Segundo Momento: Conto Tradicional *versus* Conto Moderno da história do “Capuchinho Vermelho”;
- Terceiro Momento: Exploração do Conto “O Casamento do Sr. Dióspiro com a D. Noz” – Atividade Integradora;
- Quarto Momento: Exploração e Análise da obra “O Canteiro dos Livros”, de José Jorge Letria – Atividade Integradora intitulada “Construção do Cantinho da Fantasia”;
- E, por fim, o Quinto Momento: Avaliação do Projeto através de uma atividade de Escrita Criativa.

No Capítulo que se segue, intitulado “Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção” referencio estes momentos que constituíram toda a prática que levou ao desenvolvimento do projeto, como forma de estruturar a apresentação e análise dos resultados.

### 3.4. Métodos e técnicas de recolha de dados

Quanto a este tópico, pretendo aqui enunciar os métodos, os instrumentos e as técnicas que foram utilizados para recolher dados.

Tudo começou pela observação, esta foi um método utilizado durante toda a prática de ensino supervisionada. Através desta foi possível captar as características das crianças, o ambiente que se vivia na sala, para de seguida haver um momento de reflexão em torno do que se tinha observado. Para isto contribuíram também as notas de campo. Estas foram fundamentais para anotar os nomes das crianças, a estrutura da sala, as atividades que a professora colocava em prática, a rotina diária, as intervenções das crianças, estratégias de ação e já depois da minha ação para anotar o que tinha corrido bem e o que ainda tinha de melhorar na minha prática.

No início do estágio remetemos (eu e a minha colega de estágio) aos pais das crianças uma autorização para tirar fotografias e gravar vídeos das aulas. Estes instrumentos, câmara e máquina fotográfica, foram imprescindíveis para captar momentos essenciais para clarificar os objetivos e avaliar o impacto do projeto de intervenção.

Depois de ter encontrado um tema que precisava de ser potencializado no seio da turma, optei por construir um inquérito por questionário (Anexo 1), que foi remetido aos pais e que me ajudou a clarificar o ambiente das crianças em casa, assim como, apurar qual a importância a leitura para os pais.



---

## CAPÍTULO IV

### DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

#### Nota Introdutória

De acordo com o estabelecido no Plano Geral de Intervenção começo com a descrição dos momentos que constituíram o Projeto de Intervenção. Para além da descrição dessas partes que constituem a estruturação do projeto, será feita uma análise das mesmas, de modo a avaliar o impacto das atividades que foram colocadas em prática. Como identificamos no Capítulo anterior os diferentes momentos do projeto são os seguintes:

- Primeiro Momento: Diagnóstico do Contexto Familiar da Criança;
- Segundo Momento: Conto Tradicional *versus* Conto Moderno da história do “Capuchinho Vermelho”;
- Terceiro Momento: Exploração do Conto “O Casamento do Sr. Dióspiro com a D. Noz” – Atividade Integradora;
- Quarto Momento: Exploração e Análise da obra “O Canteiro dos Livros”, de José Jorge Letria – Atividade Integradora intitulada “Construção do Cantinho da Fantasia”;
- E, por fim, o Quinto Momento: Avaliação do Projeto através de uma atividade de Escrita Criativa.

Segue-se, na sequência do texto, uma análise dos dados através da transcrição de diálogos, registos escritos, pictóricos e fotográficos. Ainda dentro desta lógica, terminamos este apartado do relatório com a avaliação dos resultados tendo em conta os objetivos enunciados anteriormente.

#### 4.1. Relato dos Momentos do Processo de Intervenção

##### 4.1.1. Primeiro Momento: Diagnóstico do Contexto Familiar da Criança

Tendo em conta que o ambiente familiar é parte integrante e meio central da realidade da criança, tornou-se necessário uma avaliação do mesmo, de forma que pudesse averiguar quais as características inerentes ao seu mundo, o qual não podia observar diretamente. Desta forma, o recurso escolhido para fazer esta recolha de dados foi um inquérito por questionário realizado aos pais das crianças da turma, onde foi concretizado o processo de intervenção.

O inquérito (Anexo 1) foi entregue aos pais no início do processo, pois estes são também

alvo do projeto porque, para além de estarem próximos dos alunos, podendo-os influir, são também participantes ativos neste processo, assim como os seus filhos.

Esta é assim uma investigação participante, pois a “execução da investigação deve ser realizada pela comunidade. O que quer dizer que a comunidade deve organizar e levar a cabo todas as actividades do processo de conhecimento” (Paredes, 1987, p.11, citado por Silva, 1996, p.41).

Assim, através da análise das respostas pôde-se verificar que existe alguma controvérsia com a realidade que é verificada em sala de aula. Verifica-se que os alunos possuem um ambiente familiar rico em termos de contacto com a leitura, no entanto, essa vontade e gosto pelo ato de ler não é observado em sala de aula. Assim, esta dispersão de opiniões pode ser analisada de duas maneiras: por um lado, o ambiente que se verifica em casa não é motivador para as crianças e apesar de existir uma grande quantidade de recursos literários, esses não são os mais apropriados. Por outro lado, as crianças não reconhecem a importância de ler, pois seguem o exemplo dos pais que também não reconhecem essa importância, havendo assim uma falta de incentivo. Foi assim necessário desenvolver atividades que motivassem as crianças para a leitura, que aprendessem a gostar de ler, demonstrando a sua importância no seu quotidiano. Para isso, contribuíram os momentos que se seguem.

#### 4.1.2. Segundo Momento: Conto Tradicional *versus* Conto Moderno da história “O Capuchinho Vermelho”

De forma a integrar a minha prática com a da Professora Cooperante, em sala de aula, optei por aproveitar uma das primeiras aulas de observação, para intervir junto dos alunos, e com estes começar a desenvolver o projeto. Nessa aula, a Professora explorou, através de um recurso multimédia – o computador “Magalhães” – a história tradicional “O Capuchinho Vermelho”, na versão dos Irmãos Grimm.

Depois de observar a motivação dos alunos na exploração deste conto, e de refletir em torno dos objetivos do projeto, pensei em confrontar os alunos com outras versões da história “O Capuchinho Vermelho”. Desta forma, pude integrar a nova história na sala de aula de forma contextualizada, pois os alunos já conheciam as personagens. O que não sabiam era que o enredo seria completamente diferente, sendo assim possível fazer intertextualidade entre contos.

Nas atividades de exploração de contos segui um modelo que focaliza três momentos fundamentais na exploração de uma história: Momento de Pré-Leitura, Momento de Leitura e Momento de Pós-Leitura. Quanto ao primeiro momento, este tem como objetivo “activar e

construir a competência enciclopédica do aluno (...), encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências”, assim como “despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura”; quanto ao Momento da Leitura, este caracteriza-se por familiarizar o aluno com a estrutura do texto, “facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave”, assim como experimentar uma “relação afectiva com o texto”; e, por fim, o Momento de Pós-Leitura, que promove a reflexão em torno do texto, auxilia na organização, análise e na síntese de conceitos (Azevedo et al, 2007, pp.71-73).

A obra que foi explorada na sala de aula intitulava-se: “A menina do Capuchinho Vermelho no século XXI”, de Luísa Ducla Soares. De forma a serem proporcionadas atividades contextualizadas e motivadoras para os alunos construí uma planificação (Anexo 2), que não seguiu estritamente, mas que serviu como uma linha orientadora para minha ação.

Era crucial que os alunos estabelecessem contacto físico com o livro, conhecessem e identificassem os elementos que o compunham, pois estes complementam e acrescentam um sentido à obra. Mas, o facto de adotar uma postura construtivista, fez-me ouvir o que os alunos tinham para dizer, exprimindo as suas ideias acerca do que tratava a obra, num primeiro momento através do título e posteriormente através da capa – esta funcionou como a atividade de pré-leitura. Através desta atividade pude dar voz à criança e ser ela própria construtora da sua aprendizagem, tendo-me sempre a mim como mediador. O que corrobora a ideia de Silva (1996), acerca do papel de “mediador” do professor.

Os alunos puderam exprimir as suas ideias, estes verbalizaram o que pensavam, o que falaria a história, puderam trabalhar a sua imaginação e criatividade. Giasson (1993, p.182), citando Beck (1989), afirma que “quando encorajamos os alunos a fazerem previsões a partir de indícios (...), fazemo-lo para os sensibilizar (...) na compreensão do texto”. Este processo que tem em conta as previsões dos alunos está integrado nos processos elaborativos. Estes consistem em “aumentar a motivação e envolvimento do leitor perante o texto, melhorando deste modo a sua compreensão” (Giasson, 1996, p.186). No entanto, os alunos não se restringiram apenas às ideias da história tradicional, antes viajaram para outras realidades, enunciando outros locais, outras personagens, outros tempos, como se pode verificar na transcrição do que alguns alunos previam:

**Professora Estagiária (PE):** Quem será esta menina que vimos na capa do livro?

**Aluno (A):** É o Capuchinho Vermelho, mas não é o da mesma história que vimos ontem.

**A:** Ele está a sair de um livro, se calhar saiu da floresta e foi para outros sítios.

**A:** Vê-se ali o rabo do lobo [na capa], ele também entra nesta história.

**PE:** Será que ele vai comer a Capuchinho Vermelho?

**A:** Acho que sim, também fez isso na outra história.

**A:** Mas esta é outra história, tem outro título, eu acho que não vai comê-la, se calhar até vai ser amigo dela.

De acordo com a transcrição anterior, os alunos dialogam entre si sobre o que acham que vai acontecer na história, desenvolvendo competências previstas na planificação, como a expressão oral. Estas são previsões que vão de encontro à “lista de possíveis fontes de previsão da leitura”, assumida por Irwin (1986, citado por Giasson, 1993). As previsões podem ser baseadas “nas características das personagens”, “nos indícios presentes no texto, nas ilustrações, no título”, “nos conhecimentos anteriores sobre o assunto” (pp.181-182).

De seguida, os alunos puderam tocar no livro, folheando-o. Foi um momento de entusiasmo, pois puderam ver as ilustrações e inferir acerca do que realmente ia acontecer na história.

Posteriormente, li uma vez a história para os alunos através do livro, e os alunos puderam seguir a leitura através de um recurso multimédia, tendo a história projetada. Ao ler primeiramente a história para os alunos pode servir de modelo para estes, pois puderam explorar a história como um todo, com a devida entoação e ritmo, contribuindo assim para a compreensão da história – Momento de Leitura.

Para uma melhor compreensão da história, leia-se a sinopse da mesma, construída por mim: a história é sobre uma menina que se chama Capuchinho Vermelho, que sai de um livro e vem parar ao quarto do João, no século XXI. Capuchinho Vermelho depara-se com realidades que não existem no seu mundo, como a televisão e o supermercado. Também João tem de levar uns bolinhos à sua avó, utilizando o seu “anoraque azul”. As duas personagens vivem aventuras e desventuras, nos tempos modernos, que culminam na desmitificação da figura do lobo.

Depois da primeira leitura, os alunos procederam à leitura em voz alta, duas vezes, de forma que compreendessem a história. De seguida, os alunos começaram a comentar e a verificar que afinal algumas das previsões estavam erradas e que outras estavam perto do que aconteceu na história – Momento de Pós-Leitura.

Assim, procedeu-se ao reconto da história, pois, segundo Azevedo *et al* (2007, p.25), “ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da

acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc.”. Esta estratégia possibilita aos alunos lembrarem-se do que foi lido e até construir uma linha temporal através dos momentos da história, o que faz com que os alunos demonstrem “progressos na compreensão da história (...), na sua sensibilidade à estrutura da narrativa e numa maior complexidade da sua linguagem oral” (Giasson, 1993, p.150).

Desta forma, foi possível estabelecer uma ponte entre este conto e o anteriormente explorado. Para consolidar estas ideias, foi construído com os alunos um mapa de contrastes, em suporte digital, através do que os alunos iam dizendo. O mapa de contrastes funciona como um documento que exhibe características de um e do outro conto que os alunos detiveram na sua exploração. Devido ao facto de os alunos nunca terem realizado uma atividade desta natureza, a mesma foi concretizada em grande grupo e com a minha mediação (Figura 1).

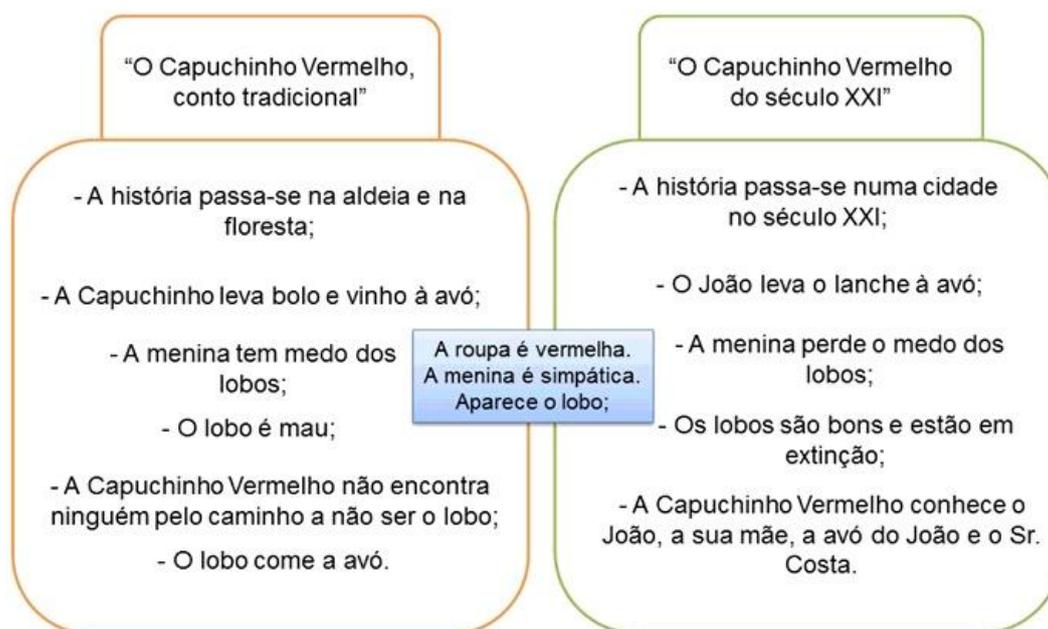


FIGURA 1 – Mapa de Contrastes.

Os alunos realizaram uma Ficha de Leitura (Anexo 3), que tinha como objetivo uma reexploração das ideias do mapa de contrastes construído pelos mesmos. Estas atividades fazem parte dos Processos de Leitura, enunciados anteriormente, mais propriamente, os macroprocessos que se orientam “para a compreensão do texto no seu todo” (Giasson, 1993, p.106) e têm em conta “o modo como as ideias estão organizadas no interior do texto” (p.132).

Para terminar, foi proposto aos alunos, uma vez que a história não tem um fim definido, que construíssem um fim para a mesma, para de seguida os mesmos serem partilhados entre a

turma. Assim, respondendo ao apelo final da autora, “Digam lá vocês o que acham que ela resolveu?”, os alunos puderam imaginar um fim para a história, desenvolvendo assim a sua criatividade (Figura 2).

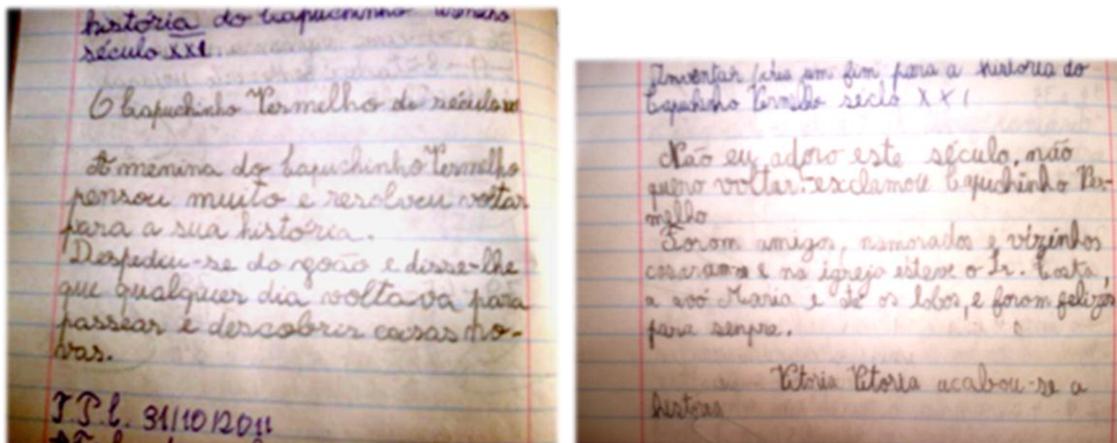


FIGURA 2 – Textos construídos pelos alunos.

#### 4.1.3. Terceiro Momento: Exploração do Conto “O Casamento do Sr. Dióspiro com a D. Noz”

De modo a integrar as atividades que iria colocar em prática com as crianças, no estágio curricular e mais propriamente com o projeto que se estava a iniciar, tentei entrecruzar as atividades, os objetivos e as orientações programáticas para o 2.º ano de escolaridade.

Tendo em conta as orientações da Professora Cooperante procedeu-se à exploração do conto “O Casamento do Sr. Dióspiro com a D. Noz”. A exploração deste conto tinha como temática o início de uma nova estação do ano, o outono, e tudo o que esta envolve, como seja, entre outras coisas, a fruta, o tempo, as festas (Figura 3).

A contextualização das atividades vai de encontro ao princípio pedagógico da “prática situada de construção de significados”. Esta caracteriza-se pela “participação ativa das crianças em atividades da vida real (...) simuladas em sala de aula” (Pereira, 2011, p.121). Espera-se, assim, que as “situações de construção situada de significados sejam relevantes (ou tornadas relevantes) para as próprias crianças, atendendo aos seus percursos de vida e interesses de modo a motivá-los e, na verdade, tornar a aprendizagem cognitiva e emocionalmente sustentável” (Pereira, 2011, p.121). Assim, a ação deve ser contextualizada e sustentada em realidades que sejam próximas das crianças. Desse modo, essas aprendizagens não são apenas conhecimentos tácitos, mas conhecimentos apreendidos e compreendidos com motivação e

interesse, o que implica a concretização de uma aprendizagem significativa.

**Uma História de Encantar.... Para o Outono festejar....  
O casamento do Sr. Dióspiro e da Sra. Noz**

No outono há nozes, castanhas, dióspiros, romãs, uvas, maçãs, avelãs e azeitonas. Também há muita chuva e trovoadas. A senhora D. Noz é muito refilona e chora muito por estar naquela casca sem saída.

Num dia de Novembro, o senhor Dióspiro ouviu um enorme rebuligo e tentou ajudá-la a sair da casca, mas após várias tentativas não conseguiu.

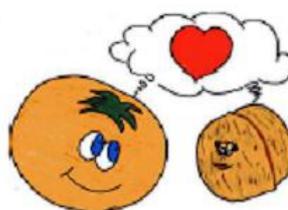
- Deixe estar, não fique triste Sr.ª Noz, porque há muitos animais, especialmente os roedores e aves que a podem comer ou esmagar.

- Muito obrigado pelos avisos. Quem tenho o prazer de conhecer?

- Dióspiro, ao seu dispor.

- Podia refrescar-me um pouco? É que passei o Verão escondida na minha casca dura!

- Com certeza! É um prazer!



Em breve se tornaram bons amigos. Certo dia foram jantar a um restaurante só para pares românticos e, quando saíram, já eram namorados.

Os pais deles, quando souberam fizeram uma reunião.

- Será que os devíamos casar? – Perguntaram entre si.

- Sim! Boa ideia! – Acharam todos.

- E em que dia?

- Aproveitamos o verão de S. Martinho, claro! A ementa constará de castanhas assadas, a estalar.

E nesse dia casaram-se e lá estiveram: o padre Azeitona que realizou o casamento, a família Avelã, as irmãs Castanhas, a princesa Romã, o grande cacho de Uvas e a distraída Maçã. A Chuva e Trovoadas estiveram a espreitar pela porta da igreja.

Eles tiveram frutos e ficaram felizes para sempre!



**Vitória, Vitória acabou-se a história!**

FIGURA 3 – Registo de momentos da exploração do conto: História “O casamento do Sr. Dióspiro com a D. Noz”

A exploração deste conto concede magia; é uma história irreal, do mundo fantástico que remete para o imaginário. O casamento entre dois frutos, com um pouco de ironia à mistura, dá-nos motivação para ler esta história e explorá-la de forma mais significativa. O conto, tal como o próprio título indica, é sobre o casamento entre a D. Noz e o Sr. Dióspiro. Começa pela forma como estes se conheceram e como decidiram casar. A família destas personagens também entra na história e foi o Padre Azeitona que realizou o casamento, entre variados convidados, como as irmãs castanhas, a princesa romã e a distraída maçã. Toda a história remete para a estação do ano do outono.

A exploração deste conto começou por uma atividade de pré-leitura que consistia na construção de um “ciclo da escrita”. Em primeiro lugar procedeu-se à elaboração de uma chuva de ideias, de acordo com o tema “outono”. Seguiu-se a planificação do texto, a textualização, a revisão do texto e, por fim, a reescrita do texto. Estes momentos foram preconizados por mim e pela Professora Cooperante, visto que era a primeira vez que participava, na prática, num “ciclo da escrita”. A atividade de exploração do conto “O casamento do Sr. Dióspiro com a Dona Noz”, foi uma atividade vivida com grande entusiasmo.

Depois de um diálogo orientado em torno do título do conto, as crianças leram-no em silêncio, de forma a compreenderem o seu sentido. De seguida, partimos para um momento de leitura orientada, inicialmente por mim, e depois pelos alunos.

Posteriormente, os alunos puderam conversar sobre o que tinha sido lido, fazendo assim o reconto do conto. De seguida, e de modo a consolidar a leitura do conto, foi entregue aos alunos um crucigrama, que tinha vários quebra-cabeças para resolver, como, por exemplo, adivinhas, palavras para procurar no conto, descobrir palavras tendo que ordenar sílabas e letras (Figura 4). Os alunos mostraram grande interesse nesta atividade, fazendo até uma competição para ver quem conseguia terminar primeiro.

Durante todo este momento de diálogo, um dos alunos propôs que fizéssemos teatro. Quando os restantes alunos ouviram esta ideia começaram logo, com grande excitação, a dar ideias, como: tínhamos de escolher a roupa, distribuir as personagens, arrumar as mesas para fazermos o teatro no meio da sala. Visto que “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (DEB, 2004, p.77), é necessário dar resposta à voz dos alunos, assim como permitir atividades de expressão corporal que permitem que o aluno desenvolva competências sociais, respeitando papéis.

Assim, estabeleceu-se que os alunos trariam roupa de casa para caracterizarmos as personagens, distribuíram-se os papéis e começámos com os ensaios. Na distribuição de papéis houve a necessidade de dividir a turma em dois grupos, de forma que todos os alunos pudessem participar na dramatização. Por fim, realizámos a dramatização que foi filmada e partilhada com os pais dos alunos.

Notou-se que os alunos não experienciavam muito esta dinâmica, o que levou a alguma dificuldade na organização da turma. No entanto, o facto de haver uma grande excitação por parte dos alunos, valeu todo o esforço realizado. Esta atividade foi marcadamente importante

para as crianças já que cada uma delas pôde colocar à prova a sua expressão corporal, no papel de uma outra personagem. Aqui pude verificar que os alunos, pela “inexperiência” que demonstraram nesta atividade e pela idade em que se encontram, pois segundo Piaget (1896-1980) possuem uma grande dificuldade em distanciar-se do seu egocentrismo, manifestam a necessidade de outro tipo de atividades, como a dramatização e expressão corporal.

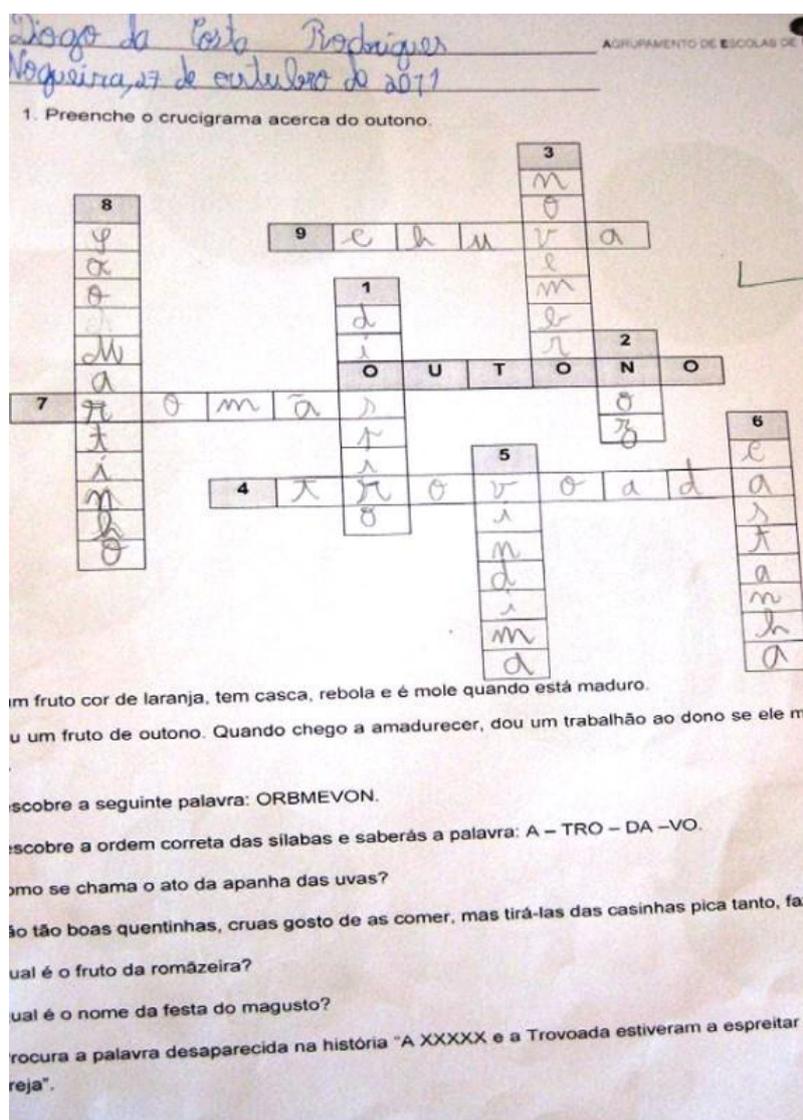


FIGURA 4 – Registo de momentos da exploração do conto: Crucigrama alusivo à história.

#### 4.1.4. Quarto Momento: Exploração e Análise da obra “O Canteiro dos Livros”, de José Jorge Letria – Construção do Cantinho da Fantasia

A atividade que mais satisfação me deu construir, assim como, a meu ver, aos alunos, foi a exploração da obra de José Jorge Letria, “O canteiro dos livros”. Visto que, um dos objetivos do projeto ia de encontro ao contacto com os livros, e que fosse assimilada a importância de ler

pelos alunos, procurei uma obra que focasse esses mesmos valores.

Esta é uma história que realça o imaginário, a vontade de ler e conhecer novos livros, pois dá-nos vontade de ter na nossa varanda um canteiro que não dê apenas flores mas também livros. A grande lição é que a leitura, a sabedoria e a aprendizagem também se cultivam, tal como se faz com as flores. De forma que estas atividades motivassem os alunos, mais à frente apresentam-se propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, momentos cruciais que realçam o poder do prazer de ler na criança.

Este conto refere-se à história de um rapaz que se chama Francisco e que trata do seu canteiro repleto de hortênsias. De repente começam a surgir por entre as flores páginas de livros que com o tempo se tornam livros. A partir daqui Francisco é confrontado com alguns problemas, como o facto de os livros falarem. A própria (...) mãe do Francisco desconfia que algo se passa e até na escola os colegas gozam com ele. No entanto, a relação de cumplicidade e mistério que se constrói entre a personagem principal e os livros é incrível, transpondo-nos essa mesma vontade de os ler. O mistério mantém-se até às últimas páginas. Quem seria o homem que enviava os livros por debaixo da terra?

O autor da obra refere que “é uma narrativa para crianças que os adultos podem fruir e partilhar e na qual se celebra a paixão pelos livros e pela leitura, (...) evidencia-se a importância que têm, nas nossas vidas, o saber e a magia que habitam os livros, fomentando (...) o gosto pela leitura” (José Jorge Letria, 2007, contracapa da obra).

Visto que esta é uma obra extensa, contendo cerca de trinta páginas, optei pela sua exploração em sessões, dividindo-a em quatro partes.

De forma a organizar atividades sistemáticas e com sentido, construí várias planificações que me orientaram durante a prática. Como é visível na planificação (Anexo 4) foram estruturados momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura para a primeira sessão, assim como, para todas as outras sessões.

Inicialmente, na primeira sessão, como momento de pré-leitura, foram ouvidas as ideias prévias dos alunos. A capa do livro foi projetada no quadro e os alunos puderam observar a ilustração e o título da obra. Foi pedido aos alunos que numa folha construíssem uma chuva de ideias relativa ao que pensavam que iria acontecer no conto, privilegiando uma aprendizagem significativa sustentada nas ideias dos alunos. Servindo de mediador, tentei ajudar os alunos, colocando algumas perguntas, de forma que os mesmos pudessem estabelecer as suas ideias, nomeadamente: “O que é um canteiro?”, “O que se planta num canteiro?”, “Existem canteiros

de livros?”, “Que tipo de flores são estas?”.

De seguida, os alunos visualizaram o livro e mencionaram os seus elementos paratextuais – capa, contracapa, autor, ilustrador, guardas, o ano em que foi editado e o local. Durante este momento, os alunos puderam trabalhar as áreas de matemática e do estudo do meio, pois coloquei questões como: “Que idade tem o livro?”, “Quantos anos passaram desde o ano em que vocês nasceram e o ano em que o livro foi editado?”, “Se o livro tem 5 anos, a que fase da vida de um ser humano corresponde?”, exercitando assim o cálculo mental, bem como outros conteúdos que tinham sido abordados, como as fases da vida – a infância, a adolescência, a vida adulta e a velhice.

Depois da abordagem sobre a parte exterior da obra, os alunos puderam finalmente ter acesso à primeira parte do conto e aplicar o que tínhamos explorado, construindo um cartão de cidadão para o livro, demonstrando assim a importância da identidade de uma obra. A assimilação de que a identidade de um livro, à semelhança da importância da identidade das pessoas, é fundamental para o respeito pelos livros e consequentemente para a vontade de ler. De seguida, segue um exemplo da primeira abordagem que foi realizada, pelos alunos, à obra, nomeadamente, uma chuva de ideias em torno das expectativas dos alunos ao observarem a ilustração e o título na capa (Figura 5). Estes foram momentos importantes, pois a professora conseguiu o entusiasmo dos alunos para a leitura de um conto aliado ao desenvolvimento de competências, como a expressão oral e a importância da identidade.

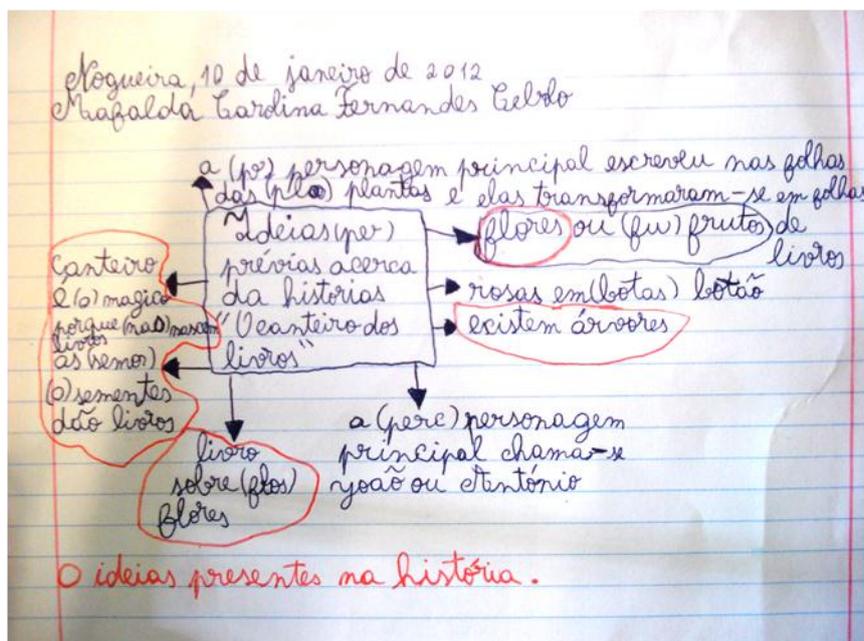


FIGURA 5 – Chuva de Ideias relativas à primeira abordagem ao Conto.

De seguida, os alunos partiram para um momento de leitura silenciosa. A história foi projetada no quadro e os alunos puderam acompanhar a sua leitura através das páginas que tinham na mão. A leitura foi feita inicialmente pela professora e de seguida pelos alunos, de forma orientada.

Posteriormente, iniciou-se o momento de pós-leitura. Os alunos dialogaram sobre a primeira parte do conto, realizando o reconto da mesma. Analisamos a chuva de ideias construída inicialmente, verificando quais as ideias que estavam no conto.

O reconto foi um dos momentos em que os alunos mais exprimiram as suas ideias. Através de um diálogo mediado, os alunos relatavam as ideias principais do que tinha sido lido, o que ajudava na compreensão global do texto.

Veja-se a transcrição do reconto elaborado em torno da primeira sessão de leitura:

**PE:** Então, afinal o que se passou na história?

**A1:** Havia um menino chamado Francisco!

**A2:** Que gostava muito de hortênsias que eram as flores que ele tinha no quintal.

**PE:** E quem trouxe essas flores para o Francisco?

**A2:** Foi a tia dele que trouxe da Madeira.

**PE:** E onde fica a Madeira, alguém sabe?

**A3:** Eu já fui lá de férias e sei ver no mapa.

**PE:** Então vamos procurar no mapa (o aluno 3 mostrou aos colegas onde ficava a Madeira no mapa). A Madeira está rodeada por água, o que é?

**A1:** É uma ilha.

**PE:** Mas aconteceu uma coisa muito estranha ao Francisco. O que foi?

**A3:** No quintal, onde ele tinha as flores, começaram a nascer páginas de livros.

**A1:** E ele queria contar à mãe, mas tinha medo que ela não acreditasse.

**PE:** O que é que ele gostava muito de fazer?

**A4:** Gostava muito de ler, até sonhou com livros.

**PE:** Com que livros sonhou?

(...)

Verifica-se que os alunos participaram ativamente no reconto da história, envolvendo não só aspetos relacionados com a mesma, assim como fazendo a transposição para a área de estudo do meio, através de conhecimentos que fazem sentido, visto que se contextualizam no quotidiano da criança.

De seguida, os alunos foram questionados acerca de palavras que não conheciam o significado, nomeadamente “criatura”, “inanimada” e “emergir”, assim como outras que os alunos enunciaram. Para isto, os alunos recorreram ao dicionário e escreveram no caderno diário, numa página individual intitulada “Novo Vocabulário”, na qual escreveram as novas palavras que passaram a conhecer. Os alunos aprenderam assim a utilizar o dicionário, passando este a fazer parte dos recursos utilizados nas aulas.

Os alunos foram questionados acerca dos livros que o “Francisco” (personagem do texto) enunciava na história. Então, foi proposto aos alunos que trouxessem informação acerca daqueles livros, que posteriormente analisaram na sala. Foi tão importante esta exploração da primeira parte do conto que alguns alunos fizeram pesquisas detalhadas em casa acerca dos livros que o Francisco (personagem da história) enuncia na obra (Anexo 5).

Por fim, os alunos realizaram uma ficha de interpretação (Anexo 6) alusiva à parte do texto que foi abordada. Esta consistia na caracterização da personagem principal, perguntas em que os alunos tinham de recorrer ao texto para responderem. Noutras questões tinham de realizar inferências, uma sopa de letras acerca de informações da história e o desenho da capa do livro. As crianças desenvolveram o seu sentido de compreensão de texto, respondendo a perguntas que não se remetiam apenas ao texto mas a ideias inferidas, num nível de compreensão que está para lá de uma simples leitura e interpretação explícita e objetiva. Todas estas questões abordaram os processos elaborativos e os metaprocessos.

Na segunda sessão da história, os alunos não tiveram logo o contacto com o texto escrito. Os alunos ouviram uma gravação do conto, três vezes consecutivas. De seguida realizaram um questionário (Anexo 7), em que tiveram de responder a perguntas de escolha múltipla relativamente ao que ouviram – Momento de Pré-Leitura.

De seguida, os alunos tiveram acesso ao texto escrito, correspondente ao texto que ouviram. Efetuaram uma leitura, inicialmente silenciosa, e depois de forma orientada. Assim, corrigiram o seu próprio trabalho, confrontando o que responderam com o que tinham lido, fazendo assim a sua correção.

Posteriormente, como momento de pós-leitura, os alunos trabalharam em grupos de quatro elementos. A cada um dos grupos foi entregue um excerto do texto, referente à parte do conto que tinha sido explorada. Foi explicado aos alunos que estes teriam de identificar os sinais de pontuação que conheciam e que se encontravam no parágrafo, escrevendo qual achavam ser a sua função (Figura 6).

– E como se chamava esse homem?  
– Esse homem... esse homem... –  
esclareceu o duende, mantendo o mistério  
com as pausas no seu relato – chamava-se  
Bernardo.

Página 23 do livro "O canteiro dos livros" de José Jorge

**1- Coloca nas linhas, que se encontram em baixo, os sinais de pontuação que encontrases neste parágrafo, acrescenta outros que conheças.**

**2- Tenta descrever a função de cada sinal.**

---

---

---

---

---

FIGURA 6 – Exemplo de um parágrafo entregue aos alunos.

Depois de cada grupo identificar os sinais de pontuação que tinham descoberto e enunciar a respetiva função, um aluno de cada vez ia retirar de um saco, denominado sinais de pontuação, um sinal de pontuação e perguntaria aos colegas que função teria aquele sinal, para depois procurar num outro saco a descrição da respetiva função. Após ter encontrado o sinal e a descrição da sua função, o aluno colá-lo-ia numa cartolina, que, uma vez completa, foi exposta na sala.

De forma a poder explorar conteúdos de matemática com o conto abordado, os alunos foram confrontados com algumas situações problemáticas (Anexo 8). Através de perguntas que envolviam o raciocínio matemático, os alunos responderam a problemas acerca do enredo da história.

Na exploração da terceira parte do conto, a excitação já era elevada para saber quem afinal enviava os livros ao Francisco. Os alunos já davam palpites: era o pai, era o tio. Por forma a fazer a ligação com a segunda parte da história foi relido o último parágrafo da segunda parte do conto. De seguida, a professora propôs aos alunos que passassem para o caderno as seguintes questões: “O que achas que vai acontecer na 3.<sup>a</sup> parte da história? Será que o Francisco vai encontrar alguma coisa ao remexer na terra? Irão surgir novas personagens?”. Esta atividade funcionou como a antecipação de ideias acerca da história, ou seja, gerando curiosidade nos alunos através do confronto das várias hipóteses – Momento de Pré-Leitura.

Como momento de leitura, a professora entregou aos alunos a terceira parte da história,

em suporte papel, para que estes a juntassem ao livro que já tinham até ao momento. De seguida, os alunos leram, à vez, a história.

Seguidamente, fizeram o reconto do que foi lido, enunciando partes importantes do conto, ou seja, a informação essencial da terceira parte da história, articulando-a com o que já tinha sido explorado em sessões anteriores. Os alunos sublinharam as palavras que não conheciam, para depois recorrerem ao dicionário, de modo a explicitarem as dúvidas.

Visto que o desenvolvimento da terceira parte do conto referia-se à profissão de arqueólogo, o objetivo era que esta fosse uma palavra desconhecida e, portanto, seria necessário procurar o seu significado. Assim, o objetivo passava por explorar este vocábulo através de questões como: O que é? O que faz? Onde trabalha?

Desta forma, foi abordado o tema das Profissões e Instituições, conteúdo programado para o 2.º ano de escolaridade. Para que o tema fosse abordado de forma entusiasta e não transmissiva, foi construído um jogo – O Jogo das Profissões. Os alunos foram divididos em grupos: foi entregue a cada grupo de trabalho (quatro elementos), um papel de cenário, imagens de profissões, o nome da profissão, a sua função e local de funcionamento. Estes elementos foram entregues ao acaso. O objetivo era que os alunos colocassem esses elementos fazendo correspondências corretas. O primeiro grupo que terminasse o jogo ganhava. De forma a existir partilha de conhecimentos, os grupos tinham de explicitar as suas descobertas (Figura 7).

Depois de uma conversa em torno do que foi descoberto no jogo, propôs-se aos alunos que se dividissem em dois grupos de dez elementos. Foi-lhes explicado que estes funcionariam como duas equipas numa competição. Um par de cada equipa seria escolhido para que através de mímica conseguissem exemplificar uma profissão representada num cartão. A equipa que acertasse num maior número de profissões ganharia o jogo.

Finalmente, na última sessão de exploração da obra “O canteiro dos livros”, de José Jorge Letria, foi realizada uma atividade de pré-leitura onde se abordou todos os momentos da história, para que os alunos pudessem fazer o reconto desde o início da sua exploração.

Assim, foi apresentado aos alunos um estendal, ou seja, uma corda que estava colocada na sala. Esta continha molas e lá foram presas representações das personagens em fantoche que faziam parte do enredo da obra, “O canteiro dos livros”. No estendal também foram penduradas algumas imagens alusivas à história. Assim, foi solicitado aos alunos que pegassem numa das personagens e lhe dessem vida, respondendo a perguntas relacionadas com o seu papel na história. Inicialmente, a professora foi o entrevistador, colocando perguntas como:

“Como te chamas? Qual o teu papel na história? Com quem falas na história?”. De seguida, foi proposto a um aluno que tomasse o papel do entrevistador. Enquanto isto, um outro aluno escrevia no quadro as características da personagem, de acordo com as respostas dadas ao questionário do entrevistador.

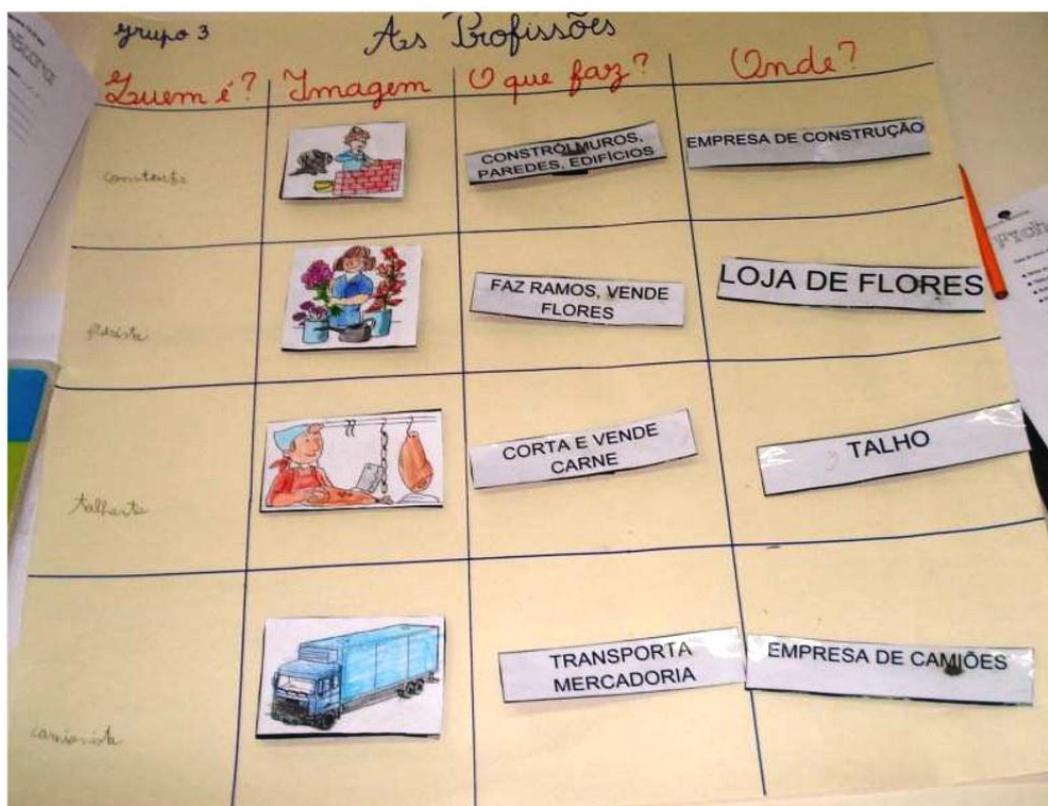


FIGURA 7 – O Jogo “As Profissões”.

Posto isto, a professora leu para os alunos o último parágrafo da terceira sessão da história, para que houvesse uma continuidade com o que ia ser lido. Entretanto, sugeriu-se aos alunos que enunciassem algumas ideias para o final da história, de forma a antever o final do conto e a suscitar curiosidade para a fase da leitura. Daqui resultou uma chuva de ideias, que foram registadas no quadro.

A professora leu a última parte do conto, sendo que os alunos tiveram a parte final da história, em suporte papel, para completar o seu livro. De seguida, os alunos fizeram uma leitura alternada da história, onde, finalmente, foram desvendados todos os mistérios.

Os alunos realizaram o reconto da história e confrontaram o final da mesma com as ideias referidas anteriormente. Foram ainda confrontados com algumas questões acerca do que foi lido, de modo a consolidar a compreensão da história nos alunos.

Após este momento, em grande grupo, foi proposto aos alunos que completassem um mapa literário que continha os seguintes títulos relacionados com a história: Personagens, Objetos simbólicos, Temas e Espaços. De seguida, os alunos partilharam as suas ideias, o que contribuiu para a construção de uma cartolina que foi exposta na sala (Figura 8).

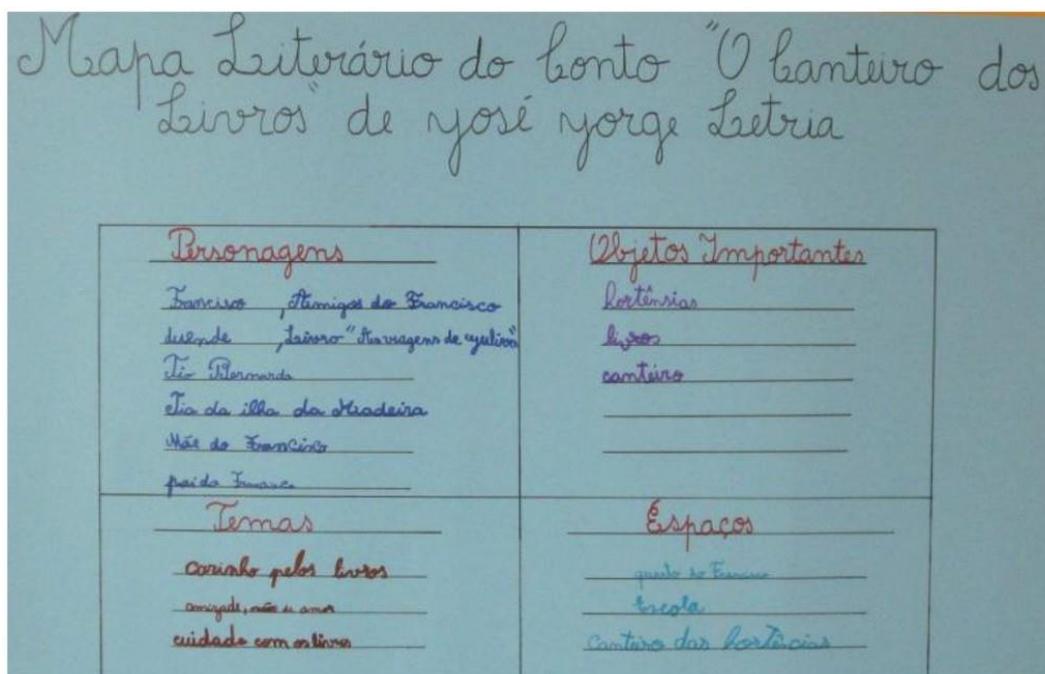


FIGURA 8 – Mapa Literário do Conto.

Iniciámos a abordagem à organização de dados através da formulação de um problema em torno da existência de uma porção de livros que teria uma biblioteca de turma. Tentou-se assim integrar a matemática com o projeto que estava a ser desenvolvido. Daqui partiu-se para a construção de gráficos, que foi outro conteúdo que se tornou pertinente abordar.

De seguida, propôs-se aos alunos que construíssem, em grande grupo, um Mapa Sequencial da História (Anexo 9), visto que os mesmos ainda não tinham uma experiência deste género. Neste mapa, as crianças teriam de enunciar alguns dos momentos essenciais da história, resumidamente, uma introdução, um desenvolvimento que seria construído tendo em conta as sessões de leitura e uma conclusão que culminaria no final do conto. A par dos alunos, a professora ia escrevendo no quadro, de modo a que pudessem visualizar o que estava a ser dito. Posteriormente, realizaram a leitura do que tinham construído, havendo revisão sempre que necessário.

Depois de um momento de reflexão, a professora realizou com os alunos um diálogo orientado acerca da moral da história. Durante este diálogo, os alunos foram confrontados com

algumas questões acerca do que o conto lhes pudesse ter transmitido: “Os livros são importantes? Porquê? Como devem ser tratados? Como dizia na história, como deviam ser as mãos de quem recebe um livro? Que locais é que eram enunciados na história de onde deviam estar os livros? E nós, podemos ter um cantinho para as nossas histórias?”.

Através desta conversa com os alunos surge a ideia de termos um local próprio na nossa sala para colocarmos os livros. Desta forma, demos início à construção do local para os livros na sala de aula. Através de uma conversa, os alunos foram enunciando o que seria necessário para completar esse espaço. Assim, os livros para colocar nesse local, uma mesa para poderem colocar os livros enquanto estes estão a ser lidos, uma estante para colocar os livros, as regras que regulamentem a utilização dos livros e a escolha de um nome para esse local, foram alguns dos tópicos expressos pelas crianças.

Os grupos de trabalho começaram por estabelecer as regras que deviam existir no “cantinho da leitura”, contribuindo cada grupo com uma regra: Um grupo ficou responsável por elaborar um painel com todas as regras (Ilustração 1). Em relação aos livros tínhamos de obter uma forma de os angariar sem ter gastos monetários. Então, com o apoio dos pais, decidiu-se escrever uma carta com um pedido de livros. Esta foi enviada à câmara municipal, à junta de freguesia e a algumas editoras para que contribuíssem para a composição do nosso “cantinho da leitura”.



Ilustração 1 – Construção do Painel das Regras.

O terceiro passo foi escolher um nome para esse espaço. Os alunos sugeriram algumas hipóteses e foram a votos, ganhando, por maioria, a designação “Cantinho da Fantasia”. A escolha deste nome remete para a ideia dos alunos em relação à leitura, ou seja, a realidade foi modificada, os alunos possuem agora novas ideias acerca da leitura. Foi ainda escolhido um

grupo de trabalho para construir a faixa de identificação (Ilustração 2 e 3) do “Cantinho da Fantasia”.



Ilustrações 2 e 3 - Construção do Pannel de Identificação do Cantinho.

Partindo do pressuposto que os passos anteriores seriam bem-sucedidos, teríamos todas as condições para concretizar o espaço de leitura, “Cantinho da Fantasia”. Assim, o quarto passo prendia-se com a necessidade de clarificar a organização e a disposição dos materiais (Ilustração 4) no “cantinho da leitura”, pelo que se incumbiu um outro grupo de trabalho de elaborar um projeto que fizesse uma proposta nesse sentido. Com o passar dos dias fomos obtendo respostas e conseguimos angariar bastantes livros. Então, os alunos decidiram que os livros deveriam ficar colocados por ordem alfabética (Ilustração 5), tal como estavam na biblioteca da escola, ficando dois grupos responsáveis por esta tarefa.

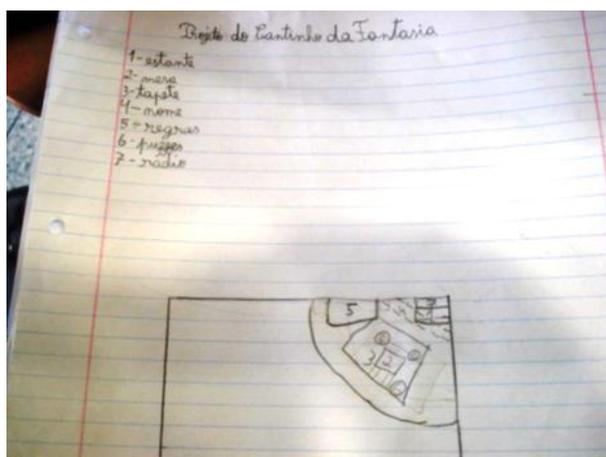


Ilustração 4 – Projeto com a disposição dos materiais pelo Cantinho

Esta foi a atividade mais marcante para os alunos – a construção do “Cantinho da Fantasia” (Ilustração 6), como assim quiseram os alunos nomeá-lo. O facto de esta construção ser partilhada fez com que fosse para os alunos como algo deles, que tinha significado para eles.

Seguem-se algumas ilustrações que exemplificam a excitação vivida nestas aulas:



Ilustração 5 - Colocação dos livros por ordem alfabética.

Foram muitas as atividades realizadas em torno da exploração deste conto. Através do que este nos ia oferecendo no texto, os alunos puderam trabalhar diversos conteúdos, como as profissões, os sinais de pontuação, o mapa, o globo, tabelas e gráficos, entre outros.



Ilustração 6 – Cantinho da Fantasia.

Ao longo desta análise são descritos vários momentos em que as crianças revelaram um grande interesse pelo que estava a ser vivenciado. Para isso, foram realizados vários momentos, nas quatro sessões de leitura. Em cada uma destas sessões foram realizados momentos de

pré-leitura, leitura e pós-leitura que marcadamente desenvolveram a curiosidade e o prazer de ler. Tudo o que foi descrito e analisado representa o que significou desenvolver este projeto com as crianças. Estas, através dos trabalhos que iam realizando, do que iam dizendo, do interesse que iam demonstrando, certamente corroboram da ideia de que as atividades foram realizadas com sucesso e atingiram os objetivos propostos.

#### 4.1.5. Quinto Momento: Avaliação do Projeto

De forma a poder avaliar se o projeto cumpriu os objetivos estabelecidos, propôs-se aos alunos que construíssem uma chuva de ideias em torno da questão “O que é para mim ler?”. De seguida, os alunos agarrariam estas mesmas ideias e construiriam um texto, dando-lhes a liberdade de escolherem o tipo de texto, prosa ou poesia.

Os resultados finais deste trabalho foram incríveis. Os alunos demonstraram que, para eles, a leitura é meio fundamental para dar continuidade ao imaginário. Através das palavras dos textos foi possível verificar a beleza que a leitura tem para as crianças.

### 4.2. Avaliação/Interpretação dos Resultados

Tendo em conta os objetivos que estabeleci no início do projeto, pretendo agora avaliar as fases do projeto em função dos objetivos traçados, assim como em função dos pressupostos teóricos.

Deste modo, relativamente ao primeiro objetivo que menciona “promover o gosto pela leitura”, penso que todo o projeto girou em torno desse ponto, construindo atividades motivadoras e interessantes, tendo em conta as ideias das crianças. Só desta forma é que a aprendizagem tem sentido para as crianças, já que “o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978, citados por Valadares e Moreira, 2009, p.15). Este foi um projeto que se contextualizou na vida das crianças, o que se traduziu numa aprendizagem significativa e que, portanto, desenvolveu o gosto pela leitura nas crianças.

Podemos, assim, verificar que as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura constituem-se como meios cruciais para o entendimento e o prazer de ler uma obra, tal como é defendido por Azevedo (2007). Devido a estes três momentos de exploração para proceder à análise das obras literárias, a abordagem dos textos foi vivida com grande entusiasmo. Verificou-se que os alunos gostaram de explorar e, portanto, de ler os textos que foram abordados, mostrando um grande interesse pelos mesmos. Revelaram, através da construção do “cantinho da leitura”, que

queriam continuar a abordar outras obras e assim desenvolver o seu conhecimento literário. A construção do espaço destinado à leitura, em que as crianças tomaram parte ativa de todo o processo, fez com que as mesmas o vissem como um espaço que é delas. Azevedo afirma que é pela “reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma actividade agradável e reconfortante, gastronomicamente relevante e/ou intelectualmente estimulante” (2007, p.152). Assim, a constituição deste espaço conferiu à sala de aula e às crianças uma forma de conquistarem” a gratificação de conhecer outros mundos íntimos, ligados ao estímulo da imaginação” (Argüelles, 2004, citado por Azevedo, 2007, p.152).

A escolha do nome para o cantinho, onde iriam ficar os livros, ficou a cargo dos alunos. A sua escolha indica que os alunos apreenderam que ler é mágico, é fantasia, é sonho. Silva (2007, p.105) conclui que “imaginário e literatura formam um todo”, tendo sido precisamente nesta perspectiva que a minha ação se baseou. Assim, através da exploração de algumas obras, as crianças puderam “dotar-se, a cada leitura feita, de uma outra consciência e forma de ver o mundo” (p.107). Desta forma, as crianças passaram a ver os livros e a leitura como um espaço de fantasia onde predomina a imaginação.

Através de uma atividade de escrita criativa, os alunos demonstraram o que era para estes a leitura. Pude observar que os alunos alcançaram o objetivo essencial deste projeto - ver para além do texto, sentir o imaginário, ler a história e compreender para além das palavras, descobrir os seus vários e diferentes sentidos. A atividade começou pela construção de uma chuva de ideias em torno da questão “O que é para mim ler?”. Depois, através das suas ideias, os alunos construíram um texto (Figura 9).

Visto que um dos objetivos do projeto passava por analisar o impacto que a magia de um conto teria na promoção da leitura, assim como analisar o desenvolvimento das áreas de conteúdo, posso constatar que este objetivo foi atingido em parte. Dizemos em parte, sobretudo, devido à falta de tempo para analisar o impacto do projeto na turma. No entanto, através dos contos que foram explorados, posso concluir que estes são uma mais-valia para a promoção da leitura. Os contos têm, de facto, um grande impacto na realidade das crianças, pois estas utilizam o seu imaginário para se envolverem com a história. Para além disso, o conto tem sempre uma moral e as crianças aprendem com o que leem, havendo assim um ensino explícito. As atividades de exploração de contos tiveram sempre, também, como intuito o desenvolvimento de conteúdos de língua portuguesa, assim como a integração das outras áreas de conteúdo, como a matemática, o estudo do meio, a expressão dramática, contribuindo para

um ensino contextualizado e integrado.

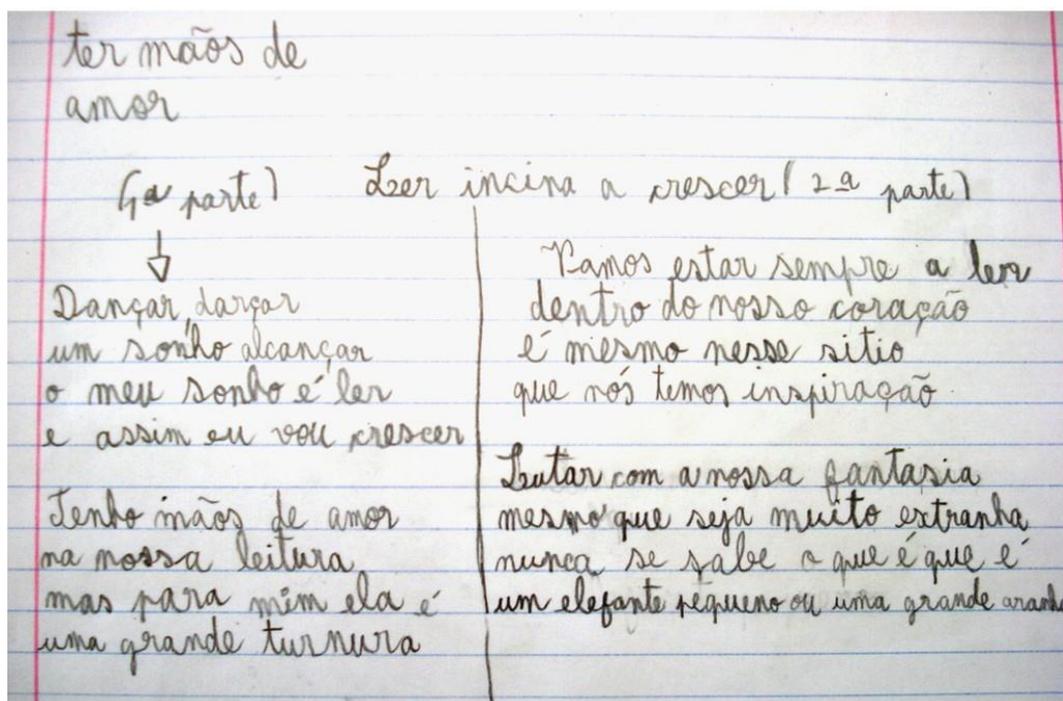


FIGURA 9 – Texto construído por um aluno a propósito da questão “O que é para mim ler?”

Um objetivo que não foi plenamente concretizado, devido às limitações de tempo, foi o desenvolvimento de hábitos de leitura autónoma, já que o projeto ficou na fase de construção do “Cantinho da fantasia”. A responsabilidade da sua utilização ficou entregue à professora cooperante e, como não podia deixar de ser, aos próprios alunos. Através do que foi planificado ao longo das sessões do projeto, a professora cooperante pôde verificar os objetivos que iam sendo alcançados. Assim, o projeto prosseguiu no âmbito da dinâmica das atividades realizadas pela turma.

A capacidade leitora foi desenvolvida, na medida em que realizamos gravações dos alunos a ler, para que os mesmos se pudessem ouvir e analisar o que tinham de melhorar, tal como o ritmo, a entoação, e outras características do aluno.

Sempre que se iniciava a exploração de um conto, mais propriamente o momento da leitura, a professora lia primeiro o texto e só depois os alunos, o que contribuiu para a compreensão global do conto, pois o professor é como um modelo de leitor para as crianças.

O facto de se privilegiar o diálogo e as ideias dos alunos fez com que estes desenvolvessem a expressão do oral – competência específica do Programa de Língua Portuguesa.

Tentou-se que os alunos conhecessem e desenvolvessem a sua literacia, através dos

textos e obras. Ao privilegiar sempre o autor e, portanto, a identidade do livro, os alunos começaram a incluir como parte integrante da obra os seus elementos paratextuais.

Assim, em termos genéricos, pode-se concluir que o projeto atingiu com sucesso os objetivos preconizados. No entanto, existiram limitações, o que indicia a necessidade de novas atividades que ainda podem ser desenvolvidas.

---

## CAPÍTULO V

### CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

#### **Nota introdutória**

Neste último tópico são apresentadas algumas conclusões referentes tanto ao projeto, como aos seus agentes diretos, o professor e os alunos. Para além disto, foca-se a atenção nas limitações que surgiram ao longo do percurso investigativo. Por fim, são ainda apresentadas algumas sugestões de continuidade a este trabalho.

#### **5.1. Reflexão final sobre o papel do processo investigativo**

O processo educativo é um processo partilhado e, portanto, tanto os alunos como os professores realizam aprendizagens. Este foi um processo que não se resumiu apenas ao desenvolvimento deste projeto, mas a inúmeras aulas em que os alunos apreenderam conteúdos de forma contextualizada e integrada, tendo em conta as necessidades e as ideias das crianças. Desta forma, este processo pode ser analisado a partir de determinadas competências que caracterizam a capacidade de ser um bom professor. É com base nessas mesmas competências (curriculares e pedagógicas, de reflexão e investigação, atitudes e posturas de participação e colaboração, e, por fim, mas não menos importante, de envolvimento parental e com a comunidade), que se fundamenta a reflexão que a seguir se apresenta.

Posto isto, durante toda a minha prática, não só durante o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também durante o estágio no Pré-Escolar, baseei as reflexões nas dificuldades com que me ia deparando, nas aprendizagens que ia efetuando. Tive o cuidado de planificar tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, de colocar em prática uma postura investigativa em relação ao que ia desenvolvendo. Toda esta atividade fundamenta-se num conjunto de conhecimentos teórico-práticos, que procurei clarificar neste trabalho, e que enquadram todas as decisões a tomar nos processos cíclicos de investigação, ação e reflexão, próprios do desenvolvimento profissional docente, que se pretende reflexivo e crítico.

Durante a fase da observação, fase fulcral para “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p.87), tive a oportunidade de conhecer as características do grupo, o que me forneceu dados para, no momento de intervenção, agir em função do contexto. Este conhecimento levou-me a construir o projeto com

os alunos, que visava responder a objetivos relacionados com aspetos a melhorar e a desenvolver no seio do grupo.

O facto é que, como agi seguindo estas premissas, os alunos cooperaram com motivação e interesse, cumprindo os objetivos enunciados, o que faz sustentar a tese dos processos de aprendizagem construtivista, em que a criança assume-se como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento (Coll et al, 2001).

Já durante o processo investigativo, penso que fui capaz, sempre que era necessário, adaptar a planificação das atividades ao que os alunos me iam exigindo durante a intervenção. Assim, não fiquei apreendida ao que tinha planificado, mas antes fui conseguindo, com o tempo, adaptá-la tendo em conta o projeto que estava a ser desenvolvido.

A planificação, processo fundamental para uma prática sistemática e organizada dos processos de ensino e aprendizagem, foi um ato comum durante o estágio, apesar de, por vezes, ter de haver alterações, em função do contexto. Esta era construída com base no que estava definido curricularmente para o 2.º ano de escolaridade, ou seja, era baseada nos programas específicos para as áreas curriculares, assim como nos objetivos que estavam estipulados para a concretização do projeto. A planificação era teoricamente fundamentada pelos projetos que estavam a ser implementados na sala de aula, nomeadamente, o Projeto Curricular de Turma e os Projetos de Intervenção, assim como, por outros documentos relacionados com as orientações curriculares e por diferentes autores, conforme as temáticas exploradas. Assim, tentamos planificar atividades que com um objetivo comum entrecruzassem as diferentes áreas curriculares, de forma a haver uma transdisciplinaridade e não momentos estanques.

Uma vez que orientei a minha prática de acordo com as perspetivas construtivistas da aprendizagem, as semanas eram também planificadas tendo em conta as perguntas das crianças, que se tornavam questões geradoras para o desenvolvimento de um conjunto de atividades que respondesse às dúvidas existentes. No caso do projeto, já que este teve como linha orientadora a promoção da leitura, assim como a potencialização de atividades de exploração de contos, as semanas eram planificadas tendo em conta os objetivos desse mesmo projeto. Ao iniciar os momentos de pré-leitura sempre pelo levantamento das ideias prévias dos alunos, conseguia apurar quais as perceções das crianças antes da exploração de uma nova sessão de leitura. Este tipo de estratégias facilitava a aprendizagem, pois é construída com ancoragem nas ideias prévias, o que vai de encontro à aprendizagem significativa defendida por autores como Ausubel e Dewey. De acordo com (Altet, 1997, p.33), “Dewey defende a

aprendizagem significativa que permita a integração progressiva dos saberes pela interação com o meio, o professor e os colegas”.

Ao nível da organização e gestão da turma, logo que começamos a intervir, necessitamos de alterar a disposição dos alunos pela sala, para que se procedesse a uma nova forma de aprendizagem por grupos. Tentamos contornar os problemas de comportamento com esta estratégia, pois esta era uma turma caracterizada por algum individualismo excessivo nas suas intervenções.

Assim, através do trabalho em grupo pretendia-se explorar atitudes como a partilha, respeito pelo outro e ajuda, gerando assim uma realidade mais participativa, pois aqueles que estavam mais retraídos, ficavam agora mais expostos. Este método ajudou também na avaliação, pois o aluno a participa com mais segurança. O trabalho em grupo proporciona uma realidade mais afetiva, já que os alunos começaram a relacionar-se mais uns com os outros e com os adultos presentes na sala. Por fim, esta forma de estar na sala concretizava a dimensão didática e curricular, na medida que a didática compreende a forma de assimilação/apropriação do conhecimento sem deixar de se apoiar no currículo, tendo assim em conta os conteúdos programados. Foi uma grande aprendizagem para mim, mas também para os alunos que conseguiram trabalhar em grupo de uma forma mais dinâmica e interessada.

Durante a prática supervisionada fui-me deparando com vários desafios, já que depois de refletir sobre a minha ação, observava que tinha ainda alguns pressupostos a melhorar. Assim, foi através das críticas construtivas por parte da minha colega de estágio, da professora cooperante, do supervisor, e pela minha própria introspeção que desenvolvi atitudes de inovação. A cada intervenção tentava melhorar o que tinha feito anteriormente, desenvolvendo práticas inovadoras e coerentes, que levou a um maior sucesso do projeto. No início da prática, a gestão do grupo em sala de aula evidenciou-se como uma grande dificuldade e um desafio a superar. O facto é que, por um lado, não queria ter uma atitude autoritária, de modo a obter disciplina dentro da sala, mas, por outro lado, queria conquistar o respeito das crianças. A educação é partilhada entre o ato de aprender e o ato de ensinar, pelo que tive de me empenhar e consciencializar da função ética do docente para atingir o meu objetivo.

Foi com um espírito aberto que desenvolvi estratégias para enfrentar a cada dia novos desafios. Existem duas dimensões que devem fazer parte da postura de um professor: “espírito aberto e interesse pelos alunos e pelo seu trabalho [e o] espírito de iniciativa, riqueza de ideias para enfrentar situações novas” (Correll, 1973, citado por Oliveira e Oliveira, 1996, p.21). Os

alunos acabam por assumir e imitar estas mesmas ações, como se pôde verificar durante a prática supervisionada, ou seja, passam a preocupar-se com o outro, discutem com os outros os seus problemas e métodos, já alteram a sua opinião e não a veem como a única, têm mais facilidade em resolver os seus problemas e confiam no seu trabalho. Assim, a grande aprendizagem prendeu-se com a moderação do meu comportamento profissional, uma vez que tenho de me adaptar às particularidades do contexto, sem deixar de ser assertiva e de pugnar pelas minhas convicções.

Não poderia deixar de refletir a importância da comunidade e principalmente dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Estes são um elemento fulcral, pois conferem segurança aos seus filhos no decorrer da aprendizagem e transmitem vontade para aprender. No decorrer do estágio pude constatar que o envolvimento que existia no pré-escolar com os pais, não é o mesmo no 1.º Ciclo. Verifiquei que existe uma quebra a este nível. No entanto, no grupo em questão, constatei que existe algum envolvimento. Este não se restringe apenas às reuniões de pais no final de cada trimestre. Deparei-me com pais interventivos, participativos, que se unem para atingir os objetivos da turma. Exemplo disso foi a angariação de livros para o “Cantinho da Fantasia”, o envolvimento no projeto, a resposta breve ao questionário, as atividades de pesquisa solicitadas como trabalho de casa, o concurso “Heróis da Fruta”, o concurso de presépios para a câmara, etc. Um maior conhecimento dos pais dos alunos leva a um maior conhecimento das crianças e do seu meio, o que leva a uma maior acuidade na escolha das atividades.

Durante toda esta reflexão fui enumerando várias aprendizagens da minha parte, mas também por parte dos alunos. As suas aprendizagens foram de encontro ao desenvolvimento de competências de trabalho na cooperação e colaboração, através do trabalho em grande e pequeno grupo; foi trabalhada a interação social, pois os alunos começaram a respeitar regras de interação social e a respeitar a opinião do outro; maior autonomia ao nível da sala de aula e na resolução dos seus problemas; domínio de diferentes conteúdos, das diversas áreas do saber, de acordo com o estipulado no currículo; capacidade reflexiva e de raciocínio, visto que, durante a prática, exigimos aos alunos a capacidade de pensarem sobre as suas ações, sobre o trabalho que realizavam, sobre o processo, ou seja, os alunos devem ter a consciência do que estão a fazer – metacognição; desenvolveram competências na leitura, pois começaram a avaliar a leitura tomando consciência do que poderiam melhorar; aprenderam a respeitar o livro,

tratando-o com cuidado e vendo-o como algo a preservar; desenvolveram a capacidade leitora, ao nível do ritmo, da respiração, da entoação, respeitando os sinais de pontuação.

Para além disto, tomaram consciência da importância de ler, como a leitura pode influenciar a nossa vida, como podemos aprender através dos livros. Ao nível da escrita, uma vez que existia um ensino situado e explícito dos processos da escrita – havendo crianças que já escreviam textos em poesia e em prosa com uma dimensão fantástica ao nível da criatividade e da imaginação, para as quais também veio a contribuir o projeto desenvolvido – podemos dizer que se verificou uma melhoria significativa na construção de textos.

Quanto às minhas aprendizagens, estas passam, desde logo, pelo trabalho cooperativo e colaborativo, pois inicialmente pensava que ia ter dificuldade em trabalhar a pares, pois tinha realizado o estágio em pré-escolar de forma individual. Com o tempo fui-me consciencializando que o trabalho a pares era uma mais-valia, pois tinha uma pessoa com quem conversar sobre as minhas dificuldades, partilhar aprendizagens, vitórias, trabalho... O mesmo falo da professora cooperante – apesar de inicialmente ter-se mostrado muito rigorosa, o que só nos fez bem –, pois incutiu-nos um ritmo de trabalho cujos resultados se mostraram muito produtivos. Ao longo do estágio deu-nos apoio, carinho e dialogava connosco para ouvir as nossas dúvidas. Apesar de, por vezes, nos ter faltado algum apoio ao nível das planificações, não posso deixar de dizer que foi uma grande cooperante durante este percurso. Outra grande aprendizagem foi a gestão do grupo, pois, como dissemos, foi muito complicado lidarmos com uma turma muito heterogénea e que ainda não tinham muitas regras de interação, pelo menos connosco, o que nos levou a trabalhar estratégias que promovessem a ordem e a organização dentro da sala de aula.

Inicialmente, o que tínhamos de fazer era dar-nos a conhecer para que os alunos pudessem confiar em nós e nos vissem como amigas, como cúmplices. A partir daí teríamos de colocar em prática estratégias que levassem os alunos a controlar as suas intervenções e a respeitarem os outros, como, por exemplo, reforçar os bons comportamentos, ignorando os comportamentos disruptivos, para que o bom comportamento fosse repetido, funcionando este como um reforço (Skinner, 1904-1990). Como afirmam Oliveira e Oliveira (1996, p.53) “[o] professor não se deve preocupar unicamente com a aprendizagem cognitiva dos alunos, mas assumir-se como educador de toda a pessoa, em particular do seu desenvolvimento pessoal e social”. Consoante fomos conhecendo as características do grupo, fomos melhorando as nossas planificações, pois tínhamos em conta as necessidades de grupo, para que estas fizessem mais

sentido para os alunos. Outra das aprendizagens foi a adaptação das nossas práticas e intervenções aos casos de necessidades educativas especiais, através do diálogo com a professora de educação especial, e com profissionais desta área da Universidade do Minho, apropriando-nos de formas de planificar, assim como, de intervir e interagir com estas crianças. Através do projeto foi também possível conhecer um pouco mais do mundo literário, pois tive de investigar variadas obras de forma a escolher as mais adequadas aos alunos e aos propósitos da intervenção. Também pude elaborar atividades diversificadas ao nível da pré-leitura e pós-leitura para que fosse desenvolvido o imaginário das crianças.

“É possível, através dos contos para crianças, desenvolver o gosto pela leitura em crianças do 2.º ano de escolaridade?”, esta foi a questão geradora inicial deste projeto. Assim, depois de todas estas indagações, posso culminar com a ideia de que os contos para crianças são um recurso imprescindível para desenvolvimento de hábitos de leitura. Os alunos através do contacto direto com contos literários desenvolvem o gosto de ler, perspetivando os livros com outro olhar; um olhar de afeto, ternura, imaginação e principalmente de aprendizagem.

## **5.2. Limitações e Recomendações**

Para além de todas as aprendizagens conquistadas, existiram, ao longo de todo o estágio, desafios que me deram força para fazer mais e melhor. A gestão do tempo das atividades e o controlo das intervenções dos alunos foram dois dos primeiros desafios que originaram estratégias diversificadas para ultrapassar estas dificuldades. Outro dos desafios foi a articulação das áreas curriculares com a temática do projeto: Houve uma grande preocupação em desenvolver atividades com as crianças que fossem de encontro às diferentes áreas curriculares, assim como aos seus interesses, para que se criassem ambientes de aprendizagem contextualizados.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais levou a ponderar certas especificidades nas planificações. Uma vez que que ainda não conhecíamos a problemática, tivemos de investigar e aconselhar-nos com professores especializados e, principalmente, com a professora de educação especial que os acompanhava, para que nos orientasse na forma de interagir e na construção de atividades adequadas. A carga horária era extensa, visto que tínhamos de planificar, fundamentar, preparar materiais e construir as reflexões semanais. O facto de trabalharmos com um número circunscrito de alunos nesta investigação, de alguma forma limita-nos ao nível das considerações que podemos tecer sobre os resultados da mesma.

Também consideramos que o tempo de intervenção para colocar o projeto em prática foi algo reduzido, o que contribuiu para que alguns dos objetivos não fossem alcançados. Neste sentido, seria desejável termos mais tempo de ação e de investigação. De qualquer forma, os resultados obtidos indiciam uma mais-valia na utilização de estratégias ao nível da promoção do gosto pela leitura através de exploração de obras literárias.

As atividades que foram relatadas são apenas um exemplo do que é possível fazer para desenvolver o gosto pela leitura através de obras tão sugestivas. Assim, ficaram atividades por fazer e, portanto, de seguida são apresentadas algumas propostas para a continuação do trabalho em projeto.

De modo a trabalhar a autonomia dos alunos em relação à leitura, podemos desenvolver atividades no âmbito dos círculos de leitura. Este tipo de atividade funciona através da exploração de obras pelos alunos em grupo. Neste tipo de atividades, os alunos leem e discutem sobre as obras que diferentes grupos analisam. Esta é uma atividade muito importante, visto que, segundo Azevedo (2007, p.54), “é uma estratégia que, reconhecidamente, cria/aumenta o gosto pela leitura, pois permite aos alunos criar uma relação pessoal com o texto literário”. Esta seria um tipo de atividade que colocaria em prática a seguir à construção do “Cantinho da fantasia”, pois os alunos poderiam escolher obras deste espaço, dando um sentido funcional e significativo à sua construção.

Outra das atividades que poderia ser colocada em prática era a proposta de uma hora do conto que pode ser protagonizada por um aluno, dando-lhe a responsabilidade de ler para um grande grupo. Este momento de hora do conto também podia ser protagonizado pelo professor, por um pai/mãe, assim como por qualquer outro elemento da comunidade.

Elaborar diários de leitura que funcionam como um portefólio de citações importantes das obras que foram exploradas, assim como da opinião do aluno em relação a esse mesmo excerto, desenvolvendo assim uma atitude crítica e reflexiva. A elaboração de roteiros de leitura é outra sugestão que pode levar os alunos a exercitar o seu pensamento. Azevedo (2007, pp.92-96) refere que o roteiro de leitura “Ponto de Vista” e o roteiro de leitura “Leitor como Explorador” são dois tipos de roteiros que exploram as obras literárias: o primeiro reflete-se num trabalho de natureza inferencial, e o segundo num trabalho de informação literal, inferencial e avaliativo. Outras sugestões passam, por exemplo, por convidar autores de literatura infantil e juvenil para se deslocarem à escola e realizar uma feira do livro...

Como se pode verificar muito se pode fazer para desenvolver o gosto pela leitura.

Podemos estar perante um processo de investigação-ação continuada, que se prolonga por períodos de tempo consideráveis, ou que se podem perpetuar numa espiral de renovação dos propósitos e das atividades.

---

## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, PROGRAMAS E LEGISLAÇÃO

### 6.1. Referências Bibliográficas

- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, F. (coord.) (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Silva, G. (2007). *O imaginário na leitura infanto-juvenil*. In: *Formar Leitores das Teorias às Práticas*, Fernando Azevedo (coord.). Lisboa: Lidel.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. (2ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise Dos Contos De Fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1990). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Matui, J. (1995). *Teoria Construtivista sócio - histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Editora Moderna.
- Oliveira, J. e Oliveira, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Papalia, D. e Olds, S. e Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança. Da Infância à Adolescência*. (11ªed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Pereira, D. (2006). *A Leitura em contexto de supervisão Pedagógica: da Teoria à Prática*. Tese de Mestrado em Educação Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pereira, Í. (coord.) (2011). *O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa do português*. (Vol. 1 e 2). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- *Perfil geral de desempenho profissional dos docentes*. Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto.
- Quelhas, M. (2001). *Despertar o gosto pela leitura*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. (Projeto não publicado).

- Sabino, M. (março 2008). *Importância Educacional da Leitura e Estratégias para a sua Promoção*. Revista Iberoamericana de Educación, 45 (5), 1-11.
- Silva, G. (2007). “O Imaginário na Literatura Infanto-Juvenil: Leituras Entre Mãos”, In Fernando Azevedo (Coord.) *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. (pp. 105-148). Lisboa: Lidel,.
- Silva, G. et. al. (2009). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim Edições.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Solé, I. (1993). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Valadares, J. e Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4 – 6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança – U.M.

## 6.2. Programas e Legislação

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico*. (4ªEd.). Lisboa: ME – DEB.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E., Oliveira, P. A. *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
  
- Lei n.º 46/86, 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (Reorganização Curricular).

---

## VII. ANEXOS

- ANEXO 1** Questionário de Diagnóstico do Contexto Familiar.
- ANEXO 2** Planificação da Aula “Capuchinho Vermelho no séc. XXI”, de Luísa Ducla Soares.
- ANEXO 3** Ficha de Leitura relativa ao conto “Capuchinho Vermelho no séc. XXI”, de Luísa Ducla Soares.
- ANEXO 4** Planificação da primeira sessão de exploração do conto “O canteiro dos Livros”, de José Jorge Letria.
- ANEXO 5** Pesquisas dos alunos relativas a algumas obras enunciadas no conto “O canteiro dos Livros”, de José Jorge Letria.
- ANEXO 6** Ficha de Interpretação relativa à primeira sessão do conto.
- ANEXO 7** Questionário relativo à segunda sessão do conto.
- ANEXO 8** Situações problemáticas enquadradas na realidade do conto.
- ANEXO 9** Mapa Sequencial da História.

## ANEXO 1

Questionário de Diagnóstico do Contexto Familiar

### INQUÉRITO

Exmos. Pais:

Os dados a recolher com este inquérito destinam-se exclusivamente à realização de um trabalho de investigação-ação sobre: **“À descoberta do prazer de ler através da magia de um conto”**.

Agradeço a colaboração prestada.

Cristiana Moreira

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino\_\_\_\_ Feminino\_\_\_\_

Idade\_\_\_\_\_

Quantos anos o seu filho frequentou o jardim-de-infância?\_\_\_\_\_

Qual a língua materna dos pais?\_\_\_\_\_

#### HÁBITOS DE LEITURA DA FAMÍLIA

(Marque com um **X** a resposta que se adequa)

Quantos livros há em casa, não contando com os livros escolares?

Nenhum\_\_\_\_\_  51 a 100\_\_\_\_\_

1 a 10\_\_\_\_\_  Mais de 200\_\_\_\_\_

11 a 50\_\_\_\_\_

A criança pede para lhe lerem histórias com que frequência?

Raramente\_\_\_\_\_  Uma vez por semana\_\_\_\_\_

Uma vez por mês\_\_\_\_\_  Todos os dias\_\_\_\_\_

Com que frequência a criança lhe pede para contarem histórias?

Raramente\_\_\_\_\_  Uma vez por semana\_\_\_\_\_

Uma vez por mês\_\_\_\_\_  Todos os dias\_\_\_\_\_

A criança dedica algum tempo à leitura? (histórias, revistas, romances, poesia ou outros que não os escolares)

Raramente\_\_\_\_\_  Uma vez por semana\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

Uma vez por mês \_\_\_\_\_

Todos os dias \_\_\_\_\_

A criança tem acesso a contos tradicionais? (ex. "Capuchinho Vermelho", "Três Porquinhos", "Pinóquio", etc)

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

O pai/mãe costuma ler em casa?

Raramente \_\_\_\_\_

Uma vez por semana \_\_\_\_\_

Uma vez por mês \_\_\_\_\_

Todos os dias \_\_\_\_\_

Em média, quantas horas, por semana, a criança vê televisão? \_\_\_\_\_ Horas

E ao sábado? \_\_\_\_\_

E ao domingo? \_\_\_\_\_

Quais os programas favoritos?

---

---

A criança pede para comprar histórias?

Sim, regularmente

Não

Sim, raramente

A criança utiliza a Internet como fonte de pesquisa?

Sim, regularmente

Não

Sim, raramente

A criança lê documentos retirados da Internet?

Sim, regularmente

Não

Sim, raramente

Muito Obrigada pela sua colaboração.

**ANEXO 2**

Planificação da Aula “Capuchinho Vermelho no séc. XXI”, de Luísa Ducla Soares.

Plano de Aula: Ano Letivo: 2011/2012

Ano de Escolaridade: 2.º ano

Data: 26 de outubro

Área Curricular	Competências Específicas	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades a desenvolver	Materiais e Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa	<u>Compreensão do Oral</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>- Reter o essencial de um pequeno texto ouvido;</li> <li>- Identificar o tema central;</li> <li>- Apreender o sentido global de textos ouvidos;</li> <li>- Recontar histórias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tema e Assunto;</li> <li>- Reconto;</li> <li>- Instruções;</li> <li>- Informação essencial e acessória;</li> <li>- Texto oral e texto escrito;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconto da versão tradicional do “Capuchinho Vermelho” contada anteriormente através do computador Magalhães;</li> <li>- Apresentação e reconhecimento (capa, contracapa e lombada (título, autor, ilustrador, editora), guardas iniciais e finais, e página) da obra “A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI” de Luísa Ducla Soares;</li> <li>- Previsão do que vai acontecer na história – será pedido às crianças que a partir do título prevejam o que fala a história;</li> <li>- Leitura da história;</li> <li>- Perguntas acerca da história:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é o título da história?</li> <li>2. Quem são as personagens desta história?</li> </ol> </li> <li>- Construção de uma “Mapa de Contrastes” acerca das características das histórias;</li> <li>- Ficha de leitura relativa aos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro;</li> <li>- Ficha de Leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o sentido global do texto;</li> <li>- Localizar a informação pretendida;</li> <li>- Responder a questões sobre o texto;</li> <li>- Comparar dados e descobrir regularidades nos contos;</li> <li>- Escrever o final de uma narrativa.</li> </ul>
	<u>Expressão do Oral</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</li> <li>- Respeitar as regras de entoação e ritmos adequados;</li> <li>- Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: - relatar, recontar, contar e descrever.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intencionalidade comunicativa;</li> <li>-Relato: Sequencialização das ações.</li> </ul>			
	<u>Leitura</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para identificar: o sentido global de textos, o tema central, responder a questões sobre o texto, propor títulos para textos ou partes de textos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário relativo ao livro;</li> <li>- Leitura orientada;</li> <li>- Personagem, espaço, tempo, ação.</li> </ul>			

## Anexos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar diferentes versões da mesma história;</li> <li>- Propor soluções / alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto;</li> <li>- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância.</li> </ul>		<p>dois contos (ver anexo);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de Escrita Criativa – os alunos criam um final para a história (ilustração do final dado pelos alunos);</li> <li>- Compilação dos trabalhos.</li> </ul>		
	<u>Escrita</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar regras de sinais de pontuação;</li> <li>- Elaborar por escrito respostas a questionários;</li> <li>- Escrever textos mediante propostas do professor;</li> <li>- Escrever pequenas narrativas;</li> <li>- Rever textos, com o apoio do professor: identificar erros; acrescentar, apagar e substituir a informação; reescrever o texto.</li> </ul>	<p>Textualização;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão;</li> <li>- Tipos de erros;</li> </ul>			
	<u>Conhecimento Explícito da Língua</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;</li> <li>- Explicitar regras e procedimentos;</li> </ul>				

**ANEXO 3**

Ficha de Leitura relativa ao conto “Capuchinho Vermelho no séc. XXI”, de Luísa Ducla Soares.

**Ficha de Leitura**

O Capuchinho Vermelho	O Capuchinho Vermelho do século XXI
Como se chama a autora desta história?	Como se chama a autora desta história?
Como se chama a ilustradora desta história?	Como se chama a ilustradora desta história?
Quem são as personagens da história?	Quem são as personagens da história?
Onde se passa a história?	Onde se passa a história?
O que vai a menina fazer à avó?	Porque é que a menina foi para o século XXI?
Quem encontra pelo caminho?	Que coisas desconhecia, a Capuchinho Vermelho, no novo mundo?
O que pretendia o lobo?	Os lobos são maus? Qual a opinião da Capuchinho?
Gostei da história porque	Gostei da história porque
Não gostei da história porque	Não gostei da história porque

## **ANEXO 4**

Planificação da primeira sessão de exploração do conto “O canteiro dos Livros”, de José Jorge Letria.

### **1. Fundamentação/ Contextualização**

A semana que a seguir se planifica vem de encontro à realização e concretização de atividades dos projetos que forma construídos em prol das necessidades dos alunos, nomeadamente, o gosto pela leitura e o desenvolvimento de experiências e a valorização destas no seio da turma em questão. Posto isto, a semana não se planificou em torno de uma questão geradora, mas em torno de necessidades e dificuldades que os alunos demonstraram e que levaram à construção de projetos que foram avaliados e aceites para serem colocados em prática. Estes constituem projetos dentro de um outro projeto visto que mergulham no teor do Projeto Curricular de Turma.

Desta forma, a semana irá começar pela abordagem da história “O canteiro dos livros”, de José Jorge Letria, que será o grande “motor” ao longo do projeto “A descoberta do prazer de ler através da magia de um conto”, pois este será dado em sessões de leitura. Esta é uma história que realça o imaginário, a vontade de ler e conhecer novos livros pois dá-nos vontade de ter na nossa varanda um canteiro que não dê apenas flores mas também livros. A grande lição é que como a leitura, a sabedoria e a aprendizagem também se cultivam, tal como se faz com as flores. De modo, a que estas atividades motivem os alunos, mais à frente apresentam-se propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, momentos cruciais que realçam o poder do prazer de ler na criança.

Outra das atividades, esta já na segunda sessão do livro, será a audição do texto, pois será um dos exercícios da prova de aferição e nada melhor que praticar. O Programa de Língua Portuguesa realça a Compreensão Oral, afirmando que esta é a “capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português.” (2009: 16). Desta forma, entende-se como competência geral “Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.” (2009: 24), ou seja, é deveras importantes que os alunos aprendam a escutar com atenção e organizem a sua memória. Como estamos num processo de aprendizagem significativa, as conceções prévias dos alunos serão o ponto de partida para o conhecimento, serão a base a aprendizagem. A articulação das várias áreas de conteúdo é outra realidade que estará presente na sala, visto que a planificação diária relaciona a matemática,

expressão plástica e estudo do meio.

Ainda no decorrer desta semana e tendo como base a história a analisar, será realizada uma atividade experimental. Esta insere-se dentro de um dos projetos, cujo o nome é “A magia das ciências no caminho e procura do saber”. Pretende-se com a atividade abordar os seres vivos, mais propriamente as plantas. Desta forma dá-se resposta ao bloco 3 do programa do estudo do meio – À descoberta do ambiente natural – sendo que uma das competências a desenvolver é o *reconhecimento da existência de semelhanças e diferenças entre seres vivos, entre rochas e entre solos e da necessidade da sua classificação.* ( :82).

A atividade começará com um levantamento de ideias prévias acerca dos que sabem sobre seres vivos, e partir desse diálogo para a exploração das plantas, começando pelas sementes. Após o estudo das sementes, realizar-se-á a plantação de algumas plantas, como o feijão, milho, ervilha, entre outros, para que as crianças acompanhem e observem o processo de germinação das plantas.

A partir desta abordagem serão feitas integrações curriculares, trabalhando a língua portuguesa, desenvolvendo competência ao nível da oralidade, a matemática, realizando as medições desejadas na atividade, a formação cívica e a expressão plástica na elaboração dos registos.

## 2. Planificação da atividade integradora

### 2.1 Planificação Semanal

De 09/01/2012 a 12/01/2012

Atividade integradora/Questões geradoras ou sub-questões: Trabalho de Projeto

Áreas curriculares / competências gerais	Competências Específicas	Conteúdos curriculares
<p><u>Língua Portuguesa</u> Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade; Transformar informação oral e escrita em conhecimento; Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas; Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa; Comunicar de forma correta e adequada em contextos diversos</p>	<p><u>Compreensão do Oral</u> Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - Apropriar-se de novos vocábulos; - Identificar palavras desconhecidas; - Cumprir instruções; - Responder a questões acerca do que ouviu; - Reter o essencial de um pequeno texto ouvido; - Identificar o tema central; - Apreender o sentido global de textos ouvidos; - Recontar histórias. Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias);</p>	<p><u>Leitura e interpretação de texto</u> Informação essencial e acessória Tema e assunto Inferências Leitura em voz alta Reconto Vocabulário relativo ao livro: - Título - Capa - Contracapa - Lombada - Ilustração - Ilustrador</p>

<p>e com objetivos diversificados.</p>	<p><u>Expressão oral</u>          Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;          Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:          - Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;          - Relatar, recontar, contar, descrever.          Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato;          Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos Interlocutores;          Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: ouvir os outros; esperar a sua vez; respeitar o tema.</p> <p><u>Leitura</u>          Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital).          Antecipar conteúdos          Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:          - Identificar o sentido global de textos;          - Identificar o tema central;          - Localizar a informação pretendida;          - Responder a questões sobre o texto;          - Formular questões sobre o texto;          Mobilizar conhecimentos prévios;          Ler em voz alta para diferentes públicos.          Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas;          Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.</p> <p><u>Escrita</u>          Assinalar a mudança de parágrafo;          Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação de modo legível e sem erros;          Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades;          Planificar pequenos textos em colaboração com o professor:          - Organizar a informação;          Redigir textos:          - Respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação;          - Evitando repetições.          Elaborar um pequeno texto informativo-expositivo.          Elaborar uma descrição          Escrever textos mediante proposta do professor.</p> <p><u>Conhecimento Explícito da Língua</u>          Manipular palavras e frases;          Comparar dados e descobrir regularidades;          Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita.          Identificar características do texto escrito.</p>	<p>Autor          Texto narrativo          Introdução,          desenvolvimento e          conclusão          Personagem</p>

<p><b><u>Matemática</u></b></p>	<p><u>Números e operações</u> Capacidade de resolver problemas envolvendo relações numéricas; Capacidade de resolver problemas envolvendo adições, subtrações;</p> <p><u>Organização e tratamento de dados</u> Ler, explorar e interpretar informação apresentada em tabelas; Formular questões Responde a questões;</p> <p><u>Capacidades transversais</u> <u>Resolução de problemas</u> Compreensão do problema Conceção, aplicação e justificação de estratégias; Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema.</p> <p><u>Raciocínio matemático</u> Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos.</p> <p><u>Comunicação matemática</u> Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas. Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas. Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios; Discutir resultados, processos e ideias matemáticos.</p>	<p>Tabelas e gráficos</p>
<p><b><u>Estudo do Meio</u></b> Mobilização e utilização dos saberes específicos das áreas que o integram;</p>	<p><u>Subdomínio: Comunicação de Conhecimento sobre o Meio Natural e Social</u> <i>Meta 22: caracteriza modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue a multiplicidade de formas, características e transformações que ocorrem nos seres vivos ou parte deles;</li> <li>- Identifica a influência de alguns fatores ambientais (água e luz) na germinação das sementes e reconhece a variação do tempo de germinação de sementes de espécies distintas, mesmo quando sujeitas a condições ambientais semelhantes.</li> <li>- Demonstra pensamento científico (prevendo, planificando, experimentando) explicitando as diferentes variáveis e fatores ambientais que podem influenciar o crescimento de plantas e quais os efeitos da variação de cada um deles;</li> </ul>	<p>Seres Vivos - Animais - Plantas</p>
<p><b><u>Educação Musical</u></b></p>	<p>Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas; Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;</p>	<p>Melodia Entoação Ritmo</p>

	Explorar e responder aos elementos básicos da música; Identifica e explora a qualidade dos sons;	
<u>Expressão Plástica</u>	Ilustrar visualmente temas e situações; Utilizar conhecimentos sobre a compreensão e representação do espaço nas suas produções.	Desenho

## 2.2 Planificação diária

### **10/01/2012 e 11/01/2012**

#### **1. Breve justificação da relevância da experiência de aprendizagem prevista**

(face às características dos alunos e do Projeto Curricular de Turma)

A planificação que se segue vem de encontro ao início da implementação do projeto “A descoberta do prazer de ler através da magia de um conto”. Assim, será dinamizada a 1ª sessão do livro “O canteiro dos livros” de José Jorge Letria. Desta resultará várias experiências de aprendizagem com as quais se pretendem que atinga objetivos como o desenvolvimento do gosto pela leitura, a descoberta da necessidade de ler, desenvolvimento da consciência linguística, o desenvolvimento da compreensão e interpretação de um texto. É de relevar que o ensino da leitura é transportado de uma diversidade temática que abarca todas as áreas do saber. Assim, e seguindo o pressuposto do novo programa de português que assume que “No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.” (2009: 70). Desta forma, serão colocadas em prática atividades que respeitem este fundamento pois estas contribuem para o processo de construção de significados acerca de um texto.

#### **2. Competência(s) específica(s)**

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

Compreensão do Oral, Expressão do Oral, Leitura, Escrita, Conhecimento Explícito da Língua, Sentido estético.

##### **2.1.1. Descritor(es) de desempenho / Tópicos**

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos;
- Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação: articular a informação retida com conhecimentos prévios;
- Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos;
- Distinguir texto e imagem;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
  - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;
- Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais;
- Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação;
  - Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades;
- Elaborar uma descrição de uma personagem;

- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;
- Desenhar de acordo com o título e o assunto do texto.

### **2.1.2. Conteúdo(s)**

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

- Tema e assunto;
- Reconto;
- Novo Vocabulário;
- Relato: sequencialização de ações;
- Regras e papéis de interação social;
- Texto e imagem;
  - Vocabulário relativo ao livro: (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador);
- Autor;
- Leitura orientada;
- Personagem, espaço, tempo, ação;
- Registo e organização da informação.

## **II – Planificação**

### **1. Experiência de Aprendizagem**

(atividades / tarefas a realizar)

#### **Pré – Leitura**

Os alunos serão confrontados com a projeção da capa do livro que vai ser explorado de seguida. Através deste os alunos construirão no seu caderno uma chuva de ideias relativa ao que pensam sobre o que vai acontecer na história. A professora irá colocar perguntas orientadoras, como: "O que se planta num canteiro?", "Existem canteiros de livros?", "Alguém sabe que tipo de flores são estas?", "Quem já viu destas flores?", "Perto de casa?".

De seguida, os alunos irão visualizar o livro, nomeadamente os seus elementos paratextuais – capa, contracapa, autor, ilustrador. De seguida será entregue às crianças, a parte do livro que irá ser lida na 1ª sessão de leitura. Por fim, os alunos irão construir um "Cartão de Cidadão" do livro, em que estes terão de completar com as seguintes informações: Autor, Ilustrador, Mês, Ano e Local e terá ainda uma fotografia da capa do livro.

#### **Leitura**

A história irá ser projetada, no entanto, os alunos poderão acompanhá-la através do livro em suporte papel que irá ser entregue a cada um deles. Irá ser realizada uma primeira leitura pela professora e de seguida pelos alunos, de forma orientada.

#### **Pós – Leitura**

Os alunos comentam sobre a história, realizando o reconto da mesma. Iremos analisar a chuva de ideias construída no início da abordagem da história, verificando quais as ideias que se verificaram. De seguida, os alunos serão questionados acerca de palavras que não conhecem o significado, nomeadamente "criatura", "inanimada" e "emergir" e eventualmente outras que os alunos enunciarão. Para isto os alunos irão recorrer ao dicionário e irão escrever no caderno

diário, numa página individual “Novo Vocabulário”, na qual irão escrever novas palavras que passam a conhecer.

Os alunos serão questionados acerca dos livros que o “Francisco” (personagem do texto) enuncia na história, será proposto aos alunos que tragam informação acerca daqueles livros para analisarmos na sala (na biblioteca, em casa).

Por fim, os alunos realizarão uma ficha de interpretação alusiva à parte do texto que foi abordada, esta consistirá na caracterização da personagem principal, perguntas em que os alunos terão de recorrer ao texto para responderem, outras em que têm de realizar inferências, uma sopa de letras acerca de informações da história, desenhar a capa da história. Todas estas questões abordam os processos elaborativos e os metaprocessos.

## **2. Recursos Pedagógicos**

Data show, livro, folhas, lápis de cor.

## **3. Avaliação**

(modos e instrumentos de realização da avaliação das aprendizagens)

- Explicitação de ideias – verbalização;
- Leitura;
- Reconto;
- Ficha de interpretação;
- Desenho da capa do livro.

**ANEXO 5**

Pesquisas dos alunos relativas a algumas obras enunciadas  
no conto “O canteiro dos Livros”, de José Jorge Letria.

por www.google.pt - compilação de vários sites

Lições



**Hans Christian Andersen** escreveu peças de teatro, canções, contos, histórias, e, principalmente, contos de fadas, pelos quais é mundialmente conhecido.

Entre os **contos de Andersen**, destacam-se: *O Abeto*, *O Patinho Feio*, *A Caixinha de Surpresas*, *Os Sapatinhos Vermelhos*, *O Pequeno Cláudio e o Grande Cláudio*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Pequena Sereia*, *A Roupas Nova do Rei*, *A Princesa e a Ervilha*, *A Pequena Vendedora de Fósforos*, *A Polegarzinha*, dentre outros.



*Le Petit Prince*, conhecido como **O Príncipezinho** em Portugal é um romance do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry.

É o livro francês mais vendido no mundo. Também se trata da terceira obra literária mais traduzida no mundo, tendo sido publicado em 160 línguas.

No Japão há um museu para o personagem principal do livro, um jovem sonhador de cabelos louros e cachecol vermelho.

O narrador desta história é um piloto que se despenhou no deserto do Sahara. O avião deste piloto avaria e ele desesperadamente tenta arranjá-lo, porque as suas provisões estavam a acabar. Durante a sua estadia no Sahara, o piloto conhece o Príncipezinho, e a primeira coisa que este pede ao piloto é para ele lhe desenhar uma ovelha. O piloto com receio do desconhecido, desenha a ovelha e, a partir desse momento desenrola-se uma linda história onde o Príncipezinho nos fala das suas origens e da sua viagem...

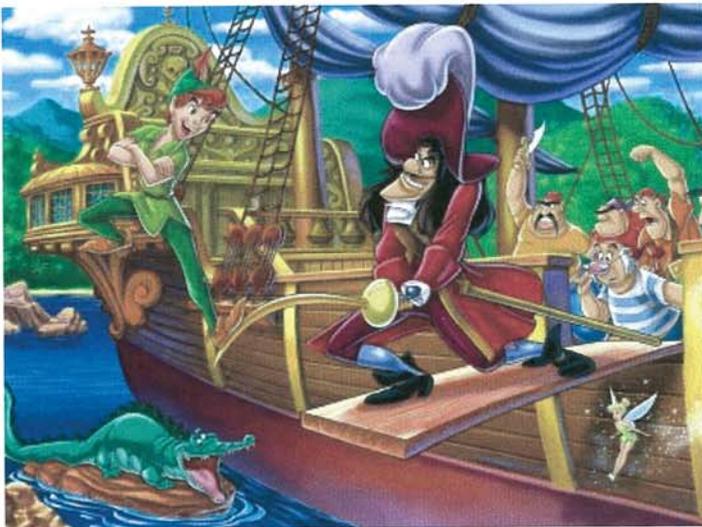


**As Aventuras de Pinóquio** é um romance escrito pelo italiano Carlo Collodi.

Desde a sua publicação, o livro de Pinóquio tem sido traduzido para os mais diferentes idiomas. Muito adaptada, a versão mais conhecida foi realizada por Walt Disney.

Pinóquio, o boneco de madeira talhado por Gepeto, ganha vida e começa logo a fazer

travessuras e a desrespeitar o pai, o carpinteiro. Este bem tenta educá-lo; compra-lhe a cartilha para ir à escola, mas ele prefere divertir-se e abandonar o caminho correcto. São muitas as situações de perigo por que passa, devido à sua leviandade. A fada Azul bem tenta recuperá-lo, mas não consegue. Um dia, já arrependido, procura o pai que entretanto sulca o mar em sua busca. Reencontram-se dentro da imensa barriga do Tubarão; fogem de lá e Pinóquio luta por salvar o pai, o que finalmente consegue com muito trabalho e estudo. Como prémio, a Fada transforma-o em ser humano e dá saúde a Gepeto para que possa viver um novo tempo com o filho.



**Peter Pan** é uma personagem criada por James Mathew Barrie.

Este menino que não quer crescer, mora num lugar fantástico chamado Terra do Nunca, na companhia de Sininho e dos Meninos Perdidos. Na sua vida de sonhos e aventuras, Peter Pan está sempre às voltas com mil perigos dos quais escapa sempre. O seu pior inimigo é o desleal e astuto Capitão Gancho, o

terrível chefe dos piratas. Na Terra do Nunca há ainda espaço para uma tribo de índios (às vezes aliada, às vezes inimiga de Peter Pan), as perigosas sereias e o crocodilo.

**ANEXO 6**

Ficha de Interpretação relativa à primeira sessão do conto.

Data: \_\_\_\_\_

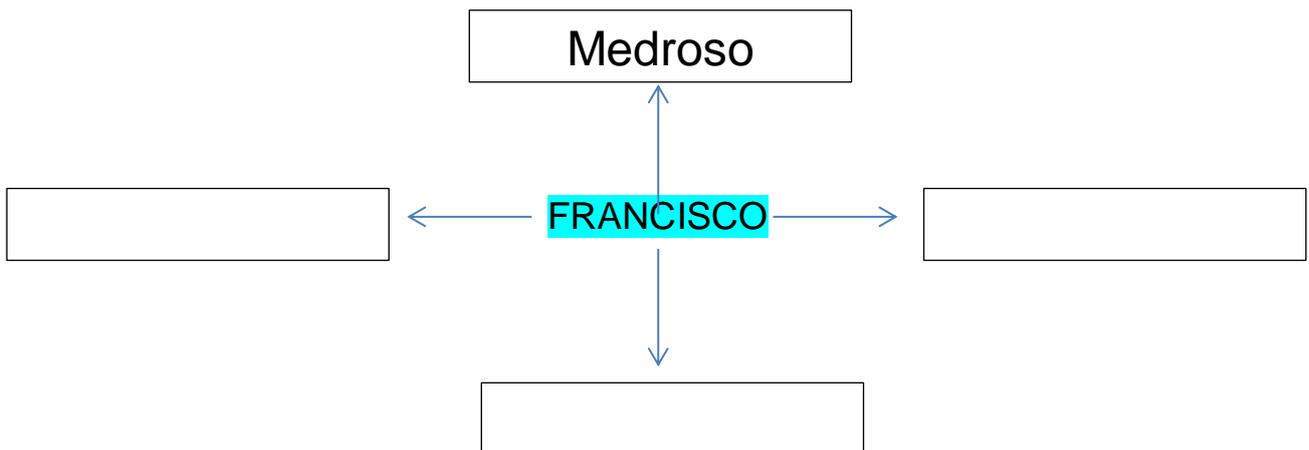
Nome: \_\_\_\_\_

**Ficha de Interpretação sobre a obra “O canteiro dos livros” de José Jorge Letria**

1. Quem é a personagem principal da história?

\_\_\_\_\_

2. Coloca nos quadrados seguintes algumas características do “Francisco”.



3. Como se chamam as flores que aparecem no canteiro do Francisco?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Para que serve um canteiro?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Achas que o Francisco fez bem em guardar o segredo? Porquê?

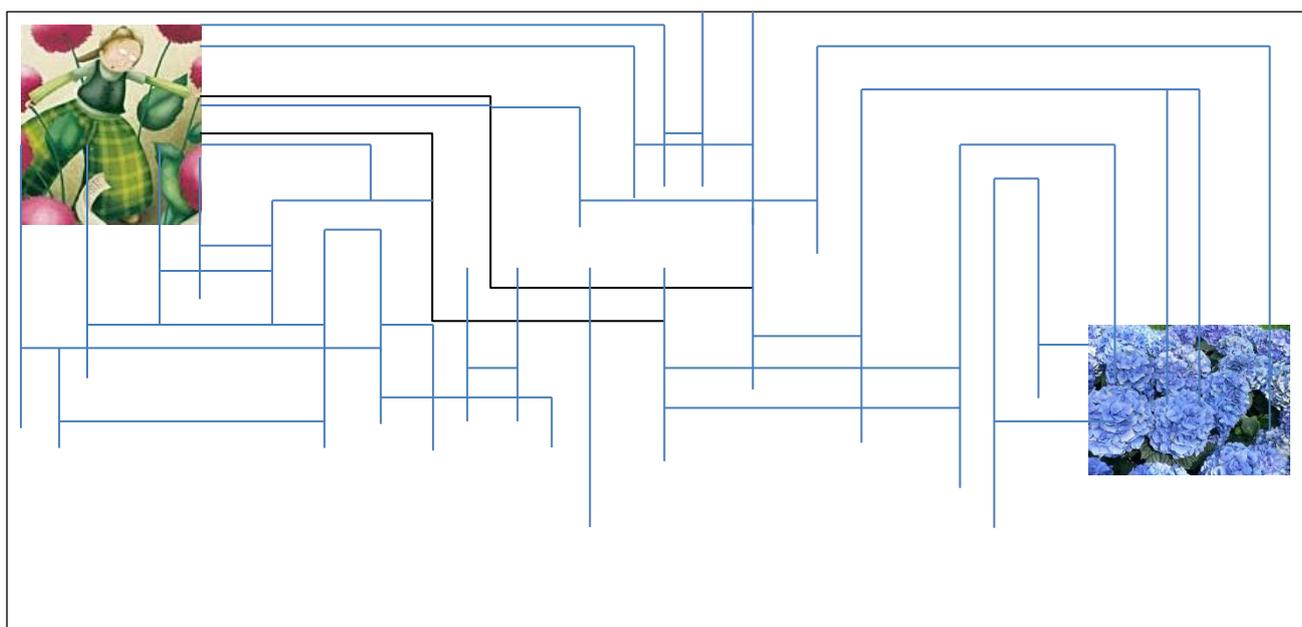
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Procura as respostas para as perguntas na seguinte sopa de letras.

- a) Como se chama a personagem do texto que é está na fase da infância?
- b) Que flores é que aparecem no texto?
- c) Como se chama o local onde podem ser colocadas flores e legumes?
- d) Que nome se dá aos desenhos que aparecem num livro?
- e) Um livro é constituído por alguns elementos como por exemplo a capa, procura mais exemplos.
- f) Que árvore é referida na 1ª parte da história?
- g) Procura o título de uma das histórias com que o Francisco sonhou?

Q	W	E	R	O	H	N	I	Z	E	P	E	C	N	I	R	P	T	O	Y
A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ç	Z	X	C	V	B	N	P	O	I	U
Q	W	M	B	H	V	C	X	Z	Ç	L	J	G	F	D	S	A	P	F	Q
Q	M	T	W	O	S	D	G	H	J	K	L	C	V	B	N	M	I	W	T
E	N	R	F	R	A	N	C	I	S	C	O	S	C	V	M	G	L	R	G
R	B	E	W	T	T	L	G	Z	T	Ç	M	Ç	G	S	U	W	U	F	B
T	V	E	R	Ê	Y	S	D	Q	Y	L	B	W	B	E	E	D	S	V	V
Y	C	W	T	N	O	T	M	W	U	O	A	Q	I	O	R	F	T	B	S
U	X	Y	U	C	U	G	N	R	C	O	D	R	E	P	T	G	R	G	W
I	Z	F	I	I	S	V	C	H	S	G	A	K	T	G	U	H	A	T	D
O	D	M	C	A	N	T	E	I	R	O	Y	T	E	D	J	J	Ç	S	C
P	F	V	E	S	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	A	S	Ô	W	M
A	G	G	S	B	V	X	C	V	Ç	L	K	J	H	G	F	D	E	D	K
D	H	F	F	C	E	R	T	Y	U	J	S	D	C	V	B	L	S	F	I

7. Descobre o caminho da casa do Francisco até ao canteiro e pinta-o.




---



---

9. Também gostavas de ter um canteiro como o do Francisco? Porquê?

---

---

---

10. O Francisco sonhou com algumas das histórias que mais gosta. Refere quais as histórias que tu mais gostas.

---

---

---

11. Elabora duas perguntas sobre o texto.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

12. Elabora um desenho da capa do livro, destacando os seus elementos: ilustração, nome do autor, nome ilustrador, editora. (Pede a folha à professora)

**ANEXO 7**

Questionário relativo à segunda sessão do conto.

**Agora vamos explorar a história que ouvimos, rodeia a resposta correta.**

**1. Como se chamava o primeiro livro que saiu da terra?**

- a) Os três porquinhos
- b) O Capuchinho Vermelho
- c) As Viagens de Gulliver
- d) A Bela Adormecida

**2. O que fez o Francisco com o livro?**

- a) Deitou-o ao lixo
- b) Levou-o para a escola
- c) Deu-o à mãe
- d) Guardou-o na última gaveta do armário

**3. A mãe estava chateada com o Francisco porque ...**

- a) Ele não fez os trabalhos de casa
- b) Ouvia vozes no quarto dele
- c) Não foi à escola
- d) Não comeu a fruta

**4. O que passou o Francisco a fazer desde o aparecimento dos livros?**

- a) A arrumar quarto
- b) A beber água
- c) A comer doces
- d) A brincar às escondidas

**5. O que fez o Francisco depois de não ter mais sítios para colocar os livros?**

- a) Levou-os para a escola
- b) Guardou-os na sala
- c) Calçou as luvas e foi para o canteiro remexer na terra
- d) Deu-os à professora



Nome: Maria Jorge Louisa

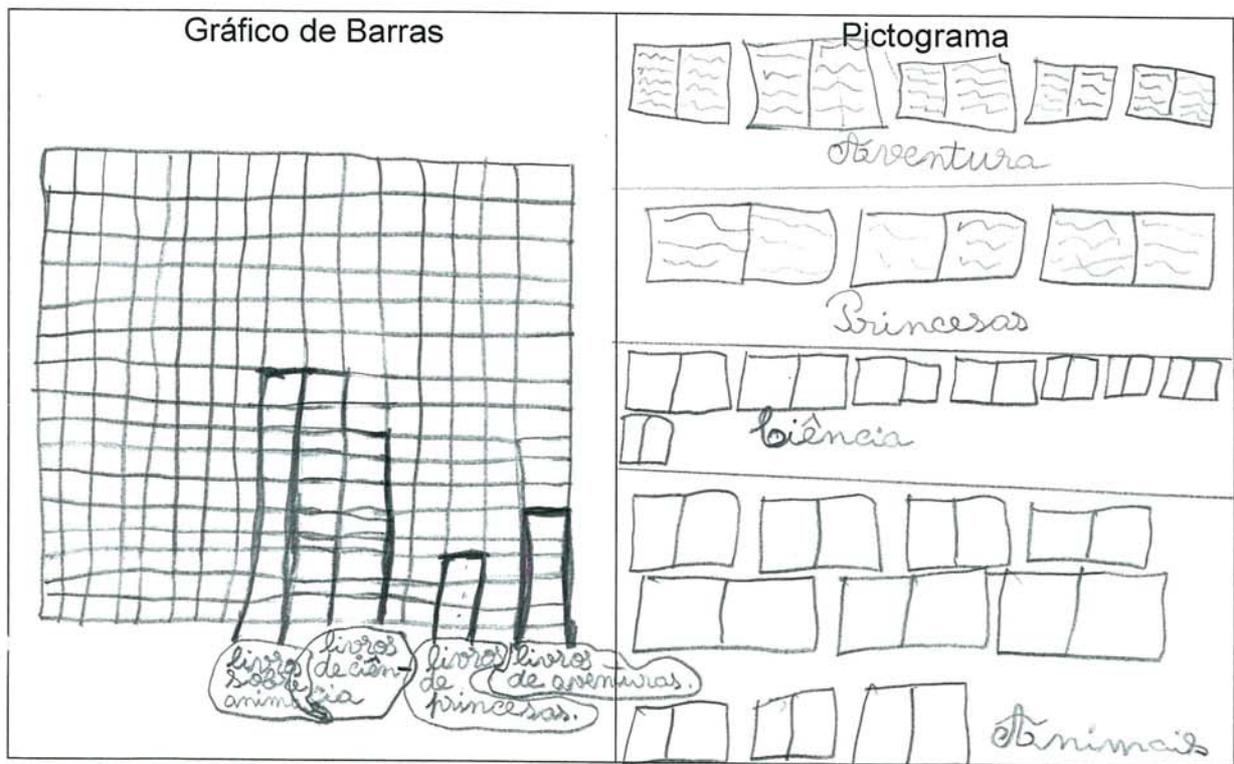
Data: Doqueira, 25 de janeiro de 2012.

APLICA OS TEUS CONHECIMENTOS

Constrói dois gráficos para representares os dados da tabela:

total 26

Livros de Aventura	Livros de Princesas	Livros de Ciência	Livros sobre Animais
5	3	8	10



**ANEXO 9**

Mapa Sequencial da História.

**O CANTEIRO DOS LIVROS de José Jorge Letria**

<b>INTRODUÇÃO</b>
<b>1ª SEQUÊNCIA</b>
<b>2ª SEQUÊNCIA</b>
<b>3ª SEQUÊNCIA</b>
<b>4ª SEQUÊNCIA</b>
<b>CONCLUSÃO</b>

Nome do Grupo: Lombros

Data: Doqueiro, 26 de Janeiro de 2011.



## O CANTEIRO DOS LIVROS de José Jorge Letria

### INTRODUÇÃO

Introdução - Era uma vez um menino chamado Francisco que tinha um canteiro de hortênsias onde passava muito tempo.

### 1ª SEQUÊNCIA

Os canteiros de Francisco começaram a surgir folhas de livros. Mais tarde surgiram lombadas e Francisco ficou assustado. No dia seguinte, os seus amigos gozaram com a sua cara.

### 2ª SEQUÊNCIA

Parceu a primeira livro "Os viagens de Gulliver". Francisco colocou-a na última gaveta do armário. Passaram muitos mais livros. Os seus mãe achou estranho ouvir tantas vezes no quarto.

### 3ª SEQUÊNCIA

Regou nos livros do seu pai e remeceu na terra para descobrir o mistério. Encontrou um duende que lhe disse que foi um homem que lhe deu os livros para os colocar no canteiro.

### 4ª SEQUÊNCIA

Francisco descobriu que foi o tio Bernardo que enviou os livros pelo duende.

### CONCLUSÃO

Francisco decidiu que quando fosse mais velho iria construir uma biblioteca com o nome do tio Bernardo. E pensou que se um dia fosse um escritor, antes de mais teria de ser um bom leitor.

