

A motivação para a leitura na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: Perspetivas de docentes e crianças

Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre na especialidade profissional de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Catarina Isabel Mendes Ribeiro

Orientadora:

Professora Marta Uva

Julho, 2015

“Quando vejo uma criança ela inspira-me dois sentimentos: ternura, pelo que é, e respeito pelo que pode vir a ser.”

Louis Pasteur

Agradecimentos

Em primeiro lugar faço um agradecimento muito especial aos meus pais e aos meus avós por todo o apoio que sempre me deram ao longo deste percurso.

À minha orientadora, a Professora Marta Uva, que sempre se mostrou disponível para esclarecer as minhas dúvidas e que foi uma “peça” fundamental na construção deste trabalho.

Aos docentes supervisores de estágio, Susana Colaço, Nelson Mestrinho e Helena Luís, que me fizeram evoluir em cada estágio com os seus sábios conselhos.

Às docentes cooperantes dos estágios pela sua simpatia e por me terem acolhido tão bem.

Ao meu par de estágio, Vanessa Paulino, pelo espírito de cooperação e companheirismo que sempre demonstrou.

A todos os professores, dos quais fui aluna ao longo do mestrado, pelos conhecimentos transmitidos.

A todos,

Muito Obrigado!

Resumo

Numa primeira parte, o presente relatório pretende demonstrar e caracterizar o meu percurso pelos três estágios (jardim-de-infância, 1.º ciclo e creche) realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Numa segunda parte do trabalho, apresenta-se a investigação desenvolvida em torno da questão “Como motivar as crianças para a leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico?”. Esta questão surgiu da prática de estágio em 1.º ciclo do ensino básico. Os objetivos da investigação foram conhecer as conceções de professores e educadores sobre a motivação para a leitura, tentando perceber como é que estes trabalham essa motivação e que estratégias utilizam. Por outro lado, tive também objetivos conhecer os hábitos e as perspetivas das crianças acerca da leitura, assim como identificar fatores que influenciam a sua motivação para esta atividade.

A investigação a que a questão referida foi sujeita é de natureza qualitativa, tendo-se recorrido a entrevistas a duas professoras e a duas educadoras de infância, bem como a questionários a trinta e dois alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

A análise dos dados permitiu concluir que as educadoras e as professoras trabalham a motivação para a leitura com frequência, adotando algumas estratégias semelhantes. As crianças, na sua maioria, parecem estar motivadas e terem alguns hábitos de leitura.

Palavras-chave: motivação para a leitura; crianças; educador, professor.

Abstract

In the first part, this report aims to demonstrate and characterize my journey through the three stages (kindergarten , primary school and day care center) carried out under the master in education.

The second part of this paper presents research developed on the issue “How to motivate children to read on kindergarten and primary school?”. This issue appeared during the stage in primary school. The aims of the research was know the conceptions of teachers and educators about the motivation for reading, trying to understand how they work this motivation and strategies use. On the other hand, also had as aims to know the habits and perspectives of children about reading and to identify factors that influence their motivation for this activity.

The mentioned research is of qualitative nature and it was based on interviews to two teachers and two educators, as well as a survey to thirty-two students of primary basic education.

Data analysis concluded that the educators and teachers work motivation for reading often adopting some similar strategies. The children, in their majority, seem to be motivated and have some reading habits.

Keywords: motivation for reading; children; educator; teacher.

Índice geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice geral.....	v
Índice de tabelas, figuras e gráficos.....	vii
Índice de anexos.....	viii
Lista de abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
1. I Parte – Os Estágios.....	2
1.1. Contextos de estágio.....	2
1.1.1. Jardim-de-infância.....	2
1.1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	6
1.1.3. Creche.....	9
1.2. Percurso de Desenvolvimento Profissional.....	11
1.2.1. Jardim-de-infância.....	11
1.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
1.2.3. Creche.....	15
1.3. Percurso investigativo.....	17
2. II Parte – Questão de pesquisa.....	20
2.1. A Motivação para a Leitura: Alguns pressupostos teóricos:	20
2.1.1. O conceito de leitura.....	20
2.1.2. O conceito de motivação.....	20
2.1.3. A importância dos docentes e da família.....	22
2.1.4. Os interesses literários da criança.....	22
2.1.5. Fatores que influenciam a motivação para a leitura.....	23
2.1.6. A motivação para a leitura na transição para o 1.º Ciclo.....	26
2.1.7. A iniciativa Plano Nacional de Leitura (PNL).....	26
2.1.8. Estratégias promotoras da motivação para a leitura.....	27
2.1.9. Sensibilizar as famílias.....	30
2.1.10. Práticas que podem criar obstáculo ao gosto pela leitura.....	31
2.2. Opções Metodológicas.....	33

2.2.1. Questão de pesquisa e objetivos.....	33
2.2.2. Tipo de estudo.....	34
2.2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	34
2.2.4. Público-alvo.....	36
2.3. Apresentação e análise dos dados.....	37
2.3.1. Entrevista.....	37
2.3.2. Questionário.....	44
2.4. Síntese dos dados.....	50
Reflexão final.....	52
Referências.....	55
Anexos.....	59

Índice de tabelas, figuras e gráficos

Tabelas

Tabela 1 – Práticas que podem criar obstáculos ao gosto pela leitura.....	31
Tabela 2 – Análise de conteúdo das entrevistas.....	90

Figuras

Figura 1 – Classificação de lápis segundo a sua cor.....	59
Figura 2 – Momentos de classificação de instrumentos musicais.....	59
Figura 3 – Criança a experimentar o som que produzem uma garrafa vazia e uma garrafa cheia de água.....	60
Figura 4 – Criança a percutir as garrafas musicais.....	60
Figura 5 – Crianças a iniciar o movimento das fitas ao som da música.....	61
Figura 6 – Crianças a brincar com as fitas.....	61

Gráficos

Gráfico 1 – Número de inquiridos.....	123
Gráfico 2 – Sexo dos inquiridos.....	123
Gráfico 3 – Frequência do jardim-de-infância.....	124
Gráfico 4 – Gosto pela leitura por parte dos inquiridos.....	124
Gráfico 5 – Modo como ficou o gosto pela leitura aquando da entrada para a escola.....	125
Gráfico 6 – Frequência com que os inquiridos leem na escola.....	125
Gráfico 7 – Frequência com que os inquiridos leem em casa.....	126
Gráfico 8 – Materiais de leitura lidos pelos inquiridos.....	126
Gráfico 9 – Material de leitura que os inquiridos preferem.....	127
Gráfico 10 – Quem costuma escolher os livros que os inquiridos leem.....	127
Gráfico 11 – Perceções de autoeficácia como leitores por parte dos inquiridos.....	128
Gráfico 12 – Modo como os inquiridos leem.....	128
Gráfico 13 – Interação verbal dos inquiridos com alguém sobre o que leem.....	129
Gráfico 14 – Existência de livros em casa destinados aos inquiridos.....	129
Gráfico 15 – Hábito de ver os pais ou outros familiares a ler.....	130
Gráfico 16 – Hábito de alguém ler histórias aos inquiridos.....	130

Índice de anexos

Anexo 1 – Imagens da atividade de classificação de lápis de cor e de instrumentos musicais.....	59
Anexo 2 – Imagens da atividade das garrafas musicais.....	60
Anexo 3 – Imagens da atividade “Arco-Íris”.....	61
Anexo 4 – Guião de entrevista.....	62
Anexo 5 – Transcrições das entrevistas.....	65
Anexo 6 – Análise de conteúdo das entrevistas.....	90
Anexo 7 – Questionário realizado às crianças.....	120
Anexo 8 – Gráficos relativos aos dados dos questionários.....	123

Lista de abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL – Plano Nacional de Leitura

PA – Professora A

PB – Professora B

EA – Educadora A

EB – Educadora B

Introdução

O relatório que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Creche, constituindo-se como o “passaporte” para a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico pela Escola Superior de Educação de Santarém.

Este trabalho visa, numa primeira parte, dar a conhecer a minha trajetória pelos vários estágios, caracterizando-os e apresentando o projeto e algumas atividades que realizei. Para além disto, na primeira parte está também presente o modo como se desenrolou o meu percurso de desenvolvimento profissional, fazendo uma autoavaliação e realçando aspetos mais positivos e negativos. No final da primeira parte constam ainda as questões que foram surgindo ao longo do meu percurso e o trabalho desenvolvido em função delas, o que constitui o meu percurso investigativo.

A segunda parte deste relatório é destinada à questão de pesquisa “Como motivar as crianças para a leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico?”. Nesta parte apresentam-se os pressupostos teóricos acerca do tópico de pesquisa e as opções metodológicas que norteiam a investigação, referindo-se a questão e os objetivos da investigação, o tipo de estudo, os instrumentos de recolha de dados e o público-alvo. Esta segunda parte inclui ainda a apresentação e análise de dados, bem como uma síntese dos mesmos.

No final surge uma reflexão que evidencia, por um lado, os contributos dos estágios para a minha formação e algumas das aprendizagens que fiz e, por outro lado, que salienta as mais-valias do estudo, o que é que este permitiu, as suas limitações, potencialidades e o que seria interessante estudar futuramente após o mesmo.

A verdade é que a motivação para a leitura deve merecer a atenção de qualquer educador/professor, pois através da existência da mesma a criança terá mais facilidade na aprendizagem da leitura, assim como desenvolverá o gosto por esta atividade e, por consequência, poderá criar hábitos de leitura. No entanto, Bártolo (2004) constata que a motivação para a leitura tem sido um problema na educação das crianças, sendo que num estudo de âmbito nacional, realizado nos Estados Unidos, os docentes mencionam mesmo a criação de interesse pela leitura como o aspeto mais relevante para investigações futuras.

1. I Parte – Os Estágios

Nesta primeira parte dou a conhecer os contextos nos quais estagiei, bem como algum do trabalho que desenvolvi nos mesmos. Apresento também as minhas questões, dificuldades, aprendizagens e os aspetos em que evoluí, de modo a demonstrar a minha trajetória pela prática profissional.

1.1 Contextos de estágio

1.1.1. Jardim-de-infância

No âmbito do estágio integrado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, que decorreu de 29 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014, frequentei um jardim-de-infância, que se constitui como uma instituição de ensino público e que também inclui, no mesmo edifício, o 1.º ciclo do ensino básico. Está situada na cidade de Santarém.

Neste jardim-de-infância inserem-se dois grupos multietários de educação pré-escolar. A instituição acolhe crianças desde os 3 aos 10 anos de idade, uma vez que, tal como já foi referido, possui as valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao pessoal docente, no ano letivo 2013/2014, existiam doze professores (oito deles sendo titulares de turma), um professor de apoio educativo, dois de educação especial e duas educadoras de infância. O pessoal não docente era composto por nove assistentes operacionais.

No que diz respeito ao espaço físico, este continha duas salas de jardim-de-infância, uma sala para as atividades de componente de apoio à família, um refeitório, casas de banho, sala de professores, ginásio, diversas salas de aula e uma biblioteca. No exterior existia um amplo espaço de recreio, que era utilizado conjuntamente com as crianças do 1.º ciclo. Esta instituição dispunha de condições e recursos materiais que favoreciam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, havia um aspeto negativo, nomeadamente o facto dos lavatórios das casas de banho e da sala não se encontrarem ao nível das crianças.

A sala na qual estagiei encontrava-se organizada por áreas bem definidas (jogos de chão; quadro magnético; quadro de giz; computador; desenho, recorte e colagem; pintura; modelagem; jogos de mesa; casinha; fantocheiro). Estas áreas estavam devidamente identificadas através da representação escrita, gráfica e ainda incluindo o número de crianças que podia estar presente na área. Deste modo, as crianças identificavam bem as áreas e conseguiam prever autonomamente se podiam ou não ir para cada uma

delas. A sala era espaçosa, com boa luminosidade e bastante rica em recursos educativos. O material necessário para o desenvolvimento das atividades estava sempre ao alcance das crianças, bem visível/identificado, favorecendo-se assim a autonomia dos educandos.

A instituição funcionava de segunda a sexta, das 8h às 18h 30. Quanto ao jardim-de-infância especificamente, funcionava das 8h 45 às 17h. Este horário abrangia duas componentes: a atividade letiva e as atividades de componente de apoio à família.

Relativamente ao grupo de crianças, aquele era constituído por 22 elementos, sendo 16 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A amplitude de idades variava entre os 3 e os 6 anos. Naquele grupo de educandos existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente com perturbação do desenvolvimento da coordenação motora e perturbação específica da aquisição da linguagem de tipo expressivo. No entanto, esta criança estava bem integrada no grupo. No geral as crianças do grupo tinham potencialidades para aprender, pois mostravam-se participativas, questionadoras e interessadas pelo que as rodeava. Muitas delas possuíam vivências um pouco limitadas, sendo que a maioria provinha de um nível socioeconómico médio-baixo. As crianças relacionavam-se bem, gostavam sobretudo de estar nas áreas de atividade e ficavam muito entusiasmadas perante as novas tecnologias. Como temas de interesse destes educandos destacavam-se a pintura, a televisão, os super-heróis, os animais, a ciência, a história, a magia e, sobretudo, a natureza.

Este foi um dos aspetos que me levou a implementar um projeto de estágio, tendo como temática a natureza e intitulando-se “Nós e a Natureza”. Em relação a outros aspetos que justificaram a escolha deste tema posso destacar que eu e o meu par depreendemos, através de uma conversa informal na área da casinha, que algumas crianças que lá se encontravam não sabiam de onde provinham os ovos quando questionadas acerca disto. Entretanto, já na segunda semana de estágio, houve uma visita de estudo a uma quinta pedagógica, que serviu como ponto de motivação para o tema, na qual eu e o meu par percebemos que o grupo de crianças possuía conhecimentos “pobres” no âmbito do mundo natural (por exemplo não identificaram uma espiga, não sabiam o que era centeio, chamaram cavalo a um burro, etc). As crianças gostaram muito da visita, mostrando-se interessadas em fazê-la novamente. Por outro lado, quando a educadora leu uma história sobre animais de uma quinta eu e o meu par notámos que as crianças não sabiam como se chamavam os filhos de alguns animais e/ou quais os progenitores de uma determinada cria. Também o facto de todas as crianças viverem em meios urbanos justificou a escolha do tema, visto que, deste modo as suas vivências diretas com o mundo natural, provavelmente, seriam poucas. Saliento também que o jardim-de-infância em questão era uma eco escola, logo ainda fazia mais sentido abordar esta temática por darmos continuidade a uma filosofia desta instituição.

Na minha perspetiva é relevante referir também a importância de abordar com as crianças temas ligados à natureza, sendo que, de acordo com a pesquisa que efetuei quando me encontrava em estágio, depreendi que o contacto da criança com a natureza é fulcral no quotidiano desta na educação pré-escolar, por isso,

o educador deve fomentá-lo, de modo que as crianças não oiçam somente falar da natureza e da sua importância, mas que também a explorem através dos sentidos (tocando, cheirando, vendo, ouvindo, saboreando). E, de facto, era visível que as crianças ficavam bastante entusiasmadas sempre que havia uma saída ao exterior e podiam brincar em espaços verdes, sendo que segundo Korpela (2002), citado por Scardua (2009), *“a criança tem uma necessidade declarada de ter contato com áreas externas e ambientes naturais, e essa necessidade aumenta conforme a criança é menor”* (p.61). Portanto, há que aproveitar este seu interesse e levar a que o sentimento da criança pela natureza seja reforçado, sendo que quanto maior for o gosto e respeito por esta, mais preocupação haverá, da sua parte, em preservá-la.

Neste sentido, os objetivos do projeto eram: ter consciência da importância do meio ambiente; adquirir hábitos de cuidado e preservação do meio ambiente; reconhecer a ação do homem na transformação do meio ambiente, principalmente no que diz respeito à natureza e sua preservação; conhecer as causas da poluição e degradação da natureza; obter conhecimentos acerca da fauna e da flora; conhecer algumas profissões relacionadas com a preservação da natureza; identificar características da estação do ano do outono; contactar com a Natureza; valorizar a natureza Humana, respeitante aos afetos e sentimentos.

As atividades levadas a cabo tinham algo relacionado com a natureza, mas também se articulavam com outras áreas de conteúdo. Para além disto, as atividades foram planificadas de maneira que houvesse articulação e continuidade entre si. O modo de organização de grupo, nas várias atividades, foi diverso, levando as crianças a agir, tanto em grande grupo, como em pequenos grupos, a pares ou individualmente, sendo que este foi um aspeto intencional.

À medida que o projeto se ia implementando fui verificando que era de todo pertinente, pois envolveu conhecimentos que as crianças, de facto, não possuíam, assuntos que ainda não tinham sido trabalhados, sendo que as crianças tiveram uma boa adesão às atividades e revelaram ter gostado destas quando questionadas. No meu entender, isto justifica-se pelo facto de haver uma planificação bem construída, alicerçada nas características e necessidades do grupo de crianças, o que é desejável, pois de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), *“a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia (...) que (...) responda às necessidades individuais”* (p.19).

Numa reflexão à posteriori, continuando a analisar o projeto, depreendo que, porventura, teria feito mais sentido serem menos objetivos, mas cada um mais trabalhado. O projeto foi conseguido, ainda que de um modo superficial pela questão do tempo de implementação, sendo que, para ver mais resultados, era necessário eu e o meu par continuarmos a implementá-lo no restante ano escolar, uma vez que não é de um dia para o outro que as crianças adquirem, por exemplo, hábitos de preservação do meio ambiente ou que conhecem muito do que a natureza envolve.

Por outro lado, considero que foram realizadas demasiadas atividades orientadas, tendo-se deixado pouco tempo para a brincadeira livre. Só dei conta deste erro numa reflexão à posteriori quando numa aula de

pedagogia da educação de infância se falava na importância das crianças brincarem e de, por vezes, aprenderem mais em brincadeira do que de qualquer outro modo. E depois lembrei-me de algumas vezes que as crianças pediam para ir brincar, mas eu e o meu par achávamos mais relevante elas estarem nas atividades propostas por nós porque considerávamos que assim aprendiam mais. E só depois, com base em leituras e no que ouvia nas aulas, me apercebi que talvez não seja muito correto estarmos demasiado concentrados e obcecados em que no jardim-de-infância as crianças aprendam muitas, muitas coisas. Penso que as aprendizagens podem e devem ser promovidas, mas de um modo mais natural e não impondo uma série de atividades orientadas para impingir que as crianças aprendam insistentemente aquilo que nós queremos naquele momento. Machado (2003), citado por Rodrigues (2009) vai ao encontro do que referi quando afirma que

“Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda” (p.20)

Destaco ainda uma das atividades que fiz no contexto de jardim-de-infância: classificação de lápis de cor e de instrumentos musicais. Comecei por apresentar um conjunto de lápis de cor, perguntando às crianças que diferenças encontravam entre eles. Consoante as diferenças encontradas em termos de características, formei grupos de lápis e solicitei às crianças que explicassem como é que eu os tinha agrupado. Depois experimentei colocar um lápis de um dos grupos noutra grupo diferente, perguntando se assim estaria correto, requerendo uma justificação por parte das crianças. Realizei este procedimento várias vezes, mas utilizando diferentes critérios (cor, tamanho, espessura) e agrupando os lápis com o auxílio das crianças.

Depois expliquei-lhes que em grupos deveriam também organizar os instrumentos, tal como tínhamos feito com os lápis de cor, mas sendo elas a decidir os critérios a utilizar. Após cada grupo ter seriado e classificado os instrumentos, solicitei a um grupo de cada vez que explicasse como organizou os instrumentos e justificasse por que os organizou daquele modo.

Fazendo um balanço desta atividade, penso que foi bem orientada por mim, tendo sido utilizadas estratégias facilitadoras do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente a atividade introdutória de classificação de lápis de cor e o facto de terem sido as crianças por si mesmas a fazer as classificações e a discuti-las com os colegas. Foi muito interessante ver as crianças a participar ativamente, contrariando-se umas às outras quando diziam “aquele não é dali, é daqui porque...”. Adotei uma postura de questionamento e não de mostrar como se fazia e, de facto, resultou bem, pois as crianças conseguiram classificar corretamente. A verdade é que quando a criança aprende através da sua ação consegue adquirir muito melhor as noções pretendidas. Hohmann e Weikart (1995) vão ao encontro desta ideia quando mencionam que *“através da aprendizagem pela acção as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”* (p.5).

Por outro lado, se for a criança a expressar os seus pensamentos, a fazer, a tentar encontrar respostas, o educador conseguirá mais facilmente perceber o momento de aprendizagem em que esta se encontra, as capacidades que já possui e as que ainda necessita desenvolver. No seguimento do que afirmei, Reis (2006) perspetiva que:

“É importante que a criança seja desafiada a pensar sobre suas ações e questionada sobre seu raciocínio, pois é por meio da observação e do questionamento que o professor poderá perceber em que etapa seu aluno se encontra, e de que forma poderá ajudá-lo a progredir. [...] será tentando justificar seu raciocínio, estruturando-o, verbalizando-o ou criando novas hipóteses que a criança evoluirá.” (p.57)

Consegui avaliar a atividade, na minha perspetiva, de forma adequada, através do registo fotográfico das várias classificações e do preenchimento de uma grelha de observações para cada grupo, onde destaquei o critério usado, o desempenho do grupo e a imagem da sua classificação.

Os momentos de discussão, em grande grupo, acerca do trabalho de cada pequeno grupo, foram importantes para mostrar outras formas de fazer às crianças, bem como para desenvolver o espírito crítico. Em ambas as atividades de classificação (lápiz e instrumentos), a generalidade das crianças mostrou interesse e alguma concentração.

No entanto, surge sempre uma ou outra dificuldade que, neste caso, foi fazer com que todas as crianças do grupo participassem na classificação (pois estas ainda não tinham noção do que é trabalhar em grupo). Outra dificuldade foi levar algumas crianças a chegar à explicitação do critério utilizado, o que é natural, pois, de acordo com Reis (2006), “realizar uma ação é muito mais simples do que verbalizar o raciocínio utilizado, por isso muitas vezes as explicações não condizem com os resultados” (p.57). No anexo 1 estão presentes algumas imagens demonstrativas desta atividade de classificação.

1.1.2. 1.º ciclo do ensino básico

O estágio integrado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo (1.º/2.º anos), que decorreu de 11 de março de 2014 a 30 de maio de 2014, ocorreu numa turma de 1.º ano de escolaridade pertencente a uma escola de 1.º ciclo da rede pública, situada na cidade de Santarém.

A escola é um edifício antigo, pois funciona desde 1892, sendo pertencente à rede pública. Ocupa uma área pequena, possuindo um espaço exterior vedado com uma zona de recreio (envolvendo todo o edifício), que inclui um campo de futebol, um pequeno parque infantil com piso de segurança e uma zona de terra batida. Neste espaço existe também um refeitório (que funciona num pré-fabricado) e ainda uma zona coberta onde se encontram as instalações sanitárias, separadas por sexos. O edifício apresenta uma porta principal que dá acesso às seis salas desta escola. O espaço interior é composto por rés-do-chão e primeiro andar, sendo que no rés-do-chão se encontram a funcionar quatro salas de aula e no 1.º andar

duas salas de aula. Neste andar existe também um hall que funciona como espaço de biblioteca e de apoio educativo. Todas as salas possuem uma boa luminosidade, ar condicionado, quadro interativo, computador, rádio, televisão, quadro de giz, placards e equipamentos de arrumação. No geral, a escola oferece as condições necessárias ao processo ensino-aprendizagem, dispondo de alguns recursos pedagógico-didáticos em cada sala. Contudo, as casas de banho encontram-se muito distantes das salas do primeiro andar e era necessário mais algumas instalações físicas.

A turma de 1.º ano com a qual estagiei continha 26 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A amplitude de idades dos alunos variava entre os 6 e os 7 anos. Não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais. Todos os alunos frequentaram o jardim-de-infância. No geral, era uma turma interessada por aprender e com uma boa “bagagem” de conhecimentos prévios, sendo que os alunos que a constituíam possuíam vivências enriquecedoras e estimulantes, uma vez que pertenciam a um estatuto socioeconómico médio alto e os pais tinham uma formação académica considerável. Segundo informações da professora cooperante, os encarregados de educação empenhavam-se na vida escolar dos seus educandos. Ainda relativamente à turma, importa destacar que nela se encontravam ritmos de aprendizagem muito diferentes e era notória uma resistência quanto ao cumprimento de regras. Algumas crianças manifestavam dificuldades ao nível da motricidade fina e da preensão do lápis, bem como falta de concentração na realização das tarefas. Contudo, é relevante referir que estas são dificuldades próprias da idade, do nível de desenvolvimento, mas que é importante ter em atenção, de modo a levar as crianças a superá-las. Para além disto, os alunos desta turma possuíam uma boa comunicação oral, mostrando-se sempre muito participativos e utilizando um vocabulário adequado.

Destaco uma das atividades que fiz com a turma – garrafas musicais – na qual os alunos conseguiram atingir os objetivos. Comecei por dizer à turma que iríamos fazer música com garrafas de vidro e questionei se seria possível e se o som produzido por uma garrafa vazia e cheia de água seria o mesmo. Expliquei que, para descobrir, íamos fazer uma experiência e perguntei às crianças que materiais necessitávamos utilizar e como devíamos fazer.

Depois coloquei duas garrafas de vidro numa mesa e chamei uma criança para colocar água numa das garrafas e experimentar bater com uma colher de metal em ambas para ver a diferença de som produzido. Perguntei à turma qual era a diferença entre o som produzido pelas garrafas, mencionando que a garrafa cheia produz um som mais grave e a garrafa vazia produz um som mais agudo, devido à diferença de quantidade de ar e de água que existe numa e noutra.

De seguida, questionei “e se experimentarmos usar mais garrafas, cada uma com uma quantidade de água diferente será que conseguimos produzir a sequência das notas musicais?”. Foram então dispostas, lado a lado, oito garrafas de vidro, sendo que em cada uma delas coloquei uma quantidade diferente de água de forma decrescente, bem como corante. Perguntei às crianças porque é que cada garrafa estava a levar uma quantidade diferente de água e o que iria acontecer ao som de cada garrafa. Entretanto, com a colher, bati

em cada garrafa de forma ordenada, desde a que tinha mais água até à que tinha menos água e perguntei o que é que tínhamos ouvido (sequência das notas musicais). Questionei ainda: “e se eu começar por tocar na garrafa que tem menos água o que é que ouvimos?”.

Depois o meu par de estágio foi tocando numa garrafa de cada vez e eu perguntei à turma qual era aquela nota e escrevia-a no quadro. Foi também escrita em cada garrafa a nota que lhe correspondia.

Seguidamente, uma criança de cada vez foi tocar a sequência das notas musicais de forma progressiva e regressiva, sendo que a restante turma deveria acompanhá-la, recitando as notas. Por fim, coloquei questões às crianças sobre a experiência.

Fazendo um balanço desta atividade posso referir que os alunos estiveram muito atentos, o que penso ter-se devido ao diálogo contante entre mim e eles, sendo que eu, essencialmente, fazia perguntas. Foram as crianças a prever, a pensar nos materiais e no como fazer a experiência, assim como foi dada oportunidade para que todas experimentassem tocar nas garrafas, mas atribuindo-se uma tarefa ao restante grupo (acompanhar o toque do colega pelo recitar das notas musicais), para que as crianças não se dispersassem. Assim, os alunos adquiriram melhor a sequência das notas de forma regressiva (ou seja do dó agudo para o dó grave), o que, de facto, não sabiam. Notei evolução, pois quando começaram a recitar com as primeiras crianças a tocar, ainda hesitavam e se enganavam, mas depois começaram a conseguir, o que, eventualmente, também foi facilitado pela escrita das notas no quadro. Assim sendo, a disposição das notas no quadro foi bastante pertinente, tendo sido feita em “escadinha”, articulando-se assim com o facto das 8 garrafas terem água de modo crescente. Pareceu-me que as crianças realmente aprenderam, pois insisti no explicar e questionar, ao longo da experiência, se as garrafas que tinham menos água eram as que produziam um som mais grave ou mais agudo e, no final, as crianças conseguiram responder acertadamente, assim como afirmar que era possível fazer as notas musicais com garrafas e ainda acrescentar que tinham de ser de vidro. Também perceberam porque é que tinha sido colocada, em cada garrafa, uma quantidade de água diferente, pois souberam responder, o que também considero ter sido facilitado pelo facto de se ter iniciado a atividade pela questão de uma garrafa cheia e outra vazia produzirem o mesmo som ou não, sendo que as crianças verificaram que não.

A sua reação, quando deitei o corante em cada garrafa, foi de deslumbramento e admiração e este é um aspeto que, na minha opinião, as experiências também promovem e que é uma mais-valia para que os alunos adquiram o gosto pelas mesmas.

As questões que são colocadas no decorrer da atividade, em meu ver, também devem ser bem pensadas e, neste caso, penso que foram pertinentes, pois permitiram captar a atenção dos alunos e possibilitar que se direcionassem para aquilo que era desejável que aprendessem.

Por outro lado, as crianças progrediram no aspeto de já dizerem as notas a cantar e no tom aproximado, o que considero ter sido coadjuvado pelo som das garrafas e pelo facto de eu dizer as notas com os alunos.

Passo então a explicitar alguns aspetos que as crianças referiram quando perguntei o que tinham aprendido com a experiência e que transmitem a ideia de que houve aprendizagem: *“Aprendi que não se pode fazer música com as garrafas de plástico, que com as notas musicais podemos fazer música e que com as garrafas com água a decrescer também podemos fazer música”, “aprendi que há garrafas que se podem utilizar para fazer música e primeiro fazemos a escada, depois fazemos as notas e depois cantamos como no quadro”, “aprendi muitas coisas, como as notas musicais. Aprendi o agudo, aprendi o grave.”, “aprendi que as garrafas de vidro que tiverem mais água são as que fazem um som mais grosso e as que estiverem mais vazias fazem um som mais fino”.*

Toda esta atividade teve na sua base uma planificação que foi bastante pensada e reformulada por mim e pelo meu par e, de facto, noto que o tempo que se dedicou a este trabalho foi muito compensado pelo sucesso desta atividade. Neste sentido, penso que a reflexão antes da ação, no sentido de planejar da melhor forma a prática educativa, é uma “âncora” essencial ao resultado positivo das atividades. No anexo 2 apresento algumas imagens ilustrativas desta atividade.

1.1.3. Creche

No âmbito do estágio integrado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Creche, que decorreu de 28 de outubro a 16 de janeiro, frequentei uma Instituição Particular de Solidariedade Social. A mesma está situada em São Domingos, pertencente ao concelho de Santarém. Esta instituição contém duas valências, nomeadamente creche e jardim-de-infância.

Relativamente ao espaço físico este contém um berçário, duas salas de creche, três salas de jardim-de-infância, uma sala de reuniões, dois refeitórios, uma sala de convívio, uma cozinha e uma sala da coordenação pedagógica. As casas de banho encontram-se dentro de cada sala de atividades. No exterior existe um amplo espaço de recreio, tendo uma parte com chão sintético, o que permite uma maior segurança para as crianças poderem brincar e movimentar-se livremente. O restante espaço é de cimento, tem ainda duas piscinas e uma zona coberta com um telheiro. Relativamente à sala na qual estagiei, esta era ampla, possuía uma excelente luminosidade e materiais em boa quantidade e qualidade. Na sala encontravam-se duas mesas de trabalho, um lavatório, a área da casinha, a área dos livros e um armário com diversos brinquedos. A disposição da sala, em meu entender, era propícia ao decorrer das atividades pedagógicas e das rotinas, possuindo uma organização adequada, tendo os equipamentos para a criança ao seu nível e disponibilizando espaço livre para as crianças se movimentarem. A instituição funciona das 07:00 às 19:00.

No que concerne ao grupo de crianças aquele era constituído por 19 elementos, sendo 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Era um grupo com 2 anos de idade. Não havia nenhuma criança com necessidades educativas especiais. O grupo tinha especial interesse por canções, livros, instrumentos

musicais, jogos de encaixe, puzzles e pela área da casinha. Quanto às suas características eram crianças sociáveis, abertas a novas experiências, bastante interessadas pelo que as rodeava e muito dinâmicas, tentando explorar todos os objetos e espaços à sua volta.

Foi devido a estas características do grupo e, portanto, ao seu grande ímpeto descobridor que se desenvolveu um projeto de estágio intitulado “Uma Descoberta Guiada pelo Mundo”, sendo que eu e o meu par de estágio considerámos que devíamos aproveitar este entusiasmo para que as crianças evoluíssem nas suas descobertas. As crianças, nestas idades, estão constantemente a descobrir, mas para que o processo de descoberta seja mais eficaz devem existir adultos que guiem, orientem e enriqueçam as suas experiências. Ao nível dos objetivos do projeto pretendeu-se, desde logo, assegurar que as crianças continuariam a permanecer num clima de bem-estar e segurança afetiva (porque só desse modo teriam disposição e sentir-se-iam seguras para partir à descoberta) e levá-las a explorar ainda mais o mundo que as rodeava (pois é a explorar que elas aprendem e se desenvolvem). No projeto desenvolvido centralizou-se a atenção não apenas nas atividades, mas também nos momentos de rotina, tendo havido reflexão e planeamento acerca de como seria a minha intervenção (e a do meu par) nestes momentos, pois a verdade é que a rotina é muito importante para a criança na creche, sendo um excelente auxílio para que esta se sinta mais segura e preveja o que vai acontecer a seguir. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) salientam que

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.” (p.40)

Procurou-se em todos os momentos de implementação do projeto que houvesse uma intencionalidade educativa, de modo que o processo educativo fosse orientado em função dos objetivos definidos. Esta intencionalidade deve estar sempre presente na ação do educador, tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) defendem quando mencionam que “*a intencionalidade do processo educativo (...) caracteriza a intervenção profissional do educador*” (p.25).

Foram disponibilizadas às crianças experiências, nas quais estas exploraram, mexeram, provaram, cheiraram, sentiram, conheceram... As crianças participaram ativamente nas atividades propostas, tendo havido a maioria das vezes um verdadeiro envolvimento da sua parte. Os dois grandes objetivos do projeto foram atingidos.

Menciono ainda uma atividade que fiz, denominada “Arco-Íris”. As crianças foram convidadas a movimentarem-se livremente com fitas de tecido coloridas ao som de uma música. Enquanto faziam esta exploração livre, aproximei-me e, também com fitas nas mãos, sugeri novas formas de movimentar a fita e o corpo. Depois, em frente a todo o grupo e com fitas, fiz movimentos, chamando à atenção das crianças para os mesmos e propondo que todas comesçassem com as fitas a “nadar”, a “voar”, a “rodopiar”, a “saltar”, a “correr”... Após estes momentos, recolhi as fitas, juntei-as e atirei-as ao ar, fazendo uma

“chuva” de fitas. Por fim, exemplificando, sugeri que as crianças atirassem as fitas umas às outras. Depois as crianças divertiram-se livremente com as fitas. Esta foi uma atividade na qual sinto que consegui cativar a atenção das crianças e soube bem como orientar a atividade, de maneira a alcançar os objetivos pretendidos. Verifiquei a existência de envolvimento e bem-estar por parte das crianças. Houve oportunidade tanto para as crianças fazerem a exploração livre das fitas, como para uma exploração de movimentos orientados por mim, o que foi vantajoso, pois existiu espaço para as crianças terem a sua iniciativa e criarem movimentos concebidos por si, mas também existiu espaço para enriquecer o leque de possibilidades de exploração das fitas e experimentar novos movimentos que as crianças se divertiram muito a fazer. Foi interessante verificar que a maioria das crianças conseguiu ficar atenta aos meus movimentos e que tentou reproduzi-los. Quanto à consecução dos objetivos, saliento que os educandos se divertiram, interagiram com os colegas, exploraram um novo material, criaram formas diversificadas de movimentar o corpo e um objeto, movimentaram-se ao ritmo da música e, por vezes, foram coordenados com a música. No anexo 3 encontram-se imagens desta atividade.

1.2. Percurso de desenvolvimento profissional

1.2.1. Jardim-de-infância

Relativamente ao primeiro estágio, que decorreu em contexto de jardim-de-infância, enumero desde já alguns aspetos positivos, nomeadamente a relação que estabeleci com a comunidade educativa no geral e sobretudo com as crianças, sendo que, em vários momentos, houve lugar para o afeto (tão importante nestas idades para que a criança se sinta segura e bem acolhida num ambiente que não lhe é tão familiar), mas também para o estabelecimento de alguns limites que são igualmente essenciais para a construção de uma personalidade equilibrada e de uma capacidade de autorregulação crescente.

Penso que consegui fazer uma razoável mediação entre a proximidade afetiva e o estabelecimento de regras, de modo que existissem ambas as coisas nos momentos devidos. Houve sempre muita interação, diálogo e partilha de momentos, tanto na sala, como no recreio e no refeitório, uma vez que na minha perspetiva pessoal é relevante que o educador também acompanhe, interaja e observe as suas crianças fora do ambiente da sala, de modo a conhecê-las melhor noutros âmbitos/contextos como o do recreio e o do refeitório. No caso do meu estágio posso exemplificar que às horas de almoço eu e o meu par estávamos presentes para incentivar as crianças a comer e até para tentar acalmar uma criança que no momento da refeição chorava por querer a mãe.

Considero que a minha observação e intervenção nas atividades da sala foi bem-sucedida, uma vez que, na maior parte das vezes, as crianças envolveram-se nas atividades com interesse, consegui conhecer rapidamente as características do grupo, perceber as rotinas e colocar as atividades em prática, seguindo os

objetivos planeados, mas também fazendo ajustes quando necessário, não me cingindo rigidamente à planificação e tendo sempre em consideração que esta se constitui como um instrumento dinâmico. Por exemplo, lembro-me de um dia estar a fazer uma atividade com as crianças e, de repente, estas viram um bicho no chão da sala. Ora, isto provocou no grupo uma agitação imediata e curiosidade em ver, tocar e falar do animal. Nesse momento verifiquei que não deveria continuar naquela altura o que havia planificado, visto que a atenção das crianças estava agora concentrada noutra situação e insistir em cumprir o que estava planeado não teria resultado. Há momentos que surgem na hora (sem estarem previstos) e que devem ser aproveitados, não só porque despertam o interesse das crianças, mas também porque podem constituir-se como momentos que estimulam a aprendizagem.

Inicialmente pensava que era uma dificuldade e um defeito meus não conseguir manter o grupo durante algum tempo considerável concentrado e em silêncio no tapete, sendo que, com o tempo, fui percebendo que era natural nas crianças destas idades não se conseguirem concentrar durante um grande período de tempo e terem alguma dificuldade em respeitar as regras de conversação. Por outro lado, por vezes, o tempo no tapete era excessivo e só me comecei a aperceber disso ao longo do tempo. A verdade é que eu tentava levar a atividade/conversa de tapete até ao fim porque depois viriam outras atividades e tinha receio de não ter tempo para retomar, mas reflito que esta não é atitude mais correta, pois o foco da ação do educador não deve ser ele e as “suas atividades”, mas sim as necessidades que as crianças têm no momento.

Ao longo do estágio, fui-me apercebendo também de competências que já possuía e de outras que necessitava melhorar. Adquiri uma boa capacidade para planificar, principalmente em termos de definição de estratégias, de explicação acerca de como iam decorrer as atividades. Consegui articular bem objetivos com estratégias. O decidir o que vou avaliar e como o fazer foi um aspeto que senti que foi evoluindo com o tempo e que só mais para o final de estágio estava a conseguir fazer devidamente. Percebi também que para entender, no momento, se as crianças tinham aprendido o pretendido, ou seja, se teriam atingido os objetivos daquela atividade, seria recomendável fazer uma conversa final com questionamento ou uma atividade de consolidação. Fi-lo poucas vezes, mas depois notei que teria sido vantajoso para poder avaliar melhor. Acrescento ainda que deveria ter registado, muito mais vezes, algumas verbalizações significativas das crianças no decorrer das atividades, pois isso também se tornaria num elemento a avaliar.

Uma competência a melhorar é o aprender a interpretar/analisar melhor, com base em autores de referência, os desenhos das crianças para perceber em que fase cada uma delas se encontra.

Por outro lado, consegui ter uma boa competência reflexiva, sendo que todos os dias refleti sobre o que se tinha passado e como tinha agido, exteriorizando esse pensamento reflexivo nos diários de bordo que também evoluíram do início para o fim do estágio, pois com o passar do tempo começaram a ser mais

detalhados, mais reflexivos e focados nos aspetos mais relevantes. Em meu entender, consegui também articular as áreas de conteúdo entre si e as atividades entre si, sendo que, neste estágio, aprendi que as atividades têm de estar encadeadas umas com as outras, portanto, não deverão surgir desgarradas e sem qualquer ligação, pois é importante que o processo de desenvolvimento e aprendizagem tenha sentido, se vá “alimentando” e partindo de competências e saberes anteriores e, deste modo, progredindo, uma vez que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “*a construção do saber se processa de forma integrada*” (p.48).

Nas áreas da sala um aspeto a melhorar foi tirar mais partido dos momentos de brincadeira livre das crianças e pensar, na ação, como os podia potenciar e fazê-los progredir, assegurando, contudo, a liberdade da criança. De facto, é muito importante que o educador aproveite momentos da rotina diária como a brincadeira para, de um modo mais indireto, ir estimulando novas aquisições e aprendizagens. Segundo Smith (2006), citado por Vargas (2010), “*o papel do adulto é estimular a criança a brincar de diferentes maneiras, buscando sempre algo novo, desenvolvendo também essa brincadeira, tornando-a mais madura*” (p.20). Brincar com as crianças é uma forma de fazer progredir a brincadeira da criança e de introduzir aprendizagens. Para além disto, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), “*participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções*” (p.316). Neste sentido, considero que devia ter brincado mais com as crianças, por exemplo fazendo também construções com elas, fazer de conta que era uma determinada personagem, etc.

O facto de o grupo ser multietário levou a que nalguns casos algumas atividades não se adequassem muito aos 3 anos de idade e outras não se adequassem muito aos cinco e seis anos de idade, o que fez com que a partir dessa constatação tivesse mais atenção na planificação, como por exemplo, na exploração de uma história colocar algumas questões para o nível dos 3 anos idade e outras para o nível dos cinco anos de idade. Podia ter partido mais vezes de um determinado tema, mas propondo atividades de exploração diferentes para cada idade, pois a verdade é que nestes grupos multietários (assim como num grupo com uma só idade) é essencial a diferenciação pedagógica. No entanto, evolui no aspeto de, ao longo do tempo, ter feito algumas atividades que se adequavam a toda a faixa etária do pré-escolar.

Notei também alguma evolução, em mim, ao nível da organização do ambiente educativo, na medida em que estava mais atenta ao número de crianças que se encontrava em cada área, de modo a não se exceder o número de crianças por área. Para além disto, antecipava a preparação das mesas de trabalho com os materiais necessários para determinada atividade, de maneira que quando as crianças se sentassem não tivessem de esperar pelos materiais para não se dispersarem. Evolui numa melhor gestão do tempo, de modo a garantir a existência dos vários momentos de rotina nos tempos devidos.

Na minha perspectiva, tive um bom desempenho no estágio, uma vez que me envolvi o mais possível em todas as atividades e interessei-me pelo grupo de crianças, tentando responder às suas necessidades.

1.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fazendo uma retrospectiva daquilo que foi o meu percurso no estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico, começo por referir que a minha intervenção nas atividades da sala foi pautada por um espírito reflexivo antes, durante e após a ação, que me auxiliou a evoluir. A reflexão ajudou-me a estruturar a minha ação educativa e serviu de fundamento ao modo como pensava em implementar as atividades que iria propor posteriormente.

Em termos de competências destaco novamente a planificação da intervenção, que foi evoluindo. Ao longo do tempo comecei a tentar prever as dificuldades dos alunos e pensar em estratégias para as colmatar, assim como discriminei/antecipei os vários momentos da aula. Neste sentido, efetivamente, as planificações foram fundamentais para a prática. Em meu entender, utilizei estratégias adequadas de avaliação, como por exemplo solicitar ao par de estágio que registasse algumas verbalizações das crianças no decorrer das atividades, assim como visualizar as suas resoluções. Consegui avaliar, sendo que as conclusões a que cheguei foram muito úteis para planificar as semanas seguintes. Os objetivos estabelecidos foram adequados ao grupo, pois iam ao encontro da fase de aprendizagem em que este se encontrava e, na maioria das vezes, os objetivos eram atingidos pela maioria dos alunos. Na minha opinião, de uma maneira geral, selecionei recursos pedagógicos adequados, ou seja, materiais que enriqueceram a aprendizagem das crianças e que despertaram a sua atenção, como por exemplo o colar de contas, os vídeos com canções, etc. Considero que, na maioria das vezes, as atividades desenvolvidas fizeram sentido para o grupo de crianças e para os conteúdos e objetivos estabelecidos, o que constatei através da avaliação.

Uma competência que considerei necessitar de melhorar foi garantir que existisse disciplina na sala. Portanto, surgiu a questão de como levar as crianças a serem mais cumpridoras das regras de sala de aula. Neste sentido, realizei várias leituras e apercebi-me assim de algumas estratégias para lidar com a indisciplina as quais refiro, mais adiante, no percurso investigativo.

De modo a fazer um balanço final, posso afirmar que, na minha perspectiva, ao longo do estágio evoluí, pois senti-me cada vez mais confiante nas minhas intervenções e antecipava, cada vez melhor, o que iria acontecer com determinada atividade, pois conhecia melhor a turma de dia para dia.

Em termos curriculares, fiquei a par dos conteúdos que as crianças deverão abordar no 1.º ano de escolaridade, bem como dos objetivos que estas devem atingir.

Fazer os alunos aprender foi a minha principal preocupação, por isso, ao nível pedagógico-didático, posso dizer que preparei sempre as minhas intervenções, reformulei as minhas explicações as vezes que foram necessárias e privilegiei o diálogo com os alunos, ouvindo as suas questões atentamente e tentando também que estes tivessem um papel ativo na construção da sua aprendizagem e não que fossem simples recetores da informação.

Este estágio permitiu-me adquirir estratégias e conhecimentos pedagógicos que me serão úteis no futuro. Por exemplo: saber planificar; utilizar o colar de contas para trabalhar o sistema de numeração decimal e para os alunos realizarem os cálculos numa fase inicial (estratégia muito bem sucedida); aquando da aprendizagem da grafia de uma nova letra indicar o movimento, isto é, a direção das várias partes da letra a desenhar (para baixo, para fora, para a esquerda), atribuindo nomes a estas partes (“barriga”, “perna”, “curva”), agarrar não mão da criança e fazer com ela a letra, as crianças contornarem o interior da letra projetada e mostrando, ao mesmo tempo (com recurso a aplicações digitais), um contorno automático a passar pela letra, bem como insistir para melhorar letras mal escritas; ter de explicar muito bem o enunciado dos exercícios não bastando lê-los e devendo exemplificar; entre outras situações.

As competências científicas também foram mais desenvolvidas, nomeadamente quando me preparava para lecionar determinado conteúdo e ia aprofundá-lo, de modo a saber responder às questões das crianças.

Uma competência que considero necessitar de desenvolver relaciona-se com os métodos de ensino-aprendizagem da leitura, ou seja, aprender outros métodos, para além do sintético, pois há crianças que não conseguem aprender muito bem com este método e, por isso, o professor deve conhecer outros para colocá-los em prática e garantir que todos os alunos aprendem.

1.2.3. Creche

Começando por mencionar um aspeto positivo, posso desde já referir-me à forma afetiva como me relatei com as crianças, de modo a proporcionar-lhes um sentimento de segurança afetiva através do carinho e do apoio nos momentos de rotina. Considero ter conseguido conceber atividades de forma a envolver as crianças e a proporcionar momentos de bem-estar, como por exemplo na atividade de soprar bolas de sabão, na qual verifiquei um grande envolvimento das crianças, sendo que estas queriam apanhar/rebentar o máximo de bolas possíveis. A sensação de bem-estar e felicidade foi notória. Também na atividade que consistia em brincar com um grande lençol, as crianças envolveram-se a cem por cento e tiveram níveis elevados de bem-estar, sorrindo, saltando, dando gritos de alegria e permanecendo nesta atividade durante muito tempo.

A minha capacidade de planificar a intervenção pedagógico-didática evoluiu, partindo, mais para o final do estágio, dos objetivos para a atividade e não tanto da atividade para os objetivos e relacionando mais diretamente o objetivo com a estratégia e/ou atividade a desenvolver. Penso ter conseguido avaliar a intervenção de forma adequada, refletindo sempre sobre as atividades realizadas, verificando se os objetivos foram ou não cumpridos, pedindo opinião à educadora e ao meu par de estágio. No entanto, por vezes, foi-me ainda difícil perceber se os objetivos mais gerais, como por exemplo “desenvolver a motricidade fina”, tinham sido atingidos ou não, mas considero que é normal, pois talvez só tenha acesso a esta compreensão ao longo do tempo e após várias atividades. Tentei também fazer atividades de todas as áreas de desenvolvimento, de modo a proporcionar uma diversidade e riqueza de experiências às crianças. Para além disto, analisei criticamente contextos e situações, observando e questionando na tentativa de adequar a minha prática ao contexto e ao grupo com que me encontrava.

No que diz respeito a aspetos que considereei necessitarem de melhoria, saliento a necessidade de alargar o meu saber sobre histórias infantis e de estar mais segura na organização do ambiente e trabalho educativo, pois, por vezes, ficava um pouco indecisa sobre qual a melhor forma de fazer uma atividade que não estava planificada ou esquecia-me de certos pormenores. No entanto, desde o início do estágio até ao final evolui um pouco neste aspeto graças à experiência de pôr em prática diversas atividades. Por exemplo, perante uma determinada atividade que surgia sem estar planificada, como a digitinta, ficava um pouco sem saber a melhor forma de organizar o grupo, o espaço, esquecia-me de que tinha de ficar outra pessoa nos lavatórios para ajudar as crianças a lavar as mãos. Senti ainda que, por vezes, a minha postura e atitude era pouco expressiva e dinâmica, ou seja, possivelmente um pouco séria e adulta para este contexto. Este foi um aspeto que tentei melhorar e em relação ao qual penso que também evolui.

Considero que fui empenhada e que tentei atender às necessidades de cada criança, bem como aplicar aquilo que tenho aprendido teoricamente (por exemplo interagir com a criança enquanto lhe mudava a fralda). Tentei, primeiro que tudo, que as crianças se sentissem bem e seguras, pois só deste modo poderiam partir para o desfrutar de novas experiências e aprendizagens, as quais lhes tentei sempre proporcionar. Evolui também no sentido de compreender se determinada atividade estava adequada ou não à idade daquele grupo e às suas características. Com o decorrer do estágio e com a experiência de colocar atividades em prática, percebi também que o foco da minha intervenção não devia estar tanto em fazer com que as crianças aprendessem e tivessem um desempenho fabuloso nas atividades, mas sim que elas se sentissem felizes, explorassem, conhecessem e tivessem contacto como muitas experiências. No geral avalio positivamente a minha intervenção pedagógico-didática.

Em conclusão, o meu percurso de desenvolvimento profissional desenrolou-se numa interação constante entre teoria e prática, o que me enriqueceu e me fez evoluir. Protagonizei situações educativas, fiz

leituras, ouvi opiniões, refleti, deparei-me com aspetos positivos e dificuldades, questionei-me e tentei sempre retirar de cada experiência prática o seu fruto.

1.3. Percurso investigativo

Ao longo do meu percurso pelos estágios houve várias questões com as quais me deparei, levando-me a procurar informação para lhes dar resposta. De seguida, refiro várias dessas questões, de modo que se compreenda o meu percurso até chegar à questão de pesquisa.

Em relação ao estágio em jardim-de-infância, uma das primeiras questões que tive foi como auxiliar/gerir as crianças nos tempos de transição entre diferentes atividades, principalmente no momento de arrumar, pois era sempre um pouco problemático porque havia crianças que não queriam arrumar, que faziam birras, outras que continuavam a brincar. Fiz então algumas leituras acerca deste assunto e depreendi que existem várias estratégias que, segundo Hohmann e Weikart (2007), podem ajudar, tais como: ter uma rotina diária consistente; avisar as crianças de que vão mudar de atividade; etiquetar recipientes e prateleiras (para indicar o local onde os materiais devem ser arrumados); quando possível ir arrumando ao longo do tempo de trabalho; começar a atividade seguinte, mesmo que ainda haja crianças a arrumar; tornar o processo de arrumação ativo e agradável através de diversos jogos de arrumação.

Também o facto de observar muitas vezes as crianças em conflito fez com que me questionasse em relação a como agir perante essas situações. Recorri igualmente a leituras, sendo que encontrei novamente a perspectiva de Hohmann e Weikart (2007) sobre este tema. De um modo sumário, estes mesmos autores sugerem que, num primeiro momento, o educador aborde a situação com calma, depois deve reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação, de seguida definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem para posteriormente pedir ideias e soluções. Depois deve repetir as soluções propostas e pedir às crianças que tomem decisões sobre aquela a pôr em prática. De seguida, encorajar as crianças a levarem à prática as suas decisões e, por fim, estar preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos.

Já no estágio em creche uma das minhas questões foi como reagir perante as birras. Após algumas leituras percebi que, de acordo com Pestana (n.d.), poderá ser eficaz ignorar a birra, manter a calma face ao comportamento da criança, ser coerente e firme na comunicação de regras de comportamento e não dar à criança aquilo que ela pretende para acabar com a birra, pois, deste modo, ela poderá vir a fazer birras sempre que deseja conseguir algo. Aprendi também, de acordo com o mesmo autor, que entre os 18 meses e os 5 anos é natural as crianças fazerem birras, sendo que a idade mais propícia é entre os 2 e os 3 anos, logo percebi que a grande frequência de birras que havia no grupo de crianças de creche com quem estive era algo perfeitamente normal.

Questionei-me também sobre como organizar os espaços e os materiais na creche. A partir das leituras que fiz, destaco alguns aspetos que, no entender Post e Hohmann (2011), devem ser tidos em conta neste âmbito. O espaço em creche deve “*criar ordem e flexibilidade no ambiente físico*” (p.102), devendo existir áreas distintas de cuidados e brincadeiras, um espaço de chão livre, mobiliário, equipamentos e caixas móveis, bem como acesso fácil ao exterior. Por outro lado, o espaço deve “*proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos*” (p.102), sendo que os diferentes locais da sala devem ser acolhedores, deve haver uma luz natural suave, mobiliário e equipamento à medida das crianças, espaços de arrumação para os objetos (das crianças, dos educadores, assim como brinquedos) e coisas agradáveis que lembrem o ambiente doméstico. Para além disto, o espaço deve “*apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem*” (p.102), sendo recomendável que existam materiais que apelem aos sentidos, bem como espaço e materiais para as crianças se movimentarem.

Já no estágio de 1.º ciclo, tal como já referi, surgiu a dúvida de como levar as crianças a serem mais cumpridoras das regras da sala e, portanto, mais disciplinadas. Recorri então a alguns autores, como por exemplo, Lopes (2009) que sugere algumas estratégias para fazer face a esta problemática. Segundo o mesmo, os docentes devem dizer aos alunos o que esperam que eles façam e aquilo que não toleram, de modo que estes comecem a interiorizar as regras. Quando o problema de indisciplina ocorre o professor deve, de imediato, intervir e não o deixar sem consequências. Por outro lado, e também de acordo com Lopes (2009) é importante que o professor capte a atenção dos alunos, de modo que estes não se distraiam e não dispersem, podendo, para tal, variar a voz, o movimento e o ritmo. É também relevante não deixar os alunos sem tarefas, pois esta situação coloca em risco a ordem na sala, sendo que, tal como afirma Lopes (2009) “*a ocupação com atividades é (...) bastante estruturante para o indivíduo e inibitória de comportamentos disruptivos*” (p.215).

Perceber que as crianças da turma se encontravam em níveis muito diferentes de aprendizagem foi um aspeto que me levou a questionar (e ainda questiono) sobre como garantir que todos aprendam, pois há exercícios que serão difíceis para algumas crianças, mas com outras já se poderia avançar mais. Fazer esta gestão não é fácil. Os alunos são muitos e não é possível fazer um trabalho individualizado. Penso que esta será uma dificuldade que vou sentir enquanto futura professora. No entanto, observei uma estratégia possível, praticada pela professora cooperante, nomeadamente colocar as crianças que já tinham terminado os exercícios e/ou que tinham muita facilidade a ajudar as crianças com mais dificuldade, o que é de facto positivo, em meu ver, para ambas as crianças.

Foi no final do estágio de 1.º ciclo que surgiu a questão de pesquisa deste relatório, nomeadamente “**Como motivar as crianças para a leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico?**”. Esta questão surgiu do facto de eu neste estágio ter tido uma turma de 1.º ano com algumas crianças que não gostavam de ler e para as quais a leitura era uma tarefa aborrecida. Lembro-me que na altura do estágio interroguei-me então sobre que estratégias seriam mais eficazes para motivar aquelas crianças

para a leitura, porque é que elas estavam desmotivadas, se a maioria das crianças no 1.º ciclo estariam ou não motivadas e qual seria a atitude e a valorização atribuída pelos docentes à motivação para a leitura. Quando estava a decidir a questão a abordar pensei “porque não investigar esta questão já que a deixei sem resposta?”. Para além disto, seria um tema importante a trabalhar, pois o facto de a criança estar ou não motivada para a leitura vai ter repercussões no seu futuro. E foi deste modo que parti para a investigação desta temática.

2. II Parte - Questão de pesquisa

Esta segunda parte do relatório é destinada à abordagem teórica e prática da questão de pesquisa anteriormente referida, pretendendo apresentar a investigação que se desenrolou em torno da mesma.

2.1. A motivação para a leitura: Alguns pressupostos teóricos

2.1.1. O conceito de leitura

Para começar importa compreender o conceito de leitura. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (1983), a leitura é o “*ato ou efeito de ler*” (p.860). Assim sendo, é necessário referir também o que é ler. Existem vários autores que definem este conceito, não havendo uma definição unânime. Segundo Viana e Teixeira (2002) para alguns ler é decifrar, para outros ler é compreender o sentido das mensagens escritas e para outros ler pressupõe raciocinar. Mialaret (1966), citada por Viana e Teixeira (2002), apresenta uma definição mais abrangente, afirmando que ler é “*ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita*” (p.13). De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (1983), ler é “*percorrer com a vista, entendendo, um texto impresso ou manuscrito; interpretar o que está escrito; [...] conhecer as letras do alfabeto juntando-as em palavras*” (p.863). Para Froissart (1974), citado por Dehant e Gille (1974) ler pressupõe uma “*dupla tradução*” (p.17), nomeadamente traduzir a linguagem escrita para linguagem oral e traduzir a linguagem oral para os significados, ideias, realidades que lhe correspondem. O Programa de Português do Ensino Básico (2009) também relaciona a leitura com o extrair significado, mencionando que a leitura é “*o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo*” (p.16)

2.1.2. O conceito de motivação

De acordo com Sim-Sim (2002), citada por Viana e Teixeira (2002) há que considerar que “*a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação*” (p.5) e mesmo que já saiba ler, estar motivado é essencial para ler cada vez mais, pois, tal como indica o Programa de Português do Ensino Básico (2009), “*para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler*” (p.70). Neste sentido é relevante compreender o que se entende por motivação. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (1983), a motivação é o “*acto de motivar*” (p.975). Mais concretamente, no entender de Magill (1984), citado por Malavasi e Both (2005) a motivação pode ser definida como uma

“força interior, impulso ou uma intenção, que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de certa forma” (p.1). Atkinson (2002), citado por Malavasi e Both (2005) acrescenta que a motivação conduz o comportamento para um dado incentivo que, por sua vez, origina prazer ou que atenua um estado desagradável. De acordo com Stipek e Prinrich (1998), citados por Ribeiro (2001), no domínio da aprendizagem, a motivação pode ser entendida através de comportamentos dos alunos, que podem abranger o começo rápido de uma tarefa e a dedicação à mesma com persistência e empenho.

No âmbito da motivação para a leitura, assim como da motivação noutros contextos esta poderá ser, na perspectiva de Ribeiro (2001), de dois tipos: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A primeira diz respeito a situações em que não existe forçosamente uma determinada recompensa pelo que foi feito, ou seja, está ligada a tarefas que dão satisfação por si só ao indivíduo. Bártolo (2004) corrobora esta ideia explicando que na motivação intrínseca *“o comportamento é dirigido internamente, sem interferência de incentivos exteriores ao sujeito”* (p.160), enquanto na motivação extrínseca *“o sujeito orienta o seu comportamento na perspectiva da antecipação da recompensa”* (p.160), isto é, o objetivo da ação é unicamente ter uma recompensa ou evitar um castigo.

No que diz respeito à prevalência destes tipos de motivação em relação à leitura, num questionário administrado por Wigfield (1997), citado por Bártolo (2004), que se aplicou a 600 alunos do 5.º e 6.º anos, obteve-se uma conclusão importante: os fatores que motivam os alunos a ler não são somente intrínsecos ou extrínsecos, mas sim conjuntamente de carácter intrínseco e extrínseco. No entanto, Bártolo (2004) alerta que as mais-valias dos programas de promoção da leitura serão muito limitadas se não forem capazes de estimular nas crianças a motivação intrínseca, pois é ao possuírem este tipo de motivação que *“tendem a aumentar a sua leitura no presente e no futuro”* (p.149), levando a que exista uma leitura voluntária ao longo da vida. Wigfield e Guthrie (1997), citados por Bártolo (2004), chegaram mesmo à conclusão de que as crianças mais motivadas intrinsecamente leem três vezes mais do que as que não se encontram nesta condição. Para além disto, a existência da motivação intrínseca é também imprescindível para que o aluno adquira estratégias como: realizar inferências durante a leitura e resumir. Em comparação, a motivação extrínseca conduz a uma atenção e esforço repentinos, embora sejam, no entanto, de curto prazo.

É igualmente importante referir que, segundo Boruchovitch (2009), citado por Ribeiro (2001), a motivação não é apenas uma característica própria da criança, pois é *“também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola”* (p.1). Bártolo (2004) também vai ao encontro desta perspectiva afirmando que existem vários estudos nos quais se verificou que as características da sala de aula exercem influência sobre a motivação intrínseca das crianças. Mais concretamente, ainda segundo o mesmo autor, salas de aula nas quais as crianças se deparam com atividades que as desafiam, com a

oportunidade de realizar escolhas sobre as suas aprendizagens e onde haja uma promoção da cooperação entre crianças, contribuirão para um maior grau de motivação.

2.1.3. A importância dos docentes e da família

Bártolo (2004) concluiu igualmente que os docentes estão num “lugar” que lhes possibilita “*ter um impacto positivo na motivação para a leitura, [não só] através de uma planificação cuidadosa do ambiente de literacia da sala de aula*” (p.157), mas também, na perspetiva de Bacha (1969), se gostarem de ler, se derem relevância aos livros e se fomentarem o contacto das suas crianças como os mesmos.

Por outro lado, a família é também responsável pela motivação para a leitura, nomeadamente por influenciar os valores e crenças da criança desde tenra idade e, portanto, antes da aprendizagem formal da leitura.

No entanto, Bártolo (2004) constata que a motivação para a leitura tem sido um problema na educação das crianças, sendo que é subestimada no decurso da aprendizagem formal desta atividade, o que é contraproducente, pois a motivação para a leitura constitui-se como um fator bastante relevante para o sucesso na leitura. O autor referido anteriormente afirma mesmo que “*não é mais possível deixar de ter em conta os aspetos motivacionais na aprendizagem da leitura*” (p.178). Assim sendo, os professores e os educadores devem dar uma atenção especial ao desenvolvimento, nas suas crianças, da motivação para a leitura, o que já se começa a verificar nalguns casos.

De acordo com Bacha (1969), um dos aspetos que os docentes devem ter em conta para motivar as crianças para a leitura é saber os interesses individuais das mesmas, de modo que a seleção de livros e histórias a trabalhar vá ao encontro do que os alunos gostam. Esta autora refere ainda que os gostos e interesses das crianças a nível literário revelam algumas tendências segundo cada idade, as quais devem ser também conhecidas pelos docentes.

2.1.4. Os interesses literários da criança

No que diz respeito aos interesses literários das crianças, importa sempre considerar as diferenças individuais e não percecione as tendências como verdades absolutas. Bacha (1969) menciona então que as crianças em idade pré-escolar gostam de histórias que aconteceram na realidade (por exemplo, a eles mesmos), mas também histórias que podiam ter sucedido e ainda histórias com um pouco de fantasia. O Plano Nacional de Leitura (PNL, n.d.) destaca como livros que interessam a estas idades os livros de histórias, os livros que são sobre personagens com as quais a criança se identifica, os livros com textos simples que possibilitem a memorização, os livros que ensinam as letras e a contar, bem como os livros que versam sobre ir à escola e fazer amigos. Já no primeiro e segundo anos de escolaridade, Bacha (1969) afirma que os alunos apreciam ação e surpresa: histórias com enredo. Aquelas que se referem a animais

também lhes despertam grande interesse. O gosto pela fantasia tem o seu auge aos 8 ou 9 anos, diminuindo logo após esta idade. O PNL (n.d.) menciona, para um público a partir dos 6 anos, os livros com imagens coloridas, histórias familiares, de animais, que sejam sobre a época do ano que se está a viver, bem como contos tradicionais. Sabino (2008) afirma que entre os 4 e os 10 anos a criança aprecia contos de fadas, contos fantásticos. Tal como Costa (2014) perspetiva, depreende-se a importância de tanto pais, como docentes conhecerem a literatura infantil, de modo a selecionar livros que conduzam a criança ao prazer de ler.

2.1.5. Fatores que influenciam a motivação para a leitura

É também importante que o professor e o educador conheçam os fatores que influenciam os interesses das crianças em ler e, portanto, que determinam uma maior ou menor motivação para a leitura. Um desses fatores, segundo Bacha (1969), é a idade, pois os interesses literários, assim como a motivação para ler podem variar à medida que a criança cresce. Bártolo (2004) afirma que à medida que as crianças avançam em anos de escolaridade o seu interesse pela leitura diminui. Mais concretamente, na perspetiva de Mata, Monteiro e Peixoto (2009), citados por Pinheiro (2013), a motivação intrínseca diminui, mas a motivação extrínseca aumenta. De acordo com Gambrell (1996) e Sanacore (1997), citados por Bártolo (2004), este decréscimo na vontade de ler, por motivos intrínsecos, deve-se a mudanças de um ensino que, nos primeiros anos, é centrado no aluno, mas que em anos posteriores é centrado no professor. Portanto, o facto de os alunos mudarem de *“um ambiente de sala de aula autónomo, compreensivo, onde [...] são ouvidos, para um ambiente [...] onde [...] têm muito menos oportunidade de expressar as ideias próprias e [...] de negociar com os professores acerca da sua aprendizagem”*, resulta numa diminuição na motivação para a leitura.

O sexo é também um outro fator que exerce influência sobre os interesses literários e a vontade de ler, sendo que Wigfield e Guthrie (1997), citados por Bártolo (2004) mencionam que as raparigas possuem uma maior motivação para a leitura. No entanto, Baker e Scher (2002), citadas por Bártolo (2004), referem que nas crianças com 5/6 anos não se detetam diferenças entre sexos. Quanto às crianças mais velhas a diferença pode advir da interiorização de expectativas culturais.

Para Bacha (1969) a atitude dos pais é outro dos fatores que leva a uma maior (des)motivação para a leitura, pois o valor que estes atribuem aos livros, a atitude que têm perante os mesmos, a atenção que disponibilizam ao que os filhos dizem sobre o que leram e o modo como os motivam ou os dececionam, terá reflexos na sua vontade de ler.

Outro fator que influencia a motivação, na opinião da mesma autora, é o rádio e a televisão, que ora motivam para a leitura acerca de determinado assunto, ora retiram o tempo que lhe estaria destinado.

Contudo, Cabrero (2002), citado por Dias (2012) enfatiza que pouco se ganha, opondo os livros aos meios audiovisuais, sugerindo mesmo que as famílias vejam filmes e programas televisivos com as suas crianças, falando sobre essa experiência.

A facilidade de acesso aos livros, tanto na perspectiva de Bacha (1969), como de Bártolo (2004) constitui-se também como um aspeto que vai ter reflexos na motivação, uma vez que num estudo de Palmer, Colding e Gambrell (1994), citadas por Bártolo (2004), no qual se tentou perceber (através de entrevistas) o que motiva os alunos do 3.º e 5.º ano para a leitura, estes mencionaram a importância de aceder e possuir livros como um dos fatores motivacionais mais significativos. Esta conclusão sugere que as escolas devem promover a posse de livros por parte das crianças, particularmente para aquelas que não os possuem. Neste sentido, Bártolo (2004) afirma que *“poderá ser necessário desenvolver na escola programas que ofereçam livros como incentivo, para proporcionar a algumas crianças a oportunidade de construir a sua biblioteca pessoal”* (p.157).

Existir uma biblioteca de turma será também uma mais-valia, visto que os alunos mencionaram que escolhem as obras que mais gostaram de ler nas suas bibliotecas de turma. Tal referência vem enfatizar que a “riqueza” da biblioteca de turma vai influenciar a motivação das crianças para a leitura. Palmer, Colding e Gambrell (1994), citadas por Bártolo (2004), arriscam-se a dizer, baseadas na sua investigação, que *“os alunos são leitores activos e empenhados quando têm uma boa biblioteca de turma”* (p.156). Na verdade, segundo Bacha (1969) esta não necessita ser muito elaborada, sugerindo a autora que se arrumem as obras por assunto ou por nível de dificuldade e que não constem da biblioteca apenas livros, mas também: boletins; folhetos com poemas ou histórias recortados de jornais; revistas; panfletos, álbuns elaborados pelas crianças com as suas composições. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) também vão ao encontro desta perspectiva quando referem que *“para além de livros de literatura infantil [...], são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc”* (p.70). Igualmente, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) também explicita que *“os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário”* (p.62).

Junto à estante com os materiais de leitura anteriormente referidos, Bacha (1969) sugere que estejam algumas cadeiras e uma mesa para que os alunos se possam sentar nos momentos em que escolhem ou consultam esses materiais. Na parede poderão constar adivinhas sobre excertos das histórias, notícias acerca dos autores mais lidos ou das obras mais procuradas, bem como cartazes que destaquem livros adquiridos recentemente pela biblioteca de turma.

Prosseguindo com os aspetos que influenciam a motivação para a leitura, Bártolo (2004) aponta outro fator, que se destacou do estudo anteriormente referido, como preponderante para a vontade de ler,

nomeadamente as experiências anteriores com livros através de filmes, televisão e gravações áudio. Segundo Bártolo (2004), estes resultados “*sugerem que expor as crianças aos livros, através de uma variedade de meios, as encoraja e motiva para explorarem os livros por si próprias*” (p.157).

As interações sociais acerca dos livros são igualmente apontadas como um outro fator, já que os alunos leem principalmente obras que os docentes, amigos e pais lhes falaram. Esta conclusão salienta a relevância da interação social na motivação para a leitura, enfatizando também a importância do papel do docente, que deve fomentar a existência de atividades que possibilitem às crianças partilhar o que acharam de determinado livro ou texto. Portanto, devem ser fomentados espaços de diálogo para conversar sobre as leituras realizadas, pois no entender de Nina (2008), citada por Esteves (2014) “*ler e debater as leituras constitui-se como uma estratégia que induz uma relação pessoal com o texto lido*” (p.50), o que pode promover um maior gosto pela leitura.

Para além dos fatores já nomeados, a escolha dos livros é outro aspeto que exerce influência na vontade de ler, pois os alunos disseram que estavam mais motivados quando lhes era dada a possibilidade de selecionar os livros para ler. Bártolo (2004), citando Palmer, Colding e Gambrell (1994), reitera que “*a escolha [dos alunos] do seu próprio material de leitura está claramente relacionada com o prazer e as experiências de leituras prolongadas*” (p.157). Neste sentido, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) estabelece mesmo como um dos descritores de desempenho (a atingir-se em todos anos que se inserem no 1.º ciclo do ensino básico) “*escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais*” (p.37).

Bacha (1969) acrescenta a todos estes fatores a habilidade de leitura, uma vez que se a criança tiver dificuldade em ler poderá perder o interesse por esta atividade.

Pinheiro (2013) menciona ainda o fator das perceções de autoeficácia como leitor, ou seja, a crença da criança na sua capacidade enquanto leitora. Segundo a autora, muitas das crianças que afirmam não gostar de ler não se veem a elas mesmas como leitoras eficazes. Assim sendo, há que salientar a importância de oferecer um reforço positivo às crianças para que elas se percecionem como boas leitoras.

Os interesses da criança vão também influenciar a sua vontade de ler, sendo que para Monteiro e Mata (2001), citados por Pinheiro (2013), tal como foi referido anteriormente, “*atender aos interesses dos leitores para a seleção dos materiais de leitura pode contribuir para criar e reforçar o desejo de ler*” (p.33).

2.1.6. A motivação para a leitura na transição para o 1.º ciclo

De acordo com Bártolo (2004) é importante que os docentes e as famílias saibam que a motivação para a leitura deve começar a promover-se o mais cedo possível (logo a partir dos seis meses de idade) e, portanto, precedentemente à aprendizagem formal da mesma, nomeadamente através do contar histórias.

Cerrillo (2002), citado por Dias (2012), salienta que o estatuto socioeconómico e as características culturais dos pais são um aspeto determinante para que as crianças sejam leitoras, sendo que aquelas cujos pais leem, que possuem um boa quantidade de livros na sua biblioteca pessoal e que têm habilitações literárias elevadas, poderão criar hábitos de leitura mais facilmente. No entanto, Bártolo (2004) afirma que se a sociedade e a escola disponibilizarem, desde cedo, contactos estimulantes com os livros, até as crianças oriundas de meios sociais nos quais a leitura não se privilegia podem sentir-se motivadas a ler. Tal como mencionam as OCEPE (1997) *“é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura”* (p.70), acrescentando ainda o Programa de Português do Ensino Básico (2009) que

“os textos com que [a criança] convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como acto voluntário” (p.61).

Contudo, segundo Esteves (2014), por vezes, na passagem para o 1.º ciclo do ensino básico, não são oferecidas tantas oportunidades de contacto com os livros como na educação pré-escolar. Aquilo que a criança esperava que a leitura lhe poderia oferecer não corresponde às suas expectativas, pois, de acordo com Sim-Sim (2009), citada por Esteves (2014), ao entrar na etapa da aprendizagem formal da leitura,

“o aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, titi, pua, copo, faca e semelhantes” (p.44)

Assim sendo, a motivação para ler decresce, uma vez que, segundo Cadório (2001), citado por Esteves (2014), a escola centra-se demasiado em levar a criança a saber ler e não tanto a gostar de ler. Portanto, é essencial que o professor, embora não desprezando o ensino de técnicas de decifração, também se concentre em levar as crianças a apreciar a atividade da leitura. Neste sentido, deve continuar a fomentar o contacto com o livro e não apenas com excertos ou frases descontextualizados e sem grande sentido.

2.1.7. A iniciativa Plano Nacional de Leitura (PNL)

Ora, tendo como um dos principais objetivos assegurar uma maior promoção do gosto pela leitura não só no contexto escolar, mas também no contexto familiar e noutros contextos sociais, surge em Portugal, no ano de 2006, o PNL que pretende também, de acordo com Gamboa (2013), citado por Esteves (2014),

contribuir para o desenvolvimento de capacidades de escrita e leitura, aumentar os níveis de literacia, assim como levar a que se criem hábitos de leitura.

Segundo Nina (2008), do conjunto das diversas iniciativas do PNL, assume particular relevância o projeto *Ler+* que inclui programas como *“Está na Hora da Leitura”*, *“Está na Hora dos Livros”* e *“Quantos mais Livros melhor”*. O projeto *Ler+*, de acordo com Santos (2012), citado por Esteves (2014), tem como objetivo que *“as escolas e bibliotecas escolares, em estreita parceria com as bibliotecas públicas e toda a comunidade, promovam e dinamizem uma cultura integrada de leitura”* (p.41).

Como afirmam Neves, Lima e Borges (2007), citados por Esteves (2014), o PNL teve ainda outras iniciativas consideráveis, nomeadamente a realização de semanas da leitura, passatempos e concursos, o apoio a bibliotecas, a elaboração de listas de livros recomendados, a divulgação de sites na internet e a produção de documentos de apoio, como brochuras dirigidas às famílias, aos docentes, aos bibliotecários, etc.

Em relação às listas de obras do PNL (elaboradas tendo em conta a adequação às faixas etárias e a qualidade dos textos) estas são, de facto, orientações relevantes, de tal modo que, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009), no 1.º ciclo, *“deverão [...] ser tidos em conta, para leitura na sala de aula, os elencos de textos e de autores estabelecidos no plano nacional de leitura para aquele efeito”* (p.19).

O PNL tem tido bons resultados, sendo que, segundo Nina (2008), graças ao mesmo, mais crianças tanto do pré-escolar, como do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, estão *“envolvidas em atividades de leitura em contexto de sala de aula”* (p.138). Ora, tal facto é realmente importante, uma vez que, de acordo com Pinheiro (2013), o PNL (n.d.) defende a existência, em sala de aula, de diversas atividades de leitura orientadas. No entanto, há que ter o cuidado de não tornar estas atividades em algo aborrecido.

2.1.8. Estratégias promotoras da motivação para a leitura

O PNL (n.d.), assim como Bártolo (2004) sugerem, desde logo, que os alunos contactem com textos de qualidade o mais precocemente possível.

Bártolo (2004) afirma também que o docente deve ler quase todos os dias para as suas crianças, até mesmo quando estas já o consigam fazer, de modo a ser um exemplo a copiar pela criança. Além disto, segundo o Programa de Português do Ensino Básico (2009) importa ter em consideração que *“ler em voz alta às crianças (...) faz emergir a vontade de querer aprender a ler”* (p.63). Cadório (2001), citado por Dias (2012), refere até que a leitura em voz alta constitui-se como uma forma de o docente transmitir o

gosto e o prazer de ler, contagiando assim as crianças. Ora, esta prática é de tal modo importante que existe mesmo um descritor de desempenho neste sentido, no Programa de Português do Ensino Básico (2009), previsto para os 4 anos de escolaridade do 1.º ciclo, sendo ele “ (...) *ouvir ler obras de literatura para a infância*” (p.37). Sabino (2008) afirma que se a leitura for destinada a crianças muito novas, como por exemplo na creche, esta deve ser “*feita oração a oração, com ênfase e gesticulação para melhor transmitir os sentimentos das personagens*” (p.6). No caso das crianças do pré-escolar, para além de recorrer ao educador para ler, Lopes (2006) sugere também que se solicite a crianças mais velhas, como as do 1.º ciclo, que leiam textos para os mais pequenos. De acordo com Lopes (2006), Bártolo usou esta estratégia de modo recorrente e bem sucedido, sendo que a mesma permitiu não só beneficiar as crianças do pré-escolar, mas também as crianças mais velhas e que possuem algumas dificuldades na leitura, pois possibilitou que preparassem afincadamente a leitura do texto e que sentissem orgulho pelo seu desempenho perante as crianças do pré-escolar.

Caso o leitor do texto seja o educador e opte pela realização de questões, Bártolo (2004) acrescenta que a exploração da leitura não deve reduzir-se a perguntas factuais, sugerindo que se questione, por exemplo, se a criança atribuíra outro título ao texto, que personagem mais/menos gostou (justificando), como continuaria a história, etc.

Promover-se a leitura domiciliária é uma das outras dicas deste autor, de modo a motivar para a leitura. As crianças devem poder requisitar livros da biblioteca de turma, mesmo que ainda não saibam ler, pois, segundo Sim-Sim (2009), quanto mais a linguagem escrita estiver presente no dia-a-dia da criança, maior será o seu desejo de ler, sendo que quando a mesma “*percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora*” (p.7).

Bártolo (2004) afirma também que associar a leitura a outras formas de expressão poderá ser uma mais-valia para promover a motivação para a leitura, por exemplo fazer dramatizações, desenhos da história e teatros de fantoches.

O PNL (n.d.) remete-nos ainda para o facto de levar escritores a encontrar-se na escola com os alunos, considerando que esta estratégia será uma mais-valia para desenvolver o gosto pela leitura. Todavia, o PNL salienta que, para tal ser conseguido, é necessário os alunos terem lido pelo menos um livro do autor e do qual tenham gostado. Assim sendo, o PNL sugere que o escritor seja autor de uma obra trabalhada em sala de aula que tenha reunido uma maior preferência por parte dos alunos.

Outro aspeto a ter em conta, segundo o PNL (n.d.), é o facto de que, para motivar a ler, o docente deverá “*ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa*” (p.2).

Azevedo (2007), citado por Costa (2014), destaca a importância da criação de uma cultura de escola que promova programas de leitura com atividades que despertem a atenção das crianças e nas quais estas possam, por exemplo, elaborar materiais de animação de leitura, revelar as suas preferências ao nível da literatura e organizar atividades.

Contudo, segundo Moreira (2014), importa ressaltar que o gosto pela leitura deverá ser estimulado com naturalidade, de modo que a criança perceba a leitura como uma satisfação, algo bom e não como uma obrigação ou algo aborrecido. Poslaniec (2006), citado por Dias (2012), complementa esta ideia afirmando que para que as crianças adquiram o prazer em ler não as podemos obrigar a tal, nem obrigar a falar acerca do que leram e muito menos censurar as suas opções de escolha.

Tal como já foi referido, a criação de uma biblioteca de turma será uma outra medida vantajosa, assim como a organização de visitas à biblioteca da escola. Neste sentido, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) salienta que “*os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura*” (p.64). Bacha (1969) enfatiza ainda que não basta apenas criar e/ou visitar a biblioteca, pois será necessário igualmente incentivar o movimento da mesma (de modo a manter um interesse pela leitura elevado). Sugere iniciativas como palestras acerca do uso da biblioteca, campanhas que remetam para o cuidado com os livros (por exemplo o “Hospital do Livro”), entrevistas com bibliotecários e editores, concursos de cartazes, inauguração de uma nova estante e exposições de livros e/ou trabalhos das crianças em torno dos mesmos. Sugere-se ainda a criação de um clube de leitura, sendo que Bacha (1969) salienta que incluindo neste “*reuniões programadas (...) e motivadas em tema que possa empolgar as crianças, dando oportunidades para a participação ativa de todos, contribuir-se-á grandemente para o desenvolvimento do gosto literário*” (p.155). Para Baker e Scher, citados por Bártolo (2004), é necessário considerar que a motivação para a leitura “*não depende apenas de as crianças viverem rodeadas de livros, mas principalmente do tipo de experiências com livros que elas tenham vivido*” (p.139).

Para além de mencionar as referidas atividades de dinamização da biblioteca, Bacha (1969) enfatiza que não nos podemos esquecer de dar oportunidade e promover aquilo que designa por “*períodos especiais de leitura independente*” (p.156), ou seja, momentos em que os alunos vão à biblioteca, selecionam livremente um livro que queiram ler e, voltando ao seu lugar ou sentando-se numa cadeira da biblioteca, procedem à leitura silenciosa do mesmo. Nestes momentos, o docente deverá responder a possíveis solicitações dos alunos relativas a vocabulário, interpretação de texto e/ou de imagens, etc. Estes períodos especiais de leitura independente são essenciais, uma vez que, de acordo com Bártolo (2004) “*a leitura promove mais leitura, isto é, as crianças que lêem mais em quantidade e variedade, têm maior probabilidade de continuar a fazê-lo; as que lêem menos têm uma inferior probabilidade de vir a aumentar quantidade e variedade de leitura*” (p.149). De acordo com Lopes (2006), no caso do jardim-

de-infância, importa salientar que o uso de materiais escritos (como jornal de parede, mapas de tarefas, calendários, mapa de presenças, etc) é importante, pois, desta forma “*as crianças habituam-se a lidar com os materiais escritos mesmo que os não saibam descodificar mas estarão por isso mesmo cada vez mais próximas e com mais vontade de aprender a decifrá-los*” (p.71), o que se traduz no desejo de aprender a ler.

Através das várias iniciativas nomeadas anteriormente, o educador e o professor podem, portanto, constituir-se como importantes mediadores de leitura.

2.1.9. Sensibilizar as famílias

Por outro lado, não podemos esquecer que, nalguns casos, os pais (enquanto possíveis mediadores de leitura) também devem ser incentivados a motivar os seus filhos para a leitura, pois para Manzano (1988), citado por Dias (2012) a família “*é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura*” (p.21). Sim-Sim (2006), citada por Costa (2014), alerta mesmo para a necessidade do docente despertar os pais para a relevância que a leitura terá no percurso escolar das crianças, assim como de fazer com que estes se envolvam no acompanhamento das leituras dos filhos, falando sobre as mesmas ou simplesmente lendo para eles. A autora menciona também que os pais e os docentes, enquanto principais mediadores de leitura, devem constituir-se como um modelo das convicções que tentam transmitir às crianças, mostrando eles também interesse e gosto pela leitura e lendo, uma vez que a criança tende a imitar as atitudes dos que o rodeiam.

Ribeiro e Viana (2009), citadas por Costa (2014), acrescentam que “*a escola e a família devem ser dois sistemas em comunicação*” (p.24), devendo existir atividades e estratégias pensadas para que a família e a escola se articulem em projetos de leitura, que levem a que em casa seja prolongado o trabalho de motivação para a leitura feito na escola. O PNL (n.d.) sugere algumas formas do docente despertar os pais para a relevância de promover a motivação para a leitura nas suas crianças. Por exemplo: realizar feiras do livro para as quais se convidem os pais e se incentivem os mesmos a oferecer um livro à criança ou à biblioteca de turma; facultar breves textos com sugestões para leitura em família; aproveitar as reuniões com os pais para sensibilizá-los do quão importante é lerem histórias aos seus filhos; disponibilizar fotocópias das listas de obras recomendadas; aquando das festas apresentar trabalhos das crianças acerca de livros trabalhados; facultar fichas para que as crianças ou os pais registem as leituras que vão realizando em casa.

Para além do docente, também a escola deverá tomar medidas para promover a motivação para a leitura, sendo que para Cadório (2001), citado por Esteves (2014), esta instituição pode “*organizar programas de*

leitura, estabelecer relações de colaboração com autarquias, livrarias, bibliotecas e dar espaço e tempo para que a leitura seja uma realidade” (p.51).

2.1.10. Práticas que podem criar obstáculos ao gosto pela leitura

Importa realçar também algumas atitudes que, tendo como objetivo garantir a competência da leitura, podem levar a um desinteresse pela mesma e, portanto, à falta de motivação para com esta atividade. Jiménez (2001), citado por Dias (2012) utiliza a designação “*desanimación lectora*” para se referir a estas atitudes, sendo que menciona as seguintes: transmitir a ideia de que o livro é algo muito sério que se opõe à ideia de brincadeira e descanso; fazer um confronto entre o livro e a televisão; utilizar a leitura apenas como forma de aprender (fazer diversos exercícios aos quais se associa um contexto de trabalho aborrecido). Cadório (2001), citado por Dias (2012), alerta para o facto de não se dever associar constantemente a leitura a práticas de avaliação, referindo este autor que, se “*queremos fomentar o gosto pela prática leitural, deve-se libertar o aluno da carga avaliativa, porque esta pode ser constrangedora e inibidora da vontade de ler*” (p.25). Neste sentido, importa promover momentos de leitura recreativa onde não existam avaliações nem questionários, mas sim onde se possa sentir o prazer da leitura. As Metas incluem mesmo um descritor no qual se refere que o aluno deve atingir o desempenho de “*ler para apreciar textos literários*” (p.32).

Por fim, é de referir que o PNL (n.d.) elaborou um quadro que indica mais algumas práticas que não incentivam à leitura, havendo mesmo uma ou outra que corresponde às referidas por Jiménez (2001). Abaixo apresento então a reprodução deste quadro-síntese, tal como se este se apresenta no site de onde foi retirado.

Tabela 1 – Práticas que podem criar obstáculos ao gosto pela leitura

Práticas que podem criar obstáculos ao gosto pela leitura.	Questões a ponderar	Soluções possíveis
Prolongar demais a leitura de um mesmo livro	O tempo dedicado à leitura e às actividades em torno de cada livro deve ter em conta a idade dos alunos e o interesse efectivo que revelam pelo livro.	Considerar todo o ano lectivo na planificação da leitura e incluir várias obras, vários géneros, vários autores. Uma planificação deste tipo ajuda a tomar consciência do ritmo que é necessário imprimir ao trabalho com cada obra. É desejável que o professor tente cumprir o que programou mas poderá naturalmente fazer ajustes, reduzindo ou prolongando ligeiramente o tempo dedicado a cada obra de

		acordo com as reacções dos alunos.
Dividir a análise do livro em partes de tal forma que cada uma por si não adquira significado que possa interessar aos alunos.	Trabalhar com um livro na aula implica naturalmente pausas na leitura. As pausas devem respeitar unidades de sentido para que os alunos não se percam, nem se desinteressem pela continuação.	Só o conhecimento do livro permite ao professor um trabalho bem articulado. No caso de livros informativos a divisão em partes tem que respeitar unidades de conteúdo: no caso de narrativas curtas, cenas completas; no caso de livros com capítulos, a leitura por capítulos em geral é uma boa solução.
Dividir um livro em partes e atribuir a leitura e a análise de cada parte a um aluno ou grupo de alunos	Alunos que lêem apenas partes de livros, não só não adquirem uma compreensão global do conteúdo, como dificilmente se interessam ou sequer recordam o que leram.	Este género de prática só se pode levar a cabo com livros informativos em que as unidades de conteúdo não tenham precedência, ou com livros de poesia. Narrativas ou textos dramáticos não se prestam a este tipo de organização do trabalho.
Repetir o mesmo tipo de estratégia com livros diferentes.	A repetição de estratégias leva os alunos a encarar a leitura como uma actividade rotineira, pouco apelativa.	As estratégias de abordagem de cada livro devem conter sempre alguma novidade e suscitar progresso.
Ler e analisar livros que os alunos já leram e analisaram anteriormente.	Para crianças e adolescentes a análise de uma obra que já conhecem não é encarada como um aprofundamento enriquecedor, mas sim como uma repetição desmotivante.	Considerando a extraordinária riqueza e diversidade da oferta de livros adequados a crianças e jovens, não é admissível insistir em repetições.
Inibir o prazer do texto com excesso de análise, de fichas de compreensão, de avaliação, de autoavaliação, ou com outro tipo de actividades.	O excesso de actividades complementares em torno de qualquer livro desvirtua o essencial que é a compreensão e a adesão.	O diálogo, um registo escrito, ou uma outra qualquer actividade complementar podem reforçar a compreensão e o gosto pela leitura. O excesso é sempre de evitar.
Quebrar o particular entusiasmo que um livro suscitou com exercícios de análise de texto, de funcionamento da língua, ou com actividades a que os alunos não aderem.	O genuíno e espontâneo entusiasmo por um livro, tal como por qualquer actividade formativa, pode ser quebrado ou destruído por actividades seguintes.	Se a leitura de um livro desencadear um entusiasmo particularmente vivo, é desejável que, em vez de impor tarefas, o professor deixe campo aos alunos para que manifestem espontaneamente a sua adesão. O mesmo se recomenda para uma ida ao teatro ou a um concerto, ou para uma visita a um museu inesperadamente bem sucedida.
Não variar de autores, nem de	A infância e a adolescência	A oferta actual de livros

géneros literários ao longo do ano lectivo.	são períodos propícios ao alargamento de horizontes no domínio da leitura, como noutros domínios.	infanto-juvenis cobre todos os géneros e inclui obras de autores portugueses e estrangeiros, tradicionais ou contemporâneos. Uma planificação bem articulada entre os vários anos de escolaridade assegurará a todos os alunos o contacto com uma extraordinária e enriquecedora multiplicidade de livros.
Tomar como adesão colectiva o entusiasmo de um aluno ou de um pequeno grupo de alunos da turma.	Na dinâmica da aula é frequente o professor tomar como comum a todo o grupo o que na verdade só diz respeito ao aluno ou grupo de alunos que se manifestam.	O professor deverá estar atento aos alunos que não se manifestam, ou se manifestam pouco, a fim de saber a verdade sobre as suas reacções e poder considerar as suas necessidades na programação.
Confundir actividades lúdicas associadas a livros como uma efectiva promoção do gosto pela leitura.	As iniciativas lúdicas em torno de livros são desejáveis, mas acessórias e podem criar a ilusão de que são suficientes para promover o gosto pela leitura, dispensando as actividades essenciais.	As actividades lúdicas associadas aos livros e à leitura, como os concursos, a semana da leitura, ou os jogos e passatempos são úteis, mas devem reforçar e não substituir o trabalho continuado, pelo que o excesso é sempre de evitar.

Adaptado de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/orientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=23#top>

2.2. Opções metodológicas

2.2.1. Questão de pesquisa e objetivos

A questão de pesquisa que norteia este trabalho emergiu da prática de estágio em 1.º ciclo do ensino básico, na qual verifiquei que alguns alunos de uma turma do 1.º ano de escolaridade não se encontravam motivados para a leitura. Assim surgiu a necessidade de estudar a motivação para a leitura, tendo como principal questão “**como motivar as crianças para a leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico?**”. Resolvi incluir na questão a educação pré-escolar porque considerei que também faria sentido perceber, neste nível educativo, como é que a motivação para a leitura é trabalhada. Tornou-se desde logo necessário recolher pressupostos teóricos que apoiassem o estudo do tema e que se apresentam no próximo ponto. Percebi que seria premente, para a investigação prática deste trabalho, compreender como é que os educadores e os professores trabalham a motivação para a leitura, de que modo a valorizam, quais as suas concepções, assim como tentar comparar a atuação de uns e de outros neste

âmbito. Por outro lado, seria de igual modo pertinente ouvir as crianças, de maneira a aferir se estão motivadas para a leitura, quais os seus hábitos em relação à mesma e que fatores influenciam a sua (des)motivação. Assim, os principais objetivos deste trabalho são os que se apresentam de seguida:

- Conhecer as conceções de professores e educadores sobre a motivação para a leitura;
- Perceber como os professores e os educadores trabalham a motivação para a leitura;
- Identificar estratégias de motivação para a leitura;
- Conhecer os hábitos e as perceções das crianças acerca da leitura;
- Identificar fatores que influenciam a motivação para a leitura nas crianças.

2.2.2. Tipo de estudo

Para este trabalho de pesquisa optou-se por fazer uma investigação de natureza qualitativa por se considerar que a mesma permitiria uma compreensão mais aprofundada da temática da motivação para a leitura, assim como possibilitaria captar as perceções dos sujeitos envolvidos para poder dar resposta à questão estabelecida.

De acordo com Fernandes (1991) o objetivo da investigação de cariz qualitativo é *“investigar o que está por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções* (p.3). Maanen (1979), citado por Neves (1996), acrescenta que é também objetivo da investigação deste tipo *“traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social”* (p.1). Segundo Bogdan e Biklen (1994), citados por Bento (2012) a investigação desta natureza possui determinadas características: é descritiva e interpretativa, privilegiando-se uma abordagem minuciosa; procura investigar as perspetivas pessoais da população em estudo; a fonte de dados é o ambiente natural; os dados são analisados de forma indutiva; o principal instrumento de recolha de dados é o investigador; os conhecimentos são produzidos à medida que acontece a recolha e análise de dados. Importa também ter em conta que aquilo que se pretende com este tipo de investigação não é generalizar, mas sim atender a situações particulares, investigando os fenómenos e os indivíduos na sua singularidade e complexidade.

2.2.3. Instrumentos de recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados recorri à entrevista, visto que a resposta a uma questão de investigação como a que foi formulada tornava imprescindível ouvir professores e educadores, de modo a poder conhecer o seu trabalho no âmbito da motivação para a leitura e, portanto, aferir as suas perspetivas pessoais.

De acordo com Haguette (1997), citado por Miranda (2009), a entrevista é *“um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”* (p.41).

Quanto ao tipo de entrevista esta foi semiestruturada, pois se, por um lado, existiam questões organizadas num guião, por outro lado havia a liberdade de lhes trocar a ordem, de realizar outras questões no decorrer da entrevista e assim de abordar aspetos que não estavam planeados, mas que poderiam ser tão ou mais interessantes. Escolhi este tipo de entrevista porque considerei que me poderia facultar uma maior riqueza de dados. Miranda (2009) afirma que numa entrevista semiestruturada *“o papel do entrevistador é o de dirigir, sempre que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompôr o contexto da entrevista”* (p42).

Lakatos e Marconi (1996), citados por Miranda (2009) salientam que a preparação da entrevista é essencial, enfatizando a importância do planeamento da mesma, da definição de objetivos, de assegurar o anonimato e de organizar um guião de entrevista. No caso deste trabalho de pesquisa todos esses aspetos foram tidos em conta. O anonimato das entrevistadas foi garantido, pois as docentes não foram identificadas pelo nome, mas sim por uma letra. Os objetivos definidos para a entrevista foram: conhecer e comparar o trabalho realizado por educadores e professores, tendo em vista a motivação para a leitura; conhecer as concepções de educadores e professores acerca da motivação para a leitura. Tal como já referi foi elaborado um guião (ver anexo 4), contendo o mesmo cinco blocos, designados: bloco A - legitimação da entrevista e motivação da entrevistada; bloco B – caracterização da entrevistada; bloco C – os mediadores da leitura; bloco D – trabalho de motivação para a leitura realizado pelo docente; bloco E – estratégias promotoras da motivação para a leitura. O guião continha uma maioria de perguntas abertas, de modo a possibilitar uma maior liberdade de abordagem e um maior desenvolvimento dos assuntos abordados.

Os dados da entrevista foram sujeitos a uma análise de conteúdo (ver anexo 6). De acordo com Bardin (1979), citado por Teixeira (2003) a análise de conteúdo é *“um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”* (p.194). Mais especificamente elaborei uma grelha de análise na qual incluí categorias, subcategorias e indicadores/evidências (colocando lado a lado as respostas de professoras e educadoras, de modo a ser mais acessível comparar). A grelha possui cinco categorias correspondentes aos blocos da entrevista.

Outro instrumento de recolha de dados que escolhi foi o inquérito por questionário. Segundo Gil (1999), citado por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), o questionário é uma “*técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc*” (p.260).

Resolvi fazer um questionário às crianças (ver anexo 7) porque ter o seu testemunho seria essencial para poder chegar a mais conclusões sobre o tema em estudo. O questionário é composto por dezasseis questões, sendo apenas uma de resposta aberta e, portanto, as restantes são perguntas fechadas. Um dos objetivos do questionário foi verificar se as crianças estão ou não motivadas para a leitura e porquê. Os outros objetivos foram conhecer os hábitos das crianças no que diz respeito à leitura e perceber quais os fatores que influenciam o gosto das crianças pela leitura. Assim sendo, na análise dos dados a várias questões averiguo se existe uma relação entre o que foi questionado e o gosto pela leitura que as crianças indicaram possuir. Apesar de ser um questionário, quando o apliquei, este não foi preenchido pelos alunos, sendo que eu fazia as perguntas, dizia as opções e registava as suas respostas. Este foi o procedimento adotado, tendo em atenção que as crianças poderiam sentir dificuldade no preenchimento autónomo do questionário e isso poderia, porventura, enviesar os dados. A análise dos dados do questionário foi realizada, nas perguntas fechadas, através de gráficos e, na pergunta aberta, de forma descritiva.

2.2.4. Público-alvo

A entrevista teve como público-alvo duas professoras do 1.º ciclo do ensino básico, lecionando cada uma o 2.º ano de escolaridade, e duas educadoras de infância, trabalhando cada uma com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Entrevistei professoras e educadoras, pois pretendia tomar conhecimentos de aspetos relacionados com a motivação para a leitura tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo e tentar estabelecer um confronto.

Em relação ao questionário, o seu público-alvo foi 32 crianças do 1.º ciclo do ensino básico, sendo 16 delas do 1.º ano e as outras 16 do 4.º ano. A escolha dos anos foi intencional, pois pretendia perceber se ocorriam modificações na motivação para a leitura com o passar dos anos do 1.º ciclo. Foi igualmente intencional questionar tanto rapazes como raparigas, de modo a poder concluir se havia algum tipo de relação entre a motivação para a leitura e o sexo. O facto de questionar se os alunos tinham frequentado o jardim-de-infância pareceu-me crucial para perceber se havia alguma relação entre a frequência deste nível educativo e o gosto pela leitura.

2.3. Apresentação e análise dos dados

2.3.1. Entrevista

No âmbito do bloco C, denominado “Os mediadores da leitura”, no que diz respeito ao papel do educador/professor no que concerne à motivação para a leitura, tanto as educadoras como as professoras transmitem a ideia de que estes profissionais têm de motivar, cativar e entusiasmar as crianças para a leitura e para as histórias. A Professora B (PB) afirma que *“o professor também tem um papel muito importante no sentido de fazer com que a criança tome contacto com o livro e as histórias”*. A Educadora A (EA) salienta também outros papéis do educador, tais como: *“contar muitas histórias”; “informar os pais das vantagens e mais-valias que a criança retira do ouvir ler histórias e de conviver com os livros”; “aproveitar a área da biblioteca, torná-la apelativa para as crianças, de vez em quando ir lá o adulto e apoiar o tempo que eles estão na área da biblioteca; “nas reuniões de pais, nas conversas informais com pais falarmos do Plano Nacional de Leitura, dar aqueles conselhos que até tem no site do Ler+ em família”*. A Educadora B (EB) apresenta ainda outros papéis do educador, nomeadamente: *“facultar o máximo possível de textos, histórias, poesia, etc e numa boa diversidade de suportes”; “escolher muito bem as histórias”; recomendar obras aos pais e dizer-lhes o que faz mais sentido, em termos literários, para aquela idade”*. Portanto, para ambas as educadoras, o educador tem também um papel a desempenhar para com os pais, o que vai ao encontro dos pressupostos teóricos, pois, para Sim-Sim (2006), citada por Costa (2014), existe necessidade de o docente despertar os pais para a relevância que a leitura terá no percurso escolar das crianças, assim como de fazer com que estes se envolvam no acompanhamento das leituras dos filhos.

Relativamente à questão da importância atribuída à motivação para a leitura em contexto familiar, no entender da PA, a maior parte das famílias hoje em dia já dá importância. No entanto, a abordagem que fazem às histórias é feita sobretudo a partir de filmes, o que não é negativo, pois Bártolo (2004) considera que o uso de filmes pode ser vantajoso para despertar a vontade de ler. A PA acrescenta ainda que os pais das crianças com quem trabalha preocupam-se com estas questões, mas que noutras escolas onde já lecionou não era bem assim. A PB considera que algumas famílias dão importância à motivação para a leitura, mas segundo a mesma *“não podemos agora ter uma regra geral e dizer assim: todas as famílias estão ou as famílias não estão”*. Na perspetiva da EA, as famílias já começam a estar mais despertas para a importância da motivação para a leitura. No entanto, *“ainda há muitas famílias que não leem às crianças (...), portanto as famílias ainda não dão a importância devida à motivação para a leitura, algumas famílias, não é todas”*. A EB afirma que as famílias do grupo com o qual trabalha *“aderem muito bem e mostram-se recetivas às propostas do jardim”*. Contudo, esta educadora afirma não saber *“até que ponto elas estimulam o contacto com a leitura, em casa, por sua iniciativa”*. Esta educadora acrescenta ainda que os pais do seu grupo se for *“por via da importância que a leitura vai ter na vida deles em*

termos académicos” dão imensa importância à leitura, ou seja, nas suas palavras “os pais valorizam no sentido de quase competitivo de eu quero que ele se saia bem, que ele tenha sucesso”. Assim sendo, segundo a EB, os pais destas crianças compram e valorizam mais aquele tipo de livros orientados (cadernos), com fichas de registo e autocolantes, do que os livros literários, afirmando esta educadora que a diferença entre uns e outros é que os primeiros são para trabalhar e outros são para dar prazer.

Já no que diz respeito ao bloco D (trabalho de motivação para a leitura realizado pelo docente) e, mais concretamente, à questão da valorização atribuída pelo docente à motivação para a leitura, tanto as educadoras como as professoras afirmam valorizar. As justificações para o fazer são muito semelhantes entre a PA, a PB e EA, que afirmam valorizar porque a leitura desenvolve todas as outras áreas do saber. A EA diz ainda que valoriza “*porque ajuda nos períodos (...) de atenção, concentração que as crianças precisam de desenvolver*” e “*para eles depois terem o gosto pela leitura no 1.º ano e o gosto pela escrita no 1.º ciclo*”. Já a EB justifica que valoriza devido à sua formação como leitora e aos ótimos docentes que teve.

Quanto ao tempo dedicado à motivação para a leitura, todas as entrevistadas mencionam que dedicam todos ou quase todos os dias algum tempo. Mais concretamente, a PA explica que diariamente trabalham “*um textinho. Depois, além disso, trabalha-se a obra do Plano Nacional de Leitura e depois, além disso, ainda, por vezes, trazem umas histórias que são giras e relacionadas com aquilo que nós estamos a dar e também trabalhamos as histórias*”. A PB ressalta um aspeto a considerar, nomeadamente o facto de não planificar os momentos de motivação para a leitura porque diz que “*isso em todas as aulas está implícito. Eu não vou dizer “ai eu hoje vou dedicar este tempo para os motivar para a leitura”, sendo que “implicitamente nas minhas aulas eu tento [motivar]”*”. A EA afirma motivar para a leitura todos os dias porque há sempre a “*hora do conto e a biblioteca é uma área de atividades*”. A EB também menciona que é quase todos os dias porque quase sempre têm a hora da história. Assim sendo, a motivação para a leitura está já muito implícita nas práticas docentes, de tal modo que, pelo menos num dos casos, nem é realizada uma planificação específica do trabalho que lhe diz respeito.

Relativamente ao grau de satisfação com o tempo dedicado à motivação para a leitura, todas as entrevistadas se sentem satisfeitas, considerando que o tempo que destinam é suficiente.

Em relação às áreas de conteúdo/disciplinas nas quais a motivação para a leitura é trabalhada, todas as entrevistadas transmitem a ideia de que a trabalham em todas as áreas. A PA exemplifica: “*Às vezes até para o Estudo do Meio. Parto de um textinho, de uma história, por exemplo para os animais ou para as plantas. Depois a partir dali começamos a trabalhar o tema do Estudo do Meio*”; “*no dia das bruxas (...) posso partir do texto, mas depois aproveito a matemática e faço problemas tudo com a bruxinha (...) e a partir dali fazemos montes de trabalhos, problemas e eles adoram, (...) às vezes até dão ideias*”. A PB refere que, por vezes, para começar uma aula de matemática lê uma história ou quando foi para trabalhar a história do “Elefante Cor-de-Rosa” fizeram e recortaram o elefante na expressão plástica. A EA

menção que “o livro é um ponto de partida para trabalharmos todas as áreas de conteúdo no jardim-de-infância”. Dá como exemplo numa aula de expressão físico-motora partir de uma história.

No que diz respeito a constrangimentos ao trabalho em torno da motivação para a leitura, a PA afirma que “podia era arranjar umas atividades diferentes se houvesse uma biblioteca [na escola]”. A PB refere como constrangimentos a falta de dinheiro dos pais para comprar os livros, a falta de tempo dos pais para motivar para a leitura e ainda acrescenta que “se fosse para dizer que eu vou despende uma hora ou duas para os motivar para a leitura, é impossível, com as metas que temos, com o programa que temos não tinha tempo para estar”. A EA menciona, como constrangimento, o facto de as famílias nem sempre cumprirem o dever de motivar para a leitura. A EB indica como constrangimentos a falta de pessoal auxiliar e algumas condições físicas do edifício (por exemplo a distância entre as salas do jardim-de-infância e as casas-de-banho ou o refeitório). Segundo esta educadora, “estas dificuldades (...) diminuíram muito o tempo de exploração de qualquer situação, bem como levaram muitas vezes a interrupções constantes de atividades ou mesmo à sua não realização (este ano não foi possível desenvolver o projeto leitura em família)”. Todas as entrevistadas identificam constrangimentos, embora estes sejam diferentes de umas para as outras, sendo que apenas no caso da PB e da EA é mencionado um igual constrangimento: os pais não se dedicarem tanto quanto deviam à motivação para a leitura.

No que concerne ao bloco E (estratégias promotoras da motivação para a leitura), mais concretamente, ao modo como os docentes motivam as crianças para a leitura, a PA refere o uso de dramatizações, o contar e explorar histórias, mostrar filmes, as idas à sala de leitura do município e a utilização da biblioteca do liceu. Em relação às histórias especifica, dizendo que, por vezes, a partir de imagens os alunos contam a história ou trazem a história de casa e contam. Na exploração das histórias a PA pergunta o que vai acontecer a seguir, inicia a história e diz aos alunos que pensem num final, fazendo depois o confronto. A PA realça também que gosta de “explorar as coisas de maneiras diferentes porque (...) os miúdos para estarem com atenção precisam de variedade”. A PA diz que os seus alunos trazem livros para a escola e pedem-lhe para contar, sendo que esta o faz quando vê que está relacionado com os temas que estão a ser lecionados, destacando que aproveita os interesses dos alunos. Tem ainda como estratégias o concurso de leitura no qual “vamos ver qual é a fila ou aluno que ganha por ter lido melhor e eles gostam muito e isso dá-lhes incentivo”. Esta estratégia motiva as crianças extrinsecamente, não sendo tão relevante como as que pretendem motivar intrinsecamente, pois segundo Bártolo (2004) as mais-valias dos programas de promoção da leitura serão muito limitadas se não forem capazes de estimular nas crianças a motivação intrínseca, pois é ao possuírem este tipo de motivação que “tendem a aumentar a sua leitura no presente e no futuro” (p.149). Como estratégia a PA tem também “alguns livros ao fundo da sala que, de vez em quando, as crianças levam para ler em casa e depois trazem”. Ora esta iniciativa faz todo o sentido, visto que, tanto para Bacha (1969), como para Bártolo (2004), o acesso ao livro é uma fator motivacional muito importante, dando-se assim a possibilidade, às crianças com poucos livros, de terem mais contacto com os mesmos. Em termos de organização do grupo para trabalhar as histórias, a PA diz que “no primeiro e

segundo ano, trabalho com o grupo todo, enquanto no terceiro e quarto é já por grupos”. Como materiais a PA utiliza filmes, imagens, livros e, por vezes, o avental de histórias. A PA menciona ainda que em reuniões com colegas de outros níveis de ensino as mesmas referem que a partir do 5.º ano as crianças deixam de gostar de ler, o que vai ao encontro do que Bártolo (2004) perspetiva quando refere que, à medida que os anos de escolaridade avançam, o interesse pela leitura diminui.

Quanto à PB, esta motiva para a leitura sobretudo através da leitura e exploração de histórias, embora mencione também já ter feito dramatizações e fantoches. Em termos de organização da sala refere que, no passado, tinha um cantinho da leitura, mas que agora já não tem pelo facto de as turmas serem grandes. Tem somente um placar de exposição de *“coisas relacionadas com a exploração das histórias”*. Normalmente trabalha as histórias com a turma toda, mas às vezes também faz *“trabalhos de grupo onde cada um vai ilustrar uma parte da história”*. Uma estratégia que enfatiza bastante é o reforço positivo, por exemplo, quando a criança consegue ler uma palavra que até ali não conseguia. Pinheiro (2013) também salienta a importância desta estratégia para que as crianças se percecionem como boas leitoras, o que, por sua vez, vai aumentar a motivação para ler. Para além do que foi referido, a PB incentiva as crianças a pedirem livros aos pais nas épocas festivas. Outras das suas práticas frequentes são solicitar às crianças que tragam os livros que têm em casa e que contem a história pelas suas palavras, assim como dizer muito frequentemente à turma *“que aprende-se a ler lendo e (...) é muito bom nós ouvirmos as histórias e ler histórias”*. A PB salienta ainda que lê muitas vezes em voz alta para as crianças, o que é uma prática de todo aconselhada, tanto pelo Programa de Português do Ensino Básico (2009), como por Cadório (2001), citado por Dias (2012), no sentido em que é uma forma de o docente transmitir o gosto e o prazer de ler e que poderá fazer emergir a vontade de ler. A PB refere até que às vezes chega a ser um conto diário, mais concretamente, nas suas palavras *“hoje lemos um bocadinho, amanhã outro e [digo] “o que é que será que irá acontecer, o que é que vocês acham, como é que irá acabar?”*. Em termos de materiais, a PB refere que utiliza sobretudo os livros de histórias e algumas vezes os fantoches.

No que diz respeito à EA esta implementa a atividade do projeto do Alfa *“em que os meninos levam o Alfa, que é a mascote, a casa e têm que responder a umas perguntas relacionadas com a história do Alfa porque eles conhecem a história do Alfa”*. Outra atividade que faz é solicitar que em casa as crianças escolham uma história, que os adultos a leiam e quando a criança já souber bem a história vai contá-la no jardim-de-infância. A EA refere que *“[para] a criança que vai contar a história levar a mascote a casa é uma das motivações, uma das estratégias que eu utilizei para que a criança prepare a história e que queira ouvir a história em casa”*. Como materiais de motivação para a leitura, a EA utiliza livros em papel, mas também digitais (pois afirma que as crianças gostam mais das histórias contadas através do computador). Recorre também a fantoches e materiais de desperdício *“para fazer trabalhos manuais relacionados com a história e que também podem ser uma motivação para a história”*. As crianças, nas suas palavras, *“também gostam muito de histórias contadas através de fantoches, depois serem elas*

próprias a recontar também com fantoches". Uma aspeto que as crianças gostaram bastante *"foi (...) uma estratégia em que as personagens eram com pedras, com seixos. Uma história basicamente de animais em que os animais estavam desenhados em pedrinhas. O cenário, o rio, o campo, (...) era em 3D, desperta mais a atenção"*. Também como estratégia, a área da biblioteca nunca está fechada e *"até de vez em quando pomos lá livros novos, aparecem lá uns personagens novos. O Alfa quando apareceu também foi na biblioteca para eles escolherem a biblioteca porque senão é uma área que não é muito escolhida"*. Para além disto, a EA, quando pode, vai para a área da biblioteca dar apoio e contar histórias, pois, segundo a mesma, *"há sempre aqueles meninos que gostam de ir para a biblioteca mas que gostam que lhes estejam a contar as histórias"*. Neste sentido, afirma que *"se houver a presença do adulto de certeza que temos crianças a escolher a área da biblioteca"* ou, como alternativa, sugere: *"há sempre no grupo uma ou outra criança que tem muito gosto pelo livro e por contar histórias, pedirmos a essa criança "olha hoje és tu a contadora de histórias" e a biblioteca assim é muito solicitada"*. A existência da área da biblioteca constitui-se como uma estratégia de organização do ambiente educativo, sendo também estratégico o facto de esta estar *"num sítio com bastante luz, um bocadinho afastado das atividades mais agitadas, onde possa existir barulho, portanto estar num sítio mais calmo"*. Como atividades a EA tem diariamente a hora do conto e faz a partilha com outras salas e níveis de ensino, isto é, as crianças vão às outras salas contar histórias. Ao nível da organização do grupo, de acordo com a EA, a *"hora do conto é com o grupo todo, mas depois, muitas vezes, vou para a biblioteca para estar só com dois ou três, que é o número de crianças que pode estar na área da biblioteca"*. A EA salienta ainda que *"é importante diversificar, ir variando as estratégias"*, especificando que devemos *"contar as histórias de uma forma diferente, não ser sempre da maneira mais convencional"*.

Quanto à EB, a mesma motiva para a leitura através de exploração de histórias, contacto com vários tipos de códigos escritos (sinais, símbolos, alfabetos) e também através da hora da história que pode ser feita de modos diferentes: *"a história pode ser escolhida por eles e eu leio, pode ser escolhida e "lida" por um deles, pode haver um pequeno grupo que resolveu preparar uma história no espaço do fantocheiro"*. Outra atividade que tenta que aconteça (e que também é sugerida pelo PNL) é a vinda de escritores, exemplificando que quando esteve no jardim-de-infância o António Torrado as crianças adoraram. Utiliza vários materiais de motivação para a leitura (imagens, letras, escantilhão, fantoches, cenários e livros de histórias) sempre à disposição das crianças em diversas áreas. Uma das estratégias que utiliza é ir à biblioteca da escola quando estão lá crianças mais velhas, pois segundo a EB *"os meninos mais velhos, para eles, são um modelo, é outro incentivo, portanto a educadora tem de estar atenta também às possibilidades da escola, do jardim"*. A organização do ambiente educativo é bastante inspirada no escrito e foi criada a área da biblioteca. Por fim, a EB enfatiza que *"o livro é fundamental mas a história contada sem suporte, apenas com o nosso entusiasmo de interpretação, também o é"*.

Comparando o testemunho das educadoras com o das professoras, depreende-se que utilizam várias estratégias e atividades para motivar para a leitura, sendo que, algumas delas, são usadas por umas e outras, tais como as dramatizações, os teatros de fantoches, o contar e explorar histórias ou textos diariamente, solicitar às crianças que tragam uma história de casa e que a contem, bem como ler em voz alta para as crianças. Ambas as professoras perguntam aos alunos o que poderá acontecer a seguir e solicitam que atribuam um final história, o que não é referido pelas educadoras. As outras estratégias e atividades referidas são adotadas por cada uma das docentes individualmente. Das várias estratégias mencionadas pelas docentes, algumas delas são também sugeridas nos pressupostos teóricos, nomeadamente por Bártolo (2004). Em relação aos materiais de motivação para a leitura, tanto as educadoras como uma das professoras utilizam fantoches. Todas as entrevistadas recorrem aos livros de histórias, assim como usam diversos materiais de motivação para a leitura. Quanto à organização do grupo, tanto no caso das educadoras como das professoras, as histórias são exploradas com o grupo todo e também existem momentos em que há um trabalho ou em que o livro é explorado em pequenos grupos. No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, só no caso das educadoras existem lugares específicos (área da biblioteca e área do fantocheiro) destinados ao usufruto de momentos de leitura e exploração de histórias. No entanto, as docentes também têm iniciativas de organização do ambiente educativo, nomeadamente a colocação de livros ao fundo da sala (para empréstimo domiciliário) e a existência de um placar expositivo de coisas relacionadas com as histórias trabalhadas. Existe um aspeto que foi mencionado tanto pela PA como pela EA, nomeadamente a importância de explorar as coisas de maneiras diferentes, o que, segundo o PNL (n.d.), faz todo o sentido, pois, de acordo com o mesmo, estar a repetir constantemente as mesmas estratégias de abordagem aos livros faz com que os alunos encarem as atividades de leitura como pouco apelativas e aborrecidas por ser sempre igual. Pode também depreender que no caso de o contar histórias, por vezes, há uma diferença entre os dois níveis educativos: no jardim-de-infância é contada uma história toda em cada dia e no 1.º ciclo, por vezes, são só excertos de textos ou uma parte da história num dia, outra parte noutro.

Ainda dentro do mesmo bloco (E), as entrevistadas pronunciaram-se quanto ao modo como incentivam as famílias a motivar as suas crianças para a leitura. A PA refere que, no início do ano, fala com os pais e diz quais as obras que vão ser trabalhadas, havendo também algumas destinadas para os pais trabalharem em casa. Menciona também: *“depois insisto muito com os pais nas reuniões e digo “eles têm que ler muito em casa, todos os dias têm que ler um bocadinho”*. A PB afirma que nas reuniões fala sempre da importância de ler, solicita que os pais leiam às crianças e informa sempre qual é o livro que está aconselhado para ler. A EA envolve as famílias através do projeto Ler+ em família. Nas reuniões e nas conversas informais com pais, a EA apela a que estes e os avós contem histórias às crianças não só com o suporte do livro. Fala-lhes também do PNL, dá-lhes os conselhos que existem no site do Ler+ em família e enfatiza *“que é muito importante dedicar pelo menos quinze minutos à leitura, que a criança deve todos os dias, à noite, antes de adormecer ouvir uma história”*. Explica-lhes ainda as consequências positivas

que existem para as crianças, caso oiçam histórias. Para além disto, a EA menciona que vai convidar uma mãe que trabalha num grupo de teatro a ir ao jardim-de-infância contar as histórias que está a ensaiar. A EB refere as conversas informais com pais, que existem muitas vezes, e afirma ter por hábito *“entusiasmar as crianças para contarem aos pais o que se passa na sala de aula, o que inclui sempre uma ou outra história ou poesia de que mais gostaram”*. A vinda de escritores também é um momento transmitido aos pais, sendo que *“as crianças vão contando as atividades prévias de exploração dos livros que sempre fazemos para preparar a vinda do escritor”*. Contudo, no entender da EB o projeto de leitura em família foi a estratégia que resultou melhor, tendo os pais reagido muito bem (para saber mais sobre este projeto consultar o anexo 6). Comparando o modo como as educadoras e as professoras incentivam os pais a motivar para a leitura, no caso das segundas, estas fazem-no de uma maneira mais formal, isto é, apenas através de reuniões. As educadoras utilizam mais estratégias, desenvolvendo projetos nesse sentido, conversando informalmente com os pais, recorrendo às crianças para informar os pais, convidando pais a virem contar histórias, mas também através das reuniões. Entre as duas professoras o modo de incentivar é o mesmo. Entre as duas educadoras há estratégias iguais e outras diferentes.

Por fim, a última questão, ainda inserida no bloco E, dizia respeito às diferenças, em termos de aprendizagem e de comportamento, entre as crianças mais motivadas para a leitura e as crianças menos motivadas para a leitura. Todas as entrevistadas encontram diferenças. A PA refere que as que estão mais motivadas interpretam e exprimem-se melhor, têm mais conhecimento, criatividade, interesse e desejo de aprender. As que estão menos motivadas para a leitura, às vezes, não conseguem descobrir a ideia principal e as personagens, não tomam tanta atenção, não transmitem tão bem as ideias através da fala, têm um vocabulário mais pobre e não se interessam tanto pela escrita, não conseguindo escrever tão bem. Tudo isto leva a que tenham mais dificuldade e a que, por vezes, não saibam responder às questões. Em termos de comportamento, também se nota diferenças porque os que não estão motivados para ler distraem-se, começam com conversas paralelas e depois acabam por perturbar um pouco, pois não têm tanto entusiasmo e não querem responder às questões. A PB considera que as crianças que estão mais motivadas para a leitura leem melhor (em termos de fluência e expressividade), conseguem recontar histórias com mais facilidade, escrevem e interpretam melhor, têm mais vocabulário, imaginação e curiosidade. As crianças que não estão tão motivadas distraem-se mais, o que leva a que tenham um comportamento mais instável do que as outras. Quanto à EA, a mesma afirma que as crianças que estão mais motivadas para a leitura estão mais atentas e concentradas, recontam histórias com mais facilidade e, a nível comportamental, são mais calmas, menos inquietas. Na perspetiva da EB, as crianças mais motivadas para a leitura são as que, regra geral (a EB exemplifica exceções), demonstram melhor desempenho noutras áreas de conteúdo, têm mais conhecimentos e vocabulário e apresentam uma maior interesse pela leitura de imagens e pela fruição dos livros. Comparando as diferenças encontradas por educadoras e professoras, algumas aparecem tanto no discurso das primeiras como no discurso das segundas, como por exemplo, diferenças na atenção, no recontar histórias e na quantidade de conhecimento e de vocabulário.

2.3.2. Questionário

Tal como já foi referido nas opções metodológicas foram questionadas um total de 32 crianças, sendo 16 do 1.º ano e 16 do 4.º ano (anexo 8, gráfico 1). Vou começar por me referir às duas últimas questões porque são estas que identificam um pouco as crianças, permitindo-me completar a caracterização da amostra que referi antes.

Em relação ao **sexo** (questão 14), 8 crianças de cada ano eram do sexo masculino e as outras 8 de cada ano eram do sexo feminino (anexo 8, gráfico 2).

No que diz respeito à **frequência do jardim-de-infância** (questão 15), no caso do 1.º ano, a totalidade das 16 crianças frequentou. No caso do 4.º ano, 13 crianças frequentaram o jardim-de-infância e 3 não frequentaram (anexo 8, gráfico 3).

Quando questionados em relação ao **gosto pela leitura** (questão 1), do total dos inquiridos, 18 afirmaram gostar muito, 13 gostam mais ou menos, 1 gosta pouco e nenhum refere não gostar nada. Observando apenas os dados do 1.º ano, do total de 16 inquiridos, 10 gostam muito de ler, 5 gostam mais ou menos e 1 gosta pouco. No caso do 4.º ano, 8 gostam muito de ler e 8 gostam mais ou menos (anexo 8, gráfico 4). Da questão 1 derivava uma outra de resposta aberta (pergunta 1.1) para **justificar o seu grau de gosto pela leitura**. Analisando as respostas verifiquei que no 1.º ano, nomeadamente no caso das crianças que afirmaram gostar muito de ler, 2 delas justificaram-no pelas aprendizagens que a leitura lhes confere, 5 crianças gostam muito de ler por satisfação pessoal (é divertido, é giro), 1 criança diz que gosta porque a professora ajuda e 1 outra diz que é porque a nossa imaginação nos transporta para dentro do livro. Das crianças do 1.º ano que dizem gostar mais ou menos de ler, 2 delas justificam-no pela sua reduzida competência de leitura, 1 é por não ter acesso a muitos livros e 2 é porque não lhes dá satisfação. Houve ainda 1 criança que referiu gostar pouco de ler por não ter acesso a muitos livros. No que diz respeito ao 4.º ano e às crianças que responderam que gostam muito de ler, 5 delas justificam-no pela aprendizagens e capacidades que a leitura ajuda a desenvolver, 2 gostam muito de ler por satisfação pessoal (é divertido), 1 outra criança gosta porque afirma fazer bem entrar nos livros e na imaginação das outras pessoas e ainda 1 outra criança diz que gosta porque é uma inspiração. No caso dos alunos do 4.º ano que responderam mais ou menos, 1 justifica-o é pela sua reduzida competência de leitura, 3 é porque gostam mais de fazer outro tipo de atividades (jogar à bola e/ou jogar playstation e/ou jogar computador), 1 é porque não gosta de certas histórias, 2 é por não terem tempo para ler (pois têm muitas atividades) e 1 é por gostar mais de ouvir os outros a ler do que ler ele próprio.

Relativamente à questão do **modo como ficou o gosto por livros e histórias aquando da entrada para a escola** (pergunta 2), do total dos inquiridos, 18 disseram que ficou maior, 8 afirmaram que ficou igual e 6 mencionaram ter ficado menor. Apenas no caso do 1.º ano, para 9 crianças o seu gosto ficou maior, para

3 ficou igual e para 4 ficou menor. No 4.º ano, para 9 crianças o seu gosto ficou maior, para 5 ficou igual e para 2 ficou menor (anexo 8, gráfico 5).

Em relação à **frequência com que os inquiridos leem na escola** (questão 3), do total dos inquiridos, 2 leem sempre, 8 leem muitas vezes, 16 leem às vezes e 6 leem poucas vezes. Das 16 crianças que integram o 1.º ano, 1 lê sempre, 4 leem muitas vezes, 7 leem às vezes e 4 leem poucas vezes. No caso do 4.º ano, 1 lê sempre, 4 leem muitas vezes, 9 leem às vezes e 2 leem poucas vezes (anexo 8, gráfico 6).

No que diz respeito à **frequência com que os inquiridos leem em casa** (questão 4), do total dos inquiridos, 7 leem sempre, 8 leem muitas vezes, 13 leem às vezes, 3 leem poucas vezes e 1 nunca lê. Se observarmos os dados somente do 1.º ano percebemos que 5 leem sempre, 4 leem muitas vezes, 6 leem às vezes e 1 lê poucas vezes. Quanto ao 4.º ano, 2 leem sempre, 4 leem muitas vezes, 7 leem às vezes, 2 leem poucas vezes e 1 nunca lê (anexo 8, gráfico 7).

Uma outra questão era relativa aos **materiais de leitura lidos pelos inquiridos** (questão 5). Importa ressaltar que a soma dos números incluídos em cada resposta desta questão ultrapassa o número total de inquiridos, pois cada um dos alunos questionados podia escolher mais do que uma opção. Assim sendo, observando os dados, verifico que, dos 32 inquiridos, 30 leem livros de histórias, 7 leem jornais, 13 leem revistas, 9 leem textos de enciclopédia e 1 lê outros, nomeadamente os livros da escola. Mais especificamente, no 1.º ano, 16 alunos leem livros de histórias, 2 leem jornais, 6 leem revistas, 1 lê textos de enciclopédia e 1 lê outros que, tal como referi, dizem respeito aos livros da escola. No 4.º ano 14 alunos leem livros de histórias, 5 leem jornais, 7 leem revistas e 8 leem textos de enciclopédia (anexo 8, gráfico 8).

No que concerne ao **material de leitura preferido** (questão 6), do total de 32 inquiridos, 23 preferem livros de histórias, 2 preferem jornais, 3 preferem revistas e 1 prefere outros, mais propriamente, o livro de português. No 1.º ano 13 alunos preferem livros de histórias, 1 prefere revistas, 1 prefere textos de enciclopédia e 1 prefere outros, nomeadamente o livro de português. No 4.º ano 10 alunos preferem livros de histórias, 2 preferem jornais, 2 preferem revistas e 2 preferem textos de enciclopédia (anexo 8, gráfico 9).

Relativamente a **quem costuma escolher os livros que os inquiridos leem** (questão 7), dos 32 inquiridos, 29 (14 do 1.º ano e 15 do 4.º ano) respondem que são eles próprios e 3 (2 do 1.º ano e 1 do 4.º ano) respondem que são os outros (anexo 8, gráfico 10).

No que concerne às **percepções de autoeficácia como leitores, que os inquiridos possuem** (questão 8), dos 32 inquiridos, 5 consideram-se excelentes, 9 consideram-se muito bons, 13 consideram-se bons, 4 consideram-se médios e 1 considera-se fraco. Referindo apenas o 1.º ano, 4 pensam ser excelentes, 5 pensam ser muito bons, 5 pensam ser bons, 1 pensa ser médio e 1 pensa ser fraco. No 4.º ano 1 considera-

se excelente, 4 consideram-se muito bons, 8 consideram-se bons e 3 consideram-se médios (anexo 8, gráfico 11).

No que diz respeito ao **modo como os inquiridos costumam ler** (questão 9), dos 32 inquiridos, 22 leem sozinhos e 10 leem acompanhados. No 1.º ano 10 crianças afirmaram ler sozinhas e 6 referiram que leem acompanhadas (5 delas com a mãe e 1 com o pai). No caso do 4.º ano 12 crianças leem sozinhos e 4 leem acompanhadas (1 com o pai, 1 com a mãe, 1 com o irmão e 1 com a mãe e o irmão), (anexo 8, gráfico 12).

Relativamente à questão sobre a **interação verbal dos inquiridos com alguém sobre o que leem** (pergunta 10), dos 32 inquiridos, 19 afirmam que costumam conversar com alguém sobre o que leem e 13 referem não o fazer. Em relação somente ao 1.º ano, 8 mencionam que costumam conversar e 8 dizem não o fazer. No 4.º ano 11 referem que conversam e 5 mencionam não o fazer (anexo 8, gráfico 13).

No que respeita à **existência de livros em casa destinados aos inquiridos** (pergunta 11), dos 32 alunos questionados, 25 possuem muitos livros, 5 possuem alguns livros e 2 possuem poucos livros. Observando apenas os dados do 1.º ano, 13 alunos têm muitos livros, 2 têm alguns livros e 1 tem poucos livros. No caso do 4.º ano, 12 possuem muitos livros, 3 possuem alguns livros e 1 possui poucos livros (anexo 8, gráfico 14).

No que concerne ao **hábito de ver os pais ou outros familiares a ler** (questão 12), dos 32 inquiridos, 22 (11 do 1.º ano e 11 do 4.º ano) respondem que costumam ver e 10 (5 do 1.º ano e 5 do 4.º ano) dizem que não costumam ver (anexo 8, gráfico 15).

Relativamente ao **hábito de alguém ler histórias aos inquiridos** (questão 13), dos 32 alunos questionados, 4 afirmam que lhes leem histórias sempre, 5 dizem muitas vezes, 13 dizem às vezes, 8 dizem poucas vezes e 2 dizem nunca. No 1.º ano 2 alunos respondem sempre, 3 respondem muitas vezes, 10 referem às vezes e 1 menciona poucas vezes. No 4.º ano 2 alunos afirmam que lhes leem histórias sempre, 2 respondem muitas vezes, 3 afirmam às vezes, 7 referem poucas vezes e 2 dizem que nunca lhes leem histórias (anexo 8, gráfico 16).

De uma análise mais profunda dos dados advindos dos questionários é possível verificar que, **relacionando o sexo dos inquiridos com o gosto pela leitura**, no caso do 1.º ano de escolaridade, há mais rapazes que gostam muito de ler (6 rapazes) do que raparigas (4 raparigas). Recordando os pressupostos teóricos deste trabalho, Baker e Scher (2002), citadas por Bártole (2004), referem que nas crianças com 5/6 anos não se detetam diferenças entre sexos no gosto pela leitura. No caso em estudo a diferença é tão reduzida que não permite perceber se o fator sexo, para a amostra estudada, influencia a motivação para a leitura. Relativamente ao 4.º ano há mais raparigas a gostar de ler (5 raparigas), do que rapazes (3 rapazes), o que vai ao encontro da perspetiva de Wigfield e Guthrie (1997), citados por

Bártolo (2004), quando dizem que as raparigas possuem uma maior motivação para a leitura. Contudo a diferença entre raparigas e rapazes não é muita, o que, novamente, não permite tirar grandes conclusões.

Relacionando a frequência do jardim-de-infância com o grau de gosto pela leitura, concluí que, para a amostra estudada, não existe relação entre uma coisa e outra, pois no caso das crianças que frequentaram o jardim-de-infância (29 crianças) há um número igual das que gostam de ler e das que gostam menos. Das crianças que não frequentaram o jardim-de-infância (3 crianças) há duas que gostam menos de ler, mas outra que gosta muito.

Olhando para o **gosto pela leitura na população estudada**, a maioria gosta de ler, o que vai ao encontro do que a PA disse, ou seja, que as crianças do 1.º ciclo, no geral, ainda vão estando motivadas para a leitura. Contudo, já se nota, nos dados deste estudo, que poderá haver, tal como Bártolo (2004) defende, um decréscimo no gosto pela leitura há medida que os anos de escolaridade avançam, pois há mais crianças a gostar muito de ler no 1.º ano do que no 4.º ano, assim como há mais crianças do 4.º ano que gostam mais ou menos de ler do que crianças do 1.º ano. No entanto, a diferença entre as crianças de um ano e do outro não é muito grande.

Tomando agora em atenção as **justificações de cada criança para o seu nível de gosto pela leitura**, verifica-se que, do total de inquiridos, a maioria das crianças que gostam muito de ler justifica-o, por um lado pelas aprendizagens e capacidades que adquirem com a leitura (7 crianças) e, por outro lado, pela satisfação pessoal que esta lhes proporciona (7 crianças). Assim verifica-se que uma parte das crianças está mais motivada extrinsecamente e outra está mais motivada intrinsecamente. O ideal seria conseguir motivar todas estas crianças de um modo intrínseco, de maneira que todas gostassem de ler por prazer e satisfação e não tanto pelas vantagens que podem obter da leitura, pois, segundo Bártolo (2014), são as crianças que possuem motivação intrínseca que “*tendem a aumentar a sua leitura no presente e no futuro*” (p.149). De salientar uma justificação de uma criança do 1.º ano que gosta muito de ler, nomeadamente porque a professora a ajuda, o que, eventualmente, pode demonstrar que é essencial o docente transmitir à criança que ela não está sozinha no processo de aprendizagem da leitura e que terá o seu apoio, o que, por sua vez, aumentará a sua motivação para a leitura. Assim conclui-se que existe um outro papel do professor (para além do que foi referido pelas docentes entrevistadas), no âmbito da motivação para a leitura, nomeadamente apoiar a criança no caminho que esta percorre até aprender a ler, ancorando-o. No que concerne às crianças que gostam mais ou menos de ler, a maioria justificam-no principalmente por dois motivos: pela sua reduzida competência de leitura (o que vem comprovar, tal como foi dito nos pressupostos teóricos, que as percepções de autoeficácia como leitor influenciam o gosto por ler) e pelo facto de gostarem mais de fazer outro tipo de atividades. De destacar que uma das crianças que responde mais ou menos e outra que diz gostar pouco de ler, justificam-no pela falta de acesso a livros, sendo que Bacha (1969), assim como Bártolo (2004), referem que a facilidade de acesso aos livros tem reflexos na motivação para a leitura, o que vem reforçar a importância das escolas disponibilizarem

livros aos seus alunos. É igualmente de salientar a resposta de duas crianças que dizem não ter tempo para ler por terem muitas atividades.

Quanto ao **gosto pelos livros e pelas histórias após entrar no 1.º ciclo**, os dados, para a amostra estudada, contrariaram um pouco os pressupostos teóricos de que ao entrar para o 1.º ciclo poderia haver uma desmotivação da criança para a leitura, sendo que a maioria dos inquiridos (18 crianças) referiu que o seu gosto e interesse por livros e histórias passou a ser maior quando entraram para a escola.

Em relação à **frequência com que os inquiridos leem na escola** conclui-se que a grande maioria costuma ler às vezes na escola. Relacionando a frequência de vezes que os inquiridos leem na escola com o seu gosto pela leitura, verifica-se que os que gostam muito de ler leem sobretudo muitas vezes (5 inquiridos) e às vezes (9 inquiridos) na escola. As crianças que gostam mais ou menos de ler leem sobretudo às vezes (6 inquiridos) e poucas vezes (4 inquiridos) na escola. A criança que gosta pouco de ler afirma ler na escola às vezes. As crianças que gostam muito de ler leem mais vezes na escola do que as crianças que gostam menos.

Relativamente à **frequência da leitura em casa**, a maioria das crianças também costuma ler às vezes, portanto a população estudada tem alguns hábitos de leitura. Relacionando a frequência de vezes que os inquiridos leem em casa com o seu gosto pela leitura, foi possível constatar que as crianças que gostam muito de ler leem sobretudo às vezes (7 inquiridos), muitas vezes (5 inquiridos) e sempre (5 inquiridos). As que afirmam gostar mais ou menos de ler leem em casa, sobretudo, às vezes (6 inquiridos). A criança que gosta pouco de ler lê muitas vezes em casa. Contudo, observando os dados no geral, as crianças que gostam muito de ler leem mais vezes em casa do que as que gostam menos.

No que diz respeito aos **materiais de leitura mais lidos pelas crianças**, destacam-se os livros de histórias, portanto parece que os alunos ainda comunicam muito pouco com textos do domínio não literário. No entanto, o Programa de Português do Ensino Básico (2009), tal como já foi referido nos pressupostos teóricos, salienta que os alunos também devem comunicar com este tipo de textos e não apenas com os do domínio literário.

Quanto ao **material de leitura que mais gostam de ler**, o destaque recai novamente sobre os livros de histórias. No entanto, as crianças que também têm contacto com textos do domínio do não literário preferem os mesmos, o que demonstra a importância que assume o contacto com uma diversidade de tipos de textos para alargar as hipóteses das crianças gostarem de ler e poderem até descobrir que afinal gostam de ler só que outro tipo de texto.

Em relação à **escolha dos livros**, são maioritariamente as crianças que a fazem, o que é positivo e o que, segundo Palmer, Colding e Gambrell (1994), citados por Bártolo (2004), leva os alunos a gostar mais de ler, embora, no caso em estudo, as crianças que referem que os livros são escolhidos por outrem também gostam muito de ler.

No que concerne às **percepções de autoeficácia como leitores**, na maioria dos casos, estas são positivas, sendo que a maior parte dos alunos considera que é bom quando lê e apenas 4 alunos têm percepções mais negativas sobre a sua eficácia como leitores. Segundo Pinheiro (2013), muitas das crianças que afirmam não gostar de ler não se veem a elas mesmas como leitoras eficazes. Na população estudada em alguns casos verifica-se o que Pinheiro constatou, mas noutros não, sendo que existem: várias crianças que gostam mais ou menos de ler e que se consideram muito boas a ler; diversas crianças que gostam mais ou menos e se acham boas a ler; várias crianças que gostam mais ou menos de ler e se consideram médias; 1 criança que gosta de ler mais ou menos e se acha excelente; 1 criança que gosta pouco de ler e que se considera fraca nessa atividade. À exceção de 1 criança todas as que afirmaram gostar muito de ler têm elevadas percepções de autoeficácia como leitoras, o que vai ao encontro dos pressupostos teóricos.

No que diz respeito ao **modo como os inquiridos leem**, conclui-se que a maioria das crianças lê sozinha e que não há uma relação direta entre o gosto pela leitura e o facto de a criança ler sozinha ou acompanhada, pois existem crianças que gostam muito de ler, mas também crianças que gostam mais ou menos de ler, tanto no caso de lerem sozinhas como no caso de lerem acompanhadas.

Relativamente à **interação verbal dos inquiridos com alguém sobre o que leem**, verifica-se que a maioria conversa com outrem acerca do que lê, o que é positivo, pois, no entender de Nina (2008), citada por Esteves (2014), *“ler e debater as leituras constitui-se como uma estratégia que induz uma relação pessoal com o texto lido”* (p.50), o que pode promover um maior gosto pela leitura. Analisando os dados, constato que nesta população não há uma relação direta entre o gosto pela leitura e o facto de a criança conversar ou não sobre o que lê, pois existem crianças que gostam muito de ler, mas também crianças que gostam mais ou menos de ler tanto no caso de conversarem com alguém como no caso de não conversarem com alguém. No entanto, a maioria das crianças que gosta muito de ler conversa sobre o que leu.

No que se refere à **existência de livros em casa destinados aos inquiridos**, a maioria possui muitos livros, o que é vantajoso, pois, como já havia sido referido, um maior acesso aos livros pode levar a uma maior motivação para ler. Relacionando a existência de livros com o gosto pela leitura verifiquei que a maioria das crianças que gosta muito de ler possui muitos livros. Contudo também a maioria das crianças que gosta mais ou menos de ler possui muitos livros, portanto, na amostra estudada não é muito visível uma relação direta entre o gosto pela leitura e a quantidade de livros aos quais as crianças têm acesso.

Quanto ao **hábito de ver os pais ou outros familiares a ler**, a maioria das crianças vê os pais a ler, o que se constitui como um dado muito positivo, já que de acordo com Cerrillo (2002), citado por Dias (2012), as crianças cujos pais leem poderão criar hábitos de leitura mais facilmente. Na população deste estudo não se verificou a existência de uma relação entre o gosto pela leitura e o hábito de ver os pais a ler, pois existem crianças que gostam muito de ler, mas também crianças que gostam mais ou menos de ler tanto no caso de verem os pais a ler como no caso de não verem os pais a ler. Esta constatação vai ao encontro

do que Bártolo (2004) defende, ou seja, se a sociedade e a escola disponibilizarem, desde cedo, contactos estimulantes com os livros, até as crianças oriundas de famílias nas quais a leitura não se privilegia podem sentir-se motivadas a ler.

Em relação à **leitura de histórias aos inquiridos** nota-se alguma diferença entre as crianças do 1.º ano e as crianças do 4.º ano, sendo que no caso das primeiras são-lhes lidas histórias com mais frequência, o que me parece ser natural, pois no 4.º ano os alunos já têm autonomia a ler e portanto provavelmente são mais as vezes em que eles próprios leem. No que concerne ao 1.º ano os dados são positivos, pois todos os pais leem histórias aos filhos pelo menos algumas vezes. Na população em estudo não se verificou uma relação direta entre o hábito de lerem histórias aos inquiridos e o seu gosto pela leitura, pois existem crianças que gostam muito de ler, mas também crianças que gostam mais ou menos de ler tanto no caso de lhes lerem histórias com frequência, como no caso de não lhes lerem histórias com frequência.

2.4. Síntese dos dados

Como principais conclusões do estudo importa referir que, na perspetiva de todas as docentes entrevistadas, os educadores e os professores têm o papel de motivar, cativar e entusiasmar as crianças para a leitura, mas também, segundo as educadoras, de aconselhar e informar os pais acerca das vantagens de ler e dos livros mais adequados.

De acordo com as docentes, hoje em dia, há algumas famílias que atribuem importância à motivação para a leitura. Uma das professoras refere que motivam sobretudo através de filmes. Para além disto, uma das educadoras realça um aspeto a destacar: os pais valorizam e compram mais cadernos de exercícios orientados (com fichas e autocolantes) um pouco escolarizados do que livros literários.

A motivação para a leitura é valorizada tanto pelas educadoras como pelas professoras, principalmente porque, no entender das mesmas, a leitura desenvolve todas as outras áreas do saber. O trabalho em torno da motivação para a leitura está já tão implícito nas práticas docentes que, pelo menos, uma das professoras não o planifica. Tanto as professoras como as educadoras trabalham a motivação para a leitura em todas as áreas de conteúdo/disciplinas. Tanto uma das professoras, como uma das educadoras encontram como dificuldade os pais não se dedicarem tanto quanto deviam à motivação para a leitura. Existem estratégias de motivação utilizadas tanto pelas educadoras como pelas professoras: dramatizações, contar e explorar histórias diariamente, solicitar às crianças que tragam uma história de casa e que a contem, bem como ler em voz alta para as crianças. Para uma das educadoras e uma das professoras é importante explorar as histórias de maneiras diferentes. As professoras incentivam os pais a motivar para a leitura de um modo mais formal, apenas através de reuniões. As educadoras utilizam mais estratégias, desenvolvendo projetos nesse sentido, conversando informalmente com os pais, recorrendo às crianças para informar os pais, convidando pais a virem contar histórias, mas também através das

reuniões. Tanto as educadoras como as professoras encontram diferenças entre crianças motivadas e crianças desmotivadas para a leitura, nomeadamente diferenças na atenção, no recontar histórias, na quantidade de conhecimento e de vocabulário.

A maioria dos alunos do 1.º ciclo, da população estudada, estão motivados para a leitura, havendo mais alunos do 1.º ano a gostar muito de ler do que alunos do 4.º ano, o que já pode indiciar um eventual decréscimo no gosto pela leitura do 1.º para o 4.º ano de escolaridade. A maioria das crianças tem alguns hábitos de leitura, pois lê em casa e na escola às vezes. Uma parte das crianças que gostam muito de ler está mais motivada extrinsecamente e outra está mais motivada intrinsecamente. As perceções de autoeficácia como leitor parecem influenciar o gosto por ler e são, maioritariamente, positivas. A facilidade de acesso aos livros, nalguns casos, tem reflexos na motivação para a leitura, sendo que a maioria das crianças tem acesso a muitos livros. O apoio que o professor dá à criança no processo de aprendizagem da leitura parece influenciar o gosto por ler. Na generalidade, o gosto por livros passou a ser maior quando as crianças entraram para a escola. A maior parte das crianças costumam ler na escola e em casa algumas vezes, sendo que as que gostam muito de ler leem mais vezes na escola e em casa, do que aquelas que gostam menos. Os livros de histórias são os mais lidos. Os alunos ainda comunicam muito pouco com textos do domínio não literário, sendo que aqueles que também têm contacto com textos deste domínio preferem os mesmos. Deste modo, assume uma grande importância garantir o contacto com uma diversidade de tipos de textos. São também de destacar os seguintes dados positivos: o facto de a maioria dos inquiridos ainda ouvir ler histórias, ver os pais ou outros familiares a ler, conversar com alguém sobre o que lê e escolher os livros que quer ler.

Reflexão final

A realização deste mestrado foi para mim uma mais-valia, nomeadamente por me ter possibilitado estar na prática profissional como estagiária, na qual percebi com mais pormenor como era trabalhar como educadora/professora e que tipo de desafios e dificuldades poderia encontrar no meu caminho profissional. Dificuldades como atender às necessidades de todas as crianças, gerir comportamentos de indisciplina, lidar com birras, conseguir fazer com que todos os alunos aprendam, etc. Para fazer face aos desafios que iam surgindo recorria a leituras, obtendo a partir destas um pouco mais de saberes, mas estando consciente de que, para conseguir lidar bem com os vários desafios que iam surgindo, era também necessário experiência profissional. Nesse sentido foi importante ter contacto com docentes já no “terreno” e observar como estes geriam as situações. Contudo, o tempo de observação era reduzido e sentia falta de ver mais vezes as docentes cooperantes na prática. Por outro lado, considero que sendo eu a estar na prática e já não estando apenas a observar também aprendia muito porque, por vezes, errava e isso fazia-me evoluir. Para além disto, ter a apreciação do cooperante e/ou do supervisor em relação à minha prática era também uma mais-valia para perceber onde é que podia melhorar. Os estágios colocaram-me em “diálogo” de mim para mim, nomeadamente quando ao fim do dia refletia sobre os acontecimentos, as experiências e a minha ação, o que me levava a perceber aspetos a melhorar e aspetos positivos, assim como me dava pistas acerca de como estruturar a minha prática das próximas vezes. A componente reflexiva, que sempre me acompanhou, levou-me a evoluir um pouco.

O mestrado e os estágios nele integrados ofereceram-me uma panóplia de diversas aprendizagens tanto práticas como teóricas. Por exemplo, aprendi estratégias para ensinar conteúdos relacionados com o sistema de numeração decimal, tomei conhecimento de algumas estratégias para lidar com a indisciplina, apercebi-me de que a minha prática pedagógica deve ser revestida de uma intencionalidade educativa, dei conta de que é fulcral no jardim-de-infância dar tempo às crianças para brincar, tomei conhecimento de algumas estratégias para auxiliar/gerir as crianças nos tempos de transição entre diferentes atividades, principalmente no momento de arrumar, etc.

Não menos importante foi a realização do presente trabalho de investigação que me levou a adquirir saberes mais aprofundados sobre o tema em estudo (conteúdos incluídos nos pressupostos teóricos), que me deu um pouco de conhecimento de metodologia de investigação e que teve um lado muito interessante e diferente de todos os outros trabalhos: fazer uma investigação a partir da e para a prática, ou seja, uma pesquisa com características de investigação-ação, inquirindo docentes e crianças, para poder tirar as minhas próprias conclusões e dar resposta às minhas questões, obtendo esse conhecimento por mim e não apenas por leituras da autoria de outrem.

Este estudo permitiu perceber como é que algumas educadoras e professoras trabalham a motivação para a leitura (dando-me conhecimento de novas estratégias e recursos utilizados), assim como foi possível perceber como está a motivação para a leitura em alguns alunos de 1.º ciclo e que aspetos a influenciam.

Para estudos futuros seria interessante alargar a amostra de educadores e professores que responderam à entrevista, questionando até docentes de níveis de ensino mais avançados, de modo que existissem mais dados e de maneira a recolher outros testemunhos sobre a forma como valorizam e trabalham a motivação para a leitura. O alargar da amostra contribuiria também para ter uma noção mais ampla e generalizada das semelhanças e/ou diferenças entre o trabalho de educadores e de professores no âmbito do tema em estudo. Seria útil também para confrontar os testemunhos de docentes de ciclos de ensino mais avançados com docentes de ciclos anteriores, tentando ainda perceber a relação que havia entre as suas práticas e a motivação para a leitura dos seus alunos. Alargar a amostra de alunos inquiridos do 1.º ciclo e questionar alunos de outros níveis de ensino mais avançados e que fossem alunos dos professores entrevistados também seria pertinente para poder generalizar mais os dados e, porventura, chegar a mais conclusões, bem como confrontar a motivação e os hábitos de leitura entre alunos de um nível de ensino e do outro, percebendo também como evoluía o gosto pela leitura ao longo da escolaridade. Por outro lado, ouvir crianças do pré-escolar também seria interessante, tentando caracterizar o seu gosto por ouvir histórias e “ler” livros.

Uma das limitações deste estudo foi não ouvir mais docentes (incluindo de outros níveis) e não ouvir mais crianças (incluindo de outros níveis de ensino). Faria também sentido, futuramente, inquirir as famílias de modo a aferir como se posicionam em relação à motivação para a leitura, se motivam, como motivam, porque é que motivam, quais as suas conceções sobre o tema, etc. Não ter ouvido as famílias constitui-se assim também como uma limitação deste estudo. Para estudos futuros penso que também seria pertinente perguntar aos professores e educadores se planificam as atividades de motivação para a leitura ou se estas surgem de um modo espontâneo no dia-a-dia.

Contudo, o estudo levado a cabo também apresenta potencialidades, nomeadamente por terem sido entrevistadas tanto professoras como educadoras e por se ter estabelecido uma comparação entre o que disseram. Para além disto, este estudo tem a mais-valia de terem sido inquiridos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, sendo que ter o seu testemunho também foi um bom contributo para este estudo.

Com a realização deste trabalho aprendi que para a criança gostar de ler é essencial contactar com livros e histórias desde cedo. Deste modo, as famílias e os docentes devem assumir-se como os principais mediadores de leitura, sendo importante que conheçam os interesses literários da criança, a literatura recomendada para aquela faixa etária e que adotem estratégias de motivação para a leitura que promovam essencialmente a motivação intrínseca, a partir da qual a criança lerá por satisfação e não porque espera uma recompensa. Dar oportunidade à criança de escolher o que quer ler será mais adequado do que impor-lhe livros. Por outro lado, o reforço positivo da progressão da criança na aprendizagem da leitura é bastante recomendável para que esta se sinta competente nesta atividade, pois, se assim for, terá mais vontade de ler. O professor tem de centrar-se não apenas no facto da criança aprender a ler, mas também na aquisição do prazer em ler, sendo que estes dois aspetos devem constituir-se como duas faces da

mesma moeda. As escolas também têm responsabilidades na promoção do gosto da leitura, devendo garantir que todas as crianças têm acesso a diversos materiais de leitura.

Para concluir a minha reflexão refiro que a passagem por este ciclo de estudos constituiu-se como uma etapa formativa que não termina aqui, mas que agora se iniciou e que será um pilar que sustentará aprendizagens e desafios futuros que decerto me enriquecerão profissionalmente!

Referências

- Bacha, M. (1969). *Desenvolvimento da leitura na escola primária* (1.^a edição). Rio de Janeiro: Ao livro técnico S.A.
- Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In Lopes, J., Velasquez, M., Fernandes, P. & Bártolo, V., *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*, (1.^a edição), (139-179). Coimbra: Quarteto.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43. Acedido abril 9, 2015, em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chaer, G., Diniz, R.R.P. & Ribeiro, E.A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7, 251-266. Acedido maio 10, 2015, em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf
- Costa, J.A. & Melo, A.S. (1983). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (5.^a edição). Porto: Porto Editora, Lda.
- Costa, J.M.C.G (2014). *Motivação para a leitura no 1.º ciclo do ensino – um estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada*. Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. Acedido março 8, 2015, em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2514/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>
- Dehant, A. & Gille, A. (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dias, M.C.P. (2012). *Motivação para a leitura – Alunos de uma turma PIEF como mediadores de leitura*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Acedido março 20, 2015, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7965/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado-%20Madalena%20Dias.pdf>
- Esteves, P.D.S. (2014). *Textos informativos nos manuais escolares: Um contributo para a formação de leitores no contexto de Prática de Ensino Supervisionada*. Relatório de mestrado, Escola Superior de

Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. Acedido março 22, 2015, em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2640>

- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lopes, J.A. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinar”*: Na Ordem e Desordem da Sala de Aula (1.ª edição). Braga: Psiquibrios Edições

- Lopes, J.A. (coord.) (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância: manual de atividades*. (1.ª edição). Porto: Edições ASA.

- Malavasi, L.M. & Both J. (2005). Motivação: uma breve revisão de conceitos e aplicações. *Revista Efdeportes*, 89. Acedido março 15, 2015, em <http://www.efdeportes.com/efd89/motivac.htm>

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (n.d.). *Orientações para atividades de leitura: Programa está na hora dos livros*. Brochura do Plano Nacional de Leitura. Acedido abril 2, 2015, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

- Miranda, R.J.P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1.º ciclo*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido abril 20, 2015, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>

- Moreira, I.S.P. (2014). *Motivação para a leitura*. Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação de Santa Maria - Instituto Superior Politécnico de Gaya, Portugal. Acedido março 6, 2015, em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf

- Neves, J. L. (1996). Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. *Revista de Gestão USP*, 3, 1-5. Acedido Junho 16, 2014, em http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf

- Nina, I.F.A. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da biblioteca escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Portugal. Acedido março 11, 2015, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1223/1/Dissertacao.pdf>

- Pestana, F. (n.d.). Birras: como lidar [em linha]. *Cuidar criança Website*. Acedido janeiro 17, 2015, em http://www.cuidarcrianca.com/index.php?option=com_content&view=article&id=38:birras-na-crianca&catid=3:biblioteca&Itemid=5

- Pinheiro, C.M.R. (2013). *A motivação para a leitura: uma intervenção ao nível do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de mestrado, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal. Acedido março 15, 2015, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28705/1/relatorio_final.pdf

- Plano Nacional de Leitura (n.d.). Actividades de leitura [em linha]. *Plano Nacional de Leitura Website*. Acedido março 10, 2015, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=3#>

- Plano Nacional de Leitura (n.d.). Formar leitores – A Leitura na sala de aula [em linha]. *Plano Nacional de Leitura Website*. Acedido março 10, 2015, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/orientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=23%20-%20top>

- Plano Nacional de Leitura (n.d.). Ler+ em Família: Atitudes e comportamentos da família que favorecem a leitura. Acedido março 19, 2015, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaisdaude/upload/brochura_familias.pdf

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação: DGIDC. Acedido março 16, 2015, em http://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_ProgramasPort_g8vf882lp8.pdf

- Reis, S. (2006). *A Matemática no Cotidiano Infantil*. Acedido em Fevereiro 8, 2014, em <http://books.google.pt/books?id=mVZXpa51Gu0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

- Ribeiro, F. (2001). Motivação e aprendizagem em contexto escolar [em linha]. *Profforma Website*. Acedido março 17, 2015, em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_05_03_FR.htm

- Rodrigues, L. M. (2009). *A Criança e o brincar*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil. Acedido março 9, 2015, em http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf

- Sabino, M.M.C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Ibero-americana de Educación*, 45, 1-11. Acedido maio 6, 2015, em <http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>

- Scardua, V. M. (2009). Crianças e meio ambiente: a importância da educação ambiental na educação infantil. *Revista FACEVV*, 3, 57-54. Acedido março 7, 2015, em <http://www.facevv.edu.br/Revista/03/ARTIGO%20VALERIA%20MOTA.pdf>

- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação: DGIDC. Acedido março 9, 2015, em <http://pt.slideshare.net/portefolio1ceb/o-ensino-da-leitura-decifrao>

- Teixeira, E.B. (2003). A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Revista Desenvolvimento em Questão*, 2, 177-201. Acedido maio 6, 2015, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDkQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.spell.org.br%2Fdocumentos%2Fdownload%2F20204&ei=uW5TVbO1D8z8UPCBgYAC&usg=AFQjCNELS-U9JcQseFP6PbKR3hPzyfF5Lg&sig2=YL_ceWTuX0HoQnRYIYYBJQ

- Vargas, C.C. (2010). *Brincadeira livre e aprendizagens*. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Acedido junho 9, 2015, em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37732/000821740.pdf?...1>

- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal* (1.^a edição). Porto: Edições Asa.

Anexos

Anexo 1 – Imagens da atividade de classificação de lápis de cor e de instrumentos musicais

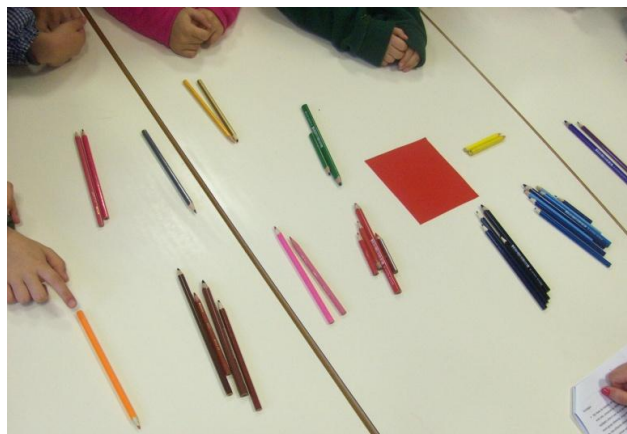


Fig. 1 - Classificação de lápis segundo a sua cor.



Fig.2 - Momentos de classificação de instrumentos musicais.

Anexo 2 – Imagens da atividade das garrafas musicais

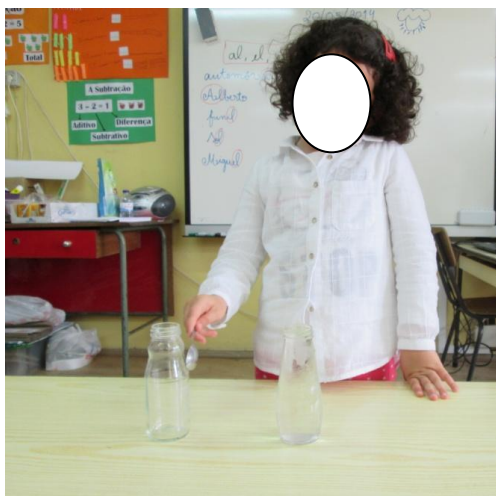


Fig. 3 - Criança a experimentar o som que produzem uma garrafa vazia e uma garrafa cheia de água.



Fig. 1 - Criança a percutir as garrafas musicais.

Anexo 3 – Imagens da atividade “Arco-Íris”



Fig.5 – Crianças a iniciar o movimento das fitas ao som da música.



Fig.6 – Crianças a brincar com as fitas.

Anexo 4 – Guião de entrevista

Tema: Motivação para a leitura

População-alvo: Professores do 1.º ciclo do ensino básico e educadores de infância

Questão: Como motivar as crianças para a leitura?

Objetivos:

- Conhecer e comparar o trabalho realizado por educadores e professores, tendo em vista a motivação para a leitura.
- Conhecer as conceções de educadores e professores acerca da motivação para a leitura.

Blocos	Objetivos	Tópicos/Questões
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.	- Legitimar a entrevista. - Motivar a entrevistada para colaborar na entrevista. - Garantir a confidencialidade das informações.	- Informar a entrevistada sobre o trabalho que está a ser realizado. - Pedir a colaboração da entrevistada, informando que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. - Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas.
Bloco B Caraterização da entrevistada.	- Conhecer a área de formação da entrevistada. - Identificar o tempo de serviço da entrevistada.	- Quais são as suas habilitações académicas? - Há quantos anos trabalha na sua área?

	- Saber em que tipo de instituições a entrevistada já trabalhou. - Identificar a faixa etária/ano de escolaridade com o qual a entrevistada se encontra a trabalhar.	- Em que tipo de instituições já trabalhou? - Com que faixa etária/ano de escolaridade se encontra a trabalhar de momento?
Bloco C Os mediadores da leitura.	- Reconhecer o papel do educador/professor na motivação para a leitura. - Compreender que tipo de importância é atribuída à motivação para a leitura em contexto familiar.	- Que papel cabe ao professor/educador no âmbito da motivação para a leitura? - Como descreveria a importância dada à motivação para a leitura por parte das famílias?
Bloco D Trabalho de motivação para a leitura realizado pelo docente	- Perceber se a motivação para a leitura é valorizada por educadores/professores na sua prática pedagógica. - Identificar o tempo dedicado à motivação para a leitura e o grau de satisfação para com o mesmo.	- Na sua prática pedagógica valoriza a motivação para a leitura? Porquê? - Em média, na sua prática educativa, com que frequência motiva as crianças para a leitura? - Qual o seu grau de satisfação com o tempo dedicado à motivação para a leitura?

	- Reconhecer as áreas de conteúdo/disciplinas nas quais a motivação para a leitura é trabalhada. - Saber se existem constrangimentos/limitações ao trabalho em torno da motivação para a leitura.	- Em que áreas de conteúdo/disciplinas trabalha a motivação para a leitura? - Sente que existem constrangimentos/limitações ao trabalho em torno da motivação para a leitura?
Bloco E Estratégias promotoras da motivação para a leitura.	- Perceber como educadores/professores motivam as crianças para a leitura. - Aferir o modo como educadores/professores incentivam as famílias a motivar as suas crianças para a leitura. - Caracterizar, em termos de aprendizagem e de atitudes/comportamento, as diferenças entre as crianças que estão mais motivadas para a leitura e as que estão menos motivadas para a leitura.	- Como motiva as crianças para a leitura? Através de que: - Atividades? - Materiais? - Estratégias/procedimentos? - Organização do ambiente educativo? - Como incentiva as famílias a motivar as suas crianças para a leitura? - Encontra diferenças, em termos de aprendizagem e de atitudes/comportamento, entre as crianças que estão mais motivadas para a leitura e as que estão menos motivadas para a leitura?

Anexo 5 – Transcrições das entrevistas

Entrevista da Professora A:

Entrevistadora (E) – A primeira pergunta é: quais são as suas habilitações académicas?

Docente (D) – Então eu tenho o décimo segundo ano. Depois tenho mais três anos do magistério, que era antigamente fazia-se o magistério. Tirei nas Caldas da Rainha e depois fiz a licenciatura aqui na Escola Superior de Educação, dois anos. Eu fiz especialização em necessidades educativas especiais, é problemática de risco, é um curso que era problemática de risco.

E – E há quantos anos é que a professora trabalha na sua área?

D – Na minha área trabalho há vinte e oito anos, mas tive seis na educação especial, foi precisamente quando eu fiz a especialização fiquei seis anos, depois voltei a sair e fui para o regular. De especial só tenho 6 anos, de resto é dar aulas com turma.

E – E em que tipo de instituições é que já trabalhou? Já trabalhou também no privado ou...

D – No privado não.

E – Só instituições públicas?

D – Sim, só, só mesmo no público exatamente.

E – Com que ano de escolaridade é que se encontra a trabalhar de momento?

D – Agora é 2.º ano de escolaridade, este ano, mas pronto trabalho com miúdos do primeiro ao quarto, que é primeiro ciclo, mas agora é mesmo segundo ano, sete anos.

E – E que papel é que a professora acha que cabe à escola e ao professor no âmbito da motivação para a leitura? Que papel é que o professor e a escola têm?

D – O professor tem que cativar o aluno, tem de o entusiasmar para ele, pronto para eles começarem a ganhar gosto, terem motivação, tanto através de imagens, de filmes, livros. E consegue-se cativar os miúdos porque eles gostam muito, mesmo também com dramatizações, pôr os miúdos a trabalhar. Mas mais é contando histórias, mostrando filmes, chamando a atenção, explorando as histórias. É mais assim que se consegue, puxar a criatividade.

E – E em relação ao papel da instituição, da escola...

D – A escola só sendo através de uma biblioteca.

E – Projetos?

D – Projetos, exatamente, mas nós aqui na escola não temos muitas condições. Pronto, lá está, depende porque este ano já convidámos uma autora, veio cá uma autora e pronto falou com os miúdos, trazia uma outra pessoa que fez uma dramatização da história, era o Cuquedo.

E – Ah, sim, sim conheço.

D – É muito giro, pronto ela esteve cá, ela é educadora de infância. Pronto escreveu aquele livro que é muito giro, nós explorámos o livro e depois veio cá, foi convidada, esteve aqui falou com os miúdos, expôs, falou sobre a vida dela, sobre o livro e foi muito giro. Lá está tudo isto... Depois os miúdos no fim pediram autógrafos, falaram com ela e lá está ficaram muito motivados. Isto é tudo muito giro e eu acho que a biblioteca também era importante.

E – Todas as escolas terem, não é?

D – Exatamente, nós pronto aqui não temos. Agora, como fazemos parte do agrupamento e estamos perto da escola sede já nos disseram que nós podemos usar a biblioteca e vamos começar a aproveitar. Têm livros bons, têm lá uma animadora e nós a partir de agora vamos aproveitar. E a nossa escola também tem outra coisa boa. Todos os anos vamos à biblioteca.

E – À biblioteca municipal?

D – E à outra, à outra...

E – À sala de leitura?

D – À sala de leitura. O ano passado fomos à sala de leitura, eles ouviram histórias, várias histórias e participaram e este ano vamos novamente. Portanto, é neste âmbito que nós trabalhamos e compete à escola estas atividades.

E – E tudo isso acaba por os motivar lá esta.

D – Sem dúvida, sem dúvida nenhuma. Porque nas idas à sala de leitura do município depois eles veem os livros, depois elas explicam que os meninos não precisam de os comprar, pois podem ir requisitar, levar para casa, depois voltar a entregar, levam outros e os miúdos parecendo que não depois vão-se motivando. É muito giro. É giro e é bom para o futuro deles.

E – E como é que a professora descreve a importância dada à motivação para a leitura por parte das famílias?

D – Bem, é assim as famílias também têm muita influência nesse aspeto porque é assim: se elas em casa motivarem os alunos, se os virem a ler, se os pais contarem histórias aos miúdos, também os motiva não é? Portanto, para eles gostarem de ler e pronto e ficarem com outro conhecimento. Porque eu tenho aqui miúdos que se vê que os pais trabalham em casa e contam histórias e eles têm mais conhecimento, mais

criatividade, pronto têm outra apetência diferente. Agora aqueles que os pais não têm tempo, não leem, também não leem aos miúdos, pronto acabam por ter um vocabulário mais pobre, por não se interessarem tanto na escrita, pronto são miúdos diferentes. Acho que é muito importante a família e eles incutem nos miúdos hábitos de leitura. Alguns incutem e depois aqui reflete-se.

E – E atualmente a professora acha que as famílias, pelo menos as famílias com quem trabalha, acha que dão importância à motivação para a leitura?

D – A maior parte dá, a maior parte sim, mas eu acho que hoje em dia... Antigamente era mais através do livro e eu agora acho que é mais através de filmes. Eles falam muito que veem filmes. Bom também é giro, filmes também são histórias, não é? Também ficam com uma noção. Eu acho que é mais filmes, mas também tenho muitos miúdos que pronto quando falamos dos textos que são retirados desta obra ou daquela, há alguns que conhecem, já leram a história ou já ouviram falar. Estes miúdos com que eu trabalho estão treinados e os pais preocupam-se e trabalham com eles. Há outras escolas onde eu estive que não é bem assim.

E – E aí a professora que estratégias é que arranjou para incentivar os pais?

D – Porque agora é assim nós temos que ler umas obras na escola do Plano Nacional de Leitura e então no início do ano falamos com os pais e dizemos quais são as obras que vamos trabalhar e também temos umas para os pais trabalharem em casa. Uma por período, uma na escola por período e uma em casa por período para os pais lerem. Nós depois acabamos por trabalhar também aqui, mas parecendo que não todos trabalham. Pelo menos aquelas obras todos ficam a conhecer. E claro que há depois os outros que leem muito mais e trazem montes de livros para a escola, os miúdos “Ó professora pode contar?”. É muito giro. E eu quando vejo que está relacionado com o tema ou agora por exemplo da primavera ou quando era da Páscoa ou do Natal, eles trazem-me livros giros que eu depois acabo por contar, no apoio ao estudo.

E – Ou seja a professora aproveita também os interesses deles.

D – Aproveito também os interesses deles, sem dúvida, sem dúvida porque são livros que eles trazem de casa e que são giros, do Plano Nacional de Leitura e tudo e eu aproveito porque eu gosto muito de incutir o gosto pela leitura e pronto para eles ficarem criativos, terem ideias a escrever. Acho que é muito importante e pronto, por vezes, até conto é o início da história e depois não digo qual é o fim e cada um dá um fim. E depois no fim é que vou acabar de ler a história e digo “então vamos lá ver quem é que descobriu o fim”. Pronto e fazemos assim trabalhos muito giros. Agora é assim 1.º ano ainda não, é complicado, quer dizer a exploração pode começar por se fazer assim, mas agora no 2.º dá para desenvolver muito mais. É muito giro e as ideias depois que eles começam a ter, é muito giro. Depois terceiro ainda melhor e quarto. Fazem-se trabalhos muito giros. E eu acho que o mais importante, eu

valorizo muito a leitura, leitura e escrita porque eu acho que é a partir daqui que eles dominam as outras áreas todas.

E – Sim, sem dúvida.

D – Se eles dominarem e souberem, souberem aquilo que estão a ler, lerem bem e eles interpretarem e eles depois conseguem dominar tudo e é o que eu dou mais importância e transmito mesmo aos pais na reunião de pais, digo que é muito importante.

E – Então, sendo assim, pelo que a professora estava a dizer encontra diferenças em termos de aprendizagem nas crianças que estão mais motivadas para ler e nas que estão menos motivadas para ler.

D – Encontro diferenças entre as que estão mais motivadas e as que estão menos, sem dúvida. As que estão mais motivadas eu noto que têm mais facilidade.

E – Em que áreas, em que domínios?

D – Por exemplo, na interpretação, interpreta, percebem a história e exprimem-se, exprimem-se bem. Os outros, por vezes, como não estão habituados ouvem, mas não conseguem, por exemplo descobrir a ideia principal, as personagens, quem são as personagens, não conseguem. E depois mesmo a falar não conseguem transmitir porque não estão habituados, não têm aquele treino, tanto a nível mental, como depois a transmitir através da fala, têm mais dificuldade mesmo. Pronto e depois também o jardim-de-infância, também tem influência porque também os ajuda muito, não é? E depois lá está também há o caso daqueles miúdos que estão menos tempo no jardim-de-infância têm muito mais dificuldade. Temos um caso: uma aluna que não passou pelo jardim e vemos as dificuldades todas que ele tem.

E – E em termos de atitude e comportamento, ou seja, se há diferenças de atitude e comportamento nas crianças que estão mais motivadas para a leitura e nas que estão menos.

D – Os que estão mais motivados para ler e para ouvir e para falar esses são mais interessados e captam tudo e querem aprender mais. Há outros que começam logo “Ai agora ter de escrever, ai a professora agora teve de falar sobre isso” porque eles têm mais dificuldade, como eles não conseguem apanhar as ideias principais e aquilo tudo eles têm mais dificuldade.

E – E acabam por perturbar a aula?

D – E acabam por perturbar porque se eles não estão integrados, não conseguem participar depois o outro é “não, não ouviste nada, não é nada disso. Não é que eles não tenham atenção, eles não estão habituados a reter informação, não ouvem, não estão habituados e depois acabam por não apanhar as ideias. Depois como não conseguem responder, os outros também são mauzinhos, começam logo “Ó professora ele não teve com atenção, ele não sabe”, “Ó não leu nada isso, então não ouviste?”. Pronto são miúdos que depois e depois distraem-se. Começam com conversas paralelas, por vezes, e depois

perturbam um pouquinho. Lá está porque não estão com aquele entusiasmo, não querem responder e depois há outra situação: aqueles que apanham tudo e que são muito participativos estão sempre “eu sei”.

E – E acabam por se sobrepor aos outros?

D – Exatamente, também há essa questão. É que eu vejo-me aflita com isso. E eu digo “não pode ser! Agora vão participar os outros”. Alguns nunca querem, nunca dizem nada. Se não for eu a obrigá-los, a perguntar diretamente eles depois nunca respondem. Depois começam a ficar muito para trás. Depois vão para a escrita não conseguem também escrever tão bem.

E – Transmitir as ideias.

D – Não e depois acabam por começar a ficar mais fraquitos. Pronto e depois lá está temos que puxar mais por eles. Mas vê-se que eles não conseguem apanhar, aqueles pormenores, aquelas coisas importantes, não estão despertos.

E – Não estão tão estimulados.

D – Não, não. Vê-se perfeitamente, vê-se aqueles que foram estimulados e os que não foram. E a nível de vocabulário também tem influência.

E – Os que estão mais motivados para a leitura têm um vocabulário melhor?

D – Exatamente, os que estão mais motivados têm um vocabulário muito melhor. Os outros têm um vocabulário muito reduzido. Coisas básicas que eles já deviam saber e que não sabem. Tenho lá casos na sala também. Isso tem influência em tudo.

E – E, na sua prática pedagógica, a professora valoriza a motivação para a leitura?

D – Sim, eu valorizo e puxo e tento incutir que é muito importante e tentar cativar com coisas giras para eles gostarem, para se entusiasmarem.

E – E porque é que a professora valoriza?

D – Eu valorizo porque é muitíssimo importante, porque se eles dominarem tudo o que é ler, interpretar, analisar, se eles souberem isso, eles dominam todas as áreas, todas. E escrevem bem. Pronto é muito importante.

E – E, em média, na sua prática com que frequência é que motiva as crianças para a leitura? Se é uma vez ou outra por semana...

D – Para a leitura é pelo menos uma vez por semana. É uma obra uma vez por semana. Essa obra trabalha-se com ficha de leitura para eles organizarem as ideias e pronto escreverem sobre aquilo que ouviram, para se organizarem a nível do pensamento, mas depois conto outras histórias. Em vez de ser

um textinho posso partir de uma história, excertos. Depois vou contando a história. Por exemplo, dez minutos ou quinze minutos antes de terminar o dia, para acalmar, conto mais um bocadinho da história e depois vamos juntando e vamos fazendo trabalhos sobre isso.

E – No fundo se calhar acaba por ser quase todos os dias?

D - Sim, no fundo, ou é o texto que nós trabalhamos, acaba por ser todos os dias. Todos os dias trabalhamos um textinho, depois, além disso, trabalha-se a obra do Plano Nacional de Leitura e depois, além disso, ainda, por vezes, trazem umas histórias que são giras e relacionadas com aquilo que nós estamos a dar e também trabalhamos as histórias. Porque lá está eu acho que o Português é um trabalho contínuo e podemos utilizar para tudo. Às vezes até para o Estudo do Meio. Parto de um textinho, de uma história, por exemplo para os animais ou para as plantas. Depois a partir dali começamos a trabalhar o tema do Estudo do Meio.

E – Então a professora também trabalha a motivação para a leitura noutras áreas?

D – Trabalho a motivação para a leitura noutras áreas, em todas.

E – Em todas?

D - Exatamente. Até por exemplo no dia das bruxas eu trabalho o português, posso partir do texto, mas depois aproveito a matemática e faço logo problemas tudo com a bruxinha, que encontrou isto, depois passou por ali e viu não sei quantos morangos, depois foi lá uma menina muito má, que não gostava dela e tirou não sei quanto. Pronto e a partir dali fazemos montes de trabalhos, problemas e eles adoram.

E – E eles assim têm um contexto...

D – Exatamente. Eles acham muito giro, às vezes até dão ideias. Dizem assim “ó professora então se ela fizesse aquilo e coiso e depois foi um amigo e depois aquilo”, “olha boa ideia, pronto”. Depois aproveitamos e é muito giro, eles adoram. Pronto porque estão um bocadinho na parte da fantasia, mas também estamos a trabalhar. Eu acho que às vezes também assim a brincar eles também estão a aprender e acham muita graça.

E – A parte lúdica, lá está...

D – Exatamente, aproveita-se, trabalha-se as duas partes, é muito giro.

E – E qual é que é o grau de satisfação da professora com o tempo dedicado à motivação para a leitura. Sente-se satisfeita com a quantidade de tempo que dedica ou acha que seria...

D – Sim, sim, sinto-me satisfeita com o tempo dedicado à motivação para a leitura, eu trabalho muito esse aspeto. Onde eu gasto mais tempo realmente é nisso. Pronto é o português e a matemática é o que se

trabalha mais, mas eu assim ao fim do dia, como eu faço uma ligação entre tudo, mas é o português está incluído em todas as áreas. E eu acho que chega, acho que chega sim.

E – Então a professora não sente que existam constrangimentos e limitações ao trabalho em torno da motivação para a leitura?

D – Não, não, de maneira nenhuma.

E – Ou por exemplo o facto da escola não ter biblioteca? Acha que é um constrangimento?

D – Não, quer dizer é, mas eu consigo ultrapassar porque não tenho biblioteca, mas eu trabalho as obras à mesma. Quer dizer eu podia era arranjar umas atividades diferentes se houvesse uma biblioteca, pôr por grupos, por exemplo, a trabalhar as obras, isso lá mais para a frente, agora ainda não, mas terceiro e quarto dava para isso. Agora é assim, este ano eu não noto pronto. Para alguns, aqueles que têm menos, menos condições em casa talvez fosse bom para eles porque poderiam levar livros que eles não têm e que os outros têm lá está e a biblioteca tinha os livros, eles requisitavam, levavam.

E – Tinham mais contacto com uma maior variedade.

D – Talvez nesse aspeto fosse melhor. Agora eu utilizo a obra para contar a todos, trabalho com todos. Portanto, eu não sinto assim, acho que não tenho problema mesmo sem biblioteca e pronto e eu a partir do próximo ano vou utilizar a biblioteca do liceu, vou lá com eles e vou aproveitar os serviços que eles têm para nós, têm lá um animador e tudo, até lhe vou pedir, ela pode vir aqui contar uma história, pronto explorar com os miúdos porque é uma atividade diferente e eu acho que é importante.

E - E a professora normalmente como é que organiza a turma, lá está ainda não é por grupos no 2.º ano, pois não?

D – Por grupos ainda não estou a trabalhar porque é assim...

E – É com a turma toda?

D – É, é com a turma toda. Pronto eles já sabem que têm de pôr o dedo no ar, vamos falando, vou perguntando e tal e eles vão participando. No 3.º e 4.º é que vou começar a pô-los a trabalhar por grupinhos, agora ainda não porque agora ainda estão na fase de aprender as frases, os parágrafos, aquelas coisas. E depois a partir do próximo ano começar mais com os trabalhos de grupo.

E – Como é que motiva as crianças para a leitura? Através de que materiais, atividades, estratégias?

D - Pronto é assim eu gosto de explorar as coisas de maneiras diferentes porque é assim os miúdos para estarem com atenção precisam de variedade e então tem que ser ou com imagens, partir de imagens e eles contarem a história ou pode ser um livro também com imagens e depois vou contando, pode ser um filme, podem ser eles que trazem a história e contam e depois, por vezes, há outros miúdos que ouviram a

mesma história, mas não é bem igual porque às vezes os finais não coincidem. Por exemplo, a carochinha há miúdos que contam de uma maneira, outros já “ó professora eu li essa história mas não era assim o fim” ou “havia mais esta parte ou aquela”. Eu acho importante eles verem a diferença, compararem e eu, por vezes, até digo que há obras que às vezes não são bem iguais, quer dizer no fundo vai dar ao mesmo, mas podem ter pormenores diferentes e sabemos que é verdade. Pronto e é mais nesse aspeto que eu tento cativar. É gostarem, é perguntar o que é que vai acontecer a seguir, é dizer que podia ter outro final, “o que é que vocês acham? Que final é que davam?”, já começaram a dar um final à história, pronto e coisas diferentes. Depois cada um lê a sua parte para ver a ideia de cada um. E depois insisto muito com os pais nas reuniões e digo “eles têm que ler muito em casa, todos os dias têm que ler um bocadinho”. Incuto muito às crianças que têm que ler, que é muito importante ler e depois eles a partir daí, já trazem, andam sempre aí com os livros, pedem livros aos pais. Eu acho que isto é importante, muito importante mesmo. Alguns já vão à biblioteca, já têm um cartãozinho. Nas férias vão lá buscar livros. Eles não se dão muito bem com as histórias que terminam mal. Há histórias antigas que acabam mal, que são pessoas más e matam, aquelas coisas todas e eles não gostam, não gostam dessas histórias. Depois outra estratégia que eu uso é o concurso de leitura em que vamos ver qual é a fila ou aluno que ganha por ter lido melhor e eles gostam muito e isso dá-lhes incentivo. Para além disso, em termos de organização do ambiente educativo, tenho alguns livros ao fundo da sala que, de vez em quando, as crianças levam para ler em casa e depois trazem. A organização do grupo, como eu já disse, no primeiro e segundo ano, trabalho com o grupo todo, enquanto no terceiro e quarto é já por grupos. E é assim trabalhar o gosto pela leitura deve ser um trabalho contínuo e que portanto deve prosseguir nos próximos ciclos de ensino porque é assim, eu tenho tido reuniões com professores de diversos níveis e então ali está desde o pré-escolar, está o escolar, está o segundo ciclo, terceiro, secundário até ao décimo segundo. Lá estão representantes de todos os ciclos e eles queixam-se muito que os miúdos é assim eles aqui leem, nós incutimos isso, leem, chegam ao quinto ano tudo muito bem. A partir dali nota-se que eles começam a interessar-se mais é por tecnologias, deixam de ler. O livro de histórias depois acaba. Aqui é tipo uma magia, eles depois gostam, é as imagens, a fantasia e o que é que acontece e então alguns vê-se mesmo que estão muito motivados a ler, “ai professora é? Ai o que é que vai acontecer?”. É muito giro. Agora depois mais velhinhos... Depois já têm mais trabalhos para fazer e mais coisas, mas elas queixam-se que eles depois não leem e então cada vez os miúdos estão com mais dificuldade na escrita, dão muitos erros, têm dificuldade em se exprimir através da escrita porque não leem. Mas acho que isto também pode ser porque os professores dos outros ciclos não motivam tanto. Porque é que nós aqui motivamos e eles gostam pronto e começam a ler e tudo e eu até vejo pelos miúdos que saíram daqui, que agora já estão no 6.ºano, eles aqui era uma maravilha, mas pronto é assim.

E – Ok professora, obrigada pela entrevista.

E – Então, em primeiro lugar, quais são as suas habilitações académicas?

D – Eu tenho o bacharelato, magistério primário, depois tenho um curso de especialização em orientação educativa.

E – E há quantos anos é que trabalha na sua área?

D – Vinte e seis, vinte e seis anos.

E – E em que tipo de instituições é que já trabalhou?

D – Sempre público.

E – E com que ano de escolaridade sem encontra a trabalhar de momento?

D – Agora é segundo ano, mas já trabalhei com todos.

E – Que papel é que acha que cabe à escola e ao professor no âmbito da motivação para a leitura?

D – Eu acho que o professor tem um papel essencial, mas eu acho que não é só o professor, mas a família. Essencialmente a família. Desde pequeninos o facto de a criança estar em casa, começar a mexer nos livros, até há o livro de banho que eu acho que é muito giro. O primeiro contacto com o livro pode ser desde bebé e depois o papel do professor é continuar a motivar para a leitura, é dar a continuação àquilo que vem de casa, aos princípios que a criança tem, mas há famílias que não incutiram esses hábitos, por isso, o professor também tem um papel muito importante no sentido de fazer com que a criança tome contacto com o livro e as histórias. Logo no primeiro ano eles não sabem ler, mas acho que é muito importante o ouvir a história, o abrir a capa, mostrar o livro e tentar abrir para eles descobrirem, “o que é que será que está aqui dentro?”. Portanto, a curiosidade pelo livro eu acho que é a partir nem é do primeiro ano é desde o infantário, acho que é um trabalho da educadora também. E no 1.º ano pronto, eles não sabem ler, mas eu gosto muito de ser eu a ler para eles e, por vezes, é quase um conto diário. Hoje lemos um bocadinho, amanhã outro e “o que é que será que irá acontecer, o que é que vocês acham, como é que irá acabar?”. Portanto isto é tudo uma curiosidade que talvez os vá motivar para mais tarde, quando eles souberem ler, serem eles a agarrar o próprio livro e eles a lerem a história que é o que está a acontecer agora. Mas também há de tudo, há os que adoram ler, há os que pedem livros aos pais todas as semanas e depois há aqueles que os pais ainda hoje têm que ler porque eles não gostam de ler e gostam é de ouvir o pai e de ouvir a professora e gostam de ouvir os colegas pronto. Mas acho que isso é um trabalho da família, da educadora, da professora, de toda a gente, de todo o ambiente educativo acho que deve motivar para a leitura.

E – E como é que descreveria a importância dada à motivação para a leitura por parte das famílias?

D – Eu acho que é muito importante.

E – As famílias estão despertas para a importância da motivação para a leitura?

D – Algumas. Eu acho que nós não podemos agora ter uma regra geral e dizer assim “todas as famílias estão” ou “as famílias não estão”. Não concordo porque eu encontro famílias que são pais leitores, avós leitores e a criança já cresce num ambiente de leitura e gosta da leitura e há aquela família que não gosta de ler, em vez de oferecer um livro à criança, oferece um carro. Não quer dizer que não seja benéfico a criança ter o seu brinquedo, ter um carro, ter um lego. Eu acho que é muito importante, mas eu acho que há de tudo. Há famílias que têm um papel importante e há famílias que não. Eu não gosto de dizer que todas as famílias ou nenhuma família, não, acho que depende. E às vezes não é família como é a educadora. Às vezes há crianças que até nem é a família, mas vão para um infantário e a educadora gosta de trabalhar as histórias e são eles que dizem à mãe ou ao pai o livro e vão aos sítios e dizem “eu li aquele livro” ou “vi aquele livro”. Eu acho que nós não podemos generalizar porque há uma turma de vinte e seis, porque é que aqui os vinte e seis têm a mesma professora e eu ando sempre a dizer que aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo e é muito bom nós ouvirmos as histórias e ler histórias e uns adoram ler e outros não?

E – E a professora encontra diferenças, em termos de aprendizagem, entre as crianças que estão mais motivadas para ler e as que estão menos?

D – Eu acho que as crianças que leem melhor, as que leem com fluência, que são expressivas a ler são aquelas crianças que eu tenho que já têm o seu livrinho em casa para ler, portanto eu acho que a leitura, quem lê mais são as crianças que escrevem melhor, que têm melhor vocabulário, que interpretam melhor, que escrevem textos com mais imaginação.

E – E em termos de atitude e de comportamento também nota diferenças?

Não. Aquilo que eu acho é uma criança que está motivada para a leitura, que gosta de ler, que percebe o que lê e que interpreta bem, está-se num trabalho de português e tem curiosidade e começa a trabalhar, enquanto que uma criança que ainda tem dificuldades em ler, não está motivada para a leitura e não gosta de ler, é uma criança que se distrai mais porque tem dificuldades em ler, porque ainda não tem aquela fluência de leitura, é capaz de acabar de ler um parágrafo e não perceber o que leu porque ainda não consegue perceber o que está a ler e isso é capaz de levar a um comportamento mais instável. Pronto nesse aspeto acho que sim, agora de ler, de crianças que leiam o livro não. Se gosta de ler ou não em casa o livrinho isso não. Agora aqui ao nível de sala de aula, porque eu acho que a leitura está no português, está na matemática quando vem as situações problemáticas. Se eles não compreendem o que lhe estão perguntar, se não interpretam são crianças que se distraem, que olham para trás porque estão à espera que as coisas apareçam feitas, não é? Uma criança que leia bem e que goste de ler e às vezes nem é o gostar de ler, é a criança que já tem facilidade, que já adquiriu uma boa técnica de leitura, essa criança tem muito mais facilidade na realização de todos os trabalhos.

E – E na sua prática pedagógica valoriza a motivação para a leitura?

D – Eu valorizo porque sempre fiz. Eu acho que desde sempre que me lembro de levar livros, até da minha filha, para a escola e antes de se falar no Plano Nacional de Leitura porque quando eu comecei não se falava do Plano Nacional de Leitura. Eu sempre gostei de ler histórias com eles e às vezes mesmo revistas, havia uma revista que era a Visão que eu às vezes levava, pronto isto foi uma prática que eu tive que foi sempre minha. Eles eram pequenitos e eu gostava de ler e uma coisa que eu gosto muito é, por vezes, pedir-lhes a eles que tragam os livros que têm em casa e, por vezes eles dizem “acabei de ler agora um livro” e eu digo “então vens recontar, traz o livro e conta por palavras tuas a história”. Tudo isso são trabalhos que eu faço desde o início porque eu sempre gostei muito ler. Talvez por eu gostar tanto de ler, sempre tive essa prática no dia-a-dia. Eu há uns anos atrás, já foi a um quarto ano eu fiz uma leitura de uns livros de “Uma Aventura”, lemos com um quarto ano, era um quarto ano espetacular e eu tinha alunos que acabavam de trabalhar e que tiravam o livro e punham em cima da mesa e liam, muito bom. E então eu sabia que eles gostavam dos livros de “Uma Aventura”, era a moda de “Uma Aventura” e então chegámos a ler, ao longo do ano, vários livros que era de manhã, o primeiro quarto de hora tínhamos de ler sempre um bocadinho do livro e isso foi um trabalho espetacular. Eu tinha um caso de um aluno que não gostava de ler e foi comprar depois livros da coleção, começou a achar interessante, portanto tudo se pode fazer no dia-a-dia, depende das turmas, depende de muita coisa. Aquela turma eu vi que era uma turma muito vocacionada para a leitura e consegui que alunos que não estavam tão vocacionados comessem a ler, muito giro. Cada um, lia eu, depois era outro que lia, havia sempre um quarto de hora inicial, líamos sempre um bocadinho do livro. Aquilo demorava... Eu tive um livro que foi quase um período, mas pronto era a curiosidade, “hoje o que é que vai acontecer?”, era muito giro, muito giro.

E – Porque é que valoriza a motivação para a leitura na sua prática?

D – Porque eu acho que ela é essencial para toda a aprendizagem. Eu acho que ler, escrever e compreender está em todas as áreas, nas expressões, em tudo, estudo do meio, matemática, em tudo eles precisam de ler e perceber. É a base de tudo, eu acho que sim. Um aluno com dificuldades, olhe eu tenho um exemplo: um aluno no primeiro ano era dos melhores alunos a matemática, sempre com muitas dificuldades a português. Ele nesta altura, ele está com imensas dificuldades a português, não gosta de ler, pronto, é mesmo um aluno que está mesmo desmotivado. O aproveitamento a matemática está a ir a um nível quase para o insuficiente. Porquê? Porque ele tem um ótimo cálculo, tem um ótimo raciocínio, mas tudo o que seja situações problemáticas, tudo o que implique uma leitura, tudo o que implique ser ele a ler para depois resolver seja o que for, ele já não consegue. E eu estou a ver que a matemática que ele era um excelente aluno, claro que com apoio nós dizemos “olha aqui é para fazer assim”, ele faz, mas não tem autonomia para resolver os exercícios. E por isso eu acho a leitura essencial.

E – E aí o que é que a professora faz com esse aluno?

D – Ele tem apoio educativo, tem explicadoras, tem a professora titular de turma ao lado dele para lhe ir lendo os enunciados, muito apoio direto. E, por vezes, quando eu dou um trabalho, mesmo matemática. Tudo o que seja fazer contas as coisas estão feitas. Se for uma ficha, como eu agora estou a fazer os testes intermédios, a treinar. Aquilo o que é que implica? Implica a leitura, implica uma tabela, interpretação... Ou se for para pôr uma cruz ele põe, agora tudo o que implica “resolve...”, ele não lê porque ele tem muita dificuldade e depois desmotiva. Portanto, eu acho que a leitura é transversal a tudo, é a base. E daí talvez eu sempre achar que, desde o início, que era muito importante eles terem curiosidade por ler. O que eu lhes digo sempre no início é “agora sou eu que leio, daqui a uns tempos são vocês que vão ler para mim”. Eu esta altura, no segundo ano, já sou eu que digo aos alunos para lerem, “vamos ouvir, agora já não é a professora, são vocês”.

E - Então, na sua prática educativa, com que frequência motiva as crianças para a leitura?

D – Diariamente. Não digo que seja planificado, mas todas as aulas há motivação.

E – Qual o seu grau de satisfação com o tempo dedicado à motivação para a leitura?

D – Isso em todas as aulas está implícito, eu não vou dizer “ai eu hoje vou dedicar este tempo para os motivar para a leitura”. Implicitamente em tudo está lá, em diálogos, em temas, eu acho que há sempre uma motivação para a leitura, portanto eu acho que o tempo que lhe é destinado é suficiente.

E – E em que disciplinas trabalha a motivação para a leitura?

D – É mais em português, mas acaba por ser implicitamente em tudo. Olhe em estudo do meio, a fazer pesquisas, às vezes projeto aqui coisas e vamos pesquisar. Uma exploração de um tema são eles que vão ler, ler o enunciado, são eles, eu gosto muito que sejam eles a participar e mesmo aqueles que ainda não têm à vontade não vão ler um parágrafo, leem uma frase e “boa e conseguiu!”. E depois acho que o reforço positivo que eu adoro, que é sempre, nem que seja uma palavrinha hoje bem, “boa, vês? Já conseguiu!”. Então acho que o reforço positivo a nível da motivação é espetacular. Também os incentivo a pedirem livros aos pais. E “o que é que recebeste nos anos? Porque é que não pediste um livro?”. E eles dizem “eu quero isto e aquilo” e eu digo “então e ninguém pede um livro ao Pai Natal?”. E digo “e então o que é que receberam no Natal?”, “uma história”, “então e leste a história no Natal? O que é que falava?” e depois há outro que diz “eu também li” e eu digo “então também trazes a história”. Portanto falamos sobre os conteúdos das histórias que eles leem em casa.

E – E sente que existem constrangimentos ou limitações ao trabalho em torno da motivação para a leitura?

D – Isso depende porque se nós formos para o campo dos pais terem de despendar uma verba para comprar os livros para os meninos, como temos agora a leitura do livro. Olhe ainda agora acabámos, acabei de ler o “Elefante cor-de-rosa”. Eu tive metade da turma que tinha o livro, outra metade não tinha.

Isso talvez o constrangimento seja a falta de dinheiro porque os pais, neste momento, não têm disponibilidade financeira para comprar os livros e ainda a falta de tempo dos pais para motivar para a leitura. Se fosse a pensarmos que tínhamos que adquirir os livros para trabalhar, eu dizia que havia “n” constrangimentos. Se fosse para dizer que eu vou despende uma hora ou duas para os motivar para a leitura, é impossível, com as metas que temos, com o programa que temos não tinha tempo para estar, mas como em todas as aulas eu tento estar sempre a motivá-los para, eu constrangimento não vejo assim nada. Não, porque eu não dedico horas para isso, eu implicitamente nas minhas aulas eu tento, eu às vezes a iniciar uma aula de matemática eu leio uma história e não implica, não preciso de gastar nada, não preciso de. Às vezes até mesmo uma história, um livro que nós temos aqui na sala, abrimos e dizemos assim “Olha que giro para iniciar o estudo do dinheiro”. E acho que isso os vai motivando, portanto...

E – Agora como é que motiva as crianças para a leitura?. Através de que atividades, por exemplo.

D – Em todas.

E – Dar o exemplo de uma atividade ou outra.

D – Por exemplo, na educação literária nós vamos lendo livros, mas eu leio esse e leio outros livros, não há nada específico.

E – Então é sobretudo a leitura de histórias.

D – É, é sobretudo a leitura de histórias.

E – Às vezes podia haver o caso de se utilizarem fantoches e essas coisas...

D – Já fiz dramatizações, mas segundo ano é mais a leitura de histórias. Agora aquelas que estão indicadas com a educação literária, mas quando acabarmos esta aparece outra e mesmo eu às vezes em casa, “ah eu ontem recebi o livro da não sei quantas” porque eles depois é giro porque eles já conhecem bem os autores. “Ah ofereceram-me o livro da Luísa Ducla” e eu digo “então traz”. “Ah eu recebi o livro do António Mota” e então vão trazendo e vamos lendo e vamos explorando, portanto essencialmente histórias.

E – Através de que materiais?

D – Histórias, expressão plástica. Agora com o “Elefante Cor-de-rosa” fizemos o elefante cor-de-rosa, recortámos o elefante cor-de-rosa.

E – Lá está, há articulação com outras disciplinas.

D – Há, isso faço sempre, dramatização. O ano passado fiz fantoches.

E – Pronto, estratégias também já referiu. Organização da sala. Faz algum tipo de organização.

D – Já fiz mas agora não faço. Eu tive há uns tempos, há uns anos eu tinha um cantinho que era mesmo a leitura, as turmas eram mais pequenas, vinte e seis alunos eu acho que não...

E – Não é rentável?

D – Agora não, porque as turmas são muito grandes. O que eu costumo ter é um placar onde eu costumo fazer às vezes coisas relacionadas com a exploração das histórias, mas a nível de expor. Eu tenho ali a “Menina gotinha de água”, agora vou substituir aquele pela leitura do “Elefante cor-de-rosa”. Agora mexer na organização e na distribuição, isso não.

E – E normalmente trabalha as histórias com a turma toda ou é em grupinhos.

D – Não, com a turma toda, agora é, mas depois faço às vezes trabalhos de grupo onde cada um vai ilustrar uma parte da história. Depende das histórias, depende dos anos, mas nesta fase ainda não.

E – E como é que incentiva as famílias a motivar as crianças para a leitura?

D – As famílias algumas já estão mais que motivadas. Nas reuniões eu falo sempre na importância de ler, pedir para eles lerem casa, para ouvirem ler desde o 1.º ano e nas reuniões eu digo sempre o livro que está aconselhado para ler. Portanto eu tenho mais de metade da turma ali com livros. Os pais nesse aspeto têm colaborado e têm respondido muito bem.

Entrevista da Educadora A:

E - Então, em primeiro lugar, quais são as suas habilitações académicas?

D – A minha formação inicial foi bacharelato, educação pré-escolar, depois uns anos mais tarde foi fazer formação complementar na área das expressões também na ESES de Santarém.

E – E há quantos anos é que trabalha na sua área?

D – Na área de jardim-de-infância menos, mas já fiz o curso, terminei em oitenta e nove, portanto cerca de vinte e cinco anos, mas como educadora estou há menos, já passei por vários níveis de ensino e como educadora tenho cerca de vinte anos.

E – Já passou por creche também?

D – Não, segundo e terceiro ciclo. Também houve alguns anos que tive no 1.º ciclo no apoio educativo.

E – E em que tipo de instituições é que já trabalhou?

D – Só públicas.

E – E com que faixa etária é que se encontra a trabalhar de momento?

D – Dos três aos seis, foi sempre.

E – E que papel é que acha que cabe ao jardim-de-infância e ao educador no âmbito da motivação para a leitura?

D – O papel do educador é contar muitas histórias e motivar as crianças para as histórias, para os livros, para o gosto por ouvir histórias. Fomenta a concentração, a imaginação, a expressão, mas graças a Deus nestes últimos anos, desde que surgiu a implementação do Plano Nacional de Leitura que as coisas estão um bocadinho melhor e mais facilitadas. As famílias também estão envolvidas. Nós educadoras, na área de expressão e comunicação, trabalhamos o Plano Nacional de Leitura e envolvemos, no Ler+ em família, as famílias. Quando as famílias em casa entram nos projetos (das crianças aprenderem histórias em casa e trazerem para contar aqui no jardim-de-infância aos amigos) eles estão mais motivados para as histórias. Se na rotina diária do jardim-de-infância, todos os dias, houver esse momento das histórias motivamos a criança. Se implementarmos esses projetos do Plano Nacional de Leitura (do Ler+ em família), eu tenho por exemplo o projeto do Alfa em que os meninos levam o Alfa, que é a mascote, a casa e têm que responder a umas perguntas relacionadas com a história do Alfa porque eles conhecem a história do Alfa, mas também escolheram. Estou também na fase de em casa escolherem uma história, os adultos leram-lhe a história e quando a criança sabe já muito bem a história combinamos aqui no jardim-de-infância qual é o dia que contam aos amigos. A criança que vai contar levar a mascote a casa é uma das motivações, uma das estratégias que eu utilizei para que a criança prepare a história e que queira ouvir a história em casa porque às vezes os pais dizem assim “ai mas ele não quer, ele não quer ouvir”, mas também porque não habituaram. Porque ainda há muitas famílias que não leem às crianças e cabe a nós, nas reuniões de pais, nas conversas informais com pais falarmos do Plano Nacional de Leitura, dar aqueles conselhos que até tem no site do Ler+ em família porque o ler é logo à nascença, logo de pequeninos, o livro do banho. Se logo no banho, na banheira derem um livro à criança para a criança manusear aí começa logo o gosto pelos livros, depois vêm as histórias, nem que sejam histórias das avozinhas sem livro, a criança aprende a ouvir, aprende a saber escutar. Muitas crianças precisam tanto de saber ouvir, saber escutar, estar com atenção, concentração e quando são eles próprios a contar para os amigos sentem necessidade de serem ouvidos, quando calha a vez deles eles aprendem essa necessidade que também quando estão no papel de ouvintes têm de estar com atenção.

E – E como é que descreve a importância dada à motivação para a leitura por parte das famílias? Acha que as famílias estão despertas para a importância?

D – Já começam a estar mais. Também porquê? Porque este trabalho feito em conjunto com os jardins-de-infância e em conjunto com as escolas em que percebem que as histórias ajuda eles a acalmarem, ajuda eles a estarem concentrados, que é de pequeninos que aprendem que o livro se tem de manusear da esquerda para a direita, que a leitura se faz da esquerda para a direita, os pais também alguns não tinham

essas noções. E aí o papel do educador é informar os pais das vantagens e mais-valias que a criança retira do ouvir ler histórias e de conviver com os livros. Se nós sensibilizarmos os pais para essas noções eles próprios apercebem-se de que estando a contar diariamente, incluindo os dez minutos, quinze minutos de leitura diária em casa, que eles próprios também vão, são eles a pedir para contarem a história antes de adormecerem. Portanto é papel do educador sensibilizar as crianças e os pais.

E – E encontra diferenças em termos de aprendizagem entre as crianças que estão mais motivadas para a leitura e as que estão menos motivadas para a leitura?

D – Nota-se. Aquelas crianças estão mais motivadas, que já têm o hábito, que há uma rotina diária de leitura em casa conseguem estar mais atentas, conseguem recontar as histórias com mais facilidade do que aquelas que não estão tão motivadas e que só esporadicamente é que lhes leem.

E – E em termos de atitudes e comportamentos também há diferenças?

D – Regra geral aqueles que conseguem estar atentos na história e que portanto estão mais motivados são crianças mais calmas, menos irrequietas, que têm períodos de concentração e atenção maiores. Portanto a leitura é muito importante para desenvolver esse lado.

E – Na sua prática pedagógica valoriza a motivação para a leitura?

D – Valorizo porque trabalho o projeto Ler+ em família e diariamente, a seguir ao almoço, eles sabem que é hora da história. Agora estamos com o Ler+ em família portanto alguns dias são eles que contam a história que aprenderam em casa. Eles até gostam mais das histórias contadas através do computador, chama-lhes mais a atenção, a biblioteca dos livros digitais adoram e os quadros interativos também é uma mais-valia porque chama mais atenção, mas também gostam muito de histórias contadas através de fantoches, depois serem eles próprios a recontar também com fantoches. É importante diversificar, ir variando as estratégias. Também participei e tenho por hábito participar nos projetos desenvolvidos pelas bibliotecas municipais. A nossa biblioteca de Santarém também promove a hora do conto, já este ano lá fomos e foi muito giro e eles prestaram muita atenção. Porquê? Porque foi usada uma estratégia em que as personagens eram com pedras, com seixos. Uma história basicamente de animais em que os animais estavam desenhados em pedrinhas. O próprio cenário, o rio, o campo, portanto uma história em 3D, desperta mais a atenção.

E – E porque é que valoriza a motivação para a leitura na sua prática pedagógica?

D – Valorizo porque a leitura desenvolve todas as áreas de conteúdo e porque desenvolve a linguagem oral, porque motiva para a escrita, porque desperta o gosto pela leitura e pela escrita, porque ajuda nos períodos, que são muito importantes, de atenção, concentração que as crianças precisam de desenvolver e temos que trabalhar muito isso. Valorizo para eles depois terem o gosto pela leitura no 1.º ano e o gosto pela escrita no 1.º ciclo.

E – Em média, na sua prática educativa, com que frequência é que motiva as crianças para a leitura?

D – Todos os dias, todos os dias há motivação para a leitura. Porquê? Todos os dias há hora do conto e a biblioteca é uma área de atividades que às vezes é preciso fechar a casinha. Porquê? A casinha todos eles escolhem e estão motivados para a casinha, para o faz-de-conta. A biblioteca nem sempre, por isso, como estratégia, a área da biblioteca nunca está fechada e até de vez em quando pomos lá livros novos, aparecem lá uns personagens novos. O Alfa quando apareceu também foi na biblioteca para eles escolherem a biblioteca porque senão é uma área que não é muito escolhida e se nós não motivarmos para... Também como estratégia quando posso vou para a biblioteca, digo “eu hoje vou para a biblioteca”, dou apoio e estou lá a contar história porque há sempre aqueles meninos que gostam de ir para a biblioteca mas que gostam que lhes estejam a contar as histórias. Se houver a presença do adulto de certeza que temos crianças a escolher a área da biblioteca ou então há sempre no grupo uma ou outra criança que tem muito gosto pelo livro e por contar histórias, pedimos a essa criança “olha hoje és tu a contadora de histórias” e a biblioteca assim é muito solicitada. Portanto é papel do educador aproveitar a área da biblioteca, torná-la apelativa para as crianças, de vez em quando ir lá o adulto e apoiar o tempo que eles estão na área da biblioteca. Mas a verdade é que todos os dias há motivação para a leitura.

E – E qual o seu grau de satisfação com o tempo dedicado à motivação para a leitura? Sente-se satisfeita com o tempo que dedica?

D – Eu sinto, sinto que as famílias não dedicam porque de vez em quando temos crianças a responder-nos “mas a minha mãe ainda não leu” porque fizemos o sorteio para ver o dia em que calhava a vez da criança a contar a história e acontece-me todos os anos sempre uma criança que diz “eu não sei a história, ninguém me leu, eu peço, não têm tempo”. Portanto as famílias ainda não dão a importância devida à motivação para a leitura, algumas famílias, não é todas. Ainda há famílias que não dão a importância que deviam de dar à motivação para a leitura, o contar a história em casa.

E – No entanto, na sua prática sente-se satisfeita com o tempo que dedica?

D – Claro, sinto-me satisfeita com o tempo que dedico.

E – E em que áreas de conteúdo é que trabalha a motivação para a leitura?

D – Todas as áreas. A leitura está em todas as áreas de conteúdo praticamente porque o livro é um ponto de partida para trabalharmos todas as áreas de conteúdo no jardim-de-infância. Até para uma aula de expressão físico-motora podemos partir de uma história de um livro. Portanto o livro está em todas as áreas de conteúdo e é valorizado em todas as áreas de conteúdo.

E – Então trabalha a motivação para a leitura noutras áreas.

D – Sim.

E – E sente que existe algum constrangimento ou alguma limitação ao trabalho que desenvolve em torno da motivação para a leitura? Há algo que impeça um melhor trabalho?

D – Já disse que podia às vezes as coisas seriam melhores se as famílias cumprissem o seu dever de motivar para a leitura. Quando nos acontece naquele dia ser determinada criança a contar a história e a criança responder que ninguém lhe leu em casa (portanto esse é um constrangimento), dá-se a volta à questão e dizemos à criança, que geralmente é o que eu faço, “então mas não sabes essa história que aprendeste em casa e aqui uma das histórias que Aida tenha contado, não queres contar?” e aí eles já agarravam e sentem-se à vontade para contar a história.

E – Como motiva as crianças para a leitura? Por exemplo através de que atividades?

D – Na expressão físico-motora vou buscar determinada história. Agora na Primavera para trabalharmos as sementeiras estamos com histórias relacionadas com as sementes e as sementeiras. Temos também como atividades a hora do conto diariamente, partilhar com as outras salas, fazemos a partilha com outras salas, com outros níveis de ensino, ou seja, vamos às outras salas contar histórias. Temos também aqui uma colega que está com a portaria, portanto não tem turma e que de vez em quando anda a dinamizar nas salas, porque cada sala escolheu no início do ano um patrono da sala, portanto um autor. Na nossa sala escolhemos o Eric Carle, trabalhámos a história da “Lagartinha Comilona”. Pronto e estamos a fazer atividades relacionadas com a “Lagartinha Comilona” que explora os dias da semana, explora a alimentação saudável e aliás esta história, este projeto iniciou-se logo em outubro. Na altura interligámos com o dia da alimentação. Depois, mais tarde, interligámos com a integração do quadro dos dias da semana para a criança interiorizar os dias da semana e ainda estamos a trabalhar, estamos a fazer um casulo, tem sido um trabalho ao longo do ano. Pronto a partir do patrono da sala escolhemos a história da “Lagartinha Comilona”, primeiro a alimentação saudável, depois os dias da semana, agora estamos na fase de fazermos o casulo e a borboleta, um trabalho contínuo com base nessa história.

E – Através de que materiais é que motiva para a leitura?

D – Como materiais uso fantoches, livros (tanto em papel como digitais). A “Lagartinha Comilona”, a partir do livro criámos um quadro de dupla entrada que tem os dias da semana, agora estamos a reutilizar materiais: rolos de papel higiénico para fazer a borboleta, lãs, materiais de desperdício que são usados para fazer trabalhos manuais relacionados com a história e que também podem ser uma motivação para a história.

E – Através de que estratégias ou procedimentos?

D – Convém variar as estratégias. Tal como já referi uma das estratégias que este ano a biblioteca municipal utilizou que eu nunca me lembraria. Até com pedras se conta uma história só através de seixos. Cada animal era um seixo desenhado e isso desperta a curiosidade da criança de ouvir aquela história,

contar as histórias de uma forma diferente, não ser sempre da maneira mais convencional. No computador gostam muito da biblioteca dos livros digitais porque é o computador a falar para eles, portanto é uma estratégia que uso. Em casa motivo muitas vezes, nas reuniões falo no sentido dos avós contarem as histórias que se lembram de quando eram pequeninos, os pais contarem as histórias que os avós lhes contavam, não ser só também os livros. Outra estratégia é a personagem do alfa aparecer e ir a casa para a criança trazer no dia que conta a história. O colocar a criança que gosta de contar histórias a convidar outros amigos para utilizarem a biblioteca.

E – E em termos de organização do ambiente educativo, ou seja motiva, as crianças com alguma estratégia ligada à organização do ambiente educativo.

D – Por exemplo, a existência da área da biblioteca é uma estratégia de organização do ambiente educativo para motivar para a leitura.

E – E em termos de organização do espaço?

D – A biblioteca está num sítio com bastante luz, um bocadinho afastado das atividades mais agitadas, onde possa existir barulho, portanto estar num sítio mais calmo.

E – E trabalha as histórias com o grupo todo ou às vezes só com um grupinho...

D – A hora do conto é com o grupo todo, mas depois, muitas vezes, vou para a biblioteca para estar só com dois ou três que é o número de crianças que pode estar na área da biblioteca.

E – Ok. A última pergunta: como incentiva as famílias a motivar as suas crianças para a leitura?

D – Incentivo as famílias através do Projeto Ler+ em família em que a criança leva o livro a casa, o adulto tem que preencher, ajudar depois a criança a preencher a ficha porque a criança do jardim-de-infância ainda não sabe escrever e então há uma parte, portanto a criança escolhe o, estamos na fase de escolherem em casa, chamo a atenção para as famílias, mesmo assim ainda às vezes não escolhem, escolher livros pequenos para a criança conseguir aprender. A criança tem aprender a história para depois cá recontar e fazem uma fichinha de leitura em casa em que a criança desenha o principal da história e a família preenche o nome da história, quanto tempo dedicou à leitura, essa ficha de leitura foi acompanhada com essa tal folhinha em que há os conselhos à família, chamo a atenção dos pais no sentido de que é muito importante dedicar pelo menos quinze minutos à leitura, que a criança deve todos os dias, à noite, antes de adormecer ouvir uma história. Explico-lhes que crianças que ouvem histórias desenvolvem a comunicação e estão mais despertas para as atividades relacionadas com o primeiro ciclo, estão mais motivadas, desenvolvem os períodos de atenção e concentração. Nas reuniões de pais acabo por alertar, é sempre falado precisamente para os pais terem essa consciência e trabalharem. Também temos e vamos desenvolver neste período uma mãe que tem a família toda trabalha no grupo de teatro e convidei-os para

virem cá. Ela diz que ia tentar ver se trazia pelo menos alguns elementos porque como tem um teatro lá na terrinha, virem aqui contar as histórias que estão a ensaiar no teatro.

E – Ok, obrigada pela entrevista.

Entrevista da Educadora B:

E - Então a primeira pergunta é quais são as suas habilitações académicas?

D – Tenho o curso de formação de educadora da escola normal de educadores de infância e depois tenho a licenciatura em ciências da educação. Fiz ainda uma pós-graduação em necessidades educativas especiais

E – E há quantos anos trabalha na sua área?

D - Há 36 anos.

E – E em que tipo de instituições já trabalhou?

D – Só públicas.

E – Com que faixa etária se encontra a trabalhar de momento?

D – Crianças dos 3 aos 6 anos.

E – Que papel cabe à ao jardim-de-infância e ao educador no âmbito da motivação para a leitura?

D – Eu acho que cabe um papel importantíssimo não de iniciação à escrita e à leitura. A verdade é que se o papel da escola e dos educadores sempre foi importante, hoje ainda é mais, porque o tempo vivido em casa e na escola alterou-se muito com as próprias alterações sociais. Eu penso que o incentivo à leitura é algo transversal a tudo. As crianças começam por ler imagens, situações, etc até chegarem aos símbolos convencionais, entre eles, as letras e palavras da sua língua. Acho que o entusiasmo que pomos nas coisas que fazemos com as crianças, passa para elas, é contagiante. Sem gosto pela leitura não podemos motivar ninguém para ler. Então, o papel do educador é o de motivar, mas também facultar o máximo possível de textos, histórias, poesia, etc e numa boa diversidade de suportes. Atenção que o livro é fundamental mas a história contada sem suporte, apenas com o nosso entusiasmo de interpretação, também o é. O papel do educador é também escolher muito bem as histórias. A educadora também tem uma grande responsabilidade quando se senta com um livro na mão e começa a passar a informação às crianças. É uma enorme responsabilidade, é o tom de voz, é o modo encantatório que nós temos de pôr nas coisas. Quanto à escola em si, acho que sou privilegiada por trabalhar agora nesta escola onde existe uma boa Biblioteca Escolar. Tudo o que se faz naquele espaço, ou as propostas que nos fazem e aproveitamos ao

máximo, é fantástico! Tem uma magia especial que se transmite às crianças e também às famílias. Elas, claro, são as primeiras educadoras...

E - Como descreveria a importância dada à motivação para a leitura por parte das famílias?

D - As famílias, aqui, aderem muito bem e mostram-se recetivas às propostas do Jardim. Sempre que se fez a proposta do projeto “ler em família”, em que as crianças levam para casa um livro e uma ficha de leitura, para na segunda-feira, partilharem com os colegas a experiência, salvo uma ou outra exceção, temos bons resultados. Não sei até que ponto elas estimulam o contacto com a leitura, em casa, por sua iniciativa mas aderem sempre às nossas propostas. Penso que a maior dificuldade das famílias é “escolher” para os filhos os livros mais adequados (à idade, etc). Mas aí, quando sou solicitada, dou a minha opinião. No geral, hoje em dia, todos os pais querem que os seus filhos aprendam a ler, sabem que é uma ferramenta essencial para o conhecimento e a integração na instituição escolar. À motivação para a leitura os pais dão imensa importância, mas é por via da importância que a leitura vai ter na vida deles em termos académicos. No outro dia apareceu aqui um senhor que vende um pacote de livros que são aqueles livros orientados, com fichas de registo ou autocolantes para pôr aqui e ali, já um pouco à primeiro ciclo, não é propriamente a literatura, os livros. Quando nós falamos em livros e estimulação para a leitura não estamos a falar propriamente nessas coisas. Agora essas coisas também são importantes, não vou dizer que não, mas isto é só para perceber o valor que os pais atribuem aos livros. Esse senhor que trouxe livros desse tipo houve vários pais que compraram. Quando veio António Torrado e o livro dele estava à venda por sete euros e meio, o outro era cinco euros, portanto não era uma diferença assim tão grande (e eram cadernos, não eram histórias), o livro de António Torrado, que eles adoraram porque explorámos, só houve um pai que comprou. A diferença entre aqueles livrinhos e o livro de António Torrado é que um para brincar e o outro é trabalho e lamentavelmente nós temos agora essa cultura do academismo, os tempos das crianças completamente cheios, as crianças não têm tempo para brincar, para estar a explorar uma coisa com calma. Os pais valorizam no sentido de quase competitivo de “eu quero que ele se saia bem, que ele tenha sucesso”. O ler eles são capazes de não associar muito àquele livro que dá prazer ler, que é interessante ou que é de um autor especial, de um bom autor e portanto não fazem essa distinção também por não conhecerem obras, o que é mais adequado àquela faixa etária e eu acho que o educador aí tem um papel muito importante a desempenhar no sentido de recomendar obras aos pais e dizer-lhes o que faz mais sentido, em termos literários, para aquela idade.

E - Encontra diferenças em termos de aprendizagem e de atitudes/comportamento entre as crianças que estão mais motivadas para a leitura e as que estão menos motivadas para a leitura?

D - A motivação para a leitura é em si mesma, na minha opinião, um bom indicador do desenvolvimento das crianças. A escolha da área da biblioteca, durante o tempo de atividades mostra-me (claro que também o modo como aí se comportam) o interesse que a leitura já lhes desperta e como. E isto é muito

importante para a minha análise/avaliação do grupo e para escolher as propostas que vou fazer. Sim, há uma relação entre a motivação para a leitura e a aquisição de competências (leitura, enquanto conceito abrangente, como referi). A leitura é uma atividade transversal e então influi na aquisição de conhecimentos, na quantidade de vocabulário, na própria motricidade fina (o folhear dos livros, o arrumar, etc). E o contrário também é verdadeiro, isto é, as outras competências também se refletem na motivação para a leitura. Em qualquer outra área da sala, para além da área da biblioteca, pode acontecer que as crianças tenham comportamentos “leitores” e é sempre preciso estar atenta. Em regra (não quer dizer que não haja exceções) as crianças “leitoras”, mais motivadas são as que melhor desempenho demonstram, noutras áreas de conteúdos. Portanto, generalizando pode-se dizer que as crianças que estão mais motivadas para a leitura também têm melhores desempenhos a outros níveis, mas nem sempre é assim e podem ter, por exemplo um melhor desempenho na leitura, portanto no interesse pela leitura de imagens, pela fruição dos livros, mas depois não terem o interesse pelo escrito por ainda serem muito novinhas. Ou, por exemplo, uma criança que tem vivências muito reduzidas, que não vai a um museu, que não tem contacto com a natureza também não é pelo facto de ela aqui ter uma grande apetência pela área da biblioteca e pelos livros que vai ter desenvoltura intelectual a outros níveis. Pode ter um vocabulário pobre, não ter conceitos relativos à natureza, etc.

E - Na sua prática pedagógica valoriza a motivação para a leitura? Porquê?

D - Valorizo e muito. Sempre valorizei sem quase me aperceber, dada a minha própria formação como leitora e os ótimos professores que fui tendo ao longo da vida. Mas à medida que aprendo (estamos sempre a aprender, não é?) verifico que a diversidade de modos de ler é imensa: as crianças leem desde muito cedo: observam, interagem com os objetos e as pessoas (isso implica “ler” nos outros), criam e leem os seus próprios registos gráficos, enfim, olhar o mundo pode ser uma iniciação à(s) leitura(s) do mundo (gosto de pensar assim, ajuda-me a nunca parar de encontrar coisas novas à minha volta). Como disse, se não estou em erro, Paulo Freire, o analfabeto não é só o que não sabe ler...

E - Em média, na sua prática educativa, com que frequência motiva as crianças para a leitura?

D - Quase posso dizer que, em atividades livres elas o fazem a toda a hora. Mas como proposta minha mais estruturada ou como proposta delas, quase todos os dias porque quase todos os dias temos a chamada “hora da história”. A história pode ser escolhida por eles e eu leio, pode ser escolhida e “lida” por um deles, pode haver um pequeno grupo que resolveu preparar uma história no espaço do “fantocheiro”... Quase sempre é um momento de uma certa magia e concentração na minha sala. Depois há outras atividades mais ligadas aos aspetos organizacionais do grupo, como a realização de tarefas diárias em que a leitura está implícita.

E - Qual o seu grau de satisfação com o tempo dedicado à motivação para a leitura? Porquê?

D - Penso que as coisas têm corrido bem, sinto-me então em certos dias, mesmo muito satisfeita interiormente, com o tempo que dedico e com a adesão das crianças a este tipo de atividades que elas relacionam com o fruir de algo que é fantástico e contribui também bastante para a união e cumplicidade entre pares e entre mim e as crianças (facilitando a relação de ensino-aprendizagem, como há pouco referi).

E - Em que áreas de conteúdo trabalha a motivação para a leitura?

D - A leitura está implícita em todas as áreas de conteúdos, portanto trabalho em todas elas.

E - Sente que existem constrangimentos/limitações ao trabalho em torno da motivação para a leitura?

D - Os constrangimentos que existem, no meu caso, em que tenho no próprio espaço do edifício, uma Biblioteca Escolar (BE), são muito atenuados. Temos na sala e na BE uma boa quantidade de livros e a disponibilidade da colega responsável pela BE... Portanto, os constrangimentos são os mesmos inerentes às outras atividades: falta de pessoal auxiliar (este ano letivo foi muito difícil com substituições e grandes alterações no quotidiano das crianças) e certas condições físicas do edifício (como a distância entre as salas do jardim e os WC ou o Refeitório). Estas dificuldades parecem quase ridículas quando assim faladas mas elas diminuíram muito o tempo de exploração de qualquer situação, bem como levaram muitas vezes a interrupções constantes de atividades ou mesmo à sua não realização (no caso da leitura este ano não foi possível desenvolver o projeto leitura em família).

E - Como motiva as crianças para a leitura? Através de que atividades?

D - Exploração de histórias, de textos; Hora da história; leitura de tabelas, gráficos, imagens, registos gráficos das crianças; identificação de materiais e caixas de arrumação; leitura de vários tipos de registos no quadro preto ou no quadro magnético; identificações das próprias crianças (exploração das semelhanças e diferenças das letras dos nomes); contacto com diversos tipos de códigos escritos (sinais, símbolos ou alfabetos); associação dos nomes e palavras novas aos objetos; elaboração de painéis coletivos relacionados com os projetos desenvolvidos. Para além destas, todo o tipo de jogos que implicam a observação e concentração. Este ano, por exemplo cada sala trabalhou um autor e nós temos a Luísa Ducla Soares, eles abrem o livro, temos aqui a caixa especial dos livros da Luísa Ducla Soares. Na exploração deste livro e do autor nós abordamos tudo, muitas das coisas que têm a ver com a sensibilidade para o livro, que é conhecer a própria estrutura do livro. Outra atividade é a vinda de escritores. Tivemos cá o escritor António Torrado, por exemplo, que eles adoraram.

E – E que materiais usa para motivar para a leitura?

D - Para além dos que referi, uso diversos materiais (imagens, pictogramas, letras, números) sempre ao dispor em diferentes áreas (formas na modelagem, letras e números no quadro magnético, grande

diversidade de imagens nos jogos de mesa); escantilhão na área do desenho, recorte e colagem; fantoches e cenários.

E – Que estratégias/procedimentos que utiliza?

D - Em situações espontâneas de curiosidade pela leitura de símbolos, imagens, ou letras e números, considero que é importante responder de imediato ou, não sendo possível, remeter para o planeamento de momentos mais específicos. Nessas situações previstas e mais estruturadas, em reunião de grande grupo ou em pequenos grupos tenho por hábito conversar e estabelecer relações entre conhecimentos novos (uma nova palavra, por exemplo) e conhecimentos já adquiridos, apelando à reflexão e ao questionamento, dando oportunidade aos mais pequenos e motivando os grandes para ajudar. Também podemos, em exploração de textos, introduzir conceitos que, futuramente, possam ajudar a leitura “do mundo” (trabalhando-os com recurso à fonologia, à morfologia ou à sintaxe para melhor compreensão e memorização). Ainda, considero que a hora de arrumar é um momento privilegiado de observação, leitura de símbolos, de questionamento e debate entre as crianças, o que contribui para o enriquecimento do vocabulário e para a escuta/leitura do outro. O facto de nós irmos à biblioteca quando estão lá meninos mais velhos também é uma estratégia, pois os meninos mais velhos, para eles, são um modelo, é outro incentivo, portanto a educadora tem de estar atenta também às possibilidades da escola, do jardim.

E – Como organiza o ambiente educativo de forma a motivar para a leitura?

D - Toda a organização do ambiente educativo é muito inspirada no escrito e participada pelas crianças. Na organização do espaço elas identificam materiais e caixas de arrumação, por exemplo. Na organização do tempo fazem nas “horas-chave”, a leitura do relógio. Na organização do grupo, definem e registam as regras da sala e do exterior (segurança), constroem o quadro das tarefas diárias, etc, usando sempre o escrito que, em situação de rotina deve ser “lido” pela criança responsável pela respetiva tarefa.

E - Como incentiva as famílias a motivar as suas crianças para a leitura?

D - Todos os dias estamos em contacto, nesta escola, com a maioria dos pais, o que facilita as conversas informais. E que também abordam o assunto da leitura e dos livros. No entanto, o projeto de leitura em família foi, na minha opinião a estratégia que melhor resultou (este ano não se fez, como disse), pois criou uma dinâmica muito interessante entre os familiares e o grupo de crianças (não apenas com os seus próprios filhos). Este projeto de articulação com a família é sempre muito atrativo e os pais reagem muito bem. Para além deste tipo de projetos, costumo entusiasmar as crianças para contarem aos pais o que se passa na sala de aula, o que inclui sempre uma ou outra história ou poesia de que mais gostaram. A vinda de escritores à escola, que tem acontecido desde há alguns anos, é também um momento de entusiasmo que se transmite aos pais. As crianças vão contando as atividades prévias de exploração dos livros que sempre fazemos para preparar a vinda do escritor.

E - Por fim, pode dizer em que consistiu o projeto leitura em família?

D - O projeto consistia no seguinte: cada criança levava para casa, no fim-de-semana um livro para ler em família (só uma ou duas de cada vez), fazia uma ficha de requisição do livro, levava a ficha de leitura junto com o livro, em saco decorado pelas crianças, trazia na segunda-feira o livro e a ficha já preenchida e partilhava com os amigos a experiência, em grande grupo, na hora da história.

E – Muito obrigada pela entrevista!

Anexo 6 – Análise de conteúdo das entrevistas

Tabela 2 – Análise de conteúdo das entrevistas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores/evidências			
		Professora A	Professora B	Educadora A	Educadora B
Os mediadores da leitura	Papel do educador/professor no âmbito da motivação para a leitura	“O professor tem que cativar os alunos, tem de os entusiasmar para (...) eles comecem a ganhar gosto, terem motivação”.	“Eu acho que o professor tem um papel essencial. (...) O papel do professor é continuar a motivar para a leitura, é dar a continuação àquilo que vem de casa, aos princípios que a criança tem, mas há famílias que não incutiram esses hábitos, por isso, o professor também tem um papel muito importante no sentido de fazer com que a criança tome contacto com o livro e as	“O papel do educador é contar muitas histórias e motivar as crianças para as histórias, para os livros, para o gosto por ouvir histórias.” (...) O papel do educador é informar os pais das vantagens e mais-valias que a criança retira do ouvir ler histórias e de conviver com os livros. (...) É papel do educador sensibilizar as crianças e os pais. (...) É papel do educador aproveitar a área da biblioteca, torná-la	“Eu acho que cabe um papel importantíssimo não de iniciação à escrita e à leitura. A verdade é que se o papel da escola e dos educadores sempre foi importante, hoje ainda é mais. (...) O papel do educador é o de motivar, mas também facultar o máximo possível de textos, histórias, poesia, etc e numa boa diversidade de suportes. (...) O papel do educador é também

			histórias”.	apelativa para as crianças, de vez em quando ir lá o adulto e apoiar o tempo que eles estão na área da biblioteca. (...) Cabe a nós, nas reuniões de pais, nas conversas informais com pais falarmos do Plano Nacional de Leitura, dar aqueles conselhos que até tem no site do Ler+ em família”.	escolher muito bem as histórias. (...) O educador aí tem um papel muito importante a desempenhar no sentido de recomendar obras aos pais e dizer-lhes o que faz mais sentido, em termos literários, para aquela idade”.
Os mediadores da leitura	Importância atribuída à motivação para a leitura em contexto familiar	“A maior parte dá [importância], a maior parte sim, mas eu acho que hoje em dia... Antigamente era mais através do livro e eu agora acho que é mais através de filmes. Eles falam muito que veem filmes.	“Algumas [dão importância]. Eu acho que nós não podemos agora ter uma regra geral e dizer assim “todas as famílias estão” ou “as famílias não estão”. Não concordo porque eu encontro famílias que são pais	“Ainda há muitas famílias que não leem às crianças. (...) Já começam a estar mais [despertadas para a importância]. (...) Sinto que as famílias não dedicam [tempo à motivação para a leitura] porque de vez em quando	“As famílias, aqui, aderem muito bem e mostram-se recetivas às propostas do Jardim. Sempre que se fez a proposta do projeto “ler em família”, em que as crianças levam para casa um livro e uma ficha de

		Bom também é giro, filmes também são histórias, não é? Também ficam com uma noção. Eu acho que é mais filmes, mas também tenho muitos miúdos que pronto quando falamos dos textos que são retirados desta obra ou daquela, há alguns que conhecem, já leram a história ou já ouviram falar. Estes miúdos com que eu trabalho estão treinados e os pais preocupam-se e trabalham com eles. Há outras escolas onde eu estive que não é bem assim”.	leitores, avós leitores e a criança já cresce num ambiente de leitura e gosta da leitura e há aquela família que não gosta de ler, em vez de oferecer um livro à criança, oferece um carro. Não quer dizer que não seja benéfico a criança ter o seu brinquedo, ter um carro, ter um lego. Eu acho que é muito importante, mas eu acho que há de tudo. Há famílias que têm um papel importante e há famílias que não. Eu não gosto de dizer que todas as famílias ou nenhuma família. Não, acho que depende”.	temos crianças a responder-nos “mas a minha mãe ainda não leu” porque fizemos o sorteio para ver o dia em que calhava a vez da criança a contar a história e acontece-me todos os anos sempre uma criança que diz “eu não sei a história, ninguém me leu, eu peço, não têm tempo”. Portanto as famílias ainda não dão a importância devida à motivação para a leitura, algumas famílias, não é todas. Ainda há famílias que não dão a importância que deviam de dar à motivação para a leitura, o contar a história	leitura, para na segunda-feira, partilharem com os colegas a experiência, salvo uma ou outra exceção, temos bons resultados. Não sei até que ponto elas estimulam o contacto com a leitura, em casa, por sua iniciativa mas aderem sempre às nossas propostas. À motivação para a leitura os pais dão imensa importância, mas é por via da importância que a leitura vai ter na vida deles em termos académicos. No outro dia apareceu aqui um senhor que vende um pacote de livros orientados, com fichas
--	--	---	--	--	---

				em casa”.	de registo ou autocolantes para pôr aqui e ali, já um pouco à primeiro ciclo, não é propriamente a literatura, os livros. Quando nós falamos em livros e estimulação para a leitura não estamos a falar propriamente nessas coisas. (...) Esse senhor que trouxe livros desse tipo, houve vários pais que compraram. Quando veio António Torrado e o livro dele estava à venda por sete euros e meio, o outro era cinco euros, portanto não era uma diferença assim tão grande (e eram cadernos, não eram
--	--	--	--	-----------	--

					histórias), o livro de António Torrado, que eles adoraram porque explorámos, só houve um pai que comprou. A diferença entre aqueles livrinhos e o livro de António Torrado é que um para brincar e o outro é trabalho e lamentavelmente nós temos agora essa cultura do academismo, os tempos das crianças completamente cheios, as crianças não têm tempo para brincar, para estar a explorar uma coisa com calma. Os pais valorizam [a motivação para a leitura] no sentido de quase competitivo de
--	--	--	--	--	--

					“eu quero que ele se saia bem, que ele tenha sucesso”. O ler eles são capazes de não associar muito àquele livro que dá prazer ler, que é interessante ou que é de um autor especial, de um bom autor e portanto não fazem essa distinção”.
Trabalho de motivação para a leitura realizado pelo docente	Valorização atribuída pelo docente à motivação para a leitura	“Sim, eu valorizo [a motivação para a leitura] e puxo e tento incutir que é muito importante e tentar cativar com coisas giras para eles gostarem, para se entusiasmarem. (...) Eu valorizo porque é muitíssimo importante, porque se eles dominarem tudo o que é ler,	“Eu valorizo porque sempre fiz. Eu acho que desde sempre que me lembro de levar livros (...) para a escola. (...) Eu sempre gostei de ler histórias com eles e às vezes mesmo revistas. (...) Porque eu acho que ela [a leitura] é essencial para toda a aprendizagem.	“Valorizo porque trabalho o projeto Ler+ em família e diariamente, a seguir ao almoço, eles sabem que é hora da história. (...) Também participei e tenho por hábito participar nos projetos desenvolvidos pelas bibliotecas municipais. (...) Valorizo porque a	“Valorizo e muito. Sempre valorizei sem quase me aperceber, dada a minha própria formação como leitora e os ótimos professores que fui tendo ao longo da vida”.

		interpretar, analisar, se eles souberem isso, eles dominam todas as áreas, todas. E escrevem bem. Pronto é muito importante”.	Eu acho que ler, escrever e compreender está em todas as áreas, nas expressões, em tudo, estudo do meio, matemática, em tudo eles precisam de ler e perceber. É a base de tudo, eu acho que sim”.	leitura desenvolve todas as áreas de conteúdo e porque desenvolve a linguagem oral, porque motiva para a escrita, porque desperta o gosto pela leitura e pela escrita, porque ajuda nos períodos, que são muito importantes, de atenção, concentração que as crianças precisam de desenvolver e temos que trabalhar muito isso. Valorizo para eles depois terem o gosto pela leitura no 1.ºano e o gosto pela escrita no 1.º ciclo”.	
Trabalho de motivação para a leitura	Tempo dedicado à motivação para a leitura	“No fundo (...) acaba por ser todos os dias. Todos os dias trabalhamos um	“Diariamente. Não digo que seja planificado, mas todas as aulas há	“Todos os dias, todos os dias há motivação para a leitura. Porquê? Todos os	“Como proposta minha mais estruturada ou como proposta delas,

realizado pelo docente		textinho, depois, além disso, trabalha-se a obra do Plano Nacional de Leitura e depois, além disso, ainda, por vezes, trazem umas histórias que são giras e relacionadas com aquilo que nós estamos a dar e também trabalhamos as histórias. Em vez de ser um textinho posso partir de (...) excertos. Depois vou contando a história. Por exemplo, dez minutos ou quinze minutos antes de terminar o dia, para acalmar, conto mais um bocadinho da história e depois vamos juntando e vamos fazendo trabalhos	motivação. (...) Isso em todas as aulas está implícito, eu não vou dizer “ai eu hoje vou dedicar este tempo para os motivar para a leitura”. Implicitamente em tudo está lá, em diálogos, em temas, eu acho que há sempre uma motivação para a leitura. (...) Porque eu não dedico horas para isso, eu implicitamente nas minhas aulas eu tento [motivar].	dias há hora do conto e a biblioteca é uma área de atividades”.	quase todos os dias porque quase todos os dias temos a chamada “hora da história”. Depois há outras atividades mais ligadas aos aspetos organizacionais do grupo, como a realização de tarefas diárias em que a leitura está implícita”.
------------------------	--	--	---	--	--

		sobre isso”.			
Trabalho de motivação para a leitura realizado pelo docente	Grau de satisfação com o tempo dedicado à motivação para a leitura	“Sim, sim, sinto-me satisfeita com o tempo dedicado à motivação para a leitura, eu trabalho muito esse aspeto. (...) E eu acho que chega, acho que chega sim”.	“Eu acho que o tempo que lhe é destinado é suficiente”.	“Claro, sinto-me satisfeita com o tempo que dedico”.	“Penso que as coisas têm corrido bem, sinto-me então em certos dias, mesmo muito satisfeita interiormente, com o tempo que dedico e com a adesão das crianças a este tipo de atividades”.
Trabalho de motivação para a leitura realizado pelo docente	Áreas de conteúdo/disciplinas nas quais a motivação para a leitura é trabalhada	“Eu acho que o Português é um trabalho contínuo e podemos utilizar para tudo. Às vezes até para o Estudo do Meio. Parto de um textinho, de uma história, por exemplo para os animais ou para as plantas. Depois a partir dali começamos a	“É mais em português, mas acaba por ser implicitamente em tudo. (...) Eu às vezes a iniciar uma aula de matemática eu leio uma história. (...) Às vezes até mesmo uma história, um livro que nós temos aqui na sala, abrimos e dizemos assim	“Todas as áreas. A leitura está em todas as áreas de conteúdo praticamente porque o livro é um ponto de partida para trabalharmos todas as áreas de conteúdo no jardim-de-infância. Até para uma aula de expressão físico-motora	“A leitura está implícita em todas as áreas de conteúdos, portanto trabalho em todas elas”.

		trabalhar o tema do Estudo do Meio. (...) Trabalho a motivação para a leitura noutras áreas, em todas. (...) Até por exemplo no dia das bruxas eu trabalho o português, posso partir do texto, mas depois aproveito a matemática e faço logo problemas tudo com a bruxinha, que encontrou isto, depois passou por ali e viu não sei quantos morangos, depois foi lá uma menina muito má, que não gostava dela e tirou não sei quanto. Pronto e a partir dali [da história] fazemos montes de trabalhos, problemas e	“Olha que giro para iniciar o estudo do dinheiro”. E acho que isso os vai motivando. (...) Na expressão plástica agora com o “Elefante Cor-de-rosa” fizemos o elefante cor-de-rosa, recortámos o elefante cor-de-rosa”.	podemos partir de uma história de um livro. Portanto o livro está em todas áreas de conteúdo e é valorizado em todas as áreas de conteúdo. (...) Agora na Primavera para trabalharmos as sementeiras estamos com histórias relacionadas com as sementes e as sementeiras”.	
--	--	---	--	---	--

		eles adoram. (...)Eles acham muito giro, às vezes até dão ideias. Dizem assim “ó professora então se ela fizesse aquilo e coiso e depois foi um amigo e depois aquilo”, “olha boa ideia, pronto”. Depois aproveitamos e é muito giro, eles adoram. Pronto porque estão um bocadinho na parte da fantasia, mas também estamos a trabalhar. Eu acho que às vezes também assim a brincar eles também estão a aprender e acham muita graça”.			
--	--	--	--	--	--

Trabalho de motivação para a leitura realizado pelo docente	Constrangimentos ao trabalho em torno da motivação para a leitura	“Não, não há constrangimentos, de maneira nenhuma. (...) Quer dizer eu podia era arranjar umas atividades diferentes se houvesse uma biblioteca [na escola]”.	“Isso talvez o constrangimento seja a falta de dinheiro porque os pais, neste momento, não têm disponibilidade financeira para comprar os livros e ainda a falta de tempo dos pais para motivar para a leitura. Se fosse a pensarmos que tínhamos que adquirir os livros para trabalhar, eu dizia que havia “n” constrangimentos. Se fosse para dizer que eu vou despende uma hora ou duas para os motivar para a leitura, é impossível, com as metas que temos, com o	“Às vezes as coisas seriam melhores se as famílias cumprissem o seu dever de motivar para a leitura. Quando nos acontece naquele dia ser determinada criança a contar a história e a criança responder que ninguém lhe leu em casa, portanto esse é um constrangimento”.	“Os constrangimentos que existem, no meu caso, em que tenho no próprio espaço do edifício, uma Biblioteca Escolar (BE), são muito atenuados. Temos na sala e na BE uma boa quantidade de livros e a disponibilidade da colega responsável pela BE... Portanto, os constrangimentos são os mesmos inerentes às outras atividades: falta de pessoal auxiliar (este ano letivo foi muito difícil com substituições e grandes alterações no quotidiano das crianças)
---	---	--	---	---	---

			programa que temos não tinha tempo para estar, mas como em todas as aulas eu tento estar sempre a motivá-los para, eu constrangimento não vejo assim nada”.		e certas condições físicas do edifício (como a distância entre as salas do jardim e os WC ou o Refeitório). Estas dificuldades parecem quase ridículas quando assim faladas mas elas diminuíram muito o tempo de exploração de qualquer situação, bem como levaram muitas vezes a interrupções constantes de atividades ou mesmo à sua não realização (no caso da leitura este ano não foi possível desenvolver o projeto leitura em família)”.
--	--	--	--	--	--

Estratégias promotoras da motivação para a leitura	Modo como os docentes motivam as crianças para a leitura	“Com dramatizações, pôr os miúdos a trabalhar. Mas mais é contando histórias, mostrando filmes, chamando a atenção, explorando as histórias, puxar a criatividade. (...) Nas idas à sala de leitura do município depois eles veem os livros, depois elas explicam que os meninos não precisam de os comprar, pois podem ir requisitar, levar para casa, depois voltar a entregar, levam outros e os miúdos parecendo que não depois vão-se motivando. (...) Alguns já vão à biblioteca. Nas férias vão lá buscar livros. (...) Por	“É sobretudo a leitura de histórias. (...) Vão trazendo [histórias] e vamos lendo e vamos explorando, portanto essencialmente histórias. (...) Já fiz dramatizações, mas segundo ano é mais a leitura de histórias. (...) O ano passado fiz fantoches. (...) Já fiz [organização da sala para motivar para a leitura] mas agora não faço. Há uns anos eu tinha um cantinho que era mesmo a leitura, as turmas eram mais pequenas (...) agora não porque as turmas são muito grandes. O que eu costumo ter é um placar onde eu costumo fazer às	“O ler é logo à nascença, logo de pequeninos, o livro do banho. Se logo no banho, na banheira derem um livro à criança para a criança manusear aí começa logo o gosto pelos livros, depois vêm as histórias, nem que sejam histórias das avozinhas sem livro, a criança aprende a ouvir, aprende a saber escutar. (...) Se na rotina diária do jardim-de-infância, todos os dias, houver esse momento das histórias motivamos a criança. Se implementarmos esses projetos do Plano Nacional de Leitura (do Ler+ em família), eu	“Exploração de histórias, de textos; hora da história (a história pode ser escolhida por eles e eu leio, pode ser escolhida e “lida” por um deles, pode haver um pequeno grupo que resolveu preparar uma história no espaço do fantocheiro); contacto com diversos tipos de códigos escritos (sinais, símbolos ou alfabetos. (...) Outra atividade é a vinda de escritores. Tivemos cá o escritor António Torrado, por exemplo, que eles adoraram. (...) Uso diversos materiais (imagens (...), letras)
--	--	---	---	--	--

		vezes (...) conto é o início da história e depois não digo qual é o fim e cada um dá um fim. Depois cada um lê a sua parte para ver a ideia de cada um. E depois no fim é que vou acabar de ler a história e digo “então vamos lá ver quem é que descobriu o fim”. Pronto e fazemos assim trabalhos muito giros. (...) Vou utilizar a biblioteca do liceu, vou lá com eles e vou aproveitar os serviços que eles têm para nós, têm lá um animador e tudo, até lhe vou pedir, ela pode vir aqui contar uma história, pronto explorar com os miúdos porque é	vezes coisas relacionadas com a exploração das histórias, mas a nível de expor. Eu tenho ali a “Menina gotinha de água”, agora vou substituir aquele pela leitura do “Elefante cor-de-rosa”. Agora mexer na organização e na distribuição, isso não. (...) [Trabalho as histórias] com a turma toda, agora é, mas depois faço às vezes trabalhos de grupo onde cada um vai ilustrar uma parte da história. Depende das histórias, depende dos anos, mas nesta fase ainda não. (...) E depois acho que o reforço positivo que	tenho por exemplo o projeto do Alfa em que os meninos levam o Alfa, que é a mascote, a casa e têm que responder a umas perguntas relacionadas com a história do Alfa porque eles conhecem a história do Alfa, mas também escolheram. Estou também na fase de em casa escolherem uma história, os adultos leram-lhe a história e quando a criança sabe já muito bem a história combinamos aqui no jardim-de-infância qual é o dia que contam aos amigos. A criança que vai contar levar a mascote a casa é uma das motivações, uma	sempre ao dispor em diferentes áreas (...); escantilhão na área do desenho, recorte e colagem; fantoches e cenários. (...) O facto de nós irmos à biblioteca quando estão lá meninos mais velhos também é uma estratégia, pois os meninos mais velhos, para eles, são um modelo, é outro incentivo, portanto a educadora tem de estar atenta também às possibilidades da escola, do jardim. (...) Toda a organização do ambiente educativo é muito inspirada no escrito. (...) Atenção que o livro é
--	--	---	---	--	---

		uma atividade diferente e eu acho que é importante. (...) Pronto é assim eu gosto de explorar as coisas de maneiras diferentes porque é assim os miúdos para estarem com atenção precisam de variedade e então tem que ser ou com imagens, partir de imagens e eles contam a história ou pode ser um livro também com imagens e depois vou contando, pode ser um filme, podem ser eles que trazem a história e contam. (...) É perguntar o que é que vai acontecer a seguir. Incuto muito às crianças que têm que ler, que é muito importante ler	eu adoro, que é sempre, nem que seja uma palavrinha hoje bem, “boa, vês? Já conseguiste!”. Então acho que o reforço positivo a nível da motivação é espetacular. Também os incentivo a pedirem livros aos pais. (...) Falamos sobre os conteúdos das histórias que eles leem em casa. (...) E uma coisa que eu gosto muito é, por vezes, pedir-lhes a eles que tragam os livros que têm em casa e, por vezes eles dizem “acabei de ler agora um livro” e eu digo “então vens recontar, traz o livro e conta por palavras tuas a história”.	das estratégias que eu utilizei para que a criança prepare a história e que queira ouvir a história em casa. (...) Agora estamos com o Ler+ em família portanto alguns dias são eles que contam a história que aprenderam em casa. Eles até gostam mais das histórias contadas através do computador, chamam-lhes mais a atenção, a biblioteca dos livros digitais adoram e os quadros interativos também é uma mais-valia porque chama mais atenção, mas também gostam muito de histórias contadas através de fantoches, depois serem	fundamental mas a história contada sem suporte, apenas com o nosso entusiasmo de interpretação, também o é”.
--	--	--	---	---	---

		e depois eles a partir daí, já trazem, andam sempre aí com os livros. (...) Os miúdos [dizem] “Ó professora pode contar?”. (...) E eu quando vejo que está relacionado com o tema ou agora por exemplo da primavera ou quando era da Páscoa ou do Natal, eles trazem-me livros giros que eu depois acabo por contar, no apoio ao estudo. (...) Aproveito também os interesses deles, sem dúvida (...) Depois outra estratégia que eu uso é o concurso de leitura em que vamos ver qual é a fila ou aluno que ganha por ter lido melhor e eles	(...) Ando sempre a dizer que aprende-se a ler lendo e (...) é muito bom nós ouvirmos as histórias e ler histórias. (...) Logo no primeiro ano eles não sabem ler, mas acho que é muito importante o ouvir a história, o abrir a capa, mostrar o livro e tentar abrir para eles descobrirem, “o que é que será que está aqui dentro?”. (...) Gosto muito de ser eu a ler para eles e, por vezes, é quase um conto diário. Hoje lemos um bocadinho, amanhã outro e “o que é que será que irá acontecer, o que é que vocês acham, como é que	eles próprios a recontar também com fantoches. É importante diversificar, ir variando as estratégias. (...) Foi usada uma estratégia em que as personagens eram com pedras, com seixos. Uma história basicamente de animais em que os animais estavam desenhados em pedrinhas. O próprio cenário, o rio, o campo, portanto uma história em 3D, desperta mais a atenção. (...) Como estratégia a área da biblioteca nunca está fechada e até de vez em quando pomos lá livros novos, aparecem lá uns personagens novos. O	
--	--	--	---	---	--

		gostam muito e isso dá-lhes incentivo. Para além disso, em termos de organização do ambiente educativo, tenho alguns livros ao fundo da sala que, de vez em quando, as crianças levam para ler em casa e depois trazem. A organização do grupo (...) no primeiro e segundo ano, trabalho com o grupo todo, enquanto no terceiro e quarto é já por grupos. E é assim trabalhar o gosto pela leitura deve ser um trabalho contínuo e que portanto deve prosseguir nos próximos ciclos de ensino porque é assim, eu tenho tido reuniões com	irá acabar?”.	Alfa quando apareceu também foi na biblioteca para eles escolherem a biblioteca porque senão é uma área que não é muito escolhida. Também como estratégia quando posso vou para a biblioteca, digo “eu hoje vou para a biblioteca”, dou apoio e estou lá a contar história porque há sempre aqueles meninos que gostam de ir para a biblioteca mas que gostam que lhes estejam a contar as histórias. Se houver a presença do adulto de certeza que temos crianças a escolher a área da biblioteca ou então há sempre no grupo uma ou outra criança que	
--	--	---	----------------------	--	--

		professores de diversos níveis e eles queixam-se muito que os miúdos aqui leem, nós incutimos isso, chegam ao quinto ano tudo muito bem. A partir dali nota-se que eles começam a interessar-se mais é por tecnologias, deixam de ler. O livro de histórias depois acaba”.		tem muito gosto pelo livro e por contar histórias, pedirmos a essa criança “olha hoje és tu a contadora de histórias” e a biblioteca assim é muito solicitada. (...) Quando nos acontece naquele dia ser determinada criança a contar a história e a criança responder que ninguém lhe leu em casa (...), dá-se a volta à questão e dizemos à criança, que geralmente é o que eu faço, “então mas não sabes essa história que aprendeste em casa e aqui uma das histórias que Aida tenha contado, não queres contar?” e aí eles já agarravam e sentem-se	
--	--	---	--	---	--

				à vontade para contar a história. (...) Temos também como atividades a hora do conto diariamente, partilhar com as outras salas, fazemos a partilha com outras salas, com outros níveis de ensino, ou seja, vamos às outras salas contar histórias. Pronto e estamos a fazer atividades relacionadas com a “Lagartinha Comilona”. Na altura interligámos com o dia da alimentação. Depois, mais tarde, interligámos com a integração do quadro dos dias da semana e ainda estamos a trabalhar, estamos a fazer um	
--	--	--	--	--	--

				casulo, tem sido um trabalho ao longo do ano. (...) Como materiais uso fantoches, livros (tanto em papel como digitais). A “Lagartinha Comilona”, a partir do livro criámos um quadro de dupla entrada que tem os dias da semana, agora estamos a reutilizar materiais: rolos de papel higiénico para fazer a borboleta, lãs, materiais de desperdício que são usados para fazer trabalhos manuais relacionados com a história e que também podem ser uma motivação para a história. (...) Convém variar as	
--	--	--	--	--	--

				estratégias. (...) Contar as histórias de uma forma diferente, não ser sempre da maneira mais convencional. (...) Por exemplo, a existência da área da biblioteca é uma estratégia de organização do ambiente educativo para motivar para a leitura. (...) A biblioteca está num sítio com bastante luz, um bocadinho afastado das atividades mais agitadas, onde possa existir barulho, portanto estar num sítio mais calmo. (...) A hora do conto é com o grupo todo, mas depois, muitas vezes, vou para a biblioteca para	
--	--	--	--	---	--

				estar só com dois ou três que é o número de crianças que pode estar na área da biblioteca”.	
Estratégias promotoras da motivação para a leitura	Modo como os docentes incentivam as famílias a motivar as suas crianças para a leitura	“Nós temos que ler umas obras na escola do Plano Nacional de Leitura e então no início do ano falamos com os pais e dizemos quais são as obras que vamos trabalhar e também temos umas para os pais trabalharem em casa. Uma por período, uma na escola por período e uma em casa por período para os pais lerem. (...) E depois insisto muito com os pais nas reuniões e digo “eles têm que ler muito em	“Nas reuniões eu falo sempre na importância de ler, pedir para eles lerem casa, para ouvirem ler desde o 1.º ano e nas reuniões eu digo sempre o livro que está aconselhado para ler”.	“Envolvemos, no Ler+ em família, as famílias. (...) Cabe a nós, nas reuniões de pais, nas conversas informais com pais falarmos do Plano Nacional de Leitura, dar aqueles conselhos que até tem no site do Ler+ em família. (...) Nas reuniões falo no sentido dos avós contarem as histórias que se lembram de quando eram pequeninos, os pais contarem as histórias que os avós lhes contavam, não ser só também os	Todos os dias estamos em contacto, nesta escola, com a maioria dos pais, o que facilita as conversas informais. (...) No entanto, o projeto de leitura em família foi, na minha opinião a estratégia que melhor resultou (...) pois criou uma dinâmica muito interessante entre os familiares e o grupo de crianças (não apenas com os seus próprios filhos). Este projeto de articulação com a família

		casa, todos os dias têm que ler um bocadinho”.		livros.(...) chamo a atenção dos pais no sentido de que é muito importante dedicar pelo menos quinze minutos à leitura, que a criança deve todos os dias, à noite, antes de adormecer ouvir uma história. Explico-lhes que crianças que ouvem histórias desenvolvem a comunicação e estão mais despertas para as atividades relacionadas com o primeiro ciclo, estão mais motivadas, desenvolvem os períodos de atenção e concentração. Nas reuniões de pais acabo por alertar, é sempre falado precisamente para os pais	é sempre muito atrativo e os pais reagem muito bem. (...) O projeto consistia no seguinte: cada criança levava para casa, no fim-de-semana um livro para ler em família (só uma ou duas de cada vez), fazia uma ficha de requisição do livro, levava a ficha de leitura junto com o livro, em saco decorado pelas crianças, trazia na segunda-feira o livro e a ficha já preenchida e partilhava com os amigos a experiência, em grande grupo, na hora da história. Para além deste tipo de
--	--	---	--	--	---

				terem essa consciência e trabalharemos. Também temos e vamos desenvolver neste período uma mãe que tem a família toda trabalha no grupo de teatro e convidei-os para virem cá (...) contar as histórias que estão a ensaiar no teatro”.	projetos, costumo entusiasmar as crianças para contarem aos pais o que se passa na sala de aula, o que inclui sempre uma ou outra história ou poesia de que mais gostaram. A vinda de escritores à escola, que tem acontecido desde há alguns anos, é também um momento de entusiasmo que se transmite aos pais. As crianças vão contando as atividades prévias de exploração dos livros que sempre fazemos para preparar a vinda do escritor”.
	Diferenças, em termos	“Encontro diferenças	“Eu acho que as crianças	“Aquelas crianças estão	A motivação para a

Estratégias promotoras da motivação para a leitura	de aprendizagem e de comportamento, entre as crianças mais motivadas para a leitura e as crianças menos motivadas para a leitura	entre as que estão mais motivadas e as que estão menos, sem dúvida. As que estão mais motivadas eu noto que têm mais facilidade. (...) Por exemplo, na interpretação, (...) percebem a história e (...) exprimem-se bem. Os outros, por vezes, como não estão habituados, ouvem, mas não conseguem, por exemplo descobrir a ideia principal, as personagens. (...) E depois mesmo a falar não conseguem transmitir porque não estão habituados, não têm aquele treino, tanto a nível mental, como depois a transmitir através da	que leem melhor, as que leem com fluência, que são expressivas a ler são aquelas crianças que eu tenho que já têm o seu livrinho em casa para ler, portanto eu acho que a leitura, quem lê mais são as crianças que escrevem melhor, que têm melhor vocabulário, que interpretam melhor, que escrevem textos com mais imaginação. (...) Aquilo que eu acho é uma criança que está motivada para a leitura, (...) está-se num trabalho de português e tem curiosidade e começa a trabalhar, enquanto uma criança que (...) não está motivada para ler (...), é	mais motivadas, que já têm o hábito, que há uma rotina diária de leitura em casa conseguem estar mais atentas, conseguem recontar as histórias com mais facilidade do que aquelas que não estão tão motivadas e que só esporadicamente é que lhes leem. (...) Regra geral aqueles que conseguem estar atentos na história e que portanto estão mais motivados são crianças mais calmas, menos inquietas, que têm períodos de concentração e atenção maiores”.	leitura é em si mesma, na minha opinião, um bom indicador do desenvolvimento das crianças. (...) Sim, há uma relação entre a motivação para a leitura e a aquisição de competências. A leitura é uma atividade transversal e então influi na aquisição de conhecimentos, na quantidade de vocabulário, na própria motricidade fina (o folhear dos livros, o arrumar, etc). (...) Em regra (não quer dizer que não haja exceções) as crianças “leitoras”, mais motivadas são as que
--	--	--	---	---	--

		fala, têm mais dificuldade mesmo. (...) Porque eu tenho aqui miúdos que se vê que os pais trabalham em casa e contam histórias e eles têm mais conhecimento, mais criatividade, pronto têm outra apetência diferente. Agora aqueles que os pais não têm tempo, não leem, também não leem aos miúdos, pronto acabam por ter um vocabulário mais pobre, por não se interessarem tanto na escrita, pronto são miúdos diferentes. (...) Os que estão mais motivados para ler (...) esses são mais interessados e captam tudo e querem aprender	uma criança que se distrai mais (...) e isso é capaz de levar a um comportamento mais instável”.		melhor desempenho demonstram noutras áreas de conteúdos. Portanto, generalizando pode-se dizer que as crianças que estão mais motivadas para a leitura também têm melhores desempenhos a outros níveis, mas nem sempre é assim e podem ter, por exemplo um melhor desempenho na leitura, portanto no interesse pela leitura de imagens, pela fruição dos livros, mas depois não terem o interesse pelo escrito por ainda serem muito novinhas. Ou, por exemplo, uma criança que tem vivências muito
--	--	---	---	--	--

		mais. Os outros (...) como eles não conseguem apanhar as ideias principais e aquilo tudo eles têm mais dificuldade. (...) E acabam por perturbar. (...) Eles não estão habituados a reter informação, não ouvem (...) e depois acabam por não apanhar as ideias. Depois (...) não conseguem responder. (...) Pronto são miúdos que depois (...) distraem-se. Começam com conversas paralelas, por vezes, e depois perturbam um pouquinho. Lá está porque não estão com aquele entusiasmo, não querem responder. (...)			reduzidas, que não vai a um museu, que não tem contacto com a natureza também não é pelo facto de ela aqui ter uma grande apetência pela área da biblioteca e pelos livros que vai ter desenvoltura intelectual a outros níveis. Pode ter um vocabulário pobre, não ter conceitos relativos à natureza, etc.
--	--	---	--	--	---

		Depois vão para a escrita não conseguem também escrever tão bem. (...) E depois acabam por começar a ficar mais fraquitos. (...) Mas vê-se que eles não conseguem apanhar, aqueles pormenores, aquelas coisas importantes, não estão despertos. (...) Vê-se aqueles que foram estimulados e os que não foram. E a nível de vocabulário também tem influência. (...) Os que estão mais motivados têm um vocabulário muito melhor. Os outros têm um vocabulário muito reduzido. Coisas básicas que eles já deviam saber e			
--	--	--	--	--	--

		que não sabem.			
--	--	----------------	--	--	--

Anexo 7 – Questionário realizado às crianças

Questionário

Assinala com um X a tua resposta ou responde às perguntas pelas tuas palavras. Não há respostas certas nem erradas. Não é preciso escreveres o teu nome, por isso, não vão saber que foste tu que respondeste. Tenta ser o mais sincero possível.

1. Gostas de ler:

Muito___ Mais ou menos___ Pouco___ Nada___

1.1. Porquê?

2. No primeiro ano, quando entraste para a escola, o teu gosto por livros e histórias passou a ser:

Maior___ Igual___ Menor___

3. Costumas ler na escola:

Sempre___ Muitas vezes___ Às vezes___ Poucas vezes___ Nunca___

4. Costumas ler em casa:

Sempre___ Muitas vezes___ Às vezes___ Poucas vezes___ Nunca___

5. O que lês (podes escolher mais do que uma resposta)?

Livros de histórias___ Jornais___ Revistas___ Textos de enciclopédia___

Outros (quais?) _____

6. O que gostas mais de ler?

Livros de histórias____ Jornais____ Revistas____ Textos de enciclopédia____

Outros (quais?)_____

7. Quem costuma escolher os livros que lês?

Eu____ Os outros____

8. Quando lês achas que és:

Excelente____ Muito bom____ Bom____ Médio____ Fraco____

9. Costumas ler:

Sozinho____ Acompanhado____ (com quem?)_____

10. Costumas conversar com alguém sobre o que lês?

Sim____ Não____

11. Na tua casa existem para ti:

Muitos livros____ Alguns livros____ Poucos livros____ nenhuns livros____

12. Costumas ver os teus pais ou familiares a lerem?

Sim____ Não____

13. Costumam ler-te histórias:

Sempre ____ Muitas vezes____ Às vezes____ Poucas vezes____ Nunca____

14. És do sexo:

Masculino____ Feminino____

15. Andaste no jardim-de-infância:

Sim____ Não____

Obrigado pela tua ajuda!

Anexo 8 – Gráficos relativos aos dados dos questionários

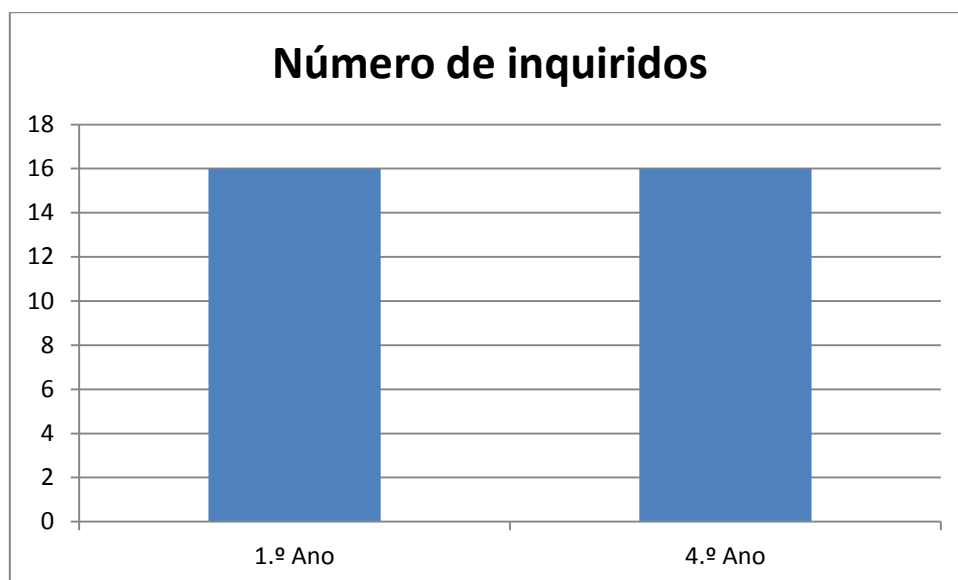


Gráfico 1 – Número de inquiridos

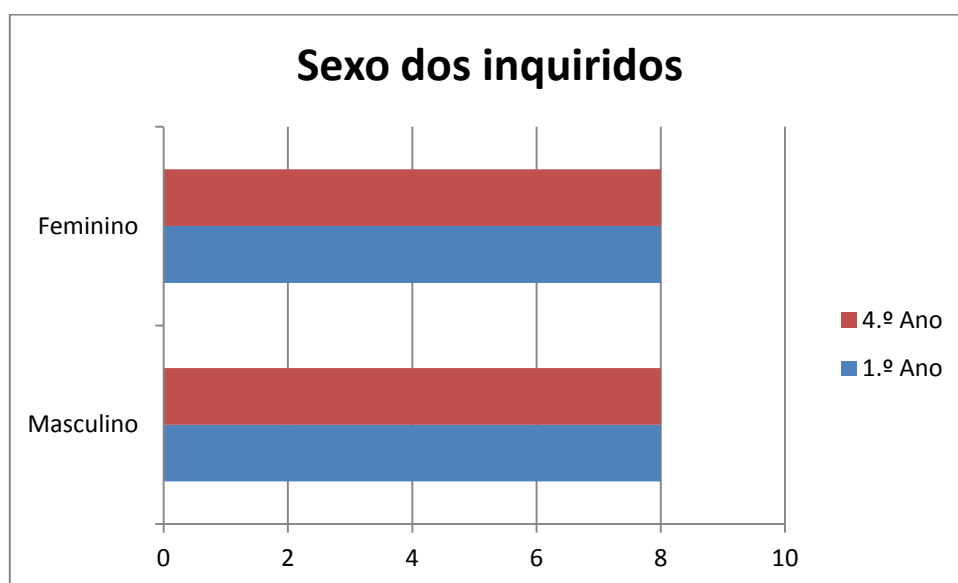


Gráfico 2 – Sexo dos inquiridos (questão 14).

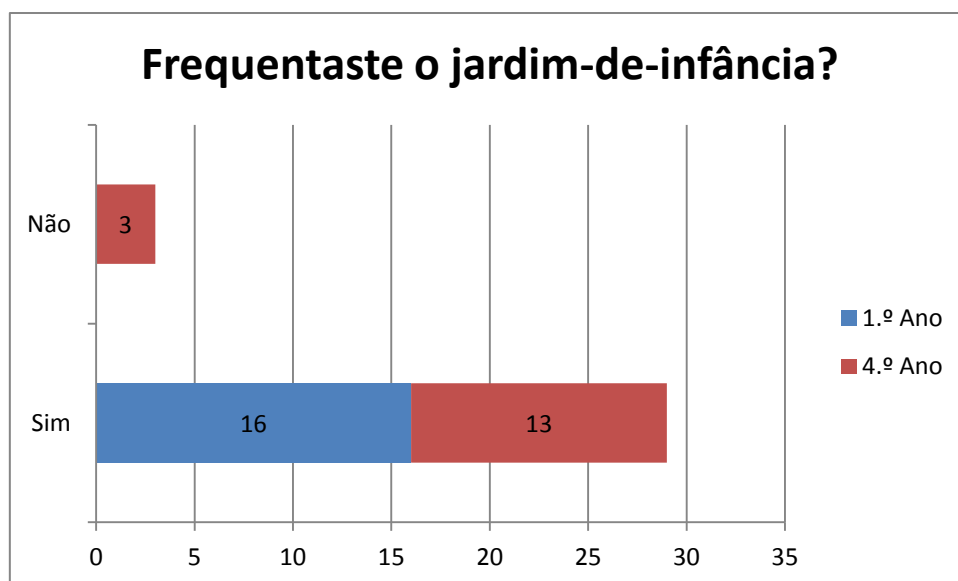


Gráfico 3 – Frequência do jardim-de-infância (questão 15).

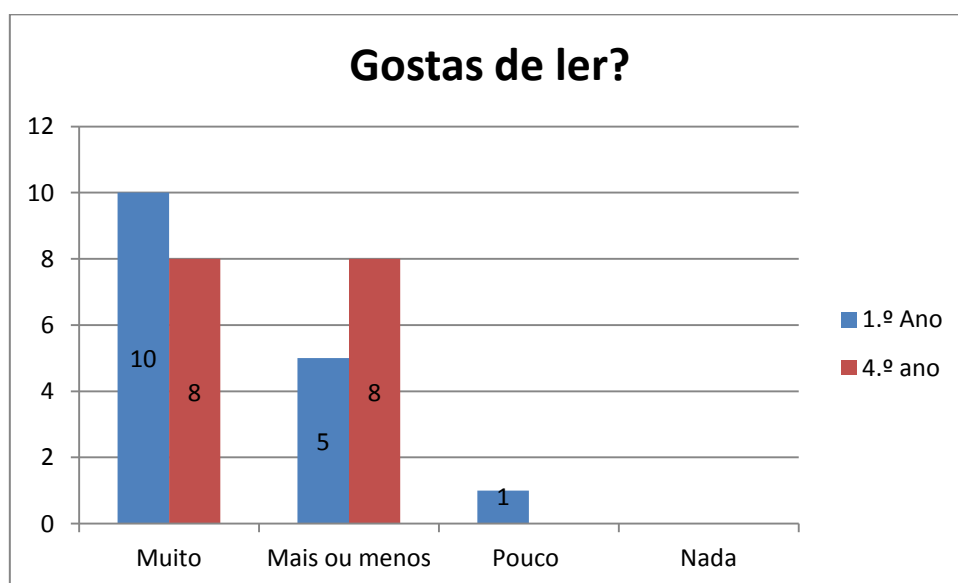


Gráfico 4 – Gosto pela leitura por parte dos inquiridos (questão 1).

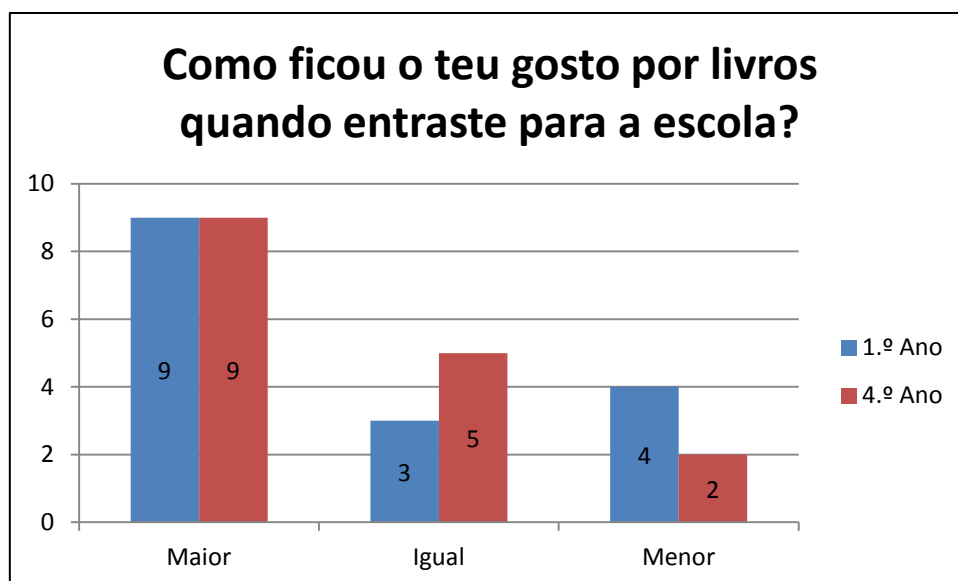


Gráfico 5 – Modo como ficou o gosto pela leitura aquando da entrada para a escola (questão 2).



Gráfico 6 – Frequência com que os inquiridos leem na escola (questão 3).



Gráfico 7 – Frequência com que os inquiridos leem em casa (questão 4).

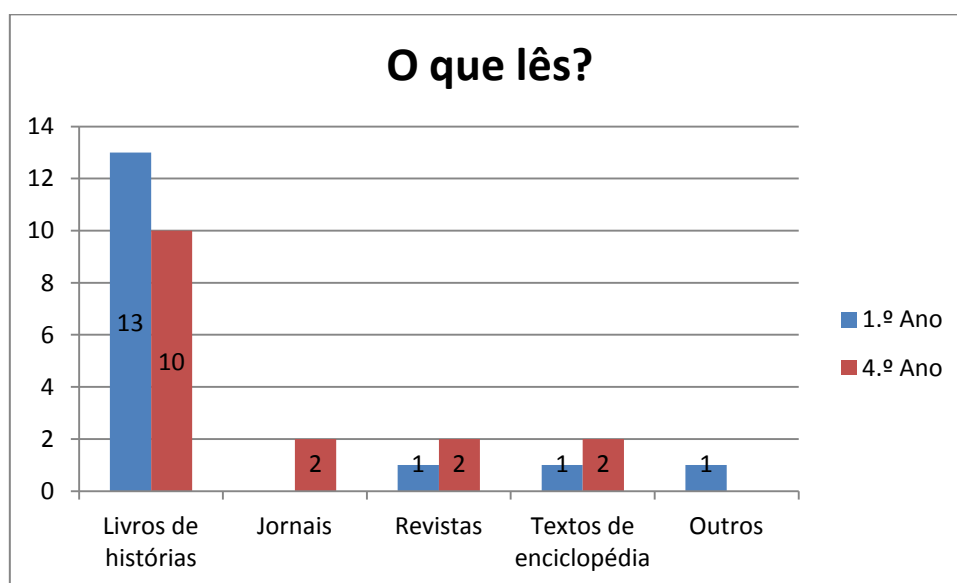


Gráfico 8 – Materiais de leitura lidos pelos inquiridos (questão 5).

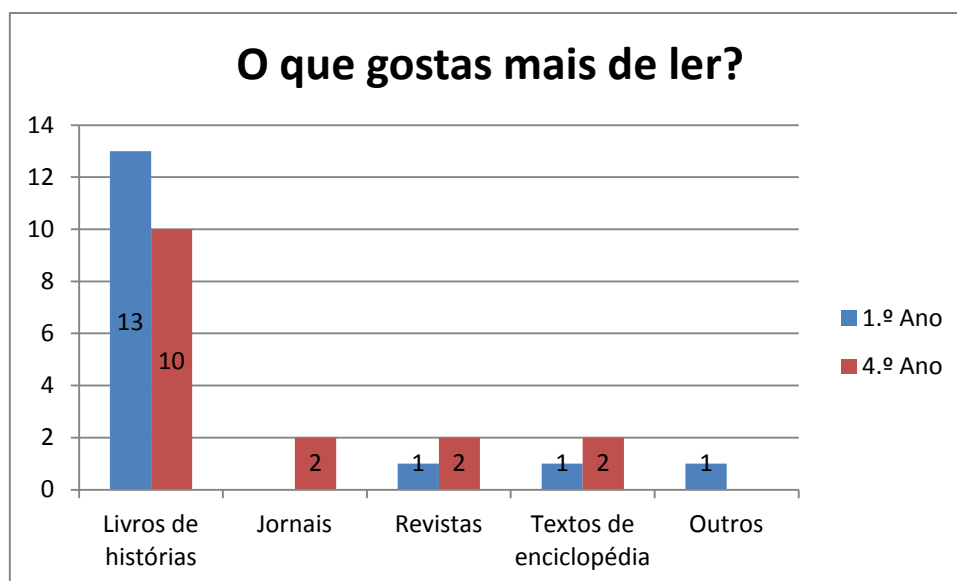


Gráfico 9 – Material de leitura que os inquiridos preferem (questão 6).



Gráfico 10 – Quem costuma escolher os livros que os inquiridos leem (questão 7).

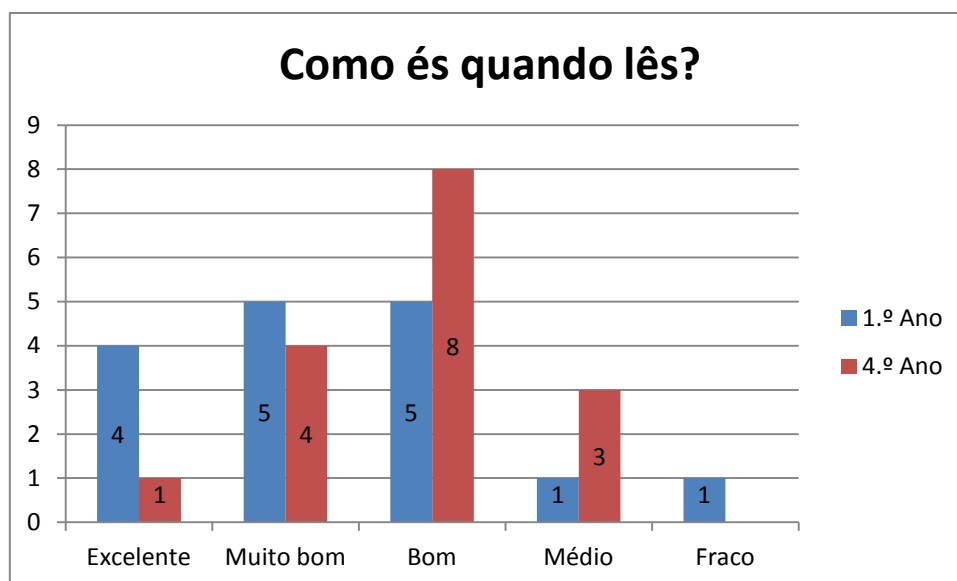


Gráfico 11 – Perceções de autoeficácia como leitores por parte dos inquiridos (questão 8).

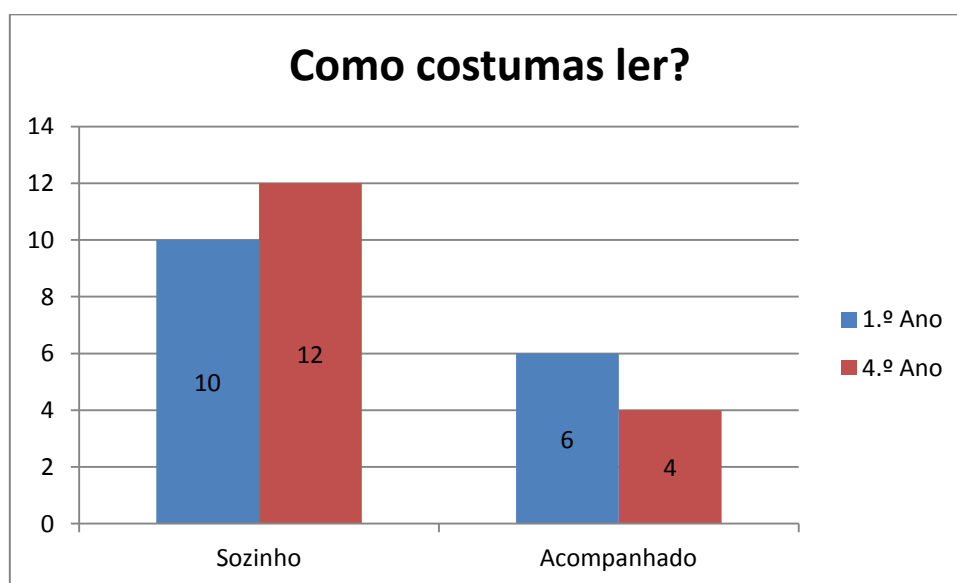


Gráfico 12 – Modo como os inquiridos leem (questão 9).

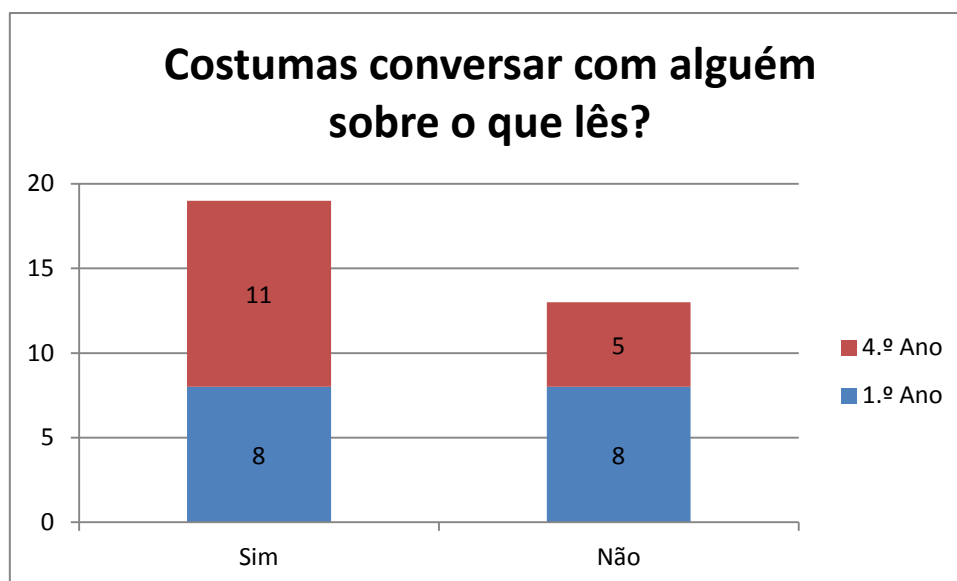


Gráfico 13 - Interação verbal dos inquiridos com alguém sobre o que leem (questão 10).

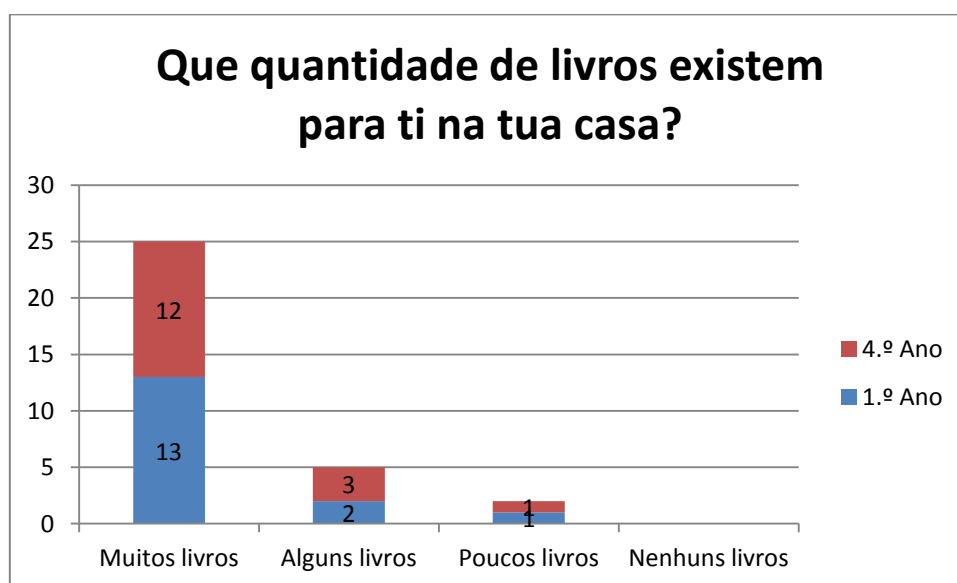


Gráfico 14 – Existência de livros em casa destinados aos inquiridos (questão 11).

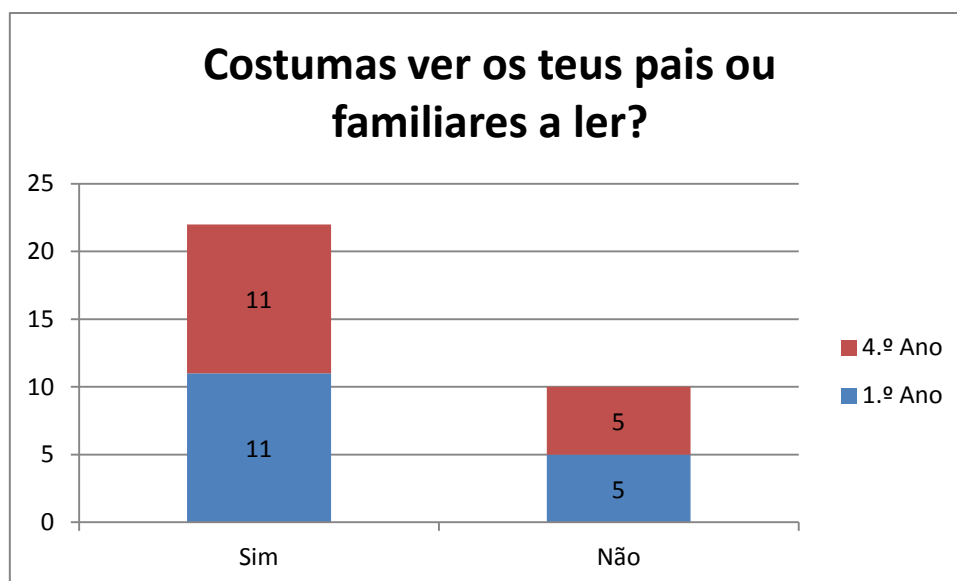


Gráfico 15 – Hábito de ver os pais ou outros familiares a ler (questão 12).



Gráfico 16 – Hábito de alguém ler histórias aos inquiridos (questão 13).