



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Intertextualizando: asas para voar

Cindy Belle da Silva Quaresma



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cindy Belle da Silva Quaresma

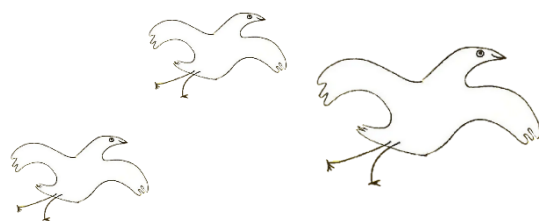
**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Intertextualizando: asas para voar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto

Abril de 2022

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”
Rubem Alves (2002, p. 29)



Agradecimentos

Não costumo gostar do fim das histórias. No entanto, o fim desta, na verdade, representa o início de uma nova história que se poderá escrever. Não poderia terminar sem registar os nomes daqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que fosse possível publicar este 'livro'.

Não somos folhas em branco. Cada ser carrega em si uma história. Juntos tomamos uns dos outros valores, atitudes e comportamentos. Não seremos nós também 'seres intertextuais'? Assim agradeço a todas as pessoas de quem levei um bocadinho e que marcaram este percurso.

À professora Doutora Ana Isabel Pinto, de quem levei inspiração e alento. Obrigada por ser um exemplo do que acredito que deve ser um professor, obrigada também por acreditar em mim, por me deixar voar e ter sempre uma palavra de carinho.

À professora Doutora Gabriela Barbosa, que me conduziu pelos caminhos da imaginação e criatividade na literatura. Obrigada por me mostrar como um professor deve ser mesmo que tenha um único aluno e que me desafiaram a querer sempre mais e melhor.

Aos professores Doutores, Ana Raquel Aguiar, Clara Amorim e Gonçalo Marques, de quem levei vários ensinamentos e conselhos para a prática educativa. Obrigada pela constante disponibilidade e amabilidade, mas obrigada sobretudo pela humanidade com que tratam cada aluno.

Ao meu verdadeiro amor, Ricardo, de quem levei a calma e serenidade, ainda que por vezes a pudesse perder. Obrigada pela infinita paciência, pelos abraços apertados, pelas palavras de amor, por encorajares o voo. Obrigada por esperares sempre o melhor de mim. Agradeço também aos seus pais, Ilidia e Jorge, e ao seu irmão, Miguel, pelas palavras de ânimo e boa disposição.

À minha mãe, Eugénia, a quem roubei a coragem e a dedicação que sempre pautaram a sua vida para dar o melhor aos seus filhos. Obrigada por estares sempre presente e mostrares o orgulho que tens na tua filha professora.

Aos meus irmãos, Cláudia e Hugo, de quem tomei palavras de incentivo e que nunca deixaram de proteger a sua irmã mais nova. Obrigada por tornarem os fins de semana em momentos de família, partilha e amor que me faziam repousar neste voo e voltar ao trabalho mais inspirada.

Aos meus sobrinhos que me ofereceram pedacinhos de ternura e infância e me fizeram sorrir. Obrigada por todos os beijinhos de amor e pelos lindos desenhos para decorar o frigorífico da titi.

À amiga incondicional, Lígia, de quem tomei o vigor e resiliência, pois nunca desistiu do seu sonho. Obrigada por tudo, por seres como uma irmã e a minha verdadeira parceira, com quem partilhei dúvidas e angústias, mas também planos e desejos para tornar este voo especial.

A todos os alunos que se cruzaram no meu caminho, mas sobretudo aos meus alunos do Centro de Atividades de Tempos Livres de Chafé, que sentindo a minha falta procuravam colmatar em cada abraço a minha ausência.

Dedicatória

Dedico este trabalho ao Sr. Terra que sempre me viu como uma neta e me ofereceu conhecimentos e palavras sábias durante a sua presença. Não houve tempo para despedidas, mas a sua voz ecoará sempre no meu coração. Obrigada por tudo o que fez por mim e pela minha família enquanto cá estive. Que o seu voo seja eterno.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico. A prática educativa foi desenvolvida numa escola de 2.º ciclo no distrito de Viana do Castelo, numa turma do 5.º ano de escolaridade durante onze semanas.

O projeto de investigação realizado centrou-se na disciplina de Português e incidiu em 22 alunos. O objetivo do estudo era perceber o contributo da intertextualidade na aprendizagem do Português e na melhoria de atitudes face a esta disciplina em alunos do 5.º ano de escolaridade. Para tal, foram definidas as seguintes questões de investigação: Como é que a intertextualidade favorece a aprendizagem do Português? A intertextualidade poderá influenciar atitudes face ao Português? Qual o grau de implicação dos alunos em tarefas geradas a partir de contextos intertextuais?

O método de investigação utilizado foi o estudo de caso, incluído numa metodologia qualitativa, tendo em conta o problema e as questões do estudo. A recolha de dados foi feita através de observação naturalista e participante, de registos audiovisuais, de documentos dos alunos e de questionários. Para análise de dados foram definidas categorias e alguns indicadores que permitiram avaliar o envolvimento, a competência intertextual, a competência interpretativa e a competência escrita.

Os resultados deste estudo revelaram que a intertextualidade parece favorecer o desenvolvimento de competências inerentes à aprendizagem do Português e também potenciar atitudes positivas face a esta disciplina.

A par do trabalho de investigação está aqui, também, refletido todo o processo de intervenção educativa.

Palavras-chave: Português; Educação literária; Intertextualidade; Leitura

Abstract

This report was achieved in the ambit of Supervised Teaching Practice II, of the Master's degree in Teaching of the 1st cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd cycle of Basic Education. The training took place in a 2nd cycle school in the district of Viana do Castelo, in a 5th grade class during 11 weeks.

The research project developed focused on the discipline of Portuguese and involved 22 students. The aim of the study was to perceive the contribution of intertextuality in learning Portuguese and in improving attitudes towards this discipline in 5th grade students. The following research questions were defined: How does intertextuality favor the learning of Portuguese? Can intertextuality influence attitudes towards Portuguese? What is the degree of involvement of students in tasks generated from intertextual contexts?

The research method used was the case study, included in a qualitative methodology, taking into account the problem and the questions of the study. The data collection was done through naturalistic and participant observation, audiovisual records, student documents and questionnaires. For the analysis of the data, categories and some indicators were defined that allowed the assessment of involvement, intertextual competence, interpretative competence and written competence.

The results of this study revealed that intertextuality seems to favor the development of competencies inherent to Portuguese learning and also encourage positive attitudes towards this discipline.

Alongside the research work is also reflected here the whole process of educational intervention.

Keyword: Portuguese; Literary Education; Intertextuality; Reading;

Índice

Agradecimentos	v
Resumo.....	vii
Abstract	viii
Índice de Figuras	xii
Índice de Tabelas.....	xiii
Lista de Siglas e Acrónimos	xiv
Introdução.....	1
PARTE I - Enquadramento Da Prática De Ensino Supervisionada	2
CAPÍTULO I – Intervenção em Contexto Educativo I	3
1.1. O Meio Local.....	3
1.2. O Agrupamento e a Escola	4
1.3. A Turma	5
1.4. Percurso de Intervenção Educativa: o 3.º ano de escolaridade	7
1.4.1. Português	7
1.4.2. Matemática	8
1.4.3. Estudo do Meio	9
1.4.4. Expressões Artísticas e Físico-Motora.....	10
1.5. Em síntese	11
CAPÍTULO II – Intervenção em Contexto Educativo II	15
2.1. O Meio Local.....	15
2.2. O Agrupamento.....	15
2.3. A Escola	16
2.4. A Turma.....	17
2.5. Percurso da Intervenção Educativa: o 6.º ano de escolaridade.....	18
2.5.1. Português	18
2.5.2. História e Geografia de Portugal	20
2.5.3. Envolvimento na Comunidade Educativa	22
2.6. Em síntese	23
PARTE II – Trabalho De Investigação	25
CAPÍTULO I – Introdução.....	26
1.1. Caracterização do estudo.....	26

1.1.1.	Identificação da pertinência do problema	26
1.1.2.	Problema e questões de investigação.....	29
1.1.3.	Objetivos de investigação	29
1.2.	Motivação.....	29
CAPÍTULO II - Revisão de Literatura		31
2.1.	Era uma vez...a Educação Literária	31
2.2.	Intertextualidade: que 'voo' é este?	40
2.2.1.	O que dizem os documentos curriculares sobre este 'voo'	44
2.2.2.	Como encorajar o voo? A intertextualidade na prática pedagógica.....	47
CAPÍTULO III – Metodologia de Investigação		51
3.1.	Opções metodológicas	51
3.2.	Participantes.....	53
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	54
3.3.1.	Observação.....	54
3.3.2.	Questionário.....	56
3.3.3.	Documentos dos alunos	57
3.3.4.	Meios audiovisuais (áudio e fotografia).....	57
3.4.	Procedimentos de análise de dados	58
3.4.1.	Categorias de análise	59
3.5.	Em síntese	61
3.6.	Calendarização	62
CAPÍTULO IV – Apresentação e Discussão dos Resultados		64
4.1.	Análise dos questionários	64
4.2.	Análise das tarefas	69
	Tarefa 1 – Pinturas que contam histórias	69
	Tarefa 2 – Músicas que contam histórias.....	73
	Tarefa 3 – 1, 2, 3, Ação...filmes que contam histórias	77
	Tarefa 4 – Escrevemos e baralhamos histórias	82
	Tarefa 5 – Chá de histórias.....	89
	Tarefa 6 – Era uma vez...um lobo	91
	Tarefa 7 – Quem é quem?... dos personagens.....	98
	Tarefa 8 – Pinta, canta, dança, conta-me uma história.....	100
4.3.	Em síntese	104

CAPÍTULO V - Conclusões	105
5.1. Conclusões do estudo	105
5.2. Limitações do estudo	109
5.3. Considerações finais.....	109
5.4. Sugestões de investigação futura.....	110
PARTE III – Reflexão Global Da Pes	111
Referências Bibliográficas	117
Referências Bibliográficas das Obras de Literatura Infantil	122
Anexos.....	123
Anexo 1 - Planificação 1.º Ciclo	128
Anexo 2 – Planificação Português 2.º Ciclo.....	132
Anexo 3 - Planificação HGP 2.º Ciclo	137
Anexo 4 – Questionário inicial	140
Anexo 5 – Questionário final	142
Anexo 6 – Pedido de autorização.....	144
Anexo 7 – Letra da canção “Formiga Bossa Nova”	145
Anexo 8 – Registos de planificação e revisão do texto	146
Anexo 9 – Ilustrações do livro “A verdadeira história do Capuchinho Vermelho”	148
Anexo 10 – Registo de interpretação “O lobo do Outono”	149

Índice de Figuras

Figura 1 - Imagem ilustrativa da história.....	12
Figura 2 - Identificação das figuras geométricas pelos alunos.....	13
Figura 3 - Ilustração de um aluno	13
Figura 4 - Chá de História e Geografia de Portugal	22
Figura 5 - Exposição na Semana dos Direitos Humanos.....	23
Figura 6 - Mala LiterArte.....	69
Figura 7 - Registo do aluno 17	71
Figura 8 - Registo do aluno 1	71
Figura 9 - Registo do aluno 16	72
Figura 10 - Aluno a realizar a tarefa	74
Figura 11 - Registo do aluno 19	76
Figura 12 - Registo do aluno 16	76
Figura 13 - Registo do aluno 9	76
Figura 14 - Registo do aluno 21	77
Figura 15 - Registo do aluno 13	77
Figura 16 - Registo fotográfico da turma a visualizar o filme.....	78
Figura 17 - Frase sorteada	82
Figura 18 - Bolso da LiterArte: Era uma vez... ..	82
Figura 19 - Ilustração do livro "Pela Floresta" com elementos dos contos identificados	83
Figura 20 - Chá de histórias	90
Figura 21 - Leitura da história "O lobo do Outono"	96
Figura 22 – Realização da interpretação escrita do conto	96
Figura 23 – Realização do jogo “Quem é quem?...dos personagens”	98
Figura 24 - Trabalho realizado pelo grupo 1.....	101
Figura 25 - Trabalho realizado pelo grupo 2.....	102
Figura 26 - Trabalho realizado pelo grupo 3.....	102
Figura 27 - Trabalho realizado pelo grupo 4.....	103

Índice de Tabelas

Tabela 1- Categorias de análise	59
Tabela 2 - Síntese.....	61
Tabela 3 - Calendarização	62
Tabela 4 - Análise do questionário inicial	64
Tabela 5 - Análise do questionário final	64
Tabela 6 - Análise comparativa das preferências dos alunos.....	66
Tabela 7- Análise comparativa dos questionários à questão 'Português é...'	68
Tabela 8 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 1.....	73
Tabela 9 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 2.....	77
Tabela 10 - Número de personagens identificados pelos alunos	80
Tabela 11 - Número de contos identificados pelos alunos	80
Tabela 12 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 3.....	82
Tabela 13 - Avaliação da competência escrita por aluno.....	88
Tabela 14 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 4.....	89
Tabela 15 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 5.....	91
Tabela 16 - Número de elementos identificados pelos alunos.....	94
Tabela 17 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 6.....	95
Tabela 18 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 6.....	98
Tabela 19 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 7.....	100
Tabela 20 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 8.....	103
Tabela 21 - Síntese do nível de desempenho por categoria e por tarefa	104

Lista de Siglas e Acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

HGP – História e Geografia de Portugal

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

EVT – Educação Visual e Tecnológica

PNL – Plano Nacional de Leitura



“Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.” (Ruben Alves, 2008, p. 29)

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular PES II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico.

Este relatório está organizado em três partes principais. A primeira parte refere-se ao Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, segue-se o trabalho de investigação desenvolvido e, por fim, a reflexão final sobre a PES.

A primeira parte está dividida em dois capítulos, um respeitante à intervenção em contexto educativo I e o outro à intervenção em contexto educativo II, onde é caracterizado o meio local, os contextos escolares no quais foram feitas as intervenções. São ainda descritas as áreas de intervenção, nomeadamente os conteúdos abordados e alguns exemplos das estratégias e explorações realizadas.

A segunda parte está organizada em cinco capítulos. O primeiro inclui a pertinência do estudo, o problema e as questões de investigação; segue-se a revisão de literatura, onde é realizada a fundamentação teórica que sustenta este trabalho de investigação, procurando contribuir para uma melhor compreensão do mesmo através de uma abordagem de referência; a terceira diz respeito à metodologia adotada, integrando as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e instrumentos de recolha de dados, procedimentos de análise de dados e, ainda, a calendarização do estudo. O quarto e quinto capítulos referem-se à apresentação e discussão dos dados e conclusões do estudo, respetivamente.

Na terceira e última parte deste relatório apresenta-se uma análise reflexiva acerca da PES.

**PARTE I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**



CAPÍTULO I – Intervenção em Contexto Educativo I

Neste capítulo apresenta-se, não só, a caracterização do meio local, nomeadamente aspetos geográficos, sociais, económicos e culturais, como também a descrição do contexto educativo, da sala e da turma onde ocorreu a PES I. É ainda apresentado o percurso de intervenção no 1.º ciclo.

1.1. O Meio Local

O contexto educativo onde decorreu a PES I insere-se numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Esta cidade situa-se no litoral norte do país e é delimitada a norte pelo concelho de Caminha, a sul pelos concelhos de Barcelos e Esposende, a este pelo concelho de Ponte de Lima e a oeste pela sua extensa orla atlântica. Ocupa cerca de 319 km² e tem aproximadamente 85 864 habitantes.

O concelho de Viana do Castelo é constituído por 27 freguesias.

A freguesia onde o centro escolar está localizado possui cerca de 11,8 km² e cerca de 25 375 habitantes. Situado em contexto urbano, o comércio e os serviços são as principais atividades económicas, mas pela sua localização geográfica podem-se salientar as atividades relacionadas com o mar. Contudo, a atividade piscatória tem vindo a sofrer um declínio, tendo em conta que esta representou, outrora, uma mais-valia económica para a população desta freguesia. Devido ao desenvolvimento económico potenciado pelo setor terciário, pelo crescente comércio e criação de novas infraestruturas de saúde, culturais e desportivas, esta freguesia tem evidenciado algumas alterações urbanísticas. A freguesia apresenta, ainda, vários pontos de atração turística, não só de interesse cultural como também religioso. As festividades e tradições culturais atraem anualmente milhares de pessoas à cidade.

1.2. O Agrupamento e a Escola

O centro escolar integra-se num amplo agrupamento constituído por 3 jardins-de-infância, 5 escolas básicas de 1.º Ciclo, 1 escola de 2.º e 3.º Ciclos e, ainda, 1 escola secundária, que constitui a sede de agrupamento.

A escola onde decorreu a intervenção educativa encontra-se integrada em um jardim-de-infância, onde ambos os ciclos partilham o espaço físico exterior, sendo que algumas zonas, devido à sua extensão (parque com baloiços), apenas se destinam às crianças do nível pré-escolar. Relativamente ao espaço exterior restante, a escola apresenta uma dimensão significativa, uma vez que existe um espaço coberto que possibilita momentos de brincadeira em dias de chuva, um espaço aberto de jogo livre e, ainda, um campo de futebol.

No que se refere ao espaço interior, dispõe de dois edifícios articulados entre si. No primeiro edifício, dividido em dois pisos, encontram-se duas salas de aulas destinadas ao 2.º ano de escolaridade, a sala dos professores, a biblioteca, o ginásio, a sala de informática e duas casas de banho no rés-do-chão. No 1.º andar encontram-se duas salas de aulas destinadas ao 3.º ano e duas salas referentes ao 4.º ano de escolaridade e, ainda, duas casas de banho.

No segundo edifício existem duas salas de aula para o 1.º ano e uma sala para o 2.º ano escolaridade e, ainda, duas casas de banho. A cantina faz também parte deste edifício e devido ao número elevado de alunos organiza-se em dois turnos de almoço. Os pisos são amplos, possuindo áreas de convívio entre as salas de aula e armários de apoio a arrumações de materiais.

No que respeita a recursos que apoiam as diferentes áreas disciplinares, o centro escolar possui diversos materiais pedagógicos, principalmente no que respeita à Matemática (dominós, dados, jogos de cálculo mental, espelhos, calculadoras, tangrans, material multibase, molduras do 10, sólidos geométricos, material cuisenaire, blocos lógicos, pentaminós, geoplanos, entre outros) e Expressão Físico-Motora (bolas de futebol, basquetebol, andebol e de enchimento, cones de diversos tamanhos, arcos, andas, coletes, bicicletas, trotinetes, colchões, entre outros).

Em relação a recursos humanos, o centro escolar dispõe de nove professores titulares, uma professora de apoio a tempo inteiro, uma professora de apoio a tempo parcial e duas professoras de Educação Especial. Detém, ainda, quatro professores destinados às Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente, de Expressão Físico-Motora, Expressão Plástica, Inglês e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Quanto ao pessoal não-docente, existem cinco assistentes operacionais que contribuem para a gestão organizacional dos alunos nos períodos não letivos.

Relativamente à sala onde decorreu a intervenção esta apresenta condições favoráveis e adequadas para responder às necessidades dos alunos que compõem a turma. É uma sala ampla, bastante iluminada por luz natural, devido às diversas janelas que possui, favorecendo também a circulação do ar. Esta encontra-se também equipada com dois radiadores de aquecimento central, aspeto importante no inverno.

No que se refere à organização possui três filas cada uma com quatro mesas duplas. Dispõe, ainda, de uma mesa com computador para o professor, videoprojector, quadro preto e quadros de cortiça. No que se refere a mobiliário de apoio dispõe de uma estante para arrumação de livros e cadernos dos alunos, devidamente organizados e acessíveis, potenciando a sua autonomia. Existem também dois armários de arrumação para trabalhos dos alunos e materiais didáticos.

1.3. A Turma

A intervenção educativa realizou-se numa turma de 3.º ano composta por 21 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Este grupo possui quatro alunos que ficaram retidos, tendo por isso idades compreendidas entre 9 e 10 anos de idade, ao contrário dos restantes que têm idades compreendidas entre 7 e 8 anos.

No que respeita a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) há um aluno diagnosticado com dislexia grave que tem apoio ao estudo todos os dias numa parte da manhã com a professora de Educação Especial e um aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

No que confere às atividades profissionais destaca-se o setor dos serviços (público e privado) desempenhando profissões como: professores, advogados, administrativos, seguido do comércio. É de salientar que existem três pais em situação de desemprego.

Ao nível do comportamento em contexto de sala de aula, no geral os alunos são bastante faladores, tendo uma capacidade de atenção muito limitada, o que perturba o ambiente de aprendizagem. Apesar de serem participativos, não são capazes de respeitar as convenções que regulam a interação, como ouvir os outros e esperar pela sua vez para falar. Em termos de aprendizagem, os alunos mostram-se pouco confiantes nas suas capacidades durante as tarefas propostas. Salienta-se que a maioria dos alunos não possui hábitos de estudo e, por vezes, não realiza os trabalhos de casa. Estas características levam a que, frequentemente, as tarefas não sejam executadas nos tempos previstos para a sua realização.

Fazendo agora um balanço da turma no que se refere às áreas disciplinares, esta apresenta diversas fragilidades.

No âmbito do Português, os alunos apresentam dificuldades na leitura, fazendo-a ainda com pouca fluidez, possuem pouco vocabulário, escrevem com muitos erros ortográficos e têm sérias dificuldades em estruturar um texto.

Na área da Matemática, o grupo, na sua maioria, tem dificuldades na explicitação do raciocínio, no cálculo mental, apoiando-se, muitas vezes, no algoritmo para efetuar cálculos, resolver problemas, etc. Embora alguns alunos ainda não sejam capazes de utilizar corretamente o algoritmo, uma vez que não compreendem o valor posicional dos números. Apesar das dificuldades gerais na Matemática, os alunos solicitam nos momentos de espera a realização de tabuadas, manifestando o gosto por esta área disciplinar.

O Estudo do Meio provoca grande entusiasmo e interesse nos alunos. Nesta disciplina estão no geral mais atentos, colocando questões e revelando inúmeras curiosidades.

A área das Expressões (Musical, Plástica, Dramática e Motora) são também do agrado dos alunos, estando bastante motivados para atividades que as integrem.

Tendo em conta a caracterização geral da turma foi preponderante a adoção de uma metodologia de trabalho centrada nos interesses dos alunos de forma a captar a sua atenção e motivação para as aprendizagens.

1.4. Percurso de Intervenção Educativa: o 3.º ano de escolaridade

Tendo em conta a importância do trabalho colaborativo no ensino, a PES I está estruturada de forma a que os mestrandos se organizem em par pedagógico durante esta breve intervenção. Assim sendo esta decorreu ao longo de quinze semanas.

As primeiras três semanas destinaram-se à observação da turma com o objetivo de conhecer não só as estratégias e metodologias de ensino adotadas pelo professor cooperante como as competências e interesses do grupo. As restantes semanas foram distribuídas pelo par pedagógico, nomeadamente, seis semanas de intervenção para cada uma, sendo que apenas nos apresentávamos no contexto três dias (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) exceto em duas das semanas em que estivemos presentes os cinco dias.

Apesar de a regência ser repartida, todo o trabalho prévio, ou seja, a planificação das atividades a desenvolver com os alunos foi feita em trabalho cooperativo. Para tal, foram-nos fornecidas, desde logo, as planificações de referência do agrupamento em que a escola se insere de todas as áreas de intervenção (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões).

1.4.1. Português

Relativamente à área do Português foram explorados todos os domínios programáticos: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática. Assim sendo, foram vários os conteúdos lecionados: princípios de cooperação e cortesia; regras e papéis da interação oral; tipos de texto (narrativo, descritivo, dialogal, poético, recado, aviso, convite, banda desenhada); planificação, textualização e revisão de textos; tipos de frase (declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa); retrato físico e psicológico; sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos, travessão); sinónimos e antónimos; campo

lexical; família de palavras; pronomes pessoais; flexão nominal e adjetival em número (singular, plural), género (masculino, feminino) e grau (aumentativo, diminutivo); flexão pronominal em número (singular, plural), género (masculino, feminino) e pessoa (1.^a, 2.^a, 3.^a); palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; sílaba tónica e sílaba átona; palavras agudas, graves e esdrúxulas.

A utilização constante de obras de literatura infantil permitiu explorar não só a leitura, tornando os alunos leitores mais fluentes como também desenvolver competências ligadas à interpretação de obras e ao gosto pela leitura (Educação Literária).

É de realçar, ainda, o destaque dado à produção de texto com o objetivo de tornar os alunos mais capazes na produção escrita, já que estes escreviam com muitos erros ortográficos.

1.4.2. Matemática

Na área da Matemática foram abordados vários conteúdos integrados nos domínios que regem o programa desta disciplina: a dezena de milhar; leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até um milhão; os múltiplos; os números ordinais até 100; o produto e o quociente de um número por 10,100 e 1000; a estimativa; resolução de problemas; tabuadas; a divisão inteira por métodos informais e as frações no domínio dos Números e Operações; as figuras geométricas e as suas propriedades; eixos de simetria em figuras planas (com dobragens) e a decomposição de áreas foram alguns dos conteúdos abordados no domínio da Geometria e Medida e, ainda, a leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos; problemas envolvendo análise e organização de dados; conceitos como frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude no domínio da Organização e Tratamentos de Dados. Importa referir que os conteúdos eram frequentemente abordados recorrendo a diversos recursos (material multibase, tabela do 100, dominós, papéis, miras, figuras geométricas, régua de frações, etc.) como também relacionados com as restantes áreas curriculares (histórias, lengalengas, adivinhas) de forma a tornar as aprendizagens mais ativas e significativas.

Tendo as conta as dificuldades já descritas nesta área curricular foram incutidas, desde logo, algumas rotinas, como o jogo de cálculo mental, que permitiu colmatar algumas das fragilidades dos alunos a este nível, mas também no que confere à explicitação do raciocínio oral. Ao longo das semanas foi também reforçada a importância da partilha de estratégias na resolução de problemas motivando, sempre que possível, discussões matemáticas. Deste modo, todos os alunos tinham oportunidade de comunicar ao grupo a forma como pensaram, favorecendo não só a organização do pensamento, como a comunicação matemática de quem partilhava. Tal como é referido pela Brochura da Experiência Matemática no Ensino Básico “comunicar uma ideia ou um raciocínio a outro, de forma clara, exige a organização e clarificação do nosso próprio pensamento” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008, p. 61). Por outro lado, os alunos que não foram competentes, numa primeira instância, de realizar os cálculos, depois de ouvirem as estratégias dos colegas foram capazes, mais tarde, de utilizá-las para cálculos de natureza semelhante.

1.4.3. Estudo do Meio

Na área de Estudo do Meio foram abordados conteúdos como os sentimentos e as suas manifestações; situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação (calor, frio, fome, conforto, dor...); estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...); funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual); órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins, genitais) e a localização desses órgãos em representações do corpo humano; fenómenos relacionados com algumas das funções vitais: digestão (sensação de fome, enfartamento...), circulação (pulsção, hemorragias...) e respiração (movimentos respiratórios, falta de ar...); a importância do ar puro e do sol para a saúde; identificação de perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas; regras de primeiros socorros (mordeduras de animais, hemorragias) no que respeita ao Bloco 1 - À Descoberta de si mesmo.

Relativamente ao Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições, os conteúdos lecionados foram: figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral; factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...); vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...); alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...); feriado municipal (acontecimento a que está ligado) e a importância do património histórico local.

Por fim, foram explorados alguns conteúdos do Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural, nomeadamente, a comparação e classificação de plantas segundo alguns critérios, tais como: plantas comestíveis e não comestíveis, folha caduca ou persistente, forma da folha, forma da raiz, cor da flor, ... (constituição de um herbário); a utilidade das plantas (alimentação, mobiliário, fibras vegetais...); experiências - reprodução das plantas (germinação das sementes, reprodução por estaca...); fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais (água, ar, luz, temperatura, solo) e comparação e classificação de animais segundo as suas características externas e modos de vida.

Nesta área é importante referir que se recorreu a vídeos, atividades de expressão plástica (na abordagem dos sistemas), lendas, histórias, teatros (referentes ao meio local) e experiências (na abordagem das plantas) com o propósito de materializar alguns dos conteúdos. Sendo uma disciplina de grande interesse dos alunos a motivação fora intrínseca a qualquer dos conteúdos explorados, revelando-se na atitude atenta e participativa dos alunos que queriam constantemente revelar os seus conhecimentos prévios.

1.4.4. Expressões Artísticas e Físico-Motora

Na área das Expressões tendo em conta que a intervenção apenas sucedia em três dias nem sempre era possível trabalhar as três expressões artísticas na mesma semana: Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical. Desta forma, as

atividades referentes a este tipo de expressões eram maioritariamente relacionadas com as outras áreas curriculares de forma a poder dar uma carga horária mais significativa às mesmas (música dos números ordinais, dramatização da história de Inês de Castro, construção em 3D do sistema circulatório, banda desenhada do sistema digestivo, pijamas de palavras, bilhete de identidade animal, desenho geométrico, pinturas nos jogos de simetria, etc.). Contudo, para ir ao encontro dos interesses e gostos dos alunos a Expressão Plástica foi a mais valorizada.

No que se refere à Expressão e Educação Físico-Motora, uma vez que esta não era posta em prática, foi introduzida a rotina de uma sessão por semana à quarta-feira. No decorrer das semanas foram explorados alguns dos blocos programáticos para o ano de escolaridade em questão, sendo sempre que possível feitas conexões com as restantes áreas curriculares: Bloco 1 – Perícia e Manipulação (manipulação de bolas, arcos, cordas) Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios (diferentes formas de locomoção: correr, saltar, rastejar, deslizar, travar, etc.), Bloco 4 – Jogos (deslocamentos em corrida com fintas e mudanças de direção e de velocidade; criação de linhas de passe, desmarcações, combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas através da exploração de jogos como bola ao capitão, jogo do mata, jogos de passe) e Bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas (exploração de movimentos em ambientes musicais diversos).

1.5. Em síntese

Apesar de a turma possuir um horário semanal que incluía todas as áreas curriculares, o professor cooperante permitiu flexibilizá-lo já que se trabalhou numa lógica interdisciplinar onde nenhuma área se apresentava de modo estanque. De facto, “os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento” (Ministério da Educação, 2004, p. 23). É possível verificar esta articulação disciplinar nas planificações elaboradas ao longo da PES I. Devido à extensão das mesmas, apresenta-se neste relatório apenas um exemplo (Anexo 1). Nesta planificação a temática subjacente foi a visualização. Assim sendo, partindo do livro “Pela floresta” de Anthony Browne pretendeu-se despertar o olhar atento dos alunos para as ilustrações do

mesmo. Nestas aparecem diversos elementos de outras histórias de uma forma discreta: a torre da

história da Rapunzel, a roca (A Bela Adormecida), a casinha de chocolate (Hansel e Gretel), o capuz vermelho (Capuchinho Vermelho), a cabaça (Corre, corre cabacinha), o sapato (Cinderela), etc. Desta forma, o domínio da Educação Literária pertencente ao Português foi trabalhado através da fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na área do Estudo do Meio, foi solicitado aos alunos na semana anterior a pesquisa em família de fotografias de vestígios do passado, já que era o conteúdo a ser abordado na semana seguinte. Não foi esquecida, assim, a importância de incentivar a participação das famílias no processo educativo dos seus educandos. Foi, então, proposto em aula que olhassem para as fotografias na vertente social, fornecendo as informações que recolheram acerca das mesmas, já que remetiam para diversos períodos da História de Portugal. Numa fase seguinte, os alunos observaram-nas de novo com um olhar geométrico, uma vez que o conteúdo de matemática a ser lecionado era “figuras geométricas e as suas propriedades”, revendo conceitos como linhas poligonais, linhas não poligonais, polígonos e não polígonos. Sendo, ainda, solicitada a criação de polígonos não regulares com 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 lados.

A concorrer para esta temática foi também explorado o livro “Baralhando Histórias”, cujas ilustrações foram geometrizadas, como é possível ver no exemplo seguinte.



Figura 1 - Imagem ilustrativa da história

Depois de se realizar o reconto e interpretação da mesma foi feita uma exploração matemática: identificar figuras geométricas em duas das ilustrações que foram fornecidas.



Figura 2 - Identificação das figuras geométricas pelos alunos

Na área da Expressão Plástica foi dado a conhecer à turma um movimento artístico em que se inspira em figuras geométricas – Abstracionismo Geométrico. Assim, depois da fase de apreciação de algumas pinturas, os alunos identificaram as formas e cores preferidas dos autores em questão. Seguiu-se a proposta de geometrização de uma das ilustrações da história explorada que, propositadamente, não tinha sido geometrizada.



Figura 3 - Ilustração de um aluno

Neste momento foi colocada música de acordo com os gostos musicais do grupo durante a tarefa.

No que se refere ao domínio da 'Gramática' foi feito um laboratório gramatical debruçado sobre os pronomes pessoais e, sendo a fase de observação a primeira etapa

do laboratório, foi novamente dado realce à importância da visualização. Como elemento motivador foram fornecidas lupas aos alunos.

A obra “Baralhando Histórias” foi, ainda, retomada para que os alunos desta vez observassem e analisassem a sua estrutura com o propósito de serem os próprios alunos a identificar as características de um texto dialogal. Com efeito, no domínio da Leitura e Escrita, depois de uma nova leitura em que os alunos encarnaram diferentes personagens, foi proposta a elaboração de um texto dialogal em pares em que, tal como nas narrativas trabalhadas, cruzassem personagens de diferentes contos que fazem parte do património literário.

Por fim, na área da Expressão e Educação Físico-Motora foram explorados jogos (Jogo da raposa, Nunca 3, Descobrir pares) em que a observação era primordial para que os alunos pudessem ganhar.

Concluindo, considera-se que o elemento mais favorável ao envolvimento e aprendizagem dos alunos nestas semanas de intervenção foi a articulação conseguida entre as diferentes atividades das diferentes áreas curriculares.

A avaliação dos alunos foi feita de forma sistemática através de observação direta, com registo numa grelha com vários indicadores respetivos às diferentes áreas, tendo sido atualizada de acordo com os conteúdos lecionados. Na verdade, é importante a criação e utilização de instrumentos de registo constante “que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 25). Foi nesta lógica que se tentou agir.

CAPÍTULO II – Intervenção em Contexto Educativo II

Neste capítulo apresenta-se não só a caracterização do meio local, nomeadamente, aspetos geográficos, sociais, económicos e culturais, como também a descrição do contexto educativo, da escola e da turma onde ocorreu a PES II. É ainda apresentado o percurso de intervenção educativa nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), especificamente, os domínios abordados e estratégias adotadas.

2.1. O Meio Local

O contexto educativo onde decorreu a PES II integra-se numa freguesia do concelho de Viana do Castelo. No que se refere aos limites, esta cidade a norte é delimitada pelo concelho de Caminha, a sul pelos concelhos de Barcelos e Esposende, a este pelo concelho de Ponte de Lima e a Oeste pelo oceano Atlântico, possuindo cerca de 24 km de linha costeira. Trata-se de um grande aglomerado populacional, possuindo o município cerca de 85 864 habitantes numa área de 319,02 km². O concelho de Viana do Castelo integra 27 freguesias.

A freguesia onde decorreu a PES II tem 11,86 km² de área e 25 375 habitantes. Como se situa em contexto urbano, as principais atividades económicas são o comércio e os serviços.

2.2. O Agrupamento

O agrupamento é constituído por uma escola básica de 1.º Ciclo, uma escola básica de 2.º e 3.º Ciclos e, ainda, uma escola secundária que constitui a sede do agrupamento.

O agrupamento dispõe de 197 professores, 2 psicólogas, uma delas a tempo parcial, e 10 docentes de educação especial. A maioria dos docentes pertence ao quadro de agrupamento. No que se refere a pessoal não docente, o agrupamento tem 79 funcionários, sendo 15 administrativos e 56 assistentes operacionais.

É de destacar que este agrupamento se caracteriza por procurar, com frequência, o envolvimento dos seus intervenientes em diferentes projetos, como: Alta Mente;

Alternativa Azul; (Des)liga-te aprende com os media; Biblioteca escolar: sempre presente; Ler para Ser maior; Ler+ Ser Maior; Books r Us!; Ciência Viva; CineMaior; Clubes Congresso Matemático; Desporto Escolar; Erasmus+; Escola Azul; Escola da Natureza; Escola Saudável; Escolas Solidárias; Laboratório de propagação de espécies vegetais (estufa); Geração Zero; Jogos e Concursos Matemáticos; Jornadas da Atividade Física; Jornais Escolares; Olimpíadas; Parlamento dos jovens; Programa Escolas Bilingues; Semana da Ciência e Tecnologia; Semana dos Direitos Humanos; Semana Maior; Trabalho/Oficina de Preparação para Exame, etc.

Outro aspeto importante diz respeito ao Projeto EntrePares que move todos os docentes do Agrupamento para a partilha e reflexão sobre as boas práticas pedagógicas, através da ‘intervisão’ de aulas ao longo do ano letivo. A par disto é feito o ‘Trabalho Colaborativo’ que faz parte do horário do professor. Este consiste numa reunião semanal dos docentes por grupos disciplinares, onde são partilhadas estratégias e os instrumentos de avaliação.

2.3. A Escola

A intervenção em contexto educativo foi realizada na Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos, onde ambos partilham o espaço físico interior e exterior. Esta escola sofreu obras de requalificação recentemente, quer em termos de edifícios, quer em termos de equipamentos. Apresenta, por isso, condições físicas modernizadas e adequadas para uma ação educativa de qualidade. Todas as salas de aulas dispõem de computador, vídeo projetor e acesso ao *Wi-Fi*, o que permite recorrer às novas tecnologias durante o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao espaço exterior a escola apresenta uma dimensão significativa, com vários espaços ajardinados e campo de jogos.

No que se refere ao espaço interior, dispõe de três edifícios articulados entre si, todos divididos em dois pisos. Os pisos são amplos, possuindo áreas de convívio entre as salas de aula e cacifos para os alunos.

O edifício principal dispõe de biblioteca escolar que possui todo o conforto e recursos para os alunos realizarem pesquisas e trabalhos. Dispõe também de reprografia, sala dos professores e gabinetes de apoio à aprendizagem. Existe também cantina escolar e um espaço polivalente, importante nos dias de chuva, que os alunos usam no momento de intervalo.

2.4. A Turma

A turma na qual incidiu a intervenção é composta por 25 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Este grupo tem idades compreendidas entre 10 e 11 anos.

No que respeita a alunos com NEE, há um aluno diagnosticado com Espectro de Autismo que tem apoio nas aulas de Português, quando estas têm a duração de 90 minutos.

Fazendo um balanço, no que se refere às áreas disciplinares, a turma apresentava um aproveitamento satisfatório, revelando grande entusiasmo e vontade em participar. No entanto, em termos de aprendizagem, os alunos mostravam-se pouco confiantes nas suas capacidades durante as tarefas propostas. Alguns alunos necessitavam de um apoio mais constante, tendo três deles Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) nas disciplinas de Português e HGP. Por vezes, não realizavam os trabalhos de casa. No âmbito do Português, os alunos apresentavam mais dificuldades nos momentos de interpretação de textos e nos momentos de escrita, possuindo pouco vocabulário e escrevendo com alguns erros ortográficos. No âmbito de HGP, as dificuldades surgiam mais relacionadas com a localização temporal.

Ao nível de comportamento em contexto de sala de aula, no geral, os alunos eram bastante conversadores, tendo uma capacidade de atenção bastante limitada, o que perturbava, frequentemente, o ambiente de aprendizagem. Apesar de serem participativos, não eram capazes de respeitar as convenções que regulam a interação, como ouvir os outros e esperar pela sua vez para intervir.

Uma metodologia centrada nos interesses dos alunos, de forma a captar a sua atenção e envolvimento na aprendizagem, foi crucial tendo em conta a caracterização geral da turma.

2.5. Percurso da Intervenção Educativa: o 6.º ano de escolaridade

A intervenção educativa no 2.º Ciclo decorreu ao longo de 11 semanas. As três primeiras semanas foram dedicadas à observação, de forma a recolher dados sobre a turma, nomeadamente, interesses, aproveitamento, ritmos de aprendizagens, etc., bem como as estratégias e metodologias de ensino dos professores cooperantes.

Seguiram-se oito semanas de regência, sendo distribuídas igualmente pelas disciplinas de Português e HGP. A intervenção foi alternada com o par pedagógico. Deste modo, iniciou-se com quatro semanas a lecionar Português, enquanto o par lecionava HGP. E vice-versa nas quatro semanas seguintes.

As planificações eram realizadas com antecedência, sendo que eram avaliadas pelo professor cooperante e pelo professor orientador da respetiva disciplina na semana anterior à regência. Desta forma, era garantida a (eventual) correção antes da implementação.

Ao longo das intervenções foram feitas, semanalmente, reflexões com vista a destacar os pontos fortes, pontos fracos e respetivas perspetivas de remediação.

2.5.1. Português

A intervenção educativa teve início na disciplina de Português, tendo sido trabalhados os vários domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

As planificações tiveram por base o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins, 2017) e também as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018).

Com efeito, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, último documento curricular, ao longo deste ciclo de ensino, a disciplina de Português deverá, numa lógica de progressão, desenvolver nos alunos as competências nucleares em cada domínio.

No domínio da Oralidade, a aula de Português deve permitir desenvolver a “competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor (um tema), informar, descrever, narrar, fazer apreciações (críticas) e argumentar” (Ministério da Educação, 2018, p. 3). Deste modo, foram privilegiadas atividades onde os alunos tinham que expor os seus pontos de vista, utilizando argumentos, tarefas de escuta ativa e apresentação oral de trabalhos.

No domínio da Leitura pressupõe-se que “os alunos tenham adquirido fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra” (Ministério da Educação, 2018, p. 3). Para tal, foram desenvolvidas atividades com o intuito de realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, explicitar o sentido global dos textos e fazer inferências, justificando-as. Estas tarefas incidiram, principalmente, sobre textos narrativos, nomeadamente, fábulas, lendas e contos, géneros propostos para o 1.º período, momento no qual decorreu a intervenção educativa.

Quanto ao domínio da Escrita foram realizadas tarefas que promovessem não só proficiência neste domínio, como o gosto pela escrita, recorrendo a estratégias criativas como a ‘Mala LiterArte’, já que, no 5.º ano em concreto, a aula de Português deve desenvolver a “competência da escrita que inclua saber descrever, elaborar uma narrativa com descrições (e eventualmente diálogo) e manifestar uma opinião fundamentada em argumentos válidos” (Ministério da Educação, 2018, p. 4)

Relativamente ao domínio da Educação Literária “pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (Ministério da Educação, 2018, p. 3) Com efeito, um dos objetivos principais foi que os alunos contactassem com o máximo de obras literárias, através de diferentes técnicas de animação leitora. Concretizaram-se também atividades de compreensão de narrativas literárias, cumprindo a fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura, estabelecendo relações com as experiências de vida dos alunos. Nas tarefas de interpretação escrita foram sempre que possível utilizados suportes criativos que não

fossem similares a fichas de trabalho. Privilegiaram-se também práticas intertextuais com a Pintura, a Música, o Cinema, Literatura, recorrendo também à 'LiterArte'.

No âmbito da Gramática, privilegiaram-se atividades oficinais, do tipo laboratório gramatical, de modo a que os alunos construíssem o saber gramatical de forma consciente e reflexiva. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018, p. 3) “o conhecimento gramatical dos alunos, no final deste ciclo de ensino, deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua”.

Salientam-se também algumas estratégias inerentes a todos os domínios, como a utilização de recursos digitais como o *Mentimeter* e o *Plickers*, que potenciaram aulas mais interativas e dinâmicas. Na verdade, não podemos isolar a sala de aula da realidade que os alunos conhecem, por isso, “temos de criar estratégias de utilização das tecnologias na aprendizagem ou, pelo menos, de compatibilização dessas tecnologias com alguma eficácia da aprendizagem.” (Gomes, 2014, p. 40)

A utilização do jogo como estratégia de aprendizagem também não foi descurada, já que através deste foram colocados à prova os saberes dos alunos, sem desconsiderar o carácter lúdico que deve estar associado às aprendizagens nestas idades, como por exemplo: o jogo dos recursos expressivos, o jogo do “Era uma vez...”, o jogo do “Quem é Quem?... dos personagens”, etc.

Por fim, é de destacar o “Chá de histórias”, uma aula ao ar livre onde os alunos puderam partilhar as narrativas criadas motivadas pelo jogo do “Era uma vez...”. De facto, o espaço exterior é também um espaço educativo que merece atenção pelas suas oportunidades e potencialidades educativas.

Com efeito, toda a organização da prática letiva foi adequada à realidade dos alunos com vista a promover o sucesso escolar, mitigando as dificuldades de aprendizagem com o intuito de prevenir a desmotivação e a falta de autoestima.

2.5.2. História e Geografia de Portugal

A intervenção educativa na disciplina de HGP teve por base, igualmente, as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018). Foram também tidas em

conta as seguintes competências: compreensão histórica (temporalidade, espacialidade, contextualização); utilização e tratamento de fontes e comunicação histórica.

A regência incidiu sobre o domínio “A Península Ibérica: dos Primeiros Povos à Formação do Reino”, nomeadamente, o subdomínio “Os romanos na Península Ibérica”.

Nas intervenções foi implementado o método da aula oficina (Barca, 2004), onde através de uma situação problema e respetivas questões orientadoras o aluno deveria descobrir as respostas através das fontes fornecidas e dos seus conhecimentos. Deste modo, o método indutivo e o tratamento e utilização de fontes foi bastante explorado, fomentando o espírito investigativo dos alunos. Este tipo de exploração é essencial, na medida em que se trata de uma das competências fulcrais em educação histórica e geográfica, através de um ambiente de aprendizagem de carácter oficial, investigativo e reflexivo.

Deste modo, através desta metodologia o aluno é o agente da sua formação com base nas suas ideias prévias e experiências e os conhecimentos que este traz para as aulas devem ser valorizados. A par disto foram privilegiados os recursos audiovisuais, nomeadamente, músicas, vídeos, filmes, como “Asterix e Obélix: contra César”. Estes oferecendo múltiplas formas de representação do conhecimento, auxiliaram na aprendizagem dos alunos. Deste modo, enriqueceram as aulas, tornando-se num elemento de atração ou de reforço do interesse dos alunos, sendo capazes de despertar a curiosidade e motivá-los.

Outro aspeto em consideração nas planificações de HGP foi a ligação com o meio próximo dos alunos. Nesta linha, percebendo as potencialidades educativas da exploração do Património Nacional e local, para a sua valorização e para que seja possível a construção de uma identidade cultural nos alunos e, assim, se proporcionem aprendizagens mais significativas, foram propostas atividades onde os alunos tinham que identificar na sua localidade vestígios da herança romana. Desta forma, os alunos sentiram que as suas experiências e conhecimentos eram valorizados e proporcionou grandes momentos de interação professor-aluno.

Foram utilizadas bandas desenhadas, cartoons, pop-ups de forma a motivar os alunos para as aprendizagens. Mais uma vez, privilegiou-se a utilização de suportes

escritos que não fossem similares a fichas de trabalho para não diminuir a motivação e envolvimento dos alunos e, simultaneamente, responder aos objetivos da aula que se pretendiam.

Tendo em conta que uma das competências é a comunicação histórica foi proposta aos alunos a criação de uma narrativa com HGP, recorrendo aos conteúdos abordados no 1.º período. As histórias foram depois apresentadas no chá de HGP que se iniciou com uma dramatização da rainha D. Catarina de Bragança, desencadeando maior entusiasmo e curiosidade dos alunos pelo que ia acontecer e, por outro lado, permitiu transmitir conhecimentos históricos importantes ligados à herança deixada por esta rainha, nomeadamente, a tradição do chá das cinco em Inglaterra. Este evento proporcionou uma aula fora da sala de aula, onde através das narrativas dos alunos foi possível fazer uma síntese dos conteúdos abordados, já que à medida que as leituras foram feitas foram elaboradas questões a cerca das histórias e conteúdos que estas espelhavam. Foi possível também aproveitar todas as intervenções dos alunos que evidenciaram pensamento crítico e histórico.

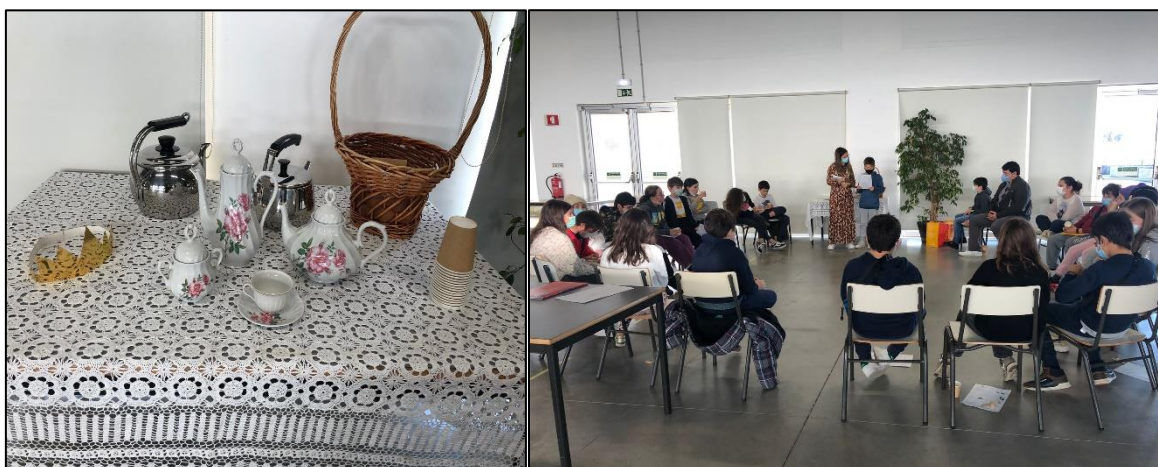


Figura 4 - Chá de História e Geografia de Portugal

2.5.3. Envolvimento na Comunidade Educativa

Consciente da importância de uma colaboração ativa dentro do Agrupamento e da Escola, com vista ao sucesso e ao cumprimento do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, juntamente com os professores do departamento do HGP colaborei na atividade ‘Semana dos Direitos Humanos’, ficando responsável pelas turmas do 5.º ano

de escolaridade, no qual foi criado um PowerPoint de sensibilização com as proibições das mulheres afegãs. Após a partilha de ideias acerca do que visualizaram, foi solicitado como trabalho de grupo a criação de frases em defesa dos Direitos das mulheres afegãs. Foi eleita a melhor frase e ainda foram selecionadas as palavras mais utilizadas pelos alunos. Estes elementos foram transpostos para papel autocolante e colados nos degraus do edifício principal da escola, como é possível ver na fotografia seguinte.



Figura 5 - Exposição na Semana dos Direitos Humanos

Também participei ativamente na construção dos instrumentos de avaliação na disciplina de HGP, uma vez que esses momentos coincidiram com a intervenção educativa.

2.6. Em síntese

Sendo o sucesso das aprendizagens dos alunos um dos grandes objetivos do professor, a intervenção educativa foi preparada tendo em atenção a multiplicidade de fatores que intervêm no processo ensino e aprendizagem. O planeamento das aulas foi feito tendo em conta as especificidades da turma e em direta colaboração com o professor titular. A planificação das atividades foi realizada com rigor científico, pedagógico e com a preocupação de abarcar as mais recentes orientações curriculares, nomeadamente no que diz respeito às aprendizagens essenciais e ao PASEO.

Por outro lado, foram privilegiados instrumentos/recursos diversificados e possíveis de articular verticalmente e horizontalmente com os conteúdos, as estratégias e as atividades. Estes instrumentos/recursos revelaram-se adequados ao nível etário, maturidade, motivação, interesses, ritmo de aprendizagem e dificuldades dos alunos. A interdisciplinaridade, fator tido em conta ao longo das planificações, foi concretizada aquando das articulações de conteúdos programáticos entre as várias disciplinas.

No decorrer das aulas e sempre num ambiente favorável à aprendizagem, foi promovido o ensino heurístico, por descoberta, e a autonomia, bem como o trabalho a pares e em grupos, com o intuito de desenvolver o sentido de partilha, colaboração e cooperação, de forma a melhorar o rendimento escolar dos alunos.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO



CAPÍTULO I – Introdução

A segunda parte deste relatório divide-se em cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado à caracterização do estudo, à identificação da pertinência do problema, às questões e objetivos de investigação e, ainda, à motivação para a realização do estudo.

1.1. Caracterização do estudo

A par da Intervenção Educativa no 2.º ciclo foi realizado um trabalho de investigação numa turma do 5.º ano de escolaridade, onde participaram 22 alunos. A problemática estudada incidu na disciplina de Português e emergiu dos dados recolhidos nas semanas de observação, tendo sido perceptível dificuldades em diferentes tarefas propostas de leitura e escrita, assim como atitudes de desânimo e falta de interesse. Para a investigadora este fator pareceu seguir o panorama nacional e, por isso, procurou converter esta tendência.

1.1.1. Identificação da pertinência do problema

Atualmente, no nosso país, parece haver um amplo consenso quanto à importância do ensino do Português, expressa no currículo desde o Ensino Básico até ao Secundário. Porém os resultados dos alunos, nesta área, continuam a não corresponder ao expectável segundo as Metas de Aprendizagem, pois os alunos continuam a apresentar dificuldades principalmente na interpretação e na escrita.

Segundo o relatório dos Resultados Nacionais das Provas de Aferição de 2018, relativamente à prova de Português do 5.º ano de escolaridade, no domínio da 'Oralidade' 37,8% dos alunos 'conseguiram responder de acordo com o esperado, mas ainda podem melhorar'; 31,5% revelaram dificuldades, 15,9% não conseguiram ou não responderam e apenas 14,8% conseguiram responder de acordo com o previsto. No domínio da 'Leitura e Educação Literária' 49,1% dos alunos revelaram dificuldade, 25,7% conseguiram, mas ainda podem melhorar; 18,5% não conseguiram ou não responderam, e apenas 12,4% conseguiram responder de acordo com o esperado. No

que respeita à 'Gramática', 38,6% revelaram dificuldades; 25,6% conseguiram, mas ainda podem melhorar; 23,5% não conseguiram ou não responderam e 12,4% conseguiram responder de acordo com o esperado. Por fim, no domínio da 'Escrita' 40,6% conseguiram, mas ainda podem melhorar; 26,8% conseguiram responder de acordo com o esperado; 25% revelaram dificuldades; 7,6% não conseguiram ou não responderam. Deste modo, é possível ver que os alunos revelam ainda bastantes dificuldades, mais particularmente, nos domínios 'Leitura e Educação Literária' e 'Gramática', já que "mais de 60% dos alunos revelam dificuldades na produção das suas respostas (ou não conseguem responder de acordo com o esperado ou não respondem)." (p. 7)

De acordo com o Relatório Pisa 2018, relativamente ao nível de proficiência da literacia de leitura, quase 80% dos alunos alcançaram, numa escala de 1 a 6, o nível 2 de proficiência em leitura, sendo que neste nível os alunos são capazes de identificar a ideia principal num texto moderadamente longo; são capazes de compreender relações ou de atribuir significado a uma parte específica de um texto em que a informação não é proeminente ou em que há informação acessória, fazendo inferências simples. Neste critério, Portugal segue a tendência da OCDE. No entanto, a percentagem de alunos com nível de proficiência superior (níveis 5 e 6) é de 7,3% em Portugal, inferior à média da OCDE de 8,7%.

Corroborando com este parecer o Estudo Diagnóstico das Aprendizagens (IAVE, 2021) demonstrou que, no que se refere à literacia da leitura e da informação, no descritor "Os alunos são capazes de identificar informação explícita e identificar o assunto de uma parte específica de um texto", 58,6% dos alunos do 6.º ano responderam sem sucesso ou apenas a um terço das atividades; no descritor "Os alunos são capazes de reconstituir /reorganizar informação explícita num texto e identificar o seu assunto", 46,2% responderam sem sucesso ou apenas a um terço das atividades; no descritor "Os alunos são capazes de retirar informação implícita num texto e reconhecer/reconstituir relações lógicas estabelecidas num texto", 50,3% responderam sem sucesso ou apenas a um terço das atividades. Por fim, nos descritores "Os alunos são capazes de mobilizar informação explícita e implícita em dois ou mais textos de

diferentes géneros para analisar relações de conteúdo entre eles; conseguem avaliar a adequação da linguagem

de um texto ou das relações lógicas nele estabelecidas ao cumprimento da sua finalidade ou à construção do seu sentido” 72,6% responderam sem sucesso ou apenas a um terço das atividades. Desta forma, parecem ser evidentes os níveis de dificuldade que os alunos deste ciclo ainda têm na área da ‘Leitura e Escrita’.

Ainda no relatório PISA 2018, acerca do interesse pela leitura dos alunos, este estudo revela uma perda de interesse pela leitura e menores hábitos de leitura em comparação com a última avaliação. Acrescenta também que se trata de uma tendência comum em muitos países da OCDE.

Importará, pois, contrariar esta tendência proporcionando aos alunos aprendizagens significativas, que os levem a ser leitores habituais com o gosto pela leitura adquirido. Para Moreira (2006, p. 38) “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspetos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”. Deste modo, para que os alunos tenham disposição para aprender é relevante que o novo conteúdo seja significativo e relacionável com os conhecimentos prévios dos alunos. Na verdade, quando os alunos entram na escola são obrigados a desligar-se da sua vida quotidiana e deixam para trás as suas experiências, num ambiente que, muitas vezes, não tem espaço para partilhar emoções e sentimentos e, conseqüentemente, para o espírito crítico e criatividade. De acordo com Santos (2008, p. 33) “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”.

Com efeito, conectar as aprendizagens com as experiências dos alunos, despertar motivos para a aprendizagem e tornar as aulas atrativas para os alunos, criando um ambiente estimulante são os grandes desafios para os professores.

Deste modo, a pertinência deste estudo traduz-se na possibilidade de estabelecer relações com a realidade próxima dos alunos através de pontes intertextuais, criando condições para aprendizagens significativas podendo, por um lado, mitigar os desempenhos menos satisfatórios dos alunos e, por outro lado, favorecer atitudes positivas face à disciplina de Português.

1.1.2. Problema e questões de investigação

Face ao descrito anteriormente, esta investigação tem como finalidade perceber o contributo da intertextualidade na aprendizagem do Português e na melhoria de atitudes face a esta disciplina em alunos do 5.º ano de escolaridade.

Para tal, foram definidas as seguintes questões de investigação:

Como é que a intertextualidade favorece a aprendizagem do Português?

A intertextualidade poderá influenciar atitudes, conhecimentos e competências face ao Português?

Qual o grau de implicação dos alunos em tarefas geradas a partir de contextos intertextuais?

1.1.3. Objetivos de investigação

De forma a dar resposta às questões de investigação, foram estabelecidos objetivos que convergem para o desenvolvimento de atividades que contribuem para explicações para o problema inicial:

- Desenvolver atividades onde os alunos vivam o Português.
- Promover uma visão holística do Português, que permita aos alunos perceber que esta área curricular está em todo o lado.
- Estabelecer relações com diferentes vertentes artísticas.
- Fomentar a valorização da aula de língua, através de ambientes de aprendizagem significantes para os alunos.

Deste modo, os objetivos refletem a ânsia de estabelecer diálogos interartísticos que promovam simultaneamente, as aprendizagens e o gosto e atitudes positivas face ao Português.

1.2. Motivação

A motivação deste estudo não pode esquecer o percurso formativo da investigadora. O gosto pelas letras surgiu precocemente quando trocava bonecas por livros de histórias e ensinava peluches e plantas a ler. O fascínio por este mundo não se perdeu na floresta, na verdade foi crescendo e reforçado a cada etapa académica,

atravessando os caminhos da Literatura, saboreando cada vez mais textos ainda que, por vezes, um lobo a quisesse levar por outros atalhos.

A par deste deslumbramento pela literatura, esta investigação surge da ânsia de querer ser mais, ser mais do que uma professora de Português. De querer ser a professora de Português. O desejo de querer mais e melhor pelos e para os alunos, de fazê-los gostar de e, especialmente, sentir o Português. Para isso é preciso derrubar as paredes da sala de aula e deixá-los viver o Português. Deste modo, considerou-se que a intertextualidade podia ser uma janela de possibilidades para este efeito. Como um antídoto para às metodologias retrógradas em que se “dão aulas” como um receituário em que o professor fala e o aluno ouve.

Se queremos alunos críticos e criativos não podemos deixar que o ensino se transforme numa gaiola. Deixemos os alunos voar.

CAPÍTULO II - Revisão de Literatura

Nesta secção é apresentada a fundamentação teórica que sustenta este trabalho de investigação, procurando contribuir para uma melhor compreensão do mesmo através de uma abordagem de referência. Pretende-se enquadrar o problema e respetivas questões de investigação através da perspectiva de vários autores. A Educação Literária e a Intertextualidade são os tópicos principais deste estudo.



2.1. Era uma vez...a Educação Literária

Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar. Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os actos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura. (Ceia, 2009, pp. 7-8)

A conceito de Educação Literária tem sofrido, nos últimos anos, várias alterações nos programas do ensino do Português. Na verdade, apesar de vários estudos conduzidos por críticos destacando a importância da literatura em sala de aula, só nas metas curriculares em 2012 se inclui a Educação Literária como um domínio explícito, destacando-a como uma competência nuclear a desenvolver a par da Oralidade, Leitura e Escrita e Gramática (Bernardes & Mateus, 2013).

Apesar da importância dada a este domínio no atual programa, na medida em que a literatura é vista como um meio de desenvolvimento integral do indivíduo e de acesso à identidade nacional e histórica de um povo (Buescu et al., 2015), de acordo com Costa (2015) este documento curricular instrumentaliza a literatura, prevalecendo o ensino sobre a aprendizagem. De facto, os descritores de desempenho parecem apontar para a utilização do texto literário como um meio para encontrar informações e para responder a determinadas questões.

Moreno (2015) a este propósito refere que “cuando la literatura solo se enseña, no existe aprendizaje. Y, si no existe aprendizaje, significa que hemos hecho invisible al sujeto que aprende (p. 13)”. Salienta, ainda, que os objetivos e descritores de

desempenho afiguram-se com alto grau de pormenorização, rompendo com “o trabalho de formação de leitores críticos, de formação de leitores, a promoção de processos que valorizem a educação de alunos em detrimento do treino de aprendentes” (Costa, 2015, p. 31).

Bernardes e Mateus (2013) alertam que podemos estar perante uma crise no que respeita à presença da literatura na escola, pois os autores dos programas parecem não estar sensíveis às potencialidades intrínsecas do texto literário. Isto significa que “se a literatura não for cultivada na escola de forma sensata e eficaz, a sua implantação na sociedade tenderá a desvanecer-se” (p. 22). A Educação Literária pode surgir como um meio de promover e formar leitores, nomeadamente leitores literários, desígnio perseguido pela escola desde há muito (Balça & Costa, 2017).

Mata e Villarrubia (2011) consideram que é necessário refletir sobre as estratégias na formação leitores, repensando os objetivos, atividades, métodos didáticos na abordagem do texto literário e na relação que estabelece com a vida dos alunos. Bernardes e Mateus (2013) recomendam que é fundamental evitar pedagogias utilitaristas e que “manter obstinadamente os mesmos métodos e os mesmos objetivos que nortearam o ensino da literatura ao longo dos últimos anos é dar argumentos àqueles que desconfiam das suas potencialidades educativas” (p. 16). Este parecer revela-se pertinente, pois a instrumentalização do texto literário parece ajudar a estereotipar a aula de Português como sendo o espaço de dissecação de textos para responder a questões.

Na verdade, a literatura poderá converter-se numa disciplina escolar com programas, avaliações e aspetos burocráticos que levam à indiferença e ao cansaço dos alunos para com os textos (Mata & Villarrubia, 2011). Também Moreno (2015) questiona os modos de ensinar literatura, que aborrecem e afastam os alunos do texto *per si* e o destaque dado aos exames e perguntas que nada mostram os conhecimentos, competências e atitudes literárias do aluno. Reitera, ainda, que quando se “escolariza” a literatura convertendo-a numa disciplina, podemos estar a reduzi-la a um saber burocratizado e compartimentado.

A concorrer para esta realidade, o Manual Escolar é considerado, por muitos, um objeto «todo poderoso» e o que deveria ser um instrumento auxiliar converte-se, por

vezes, num ditador do ritmo de aprendizagem (Mata & Villarrubia, 2011). Balça e Costa (2017) destacam que práticas pedagógicas alternativas em torno do texto literário são difíceis de praticar quando o manual escolar é visto como o único recurso em sala de aula. Também Azevedo (2014) refere que “o manual escolar constitui, pelo seu estatuto e onnipresença funcional em contexto de sala de aula, um objeto pedagógico capaz de condicionar decisivamente a formação do leitor” (p. 55). Com a utilização exclusiva do manual, os alunos ficam sujeitos às escolhas literárias deste instrumento, podendo não ser as mais adequadas aos seus interesses e competências. Igualmente Silva (2016) refere que “são os manuais que definem, sistematicamente, o que se ensina, os modos de ensinar e ainda o que se avalia” (p. 90). O professor poderá sentir-se obrigado a cumprir o programa, seguindo a ordem do manual mesmo que esta possa não ir ao encontro do ritmo e das idiosincrasias dos seus alunos. Esta realidade pode anular quaisquer possibilidades de criatividade do professor, como se este instrumento garantisse as melhores condições de aprendizagem (Mata & Villarrubia, 2011). Em consonância, as obras literárias com que os alunos contactam em sala de aula são, frequentemente, as que estão inseridas no manual que surgem, regularmente, de forma fragmentada (Custódio, 2019).

Apesar da presença dos textos literários nos Manuais Escolares, os questionários de interpretação e compreensão que surgem após esses textos parecem criar dúvidas quanto aos objetivos que pretendem ser alcançados com o contacto com o *corpus* literário (Azevedo, 2014). Esta abordagem pressupõe “a deteção literal de informações de natureza referencial e unívoca, que supostamente os textos apresentariam, buscando-se neles uma única mensagem ou significado” (Azevedo, 2014, p. 48). Esta visão pode anular a possibilidade da pluridiscursividade do texto literário e o valor do espírito crítico do aluno.

Segundo Balça e Costa (2007, p. 207),

Os alunos associam fatalmente essas obras à escola, à leitura orientada que as diseca em fichas de trabalho, guiões de leitura e outros materiais afins, à avaliação dessa leitura e desses exercícios, não havendo lugar para uma leitura fruitiva, que deixe espaço à voz dos alunos e que permita os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente.

Quando, pelo contrário, era importante que os alunos reconhecessem a multiplicidade de sentidos que o texto literário pode ter para que, de facto, pudessem interagir com ele. Azevedo (2014) reforça ainda que:

socializar a criança com usos exclusivamente utilitários e funcionalistas, recusar-lhe o acesso ao poder encantatório e ao fascínio criador da palavra, não proporcionar as condições para um efetivo diálogo de negociação de sentidos, significa privá-la de um conhecimento da língua na pluralidade das suas funções e contextos de uso, fator determinante na sua capacidade de agir *na* e *pela* língua. (p. 48).

Poderá, assim, estar-se a privar o aluno do verdadeiro desenvolvimento da sua competência literária.

Por outro lado, os textos literários que acompanham os manuais escolares são frequentemente alvo de adaptações, simplificações ou reduções que provocam alterações significativas no estilo original do *corpus* literário. Por sua vez, o texto icónico é, muitas vezes, convertido numa simples ilustração que acompanha a seleção textual quando poderia oferecer informações que não estão explícitas, promovendo leituras polissémicas e percursos intertextuais (Azevedo, 2014).

De facto, o carácter uniforme, fechado e obsoleto destas práticas pode impedir a inovação didática e a autonomia docente. É, assim, imperiosa uma redefinição do papel do professor e uma renovação pedagógica do ensino da literatura. A premência em dar mais interesse às classificações em prejuízo da leitura e escrita gera um conhecimento fragmentado que se poderá tornar sem sentido para o aluno (Mata & Villarrubia, 2011). Azevedo (2014) defende, por sua vez, a mudança do papel do texto literário, do leitor e da leitura em contexto pedagógico de forma a dar mais liberdade a todos. No entanto, reconhece que o professor é um agente principal nesta alteração de papéis, como mediador da relação entre o texto e o aluno. Segundo Martins e Azevedo (2016, p.57) “é na formação permanente dos mediadores que reside uma das chaves para a promoção da educação literária”. Para tal, o professor deverá começar por ser um bom leitor; ter um suporte científico em estudos literários; reconhecer a importância da literatura infantil enquanto veículo de transmissão de valores; e estimular diferentes formas de diálogo com os textos literários (Azevedo, 2014). Também Teresa Colomer (Mello, 2015) destaca como aspetos importantes a formação dos professores, a sua

prática leitora, a própria concepção da educação literária, as suas práticas docentes em aula, pois podem comprometer os resultados e aprendizagens dos alunos (Mello, 2015).

Mata e Villarrubia (2011) defendem a literatura como fonte de emoção e conhecimento e, por isso, consideram que a Educação Literária deveria passar por: dar oportunidade aos alunos de ter experiências de leitura diversas; não privilegiar memorizações, mas práticas como ler, explorar e relacionar; entender que a literatura não existe para ser objeto de análise escolar, mas para ser lida com prazer; compreender que a literatura não é algo inerte e sem significado; estabelecer relações com o meio social e histórico; entender a literatura estabelecendo relações com as grandes transformações sociais e culturais; percorrer e valorizar itinerários intertextuais; promover o diálogo entre textos; proporcionar o encontro dos alunos com autores vivos; entender a literatura como um meio de aceder ao mundo e ao conhecimento de si próprio, que influencia o modo de pensar e sentir.

Para que serve então a Literatura? Azevedo e Balça (2016), na sua reflexão sobre porquê e para quê a Educação Literária, reconhecem a importância da Literatura como um veículo de transmissão de valores, saberes e conhecimentos que

possui a capacidade de interrogar o mundo, tem o poder de contestar a submissão ao poder. Assim, o seu lugar jamais será o da sua intransitividade, mas o de diálogo mediato com o mundo empírico e histórico-factual em que se encontram os seus leitores/interpretes. (p. 2)

Assim, os autores revelam uma visão da relação do leitor com o texto literário interativa e dinâmica. Veem a Educação Literária como uma forma de ajudar os leitores a adquirirem ferramentas para interagir criticamente, construindo aquilo a que os referidos autores chamam capital simbólico. Por sua vez, Roa (2016) destaca a literatura infantil como forma de promover o prazer do leitor e o seu desenvolvimento em todos os domínios. Com efeito, o objeto da Educação Literária é a Literatura e o objetivo é formar leitores habituais (Silva A. C., 2016). Azevedo (2003) reforça esta ideia referindo que a familiarização precocemente com os textos literários pode assegurar o êxito escolar e social, na medida em que permite o desenvolvimento do saber-fazer necessário na interação com os textos literários, a que chama “competência literária”. Em outro lugar, Azevedo (2006) reconhece a relevância do desenvolvimento da

competência enciclopédica na interação do sujeito com os textos literários. Este autor define a competência enciclopédica como

um saber não estático, estritamente pessoal, que se altera e enriquece em função da experiência vital do sujeito e do seu conhecimento do mundo. É ela que lhe permite com reduzido esforço, conjugar diversos sistemas sógnicos e mobilizá-los na interpretação do mundo. (Azevedo, 2006, p. 23)

O autor considera a competência enciclopédica como um saber em construção, que acomoda novos conhecimentos através das experiências pessoais e do contacto com o meio envolvente e a sua utilização para dar sentido à nova realidade. Também Kleiman (2016) salienta, na construção do sentido do texto, o valor dos conhecimentos prévios do leitor, ou seja, os conhecimentos que foi adquirindo ao longo da vida e que lhe permitem interagir intertextualmente com o texto. Enfatiza, ainda, a leitura como uma atividade interativa que pressupõe por parte do leitor a busca de lembranças e conhecimentos relevantes no seu passado para a compreensão do texto. Com efeito, os textos literários conjuntamente com a memória literária poderão construir uma sociedade mais livre, mais igualitária e democrática (Lomas, 2008). Já Azevedo (2006) tinha destacado na interação do sujeito com os textos literários, o domínio da memória do sistema semiótico literário, ou seja, a capacidade de o leitor interpretar e estabelecer relações intertextuais que os textos estabelecem entre si. Com esta capacidade o leitor poderá ter acesso a informações que não estão explícitas. O mesmo autor reforça que a “fertilização e a expansão dos chamados quadros de referência intertextuais constitua uma importante ferramenta potencializadora da capacidade de sucesso no domínio da leitura, e nessa ótica, seja concebida como objetivo central na formação literária” (Azevedo, 2006, p. 23). Na verdade, esta capacidade pode despertar o aluno nas suas leituras para aspetos que não são explícitos e o estabelecimento dessas relações pode permitir o desenvolvimento da sua capacidade crítica.

No contacto com o texto literário, vários autores destacam a importância de planear três momentos de exploração: atividades de pré-leitura, abrindo assim portas à leitura, ativando conhecimentos de fundo relevante; atividades durante a leitura que devem ajudar a participação ativa dos alunos com o texto, favorecendo a sua compreensão; e, por fim, atividade de pós-leitura com vista a reorganizar ideias prévias e partilhar sentimentos despertados pela leitura do texto (Yopp & Yopp, 2009; Azevedo,

2014; Azevedo & Balça, 2016). Também Colomer e Camps (2002) destacam no desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de leitura, entre outras “propostas sobre estratégias de antecipação da leitura e durante todo o processo leitor; propostas de inferir significado não-explícito; propostas sobre a percepção e discriminação rápida de indícios; propostas para a exercitação da memória a curto prazo” (p. 120).

Segundo Azevedo (2006) devem ser proporcionadas experiências aos alunos que permitam exprimir: “as emoções que a leitura provocou; as sensações que experimentou perante o texto; a forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado; as relações intertextuais que permitiu estabelecer;” (pp. 17-18). Desta forma, este parecer privilegia a leitura por prazer e dá voz ao aluno no espaço da aula, permitindo que este, perspectivado como agente principal do processo de ensino aprendizagem, partilhe as suas ideias e conhecimentos. Jover (2008), concordando com esta ideia, reforça, por um lado, a importância de os professores ouvirem os alunos, nomeadamente, suas experiências e inquietudes e, por outro, que os alunos se sintam escutados. Só assim será possível, segundo o autor, conhecer o grau de desenvolvimento das competências leitoras e literárias dos alunos, intervindo com o suporte necessário a partir dos conhecimentos onde se situam. Deste modo, destaca a urgência em abrir as fronteiras da educação literária, elaborando itinerários de leitura adequados aos contextos escolares.

Em uma entrevista sobre Educação Literária, Teresa Colomer destaca como forma principal de resposta ao texto a projeção pessoal, já que é a partir das experiências que os leitores formulam as primeiras respostas emocionais e detetam coincidências entre as suas vidas e as histórias, revelando empatia com os personagens e relações com as suas próprias atitudes e sentimentos (Mello, 2015). Igualmente Moreno (2015) fortalece este parecer, referindo que é decisivo não menosprezar as reflexões e comentários dos alunos, pois poderá ser desperdiçado um dos materiais mais importantes para aproximar os alunos à literatura. De acordo com o autor existem quatro abordagens da literatura: o nível pessoal, o nível interpretativo; o nível crítico e o nível criativo.

O nível pessoal, pois o gosto é o ingrediente fundamental que determina se queremos continuar a ler, devemos considerar o gosto dos alunos. Este primeiro nível de abordagem consiste em perceber porque se gosta ou não de uma obra e é importante respeitar as preferências individuais dos alunos. O nível interpretativo é a expressão do que o texto nos diz e envolve necessariamente a pergunta “porquê?”. Interpretar um texto sem o compreender não é possível, mas pode-se compreender e não saber interpretar, já que a interpretação é um nível superior. No entanto, ressalva que nunca existe uma só interpretação correta. Fillola (2008) a este propósito refere que a interpretação é mais complexa que a compreensão, pois a compreensão do significado pode limitar-se à identificação dos valores linguísticos e pressupõe uma menor ativação das inferências. Pelo contrário, a interpretação é uma atividade que ativa conhecimentos, experiências e referências pessoais que permitem reconstruir o significado, identificando-se como a fase final da educação literária e da formação da competência literária, pois a literatura é um código semiótico de segundo grau.

O nível crítico surge na medida em que não se trata apenas de gostar e interpretar é necessário opinar criticamente e isso não significa dizer se a obra está bem ou mal. Para fazer do aluno crítico é necessário mais análise e reflexão, sendo o papel do professor fundamental para que o aluno enfrente os textos de um modo crítico.

Por fim, o nível criativo, pois a leitura de uma obra fica incompleta sem a escrita pessoal. Segundo Moreno (2015) uma competência leitora sem o desenvolvimento da escrita deixará muito a desejar. Com efeito, é preciso cultivar a escrita para formar leitores, já que escrever partindo do que lemos faz-nos mais conscientes do valor da experiência leitora em que estivemos submersos, assim como mais críticos e criativos.

Tendo em conta que a Educação Literária pressupõe o desenvolvimento da competência literária, Fillola (2008) considera que do ponto de vista da aprendizagem, e especificamente da construção da competência literária, existem saberes que se inter-relacionam, mas que podem ser divididos nos seguintes âmbitos:

Âmbito linguístico comunicativo: ou seja, a competência linguístico-comunicativa que permite aceder à descodificação e compreensão primária do texto literário; saberes pragmáticos para reconstruir a situação enunciada que permitirá identificar indícios, estímulos e orientações oferecidas pelo texto.

Âmbito semiótico e meta literário: que inclui os conhecimentos meta literários e conhecimentos para a identificação das relações de intertextualidade, assim como saberes para organizar a compreensão definitiva do texto.

Âmbito fenomenológico e da recepção: o conjunto de leituras e referentes culturais que a experiência cognitiva acumula através de atos de recepção que constituem o aporte básico do que se denomina input para o reconhecimento de tipologia textual; os procedimentos para exercer interação entre o texto e o leitor, como o diálogo entre os estímulos e indícios textuais e as reações, expectativas e inferências que o leitor gera. Inclui também os saberes relativos à metacognição do processo de recepção, seguindo as suas fases essenciais: pré-compreensão; formulação de expectativas, elaboração de inferências; explicitação; rectificações/ajustes; compreensão/interpretação. As estratégias de descodificação e as estratégias de compreensão/interpretação em distintos momentos do processo de leitura ou recepção.

Âmbito intertextual: os saberes intertextuais que possuem, desde o intertexto do leitor, à funcionalidade dos conhecimentos do tipo metaliterário e cultural importantes para estabelecer leituras pessoais. Este tipo de saber permite: reconhecer as conexões entre as diversas facetas discursivo-textuais das obras entre si e entre estas e a atividade recetivo-compreensiva do leitor; detetar e indentificar as sequências em que tenha ocorrido a reelaboração de obras, textos ou alusão ou menção de citações de outros autores; apreciar a intenção estética de escrever literatura sobre a literatura e valorizar o efeito destes recursos.

A Educação Literária prevê também a conexão entre a literatura e os restantes sistemas artísticos e ficcionais existentes nas sociedades atuais (Mello, 2015). A este propósito Bernardes e Mateus (2013) reconhecem as potencialidades das abordagens interartísticas no uso pedagógico na medida em que possibilitam o texto interagir com obras de arte. De acordo com os autores, estas últimas são estratégias que podem garantir a motivação dos alunos para o texto.

Terminamos este tópico com uma reflexão de Moreno (2015, p. 18):

Es necesario hacer el esfuerzo de anteponer a la idea de que la literatura es un contenido de enseñanza, la evidencia de que la literatura está para ser leída, comprenderla, interpretarla y valorarla.

2.2. Intertextualidade: que 'voo' é este?

Intertextualidade é um conceito que foi usado pela primeira vez por Julia Kristeva num artigo publicado em 1966 - "A palavra, o diálogo e o romance" e depois em 1967 - "O texto fechado". O conceito que esta autora iniciou propunha o texto como algo dinâmico, no qual processos e práticas relacionais eram o foco de análise, em vez de estruturas e produtos estáticos. Nesses artigos preconizou que cada texto é uma interseção de outro texto, onde pelo menos um outro pode ser lido (Kristeva, 1969). Este conceito requer, portanto, que se entendam os textos não como sistemas autómatos, mas como diferenciais, com traços de alteridade, uma vez que são moldados e transformados por outras estruturas textuais. A teoria da intertextualidade pressupõe que um texto não pode existir como um todo autossuficiente, como um sistema fechado. Já em 1963, Bakhtin (1997) na obra "Criação verbal" tinha espelhado que "Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último" (p. 375) a que chamou dialogismo. Este dialogismo que o autor descrevia vem dar lugar ao conceito definido por Kristeva, já que os fenómenos descritos são os mesmos. Surge, assim, a noção de que o texto surge como um espaço de troca de enunciados que são redistribuídos ou permutados, construindo-se um novo texto a partir dos anteriores.

A partir desta abordagem inicial surgiu uma ampla gama de atitudes em relação ao conceito de intertextualidade e ao que isso implica, a tal ponto que é praticamente impossível lidar com ele sem considerar outros assuntos relacionados ou sem levar em conta as várias contribuições feitas por um grande número de críticos. Uma das consequências mais imediatas de tal proliferação de teorias intertextuais foi a dissolução progressiva do texto como uma unidade de significado autónoma, o que levou, por sua vez a uma mudança de ênfase do texto individual para a maneira como os textos se relacionam entre si (Alfaro, 1996).

Evocando Bakhtin e Kristeva, Aguiar e Silva (2005) refere que o "texto é sempre, sob modalidades várias, um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos e outras consciências." (p. 625) Esta ideia revela o carácter evasivo que o texto

literário pode ter. Não é, assim, possível, segundo Barthes, Jakobson e Picchio (1968, p. 18), “reduzir em essência o discurso literário a uma lógica monovalente, a um sintagma linear.”

Por sua vez, Riffaterre (1984) entende o intertexto como a percepção pelo leitor de relações entre uma obra e as outras que a precederam ou a seguiram. Deste modo, o autor transfere o conceito de intertextualidade para o espaço da recepção, considerando-o um fenómeno que orienta a leitura e a interpretação.

Para além de Kristeva (1969), Bakhtin (1997), Barthes (2004), Riffaterre (1984, 1994), outros críticos relevantes, como Genette (2010), entre outros, contribuíram, entretanto, para a evolução do conceito e trouxeram à intertextualidade novas propostas teóricas e metodológicas. Destes, destacaria o caso de Gerard Genette, pela importância da sua obra “Palimpsestes” de 1982, onde se debruça detalhadamente sobre o conceito de intertextualidade e distingue cinco tipos de relações transtextuais (Genette, 2010):

- a intertextualidade, ou seja a relação de “co-presença” entre dois ou mais textos (citação, plágio, alusão);

- o paratexto, que se caracteriza como os elementos com que o texto se relaciona ainda que de forma menos explícita e mais distante: título, subtítulo, prefácio, etc.

- a metatextualidade, isto é, a relação que a reflexão/comentário sobre um texto liga ao texto do qual se fala;

- a hipertextualidade, descrita como uma relação entre o texto imitador e o texto imitado através da paródia ou adaptação;

- a arquitectualidade, que identifica o estatuto genérico do texto.

Genette (2010) reforça, ainda, a distinção entre intertextualidade e hipertextualidade, outrora conceitos confundidos. Deste modo, o autor caracteriza a intertextualidade como a presença de um texto noutra através da citação, da alusão, do plágio ou referência, conceitos estes esclarecidos de seguida. Por sua vez, descreve a hipertextualidade como uma derivação de um texto a partir da paródia e do pastiche, sem necessidade de uma relação de presença, mas de uma transformação.

A presença de um texto em outro pode, então, ser feita através da citação, logo reconhecível, devido à utilização de marcas específicas como as aspas e os itálicos. A ausência destas marcas, transformam a citação em plágio, colocando em causa a propriedade literária e, por isso, levantando questões jurídicas. A referência apesar de não expor texto citado remete para o título, nome do autor ou situação específica. Por sua vez, a alusão é fortemente subjetiva, já que é influenciada pelo efeito da leitura, podendo não ser identificada pelo leitor ou também o ser e não ter sido realizada intencionalmente pelo escritor. Na verdade, a percepção da alusão relaciona-se com as experiências do leitor (Genette, 2010)

A paródia e o pastiche surgem assim como práticas da hipertextualidade, já que pressupõem uma derivação de um texto em outro e não a copresença. A paródia é a forma de transformar um texto através da caricatura, reutilização ou transposição, mas que mantém a ligação ao texto existente. A dimensão lúdica é fortemente ligada a esta prática hipertextual. O pastiche caracteriza-se, essencialmente, por imitar o estilo de uma obra anterior. Apesar da existência de todos estes tipos de intertextos, as fronteiras entres eles não são assim tão estanques.

Destaca também que “as práticas de derivação não são de modo algum privilégio da literatura, mas podem ser encontradas também na música e nas artes plásticas” (Genette, 2010, p. 135). As pontes intertextuais podem, assim, estabelecer-se nos diferentes movimentos artísticos. De facto, para Bakhtin (1997) a literatura não deverá ser isolada das outras formas de arte, reiterando que “a literatura constitui uma parte inalienável do conjunto cultural e não pode ser estudada fora do contexto total da cultura” (p. 380). Também Barthes (2004), no seu artigo “Teoria do Texto” refere que o conceito de texto não se deve limitar à literatura, expondo que “todas as práticas significantes podem engendrar texto: a prática pictórica, a prática musical, a prática fílmica, etc.” (p. 281) Logo, nesta teoria, o texto não se restringe ao texto escrito proveniente da literatura.

De acordo com Kristeva (1969), a cerca da linguagem visível, nomeadamente a pintura, ao analisarmos um quadro a leitura da sua linguagem passa por três aspetos: primeiro, a combinação dos elementos que o constituem (formas, figuras humanas, objetos etc.), designado como “código figurativo”; segundo, a realidade para qual o

quadro remete; terceiro, o discurso enunciado pelo código figurativo e o real. A autora salienta este último aspeto, na medida em que a decifração do código do quadro concederá um ou vários sentidos que poderiam ter sido facultados pelos textos e invocados na leitura. Sobre o cinema, Kristeva (1969) salienta que esta arte possibilita a impressão de uma realidade imaginária, pela representação do tempo, do movimento e da narrativa. Através desta arte ocorre a “transposição dos princípios linguísticos para a análise cinematográfica” (p. 364), ocorrendo uma reinterpretação e adaptação ao sistema particular do filme.

Outro aspeto que deve ser recuperado é a relação da intertextualidade com a memória da escritura. Na verdade, a literatura está ligada à memória. Por um lado, ela é recitada de tal forma que permanece por muito tempo na memória. Por outro lado, a literatura transporta a memória do mundo (Samoyault, 2008). O mesmo autor reforça que a “memória da literatura atua em três níveis que não se recobrem jamais inteiramente: a memória trazida pelo texto, a memória do autor e a memória do leitor” (Samoyault, 2008, p. 143). São assim importantes os conhecimentos que o leitor traz, a que Azevedo (2006) chamou competência enciclopédica. Na mesma perspetiva Silva (2010) sugere que “um encontro com um determinado texto literário acabe por despertar um conjunto de outros textos mais ou menos adormecidos, convocando-os para uma participação/ cooperação num diálogo” (p. 230). Efetivamente, o leitor quando lê um texto não apaga da sua memória todas as suas experiências leitoras. Pelo contrário, podem ser ativadas e relacionadas ao contactar com um novo texto.

Na verdade, “a intertextualidade exige um leitor que não seja «esquecido» (...) que saiba mobilizar os seus conhecimentos no momento oportuno e na ordem adequada” (Samoyault, 2008, p. 94).

2.2.1. O que dizem os documentos curriculares sobre este 'voo'

Iniciámos esta análise pelo programa de 2009, já revogado, de forma a perceber a evolução da posição e do valor dado à intertextualidade nos documentos curriculares.



Com efeito, no programa de Português (Reis, 2009), podemos dizer que a intertextualidade surgia subsumida domínio da 'Leitura', nomeadamente, na competência de "Ler para construir conhecimento(s)", já que figurava como descritor de desempenho "identificar relações, formais ou de sentido, em vários textos, abrindo redes intertextuais" (p. 85) referente ao conteúdo "Intertextualidade: alusão, citação, paráfrase, paródia, plágio". Era ainda reforçado nas estratégias de compreensão depois da leitura "compreensão de que os textos remetem uns para os outros de diferentes maneiras; por analogia, contraste, complementaridade, recurso a imitação criativa...". Também no domínio da escrita apontava como conteúdos "poema, letra de música..." e sugeria nas notas "imitação criativa (escrever à maneira de...)" (Reis, 2009, p. 85).

Este programa valorizava nas orientações do corpus textual a importância de o professor ter em conta cinco critérios prioritários: "a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade" (Reis, 2009, p. 100). No que respeita à intertextualidade referia a relevância de o aluno ser sensibilizado precocemente para as relações entre os textos, isto é, para "a existência de redes transtextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de texto, redes que ele estará cada vez mais apto a percorrer" (Reis, 2009, p. 102). Logo, apesar de a Educação Literária estar subsumida na 'Leitura', pode verificar-se que este programa sugere nitidamente propostas de práticas intertextuais, prospetando uma diversidade de percursos intertextuais.

A relação explícita com as artes surgia apenas direcionada para o 3.º ciclo, mencionando que o professor poderia considerar "relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música, a pintura" (Reis, 2009, p. 139), contribuindo para uma compreensão mais alargada do papel da literatura. Em 2015, o (novo) Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB) (Buescu et al, 2015) surge com novas orientações, no entanto a

intertextualidade continua a não ser esquecida. Nas orientações do 2.º ciclo, nomeadamente no domínio da ‘Leitura e Escrita’ surge como um conteúdo a “Opinião crítica textual e intertextual” (p. 21) e ainda, no domínio da Educação Literária “Relações intertextuais: semelhanças e contrastes” (p.22), “Comparação de versões de um mesmo texto”, “Literatura, cinema e teatro: relações textuais” (p. 25). Em conformidade com estas orientações surgem como objetivos para o 5.º ano de escolaridade no domínio da ‘Leitura e Escrita’: “Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos” (p. 65). Já no domínio da ‘Educação Literária’ surgem os seguintes objetivos:

Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários; Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes” (p. 67); “Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação (p. 68).

No 6.º ano de escolaridade repetem-se alguns objetivos apontados para o 5.º ano, no domínio da ‘Leitura e Escrita’: “Expressar uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos” (p. 71); e no domínio da Educação literária: “Comparar versões de um texto e referir diferenças; Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários; Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários; Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).” (p.72)

Relativamente aos objetivos apresentados no PMCPEB é perceptível a relevância dada à intertextualidade, colocando a tónica na comparação e análise de diferentes textos e diferentes sistemas semióticos, não descurando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por sua vez, os documentos reguladores que se seguem, Aprendizagens Essenciais e PASEO, praticamente não salientam nenhum aspeto acerca da intertextualidade de forma explícita como nos documentos curriculares anteriores. Apenas, o PASEO que serve atualmente os referenciais de avaliação, aponta na competência de ‘Linguagens e textos’ a importância de o aluno “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e

línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (Martins, 2017, p. 18) para que sejam capazes de reconhecer os significados e gerar novos sentidos. Este trabalho com diferentes sistemas semióticos pode ser favorecedor de relações intertextuais. Na competência do pensamento crítico e pensamento criativo uma das capacidades dos alunos deve ser “convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente” (p. 24).

Por fim, nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) , último documento orientador, é destacado no domínio da ‘Leitura’ a “compreensão de textos através de atividades que impliquem: mobilizar experiências e saberes interdisciplinares” (p. 8); e no domínio da ‘Educação Literária’ “analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.)” (p. 9) e, ainda, sugere a “realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com todas as disciplinas” (p. 9). Nestas propostas parece ser um pouco mais evidente o diálogo intertextual através da relação do texto literário com as artes, não esquecendo que os alunos não são tábuas rasas de conhecimento e, por isso, é importante a mobilização dos seus conhecimentos prévios e experiências.

Fazendo uma avaliação geral da presença da intertextualidade nos documentos curriculares, pode dizer-se que a sua presença explícita foi perdendo lugar. Todavia cabe ao professor, entendendo as suas potencialidades, mobilizá-la e transformá-la num motor de compreensão e interpretação. De facto, através da relação intertextual, na medida em que esta pelo contacto com o texto literário é uma “janela de liberdade”, permitindo uma multiplicidade de perspetivas e visões, será possível que o leitor possua uma maior capacidade de questionar, refletir e compreender, “desenvolvendo uma atitude crítica e um pensamento próprio que vê para lá do óbvio, procurando outros caminhos e respostas”. (Pinto, 2020, p. 7)

2.2.2. Como encorajar o voo? A intertextualidade na prática pedagógica

“O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”
(Ruben Alves, 2008, p. 29)



Revisto o conceito de intertextualidade e a sua posição nos quadros teóricos, importa perceber as potencialidades que decorrem da sua utilização didática. De facto, a intertextualidade pode assumir-se com uma estratégia fulcral para o professor quando se confronta, por exemplo, com alunos que não gostam de ler textos, na medida em que as relações que os alunos estabelecem com o texto podem fazê-lo aproximar-se ou afastar-se do mesmo (Silva, Taniguchi, & Ribeiro, 2017).

Custódio (2014) a este propósito refere que:

Os professores mais atentos conhecem as virtualidades das leituras plurais, do confronto de textos, das comparações e diálogos que as obras mantêm entre si e, sobretudo, das possibilidades que estes instrumentos de transposição de temas, realidades, narrativas, cenários, personagens ou situações têm de cativar o aluno e chamá-lo aos territórios da leitura. (p. 153)

Para Silva, Taniguchi e Ribeiro (2017) uma das melhores formas de despertar o interesse do aluno é trazendo referências próximas à sua realidade e, por isso, a “intertextualidade pode ser um dos principais recursos para estabelecer esta proximidade com o conteúdo” (p. 6).

No que se refere às vantagens da utilização da intertextualidade na prática pedagógica, Custódio (2014) salienta ao nível da competência literária, as seguintes:

1. Aprofundamento dos níveis de leitura, mediante a exploração comparada de textos de diferentes autores;
2. Ampliação substantiva de competências no âmbito da compreensão textual, resultante da aproximação de enunciados cujos sentidos se entrecruzam;
3. Concretização de trabalho interpretativo modelar e modular, mediado pela distância e/ou proximidade entre tipos de texto;
4. Criação de novos hábitos e padrões de trabalho de pré-leitura, leitura e pós-leitura em torno da compreensão do texto e do estabelecimento de relações dialógicas entre eles;
5. Perceção mais nítida sobre o universo da leitura, da escrita e da literatura como produtos sem dirupções, no qual os textos mantêm graus próximos de familiaridade e de coexistência;

6. Sedimentação de hábitos pessoais de leitura, mais encorpados e persistentes, resultantes do efeito próximo de eco que os textos repetem entre si, e das reverberações que os ligam;
7. Diversificação de géneros e de modos textuais a que o aluno acede, através das múltiplas sugestões a que os enunciados o conduzem;
8. Conhecimento mais amplo e diversificado de zonas textuais ignoradas e, conseqüentemente, do leque de textos de entre os quais o aluno procede às suas escolhas pessoais para leitura recreativa e não orientada;
9. Contacto com textos transgressores e insubmissos que evidenciam movimentos de adesão, rutura ou glosa dentro do próprio sistema literário, comprovando a vitalidade e autorrenovação deste terreno;
10. Quebra de rotinas didáticas assentes em corpora textuais sugeridos pelos manuais escolares, com resultados claramente enriquecedores e, adicionalmente, possibilitando a exploração lúdica e/ou, ainda, a reescrita intertextual, com visíveis ganhos no âmbito da didática da escrita;
11. Produtividade leitora resultante do dispositivo intertextual em contexto pedagógico, afastando o leitor das atividades e estratégias monódicas da ficha de leitura;
12. Ampliação substantiva dos horizontes culturais dos alunos, mediante as infindáveis possibilidades de diálogo e de cruzamento intersemiótico entre textos e/ou produtos culturais de diferente natureza, origem e matriz artística. (p. 157)

Ora, tendo em conta o carácter pluridiscursivo da intertextualidade, o domínio do saber intertextual permite antecipar e predizer informações que não estão explícitas no texto. Desta forma, é possível o leitor “efetuar uma leitura não ingénuo do texto, compreendendo muitos dos segundos sentidos que ele comporta” (Azevedo, 2008, p. 76). Este é um aspeto importante já que são propostos nos documentos curriculares objetivos relacionados com a competência inferencial dos alunos (Buescu et al., 2015).

Torna-se, assim, fundamental a fertilização de quadros intertextuais precocemente, pois, segundo Azevedo (2008), as criações intertextuais não são apenas simples conexões, pois permitem comparações de um texto com outros, potenciando relações de significado relevantes. Mata e Villarrubia (2011) fortalecem esta ideia, referindo que os itinerários intertextuais possibilitam captar o mundo na sua complexidade e apreciar os diversos modos literários com que os humanos manifestam os seus problemas. Deste modo, o professor pode promover estas práticas em sala de aula, reconhecendo a pluralidade de possibilidades. Também Silva, Taniguchi e Ribeiro (2017) ressaltam o interesse da intertextualidade na prática pedagógica pela motivação de uma leitura comparativa que permite ao aluno conhecer o texto e os seus elementos constituintes, de forma a absorver o máximo de sentido do texto. A este respeito Silva (2011) destaca

como potenciador da competência literária a capacidade de o leitor reconhecer vozes plurais que se cruzam no texto ou os diálogos que o texto incita.

Para Souza e Brandão (2018) os contos favorecerão o estabelecimento de diálogos intertextuais, pois neste gênero literário existe uma personagem tipo que no seu percurso enfrenta um conflito/problema que no final consegue vencer, através do apoio de um poder mágico ou outro personagem. Esta repetição de estrutura

é para o pequeno leitor, cativante porque supre suas necessidades de apreciação de situações conhecidas, uma vez que, para ele, conhecer os fatos antemão aos seus acontecimentos é motivo de prazer e segurança e de domínio das situações. No geral, propiciar-lhe entendimento quanto às suas relações conflituosas, desabrochando, assim, o gosto das crianças em ouvir inúmeras vezes a mesma história. (Souza & Brandão, 2018, p. 289)

Tendo em conta que a intertextualidade se estabelece não só entre textos literários, como também com outras formas de arte (Kristeva, 1969; Barthes 2004; Genette 2010;), não deve ser desconsiderada a teoria das múltiplas inteligências (Gardner, 2011), já que segundo este autor cada indivíduo tem maior tendência para um determinado tipo de inteligência (linguística, musical, cinestésico-corporal, etc.). Com efeito, é importante a exploração das diferentes competências dos alunos. A intertextualidade pode servir este propósito, na medida em que possibilita o visionamento da realidade sob diversas linguagens, facilitando, por um lado, compreender em quais linguagens os alunos se sentem mais confortáveis e, por outro, admitir uma visão mais alargada do tema (Silva, Taniguchi, & Ribeiro, 2017).

No entanto, os fenômenos de intertextualidade podem apresentar-se com graus de explicitação variável, já que poderão surgir como assumidamente explícitos, facilitando ao jovem leitor a identificação das vozes que dialogam no texto; ou pelo contrário, afigurarem-se menos reconhecíveis, cabendo o papel do leitor adulto como mediador (Azevedo, 2008).

A capacidade de o leitor estabelecer relações intertextuais fica também limitada pelo seu conhecimento prévio, nomeadamente, dos seus conhecimentos literários e de outras formas culturais, ressaltando-se, a importância da leitura. Com efeito, acredita-se que “quanto mais o aluno ler, mais se amplia o seu repertório e sua competência em perceber que os textos comparados estão fazendo referências entre si, por meio de

citações e alusões.” (Silva, Taniguchi, & Ribeiro, 2017, p. 10). A leitura revela-se, assim, como o meio primordial de desenvolver a competência intertextual. Esta limitação é também levantada por Samoyault (2008) que realça sobre a prática intertextual a forte dependência do leitor e, por isso, “provoca e incita sempre a ter mais imaginação e saber, cifrando de modo suficiente elementos para que um deslocamento apareça entre a cultura, a memória, a individualidade de um e as do outro” (p. 89).

Não se poderá distanciar a importância da utilização da intertextualidade na aula de Português com a era digital em que vivemos. Os alunos, nativos digitais, parecem ter sérias dificuldades em estar atentos, num método de ensino aprendizagem tradicional, onde o professor tem o papel ativo principal e o aluno tem apenas uma receção passiva. Para esta realidade concorre o facto de muitas vezes, em sala de aula conservar-se o mesmo modelo de massa “a distribuição de pacotes prontos de informações que separa emissão e receção” (Santos & Silva, 2014, p. 50). Esta cultura de transmissão torna-se obsoleta numa sociedade de informação e de interatividade. A intertextualidade pela sua dimensão dinâmica e interativa permite colocar a tónica no aprendente, recorrendo a linguagens diferenciadas (Silva, Taniguchi, & Ribeiro, 2017). Aliado aos conhecimentos prévios dos alunos, o conhecimento pode ser construído de forma significativa. Para tal, o professor pode “disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferecem informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações” (Santos & Silva, 2014, p. 57). Estabelece-se, assim, um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso, que tem significado e que dá condições ao aluno de se posicionar criticamente frente a questões e problemas da sociedade, sugerido pelos documentos curriculares (Martins, 2017).

CAPÍTULO III – Metodologia de Investigação

Nesta secção apresentam-se as opções metodológicas, a caracterização dos participantes envolvidos e dos instrumentos selecionados para a recolha de dados. Segue-se a descrição da intervenção educativa e os procedimentos de análise de dados. Por fim, é apresentada a calendarização do estudo.

3.1. Opções metodológicas

Face ao problema apresentado, nomeadamente, perceber o contributo da intertextualidade na aprendizagem do Português e na melhoria de atitudes face a esta disciplina em alunos do 5.º ano de escolaridade e tendo em conta o forte cariz interventivo de que esta investigação se reveste, foi adotado o paradigma interpretativo, dado que este assenta em noções científicas de compreensão, significado e ação (Coutinho, 2014).

Na verdade, adotar um paradigma significa “a unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas” (Coutinho, 2014, p. 9). Assim sendo, foi privilegiada a metodologia qualitativa, já que os paradigmas constituem o referencial filosófico na metodologia do investigador, na medida em que constituem um sistema de princípios, crenças e valores que norteiam a metodologia (Coutinho, 2014).

A investigação qualitativa dá primazia a algumas características: o ambiente natural como fonte direta de recolha de dados, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “as ações são melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48); a descrição, já que “os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (p. 49); a compreensão, uma vez que esta metodologia se interessa por perceber o significado que os participantes dão às experiências. Também Gomez, Flores e Jiménez (1999) e Almeida e Freire (2000) corroboram com esta ideia, destacando que na investigação qualitativa os investigadores estudam a realidade no seu contexto natural, tentando interpretar e dar sentido aos fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas

implicadas. Para tal, os dados são obtidos através de meios naturais, pelo questionamento, observação, escuta, etc.

Na abordagem qualitativa da investigação, o método específico selecionado foi o estudo de caso. Segundo Bodgan e Biklen (1994) um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Também Coutinho (2014) aponta que a “característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida: o caso” (p. 293). Em ambos pareceres é destacado o carácter minucioso do estudo da amostra.

Como “caso” podemos considerar um indivíduo, grupo, organização, fenómenos sociais, políticos ou um fenómeno específico (Yin, 2009). Igualmente Almeida e Freire referem que um estudo de caso tem como fim observar “fenómenos raros, mas ricos ou importantes no ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria” (Almeida & Freire, 2000, p. 111).

Das diferentes propostas de definição de estudo de caso, podemos destacar algumas particularidades principais comuns como: um método que se focaliza no estudo de um fenómeno particular, a investigação do fenómeno deve ocorrer no ambiente natural, possui um forte cariz descritivo e recorre a fontes múltiplas de dados e métodos de recolha diversificados.

Os objetivos que orientam um estudo de caso, segundo Yin (2009) são explorar, descrever ou explicar. Já Coutinho (2014) considera um maior número de objetivos para este método de investigação: relatar ou registar factos tal como sucederam; descrever situações ou factos; proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado; comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Neste método é necessário ter em conta a questão da representatividade dos resultados, “quando se pretende extrapolar ou generalizar conclusões para a população” (Almeida & Freire, 2000, p. 111). Na verdade, os factos científicos raramente são baseados em experiências individuais, estes são geralmente baseados num conjunto múltiplo de experiências que têm repetido o mesmo fenómeno em diferentes condições. Para que fosse possível fazer uma generalização num estudo de caso era

indispensável que a população se encontrasse “refletida” nos participantes considerados (Yin, 2009).

Quando consideramos o estudo de caso, podemos encontrar alguma variedade na sua tipologia. Stake (1995) propõe três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, que lhe oferece por si só um interesse intrínseco; o instrumental, referimo-nos a este tipo de estudo quando o estudo de caso funciona como um instrumento para compreender outros fenómenos; o coletivo, quando o estudo abrange vários casos, potenciando a comparação e permitindo um conhecimento mais profundo sobre o fenómeno.

Pelo contrário, Bogdan e Biklen (1994) apresentam uma proposta diferente, referindo dois tipos de estudo de caso: estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo, sendo que o último ocorre quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, possibilitando a comparação de resultados e até, em alguns casos, a generalização.

Tendo em conta que o objetivo deste estudo é compreender o contributo da intertextualidade na aprendizagem do Português e na melhoria de atitudes face a esta disciplina em alunos do 5.º ano de escolaridade podemos integrá-lo, segundo a proposta de Stake (1995), num estudo de caso intrínseco e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), num estudo de caso único.

3.2. Participantes

O estudo incidiu sobre uma turma do 5.º ano de escolaridade, numa escola do distrito de Viana do Castelo. A turma era constituída por vinte e cinco alunos, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino. No entanto, apenas participaram vinte e dois alunos nesta investigação. As razões pelas quais os alunos não se inseriram neste estudo foram diversas. Um dos alunos possuía Espetro de Autismo e, por isso, nem sempre conseguia realizar as tarefas propostas, tendo sido necessário adaptá-las, deixando estas de ser comparáveis para efeito de análise; um outro aluno foi transferido a meio do período escolar e o aluno restante não obteve autorização do Encarregado de Educação. De forma a garantir a confidencialidade dos alunos, os participantes foram codificados através de numeração de aluno 1 a aluno 22.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para obter a informação desejada, uma das etapas indispensável na investigação é a seleção dos métodos ou fontes necessárias. De facto, “a experiência do investigador qualitativo é a de saber o que leva a compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e robustez das suas interpretações” (Stake, 2009, p. 65).

Com efeito, quanto à recolha de dados, o estudo de caso pode recorrer a várias técnicas referentes à investigação qualitativa. Na verdade, importa a utilização de múltiplas fontes de evidências, pois permite não só o estudo do fenómeno, nas suas diversas instâncias, mas também favorece o cruzamento ou triangulação de informação. De acordo com Stake (1995) a triangulação permite que a investigação se torne mais sólida e coesa, uma vez que se consegue construir uma visão global sobre um mesmo problema, cruzando diferentes olhares obtidos através das fontes de evidências. Concordando com esta ideia Yin (2009) refere que a triangulação surge da necessidade ética em confirmar a validade dos dados.

Deste modo, quanto à recolha de dados, esta investigação recorreu a várias técnicas referentes à investigação qualitativa para assegurar a sua validade através da triangulação. Apresentam-se, de seguida, as das técnicas utilizadas.

3.3.1. Observação

Uma das principais técnicas de recolha de dados deste estudo foi a observação. Para Sousa (2009, p. 108) “observar é olhar atentamente” e na investigação educacional tem como objetivo explorar problemas e procurar respostas, ajudando na compreensão do processo pedagógico. Consequentemente, deverá ser mais sistematizada e centrada para garantir rigor e objetividade nos dados observados. Por sua vez, Sampieiri, Collado e Lucio (2006) referem que

A observação qualitativa não é uma mera contemplação, nada disso. Implica entrar a fundo em situações sociais e manter um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, e estar atento aos detalhes (não às coisas superficiais) de fatos, eventos e interações. (p. 383)

De facto, através da observação é possível obter informações acerca de comportamentos em situações específicas. Segundo Stake (2009) a observação proporciona uma maior compreensão do caso. De acordo com Rebolo (2021) esta técnica de recolha de dados é privilegiada, porque permite compreender o indivíduo no seu ambiente, no seu contexto natural.

Na verdade, podemos distinguir diferentes técnicas de observação. No entanto, debruçar-nos-emos apenas neste estudo na observação naturalista e na observação participante tendo em conta que foram estas utilizadas na investigação, já que se realizou em contexto educativo.

A observação naturalista pressupõe a entrada do investigador no meio frequentado que irá observar (Rebolo, 2021). Coutinho (2014) acerca desta técnica indica que o investigador observa o que acontece espontaneamente. Por sua vez, a observação participante pressupõe a participação ativa do investigador nas tarefas ou situações, constituindo um membro do grupo que observa, observando do seu interior. Esta observação pode ser natural, quando o observador já faz parte do grupo ou artificial, se este se integrou com o propósito da investigação (Sousa, 2009; Rebolo, 2021).

Tendo em conta os níveis de intervenção do observador, esta investigação encaixa-se na observação participante, já que admite que o investigador se proponha a compreender a dinâmica de uma situação, modificando-a, numa observação participativa e ativa.

Na observação é relevante

que o observador tenha ou desenvolva uma boa memória para lembrar a linguagem não verbal, palavras específicas e outros aspectos, além de levar registos escritos e gravar as descrições, para que no momento de analisá-las não deixe de fora algo que seja importante. (Sampieiri, Collado & Lucio, 2006, p. 383)

Neste estudo a observação foi apoiada por notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150) “as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

3.3.2. Questionário

O processo de inquirição por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente, representativo de uma população, uma série de perguntas relativas às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções (...) ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 190). Efetivamente, o questionário consiste num conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis aos indivíduos em estudo, sendo que pode compreender atitudes, valores, sentimentos, opiniões ou informação factual (Coutinho, 2014). Um dos proveitos deste instrumento, segundo os mesmos autores, é a possibilidade de calcular uma pluralidade de dados e de realizar, por conseguinte, análises aprofundadas de correlação.

O questionário pode incluir questões de dois tipos: fechadas e abertas. As questões fechadas preveem possibilidades de resposta, sendo que os inquiridos se têm que restringir às opções apresentadas. Pelo contrário, as questões abertas não limitam os inquiridos, pois não existem alternativas de resposta (Sampieiri, Collado & Lucio, 2006). De acordo com estes autores “as questões abertas são particularmente úteis quando não temos informação sobre as possíveis respostas das pessoas ou quando essa informação é insuficiente” (p. 330). A vantagem deste tipo de questões prende-se com o facto de permitir a subjetividade de cada indivíduo.

Enquadrando-se este estudo no método qualitativo, privilegiaram-se as questões abertas de forma a recolher o máximo de informação significativa, tendo em conta que se pretendia obter informações relativas a opiniões e atitudes.

Quivy e Campenhoudt (1995) a propósito deste instrumento salientam a importância da criação de um ambiente de confiança no momento de administração, assim como o cuidado na correspondência entre o universo de referência das questões e o universo de referência dos inquiridos para assegurar a sua fiabilidade.

Com efeito, para garantir a validade dos questionários estes foram validados previamente, sendo implementados a alunos do mesmo ano de escolaridade dos participantes envolvidos no estudo. Deste modo, foi possível identificar algumas falhas que foram atempadamente retificadas. Os questionários foram aplicados à turma antes do estudo com objetivo de recolher informações acerca das opiniões e atitudes dos

alunos face ao Português (Anexo 4), mas também no final da investigação de forma a compreender se algumas das ideias e conceções se alteraram (Anexo 5).

3.3.3. Documentos dos alunos

Os registos dos alunos aquando das tarefas propostas constituíram um dos principais instrumentos de recolha de dados. Estes foram analisados ao longo do estudo de forma mais superficial e, no fim do estudo, de forma mais aprofundada tendo em conta as categorias de análise.

Segundo Yin (2009) os documentos escritos são uma fonte de recolha de dados, particularmente importante, pois possibilitam confirmar inferências sugeridas por outras fontes de dados.

3.3.4. Meios audiovisuais (áudio e fotografia)

Um dos instrumentos utilizados foi a gravação áudio, já que constituiu um poderoso instrumento de registo e memória das intervenções, na medida em que permitiu analisar as respostas orais dos alunos. Uma das vantagens deste instrumento é que permite ao investigador analisar, parar, voltar atrás, repetindo as vezes que se desejar em alturas diferentes e sem ser necessário ter estado no local onde sucederam os acontecimentos (Patton, 2009). Desta forma possibilita detetar situações que possam ter passado despercebidas ao observador ou que sucederam em simultâneo e que podem contribuir para o problema em estudo. Para proceder à análise dos registos áudio foi feita previamente uma transcrição das gravações.

Aliada à investigação de cariz qualitativo está igualmente o registo fotográfico, já que concede dados descritivos do objeto de estudo e possibilita também captar particularidades que possam ter sido negligenciadas (Bogdan & Biklen, 1994). Neste estudo, a fotografia foi usada com a finalidade de ampliar alguns momentos mais complexos, dificilmente espelhados de forma descritiva. As fotografias constituem registos de momentos e de produções que ajudam a compreender o envolvimento dos alunos. É importante frisar que ao longo da intervenção educativa estes instrumentos foram utilizados de forma frequente e não interferiram no comportamento dos alunos.

3.4. Procedimentos de análise de dados

Recolhidos os dados, importa dar sentido à grande quantidade de informação que as diferentes fontes proporcionaram. Este processo implica organização, redução e preparação da informação recolhida (Brandão, Ribeiro, & Costa, 2021). Para Stake (2009, p.87) “analisar significa, na essência, fraccionar. Nós fraccionámos as nossas impressões e as nossas observações”. Segundo este autor, no estudo de caso, este processo de análise pode recorrer a duas estratégias: agregação categorial, onde as informações recolhidas são sequenciadas e categorizadas segundo as suas propriedades ou interpretação direta, onde os dados são explorados de forma a encontrar um padrão e significação. Por sua vez, Brandão, Ribeiro e Costa (2021) distinguem duas abordagens na análise de dados qualitativos: a análise estrutural ou análise de rede temática. Na análise estrutural, o investigador possui uma estrutura predefinida de acordo com os objetivos do estudo que lhe permite concentrar-se nas informações específicas que lhe darão resposta às questões de investigação. Na análise de rede temática pressupõe-se uma abordagem mais exploratória em que todos os dados são analisados e codificados. No entanto, independentemente da abordagem ou método utilizado é importante a familiarização do investigador com os dados “isso envolve ler e reler o material (i.e., os dados) na sua totalidade, passando o máximo de tempo com eles” (Brandão, Ribeiro, & Costa, 2021, p. 131).

Nesta investigação foram pré-definidas categorias, sustentadas pelo quadro teórico revisto e nas questões que orientam esta investigação e, ainda, ajustadas aos dados recolhidos. O processo de categorização é caracterizado por Coutinho (2014) como a seleção de “rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns” (p. 221). Também Bogdan e Biklen (1994) apontam as categorias como um meio de classificar os dados descritivos recolhidos.

Uma vez que um dos objetivos deste estudo foi perceber o contributo da intertextualidade nas atitudes face ao Português, definiu-se como uma categoria – o ‘envolvimento’ - para compreender de que forma a prática intertextual poderia influenciar a motivação, o interesse e a persistência nas tarefas propostas. Outro dos focos desta investigação era perceber como é que a intertextualidade podia favorecer a

aprendizagem do Português, definindo-se como categorias: a ‘competência intertextual’, a ‘competência interpretativa’ e ‘competência escrita’. As categorias são aplicadas de acordo com a natureza da tarefa, pois nem sempre serão todas mobilizadas.

3.4.1. Categorias de análise

De seguida, são apresentadas as categorias de análise e os respetivos indicadores que permitiram analisar e interpretar o objeto de estudo desta investigação.

Categorias de análise	Indicadores	Níveis de desempenho				
		1	2	3	4	5
Envolvimento	Motivação para a tarefa; Interesse e empenho na realização da tarefa; Persistência na resolução da tarefa;					
Competência intertextual	Identificação de personagens, alusões, imitações, contrastes. Estabelecimento de ligações intertextuais					
Competência interpretativa	Antecipa informações, mobilizando o conhecimento enciclopédico Expressa sentimentos, ideias, provocados pela leitura Interpreta e compreende o sentido do texto literário					

Tabela 1- Categorias de análise

Para cada categoria foram definidos cinco níveis de desempenho. Seguem-se os níveis de desempenho para a categoria de ‘envolvimento’ avaliada pela motivação, interesse e persistência na tarefa.

Nível 1
Não realiza a tarefa;
Nível 2
Não está motivado para a tarefa;
Não se interessa, nem se empenha na tarefa;
Desiste da tarefa;
Nível 3
Está pouco motivado para a tarefa;
Interessa-se e empenha-se pouco na tarefa;
Desiste apenas de alguma parte da tarefa;
Nível 4
Está motivado para a tarefa;
Interessa-se e empenha-se na tarefa;

Não desiste da tarefa;
Nível 5
Está muito motivado para a tarefa;
Está muito interessado e empenhado na tarefa;
Muito persistente;

Tabela 2 - Níveis de desempenho na categoria de 'Envolvimento'

Para além do envolvimento foram também criados critérios para avaliação da 'competência intertextual' com base na capacidade de identificar personagens, alusões imitações e estabelecimento de relações.

Nível 1
Não reconhece/identifica personagens, alusões, imitações, contrastes.
Nível 2
Identifica com dificuldade personagens, alusões, imitações, contrastes
Nível 3
Identifica com dificuldades pontuais personagens, alusões, imitações, contrastes
Nível 4
Identifica personagens, alusões, imitações, contrastes
Nível 5
Identifica muito bem personagens, alusões, imitações, contrastes
Estabelece com facilidade relações intertextuais

Tabela 3 - Níveis de desempenho na categoria 'competência intertextual'

Por fim, foram formulados descritores para avaliar a categoria 'competência interpretativa', de acordo com a capacidade de antecipação e mobilização de conhecimento enciclopédico, expressão de sentimentos e ideias provocados pelo texto e, ainda, interpretação e compreensão do texto literário.

Nível 1
Não antecipa informações, nem mobiliza o conhecimento enciclopédico
Não expressa sentimentos, ideias, provocados pela leitura
Não interpreta nem compreende o sentido do texto literário
Nível 2
Antecipa com dificuldade informações, mobilizando o conhecimento enciclopédico
Expressa com dificuldade sentimentos, ideias, provocados pela leitura
Interpreta e compreende com dificuldade o sentido do texto literário
Nível 3
Antecipa com dificuldade informações, mobilizando o conhecimento enciclopédico
Expressa com dificuldade sentimentos, ideias, provocados pela leitura
Interpreta e compreende com dificuldade o sentido do texto literário
Nível 4

Antecipa informações, mobilizando o conhecimento enciclopédico Expressa sentimentos, ideias, provocados pela leitura Interpreta e compreende o sentido do texto literário
Nível 5
Antecipa muito bem informações, mobilizando o conhecimento enciclopédico Expressa muito bem sentimentos, ideias, provocados pela leitura Interpreta e compreende muito bem o sentido do texto literário

Tabela 4 - Níveis de desempenho na categoria 'competência interpretativa'

3.5. Em síntese

A análise compreendeu várias leituras, permitindo a triangulação de todos os dados recolhidos de forma a identificar padrões e a organizar a informação pelas categorias de análise, com o propósito de obter informação pertinente para a compreensão do problema. A tabela seguinte traduz os instrumentos e técnicas de recolha de dados e categorias de análise que permitiram responder às questões de investigação definidas, bem como quando ocorreu essa recolha.

Questões de investigação	Método de recolha de dados	Categorias de análise	Tempo
1. Como é que a intertextualidade favorece a aprendizagem do Português?	Observação; Meios audiovisuais; Documentos dos alunos;	Competência intertextual; Competência interpretativa; Competência de escrita;	outubro a dezembro de 2021
2. A intertextualidade poderá influenciar as atitudes face ao Português?	Observação; Meios audiovisuais; Questionários iniciais aos alunos; Questionários finais aos alunos;	Envolvimento	outubro a dezembro de 2021 outubro de 2021 dezembro de 2021
2.1. Qual o grau de implicação dos alunos em tarefas geradas a partir de contextos de intertextualidade?	Observação; Meios audiovisuais;	Envolvimento	outubro a dezembro de 2021

Tabela 5 - Síntese

Como se pode ver na tabela anterior, a recolha de dados foi feita entre outubro e dezembro de 2021 e os principais métodos de recolha de dados foram a observação e os meios audiovisuais, fornecendo informações para todas as questões de investigação.

3.6. Calendarização

Esta investigação atravessou várias fases, as quais se sintetizam na tabela seguinte de acordo com o período em que a mesma decorreu, nomeadamente entre setembro de 2021 e março de 2022.

Etapas do estudo	Calendarização						
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.
Pesquisa bibliográfica							
Definição do problema e questões de investigação							
Revisão de literatura							
Pedidos de autorização aos encarregados de educação							
Questionários iniciais							
Planificação das tarefas							
Implementação das tarefas							
Recolha de dados							
Definição das categorias de análise							
Questionários finais							
Análise dos dados							
Conclusões							

Tabela 6 - Calendarização

A revisão bibliográfica relacionada com o tema e a definição do problema e das respetivas questões de investigação correspondeu à primeira fase desta investigação. Em simultâneo, foi realizado o quadro teórico que sustenta este estudo, tendo sido constantemente revisitado ao longo da intervenção educativa de forma sustentar as ações e opções metodológicas adotadas.

Seguiram-se os pedidos de autorização aos encarregados de educação (Anexo 6), bem como a administração dos questionários iniciais aos alunos, para recolher informação passível de ser comparada no final do estudo.

Tendo em conta os interesses da turma e não esquecendo o quadro teórico revisitado foram planificadas as tarefas. Seguiu-se a implementação das mesmas, onde foi recolhida a maior parte dos dados através da observação, notas de campo, gravações áudio, registo fotográfico e registos produzidos pelos alunos (exemplo: textos e suportes escritos fornecidos). Estes dados foram sendo alvo de uma análise iminente, todavia esta teve mais expressão após a conclusão da intervenção educativa.

Os questionários finais foram aplicados após o término da prática educativa.

Depois do trabalho de campo foram também definidas as categorias de análise que emergiram da revisão literária.

Por fim, seguiu-se a análise e a interpretação dos dados, e foram conseqüentemente retiradas as respetivas conclusões, dando resposta às questões de investigação

CAPÍTULO IV – Apresentação e Discussão dos Resultados



Nesta secção é feita, primeiramente, uma análise comparativa dos questionários iniciais e finais aplicados aos alunos. Segue-se a análise das tarefas de acordo com as categorias definidas: ‘envolvimento’, ‘competência intertextual’, ‘competência interpretativa’ e ‘competência de escrita’.

4.1. Análise dos questionários

O questionário inicial era composto por nove questões, recaindo sobre as atitudes e concepções dos alunos em relação ao Português. A maioria das perguntas eram abertas e apenas duas eram de tipo fechado.

A primeira questão colocada dizia respeito às preferências disciplinares dos alunos, tendo estes que organizar por ordem crescente de preferência. As opiniões foram muito repartidas, uma vez que o currículo é composto por nove disciplinas. Com efeito, no primeiro questionário, a disciplina preferida (a mais referida) foi a Matemática (oito alunos), enquanto que no questionário final as opiniões dividiram-se entre o Português (sete alunos) e a Educação Visual e Tecnológica (EVT) (sete alunos). Com estas respostas verifica-se que o gosto pelo Português cresceu a par de EVT. De facto, as artes plásticas são do agrado da maioria dos alunos e esse aspeto foi tido em conta no momento de planificar as atividades, tendo sido criadas tarefas que incluíam a vertente artística e materiais visualmente apelativos.

Questionário Inicial - Preferências disciplinares		
Disciplinas	1.º lugar	9.º lugar
Português	2	1
Matemática	8	4
Ciências Naturais		5
Inglês	1	4
HGP	1	2
Educação Física	4	0
EVT	6	0
Educação Musical	0	4
Cidadania	0	2

Tabela 7 - Análise do questionário inicial

Questionário Final - Preferências disciplinares		
Disciplinas	1.º lugar	9.º lugar
Português	7	
Matemática	3	9
Ciências Naturais	1	3
Inglês	1	2
HGP	1	0
Educação Física	1	2
EVT	7	1
Educação Musical		2
Cidadania	1	3

Tabela 8 - Análise do questionário final

Quanto à disciplina que menos gostam, no primeiro questionário, as respostas eram bastante díspares: Ciências Naturais referida por cinco alunos e Matemática, Inglês e Educação Musical referidas por quatro alunos, respetivamente. No questionário final, as opiniões alteraram-se sendo a disciplina que menos gostam: Matemática (nove alunos) e Ciências Naturais (três alunos) e Cidadania (três alunos)

Ainda assim, como é possível verificar nas tabelas acima, no primeiro questionário, dois alunos consideravam o Português a sua disciplina favorita. Esta situação alterou-se no questionário final onde sete alunos revelaram como a sua disciplina favorita o Português. Importa salientar também que a maior parte dos alunos (dezassete) alterou a sua opinião de uma forma favorável à disciplina, como é visível na tabela seguinte. Parece-nos, desta forma, que nenhum aluno mudou a sua opinião para uma referência negativa ao Português após a intervenção educativa. Pelo contrário, importa salientar que 5 alunos subiram a posição da disciplina entre 3 a 5 lugares, revelando uma grande diferença face ao questionário inicial, 8 alunos subiram 1 a 2 lugares a posição da disciplina e apenas 6 alunos mantiveram a opinião, sendo que destes 3 alunos já tinham o Português ou como disciplina preferida ou na segunda posição.

Arriscar-se-ia dizer que estes efeitos poderão ser resultado da intervenção educativa.

Classificação da disciplina de Português			
Alunos	Questionário Inicial	Questionário Final	Análise
1	8.º	3.º	↑5
2	5.º	1.º	↑4
3	4.º	4.º	=
4	1.º	1.º	=
5	4.º	3.º	↑1
6	7.º	1.º	↑6
7	5.º	3.º	↑2
8	7.º	2.º	↑5
9	9.º	7.º	↑2
10	2.º	1.º	↑1
11	2.º	2.º	=
12	4.º	4.º	=
13	5.º	5.º	=
14	1.º	1.º	=
15	8.º	5.º	↑3
16	4.º	2.º	↑2

17	5.º	1.º	↑4
18	5.º	2.º	↑3
19	8.º	6.º	↑2
20	6.º	1.º	↑5
21	6.º	5.º	↑1
22	5.º	4.º	↑1

Tabela 9 - Análise comparativa das preferências dos alunos

As justificações dos alunos para explicar porque colocaram o Português em 1º lugar prenderam-se com a diversificação e carácter inovador das atividades e jogos. Parece-nos evidente as vantagens que o método indutivo, centrado no papel do aluno, pode trazer, pois aliado às aprendizagens lúdicas podem favorecer o gosto e atitudes face ao Português.

No questionário inicial, relativamente à questão ‘o que se aprende em Português’ cinco alunos salientaram aspetos da gramática “nomes, adjetivos, verbos”; “gramática e a escrever sem erros”; os restantes alunos consideram que se aprende a ler e a escrever melhor. Revelam assim uma visão utilitária da aprendizagem do Português. Apenas um aluno referiu aspetos relacionados com a expressão oral “saber expressar o nosso pensamento em palavras bonitas”. Por sua vez, no questionário final, três alunos referiram que aprendiam “histórias”, “lendas, fábulas e contos”, sete alunos referiram que “aprendemos que o Português está em todo o lado”, “a ver o português que está no meio de nós” e doze alunos referiram “aprendemos a expressar a nossa opinião”. É claro nestas respostas que as concepções dos alunos face à disciplina se alteraram de forma a tornar-se mais abrangente, percebendo, por exemplo, o carácter omnipresente que o Português pode ter.

Na quinta questão, as respostas dos entrevistados quanto ao que poderia ser melhorado nas aulas de português centraram-se na introdução de jogos (oito alunos), visionamento de vídeos ou filmes (cinco alunos), trabalhos de grupo (quatro alunos) e, ainda, um aluno salientou a necessidade de haver “mais interação e não só o professor a falar”. Mais uma vez, é reforçada a importância do método de ensino centrado no aluno, e não no tipo de aula expositiva onde o professor ocupa o papel principal. Quatro alunos consideraram que não havia nada a mudar, justificando que se sentiam habituados ao tipo de aula. Note-se que estas sugestões foram por isso tidas em conta nas planificações o que pode ter dado origem aos dados finais.

No questionário final, as respostas dos entrevistados são unânimes, já que todos consideraram que não há nada a alterar nas aulas de Português, mostrando agrado pelas propostas pedagógicas realizadas.

A mesma situação sucede para a questão da utilidade da disciplina. Em ambos os questionários todos os alunos consideraram o Português útil, parecendo perceberem que precisam dele para as várias situações do quotidiano.

Relativamente à questão ‘onde podes usar o português que aprendes’, as respostas são variadas: treze alunos consideram que podem usar para falar, ler e escrever, circunscrevendo estas ações ao espaço da aula de Português, quatro alunos acham que o podem usar no dia a dia, três alunos referem que o podem usar em todo o lado e dois alunos apontam que o podem usar nos países lusófonos, remetendo apenas para o Português como língua. Pelo contrário, no questionário final as respostas são congruentes, pois todos os alunos consideram que podem usar o Português que aprendem em todo o lado “na escola, em casa, na rua, em todo o lado”, mostrando que as aprendizagens desta disciplina serão extrapoladas para as situações das suas vidas.

Em ambos os questionários, todos os entrevistados consideram que é importante aprender português, associando-o à utilidade no seu dia-a-dia.

Relativamente à questão aberta “Português é ...” onde os alunos teriam que colocar cinco palavras, as respostas são variadas como é visível na tabela seguinte.

	Questionário inicial	Questionário final
Gramática (nomes, adjetivos, verbos, etc.)	33 menções	4 menções
Leitura/Escrita	28 menções	9 menções
Engraçado, divertido, fixe, alegria	15 menções	31 menções
Comunicar/ língua	9 menções	5 menções
Palavras/textos	8 menções	0 menções
Aprender/aprendizagem/ conhecimento	4 menções	5 menções
Disciplina	3 menções	0 menções
Importante/ útil / essencial	2 menções	11 menções
Difícil / complexo	2 menções	0 menções

Chato/cansativo	2 menções	0 menções
Vida/ está em todo o lado	2 menções	15 menções
Cultura	2 menções	2 menção
Criatividade	0 menções	7 menções
Sonhar	0 menções	5 menções
Expressar sentimentos	0 menções	6 menções
Belo, único, fantástico, incrível	0 menções	10 menções

Tabela 10- Análise comparativa dos questionários à questão 'Português é...'

No primeiro questionário as respostas centram-se no domínio da gramática e da leitura e escrita, evidenciando uma vez mais a visão escolarizada da disciplina, no entanto salientam-se ainda adjetivos favoráveis à disciplina. Pelo contrário, no questionário final são os adjetivos que ganham primazia nas respostas dos entrevistados, seguidos de menções relativas ao carácter omnipresente e de língua viva do Português. É de salientar também que aumentaram as menções relativas à importância e utilidade da disciplina. Neste questionário surgem também novas menções como “sonhar”, “expressar sentimentos”, “criatividade”, “incrível”, “fantástico”. Por outro lado, diminuem as associações à gramática e à leitura e escrita, como também deixam de surgir alusões, segundo eles, ao carácter difícil e aborrecido da disciplina, que referiram inicialmente.

Estes pareces poderão estar relacionados com a tipologia das tarefas propostas que procuraram responder aos interesses dos alunos, não esquecendo as suas experiências.

No questionário final foi introduzida uma nova questão: ‘O que mais gostaste nas aulas de Português?’ As respostas a esta questão centraram-se, principalmente, no chá de histórias, nos jogos, na mala ‘LiterArte’ e nas histórias trazidas para a aula de Português. Desta forma, as preferências centram-se nas estratégias/atividades de cariz lúdico e inovador.

4.2. Análise das tarefas

Tarefa 1 – Pinturas que contam histórias

Esta tarefa surge após a introdução do recurso “LiterArte”, uma mala que, no seu interior, tinha textos literários e não literários que estabeleciam diálogos com outros textos ou formas de arte. Estes textos podiam ser lidos sempre que os alunos terminassem as tarefas mais cedo.



Figura 6 - Mala LiterArte

O primeiro texto tratava-se de uma notícia do jornal Observador sobre a exposição “Fábulas Reais” de Paula Rego. Após a análise da notícia, foi então apresentada uma das pinturas incluídas na exposição onde os alunos teriam que reconhecer as “histórias” que a pintura “contava”. Para isso, numa primeira, fase era necessário reconhecer os personagens animais e, posteriormente, estabelecer as ligações com as respetivas fábulas. Por fim, teriam que identificar o objetivo da artista com esta obra pictórica, estabelecendo relação com o objetivo do género narrativo estudado - a fábula.

Incidindo agora na análise das atitudes dos alunos face à tarefa, pode dizer-se que apesar do interesse e curiosidade iniciais, no decorrer da realização o envolvimento dos alunos foi sofrendo variações. Este facto deveu-se a algumas dificuldades na capacidade de identificar os personagens, bem como as fábulas associadas aos mesmos. Revelam, portanto, falta de conhecimento prévio necessário à relação intertextual.

Na verdade, num momento inicial, os alunos ficaram surpreendidos com a proposta, como é possível constatar na transcrição seguinte:

Aluno 8 – Como é que uma pintura pode contar fábulas?

Aluno 16 – Olha, é fácil vêes os personagens e imaginas!

Aluno 22 – Já estou a encontrar tantos!

Neste exemplo foi perceptível que os alunos encerravam as fábulas restritamente à aula de Português, manifestando surpresa ao perceber que a pintura poderia aludir a fábulas. No entanto, a interação entre os alunos ajudou na compreensão da tarefa, e consequentemente, no reconhecimento dos animais como personagens de fábulas. A artista Paula Rego na sua composição recorre a figuras grosseiras, a tocar, por vezes, no grotesco, das quais sobressaem a violência das expressões faciais e corporais, o que tornava alguns animais não tão evidentes. A dificuldade sentida na identificação das personagens levou a que alguns alunos desistissem da tarefa após terem encontrado alguns personagens animais. No entanto, ninguém se situou no nível 1 e 2 na categoria de envolvimento, pois apenas desistiram quando já tinham encontrado pelo menos cinco personagens, tendo sido o número mínimo identificado. Deste modo, considerou-se no nível 3, cinco alunos que desistiram após detetarem os personagens mais evidentes. No nível 4, incluíram-se oito alunos e, por fim, no nível 5 revelando grande motivação, interesse e persistência nove alunos, pois não queriam dar como terminada a tarefa, enquanto não encontrassem todos os personagens existentes na pintura.

Aluno 8 – Por favor professora, só mais um bocadinho de tempo!

Professora – A aula está prestes a terminar e já encontraste bastantes...

Aluno 22 – Eu acho que ainda há mais!

No que se refere à categoria competência intertextual, os alunos foram capazes de entender que uma imagem pode ser considerada uma narrativa, na medida em que pode ser descrita, contada e pode ela própria conter uma (ou parte de uma) história. Os alunos revelaram conhecer muitos personagens, ainda que nem sempre identificassem as fábulas.

Nenhum aluno se situou no nível 1, pois todos foram capazes de identificar personagens. No nível 2 situaram-se cinco alunos, uma vez que só foram capazes de identificar os personagens e revelaram muitas dificuldades nessa tarefa. O número mínimo encontrado foi cinco personagens (cobra, gato, burro, cão e lebre), como é visível no registo do aluno 17.

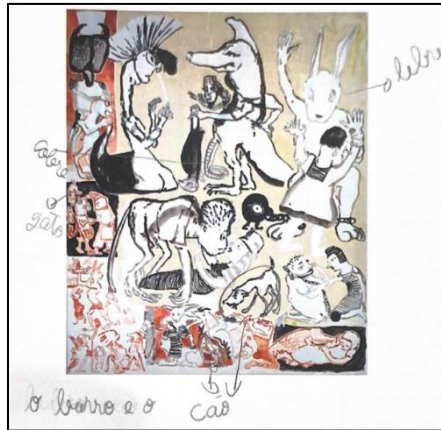


Figura 7 - Registo do aluno 17

Três alunos situaram-se no nível 3, pois já foram capazes de associar pelo menos duas fábulas aos personagens identificados, estas lidas e exploradas em sala de aula.

No nível 4 consideraram-se seis alunos já que identificaram personagens com facilidade e associaram pelo menos quatro fábulas, como no exemplo do aluno 1 (“A lebre e a tartaruga”; “A raposa e o macaco coroado do rei”; “O homem e o leão”; “O cão e a sua sombra”). Nestas situações é evidente que a exploração do índice do livro Fábulas de Esopo favoreceu a identificação das fábulas.

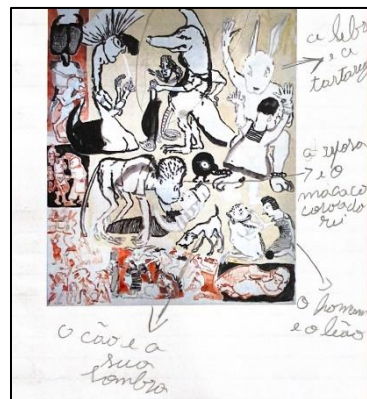


Figura 8 - Registo do aluno 1

Por fim, no nível 5, situaram-se oito alunos, pois identificaram personagens com muita facilidade e associaram personagens a leituras antigas, mobilizando esses conhecimentos intertextuais para a realização da tarefa. O registo abaixo é do aluno que mais animais identificou e, conseqüentemente, mais fábulas nomeou, perfazendo um total de doze fábulas (“A formiga e a cigarra”; “O touro e o mosquito”; “O javali e a raposa”; “A lebre e as tartarugas”; “O rato e o gato”; “A raposa e o macaco coroado do

rei”; “O leão e a lebre”; a “lebre e o cão de caça”; “O cão e a sua sombra”; “As lebres e as rãs”; “O cão e o ovo; “A raposa e a cegonha”).

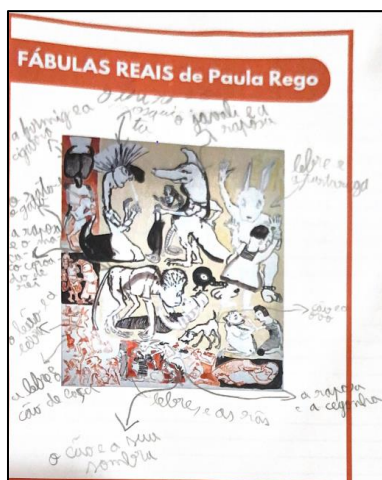


Figura 9 - Registo do aluno 16

No que respeita à categoria da competência de interpretação, apesar os alunos terem sido capazes, na maioria, de exprimir os sentimentos provocados pela pintura, no momento de interpretar a obra revelaram mais dificuldades, tendo sido necessário recorrer a algumas questões orientadoras:

Professora – Qual terá sido o objetivo de Paula Rego com esta pintura? Relembro que o nome desta obra se insere numa coleção chamada “Fábulas reais”.

Aluno 1 – Eu acho que ela gostava de animais.

Professora – Acham que terá sido esse o motivo?

Aluno 22 – Professora, nós vimos que o objetivo das fábulas é transmitir uma lição, se calhar ela também queria...

Aluno 9 – Com tantos animais até tem muitas lições ao mesmo tempo.

Professora – De facto, o percurso desta artista é marcado pela crítica dos valores da sociedade, como o papel da mulher, o poder, etc.

Aluno 8 – Então ela usa os animais para criticar os humanos.

A partir desta interação a capacidade de os alunos compreenderem para além da pintura foi mais evidente, percebendo que os animais funcionavam como intermediários para a comunicação de metáforas dos vícios da sociedade. Repare-se que o aluno já assimilou o objetivo da fábula e consegue transpô-lo para a narrativa pictórica. Com efeito, foi mais fácil construir sentidos para o que visualizaram.

Em síntese, apresenta-se um quadro com o número de alunos por categoria e nível de desempenho.

Categorias	Envolvimento	Competência intertextual	Competência interpretativa
Nível 1	0	0	0
Nível 2	0	5	5
Nível 3	5	3	3
Nível 4	8	6	11
Nível 5	9	8	2

Tabela 11 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 1

Tarefa 2 – Músicas que contam histórias

Esta tarefa iniciou-se com a leitura expressiva da fábula “A cigarra e a formiga” recorrendo a uma música instrumental. Então iniciou-se a pré-leitura, onde os alunos através da ilustração anteciparam o conteúdo da narrativa. Muitos dos alunos já conheciam a história, mas perceberam que nem todos tinham ouvido a mesma versão. Terminada a leitura, os alunos confrontaram as suas expectativas, descobriram a moralidade e revelaram com qual das personagens se sentiram mais empáticos.

Seguiu-se, então, a audição da música «Formiga Bossa Nova», de Amália Rodrigues e, de seguida, a versão da Mariza, acompanhada com a letra (Anexo 7) que foi disponibilizada quando ouviram a música pela segunda vez.

Após a escuta, foi proposto aos alunos que revelassem os sentimentos despertados pela música. Posteriormente, a interpretação da mesma com o objetivo de não só identificarem a relação intertextual com a fábula, mas também perceberem as diferenças entre a fábula e a letra da canção de Alexandre O’Neill. Por fim, foi proposto que escrevessem num pequeno cartão com qual dos personagens se identificavam.



Figura 10 - Aluno a realizar a tarefa

A utilização da música potenciou o envolvimento integral dos alunos na tarefa. Os alunos permaneceram em silêncio, descontraídos e atentos à letra da canção. Os estímulos visuais foram retirados e despertada apenas a escuta ativa, cabendo-lhes ouvir atentamente a letra. Deste modo, todos os alunos se situaram no nível 5 na categoria de envolvimento, demonstrando que, de facto, a música é uma das artes que a turma mais gosta. A escolha desta arte, justifica-se por ser parte integrante do quotidiano da vida dos alunos e entende-se que é um recurso didático-metodológico válido para as aulas de Português, quando utilizada de forma interdisciplinar, auxiliando na construção do conhecimento e na manutenção da cultura e valores. A linguagem verbal e a música realizam-se ambas no tempo utilizando o mesmo material, o som, e atuam sobre os mesmos órgãos recetivos facilitando a compreensão da mesma (Kristeva, 1969).

Na realidade, os alunos revelaram uma atitude positiva, mesmo sendo o género musical o fado. O envolvimento foi constante ao longo das propostas, já que a tarefa pressupunha a exposição de pontos de vista e o debate em turma. Azevedo (2006) salienta a importância destas práticas, referindo que

“mais do que preencher fichas de leitura, devem ser proporcionadas ao aluno oportunidades para que ele possa verbalizar e partilhar com os colegas, as razões emotivas e afetivas pelas quais um texto pode ser amado ou detestado” (2006, p. 17)

Na verdade, o facto de os alunos estabelecerem relações com a sua própria vida levou a que o interesse pela atividade fosse constante. Esta ideia foi assim ao encontro do parecer de Teresa Colomer, na medida em que salienta a importância da projeção pessoal na interação com o texto literário (Mello, 2015).

No entanto, no que se refere à categoria de interpretação o nível de competência foi mais variável. No momento de antecipar a música, sabendo de antemão o nome da canção “Formiga Bossa Nova”, os alunos perceberam de imediato que poderia ser a história da formiga, ainda familiarizados com a fábula abordada.

Após a escuta da música, nem todos os alunos foram capazes de exprimir os sentimentos despertados pela música. Alguns alunos revelaram também dificuldade em interpretar e compreender a letra da canção, eventualmente pela escrita em verso. Todavia a intervenção dos colegas foi importante para alargar a compreensão dos mesmos. A interação promovida pela professora permitiu refletir criticamente sobre as duas personagens da fábula, como é visível através da transcrição:

Professora - “*Minuciosa formiga/ Não tem que se lhe diga/Leva a sua palhinha*”, o que querem dizer estes versos?

Aluna 10– Que não a podemos criticar porque leva o seu alimento!

Aluna 8– Está sempre a trabalhar!

Professora – “*Assim devera eu ser/ E não esta cigarra/ Que se põe a cantar*”, o que quererão dizer as cantoras com este verso? O que têm em comum? Elas não trabalham?

Aluna 3 – Trabalham.

Professora – E qual é o trabalho delas então?

Aluno 22 – Cantar!

Professora – Então a música pode ser um trabalho?

Vários alunos – Pode!

Professora – Então porque está a ser criticada a cigarra na fábula? Acham justo?

Aluno 8 – Pois, realmente nunca tinha pensado nisso!

Aluno 4– Mas na fábula a música era um *hobby* para a cigarra e não um trabalho.

Professora – Como poderemos saber isso?

Aluno 2– Eu acho que podia ser um trabalho.

Aluno 5– Assim estava a animar a formiga!

A análise da letra da música contribuiu para o enriquecimento das experiências dos alunos, ao trazer a sensibilidade e outra perceção, além de proporcionar a reflexão sobre um tema importante, já que expressa sentimentos e pensamentos de quem a compõe. De facto, Alexandre O’Neill, com a letra de «Formiga Bossa Nova», mostra-nos um outro ponto de vista através de uma metáfora de uma escrita contestatária. Na

canção ironicamente é expressa a vontade de querer ser um ser que não é, na dicotomia entre o trabalho e o desfrutar da vida, sendo assim subvertida a moral mais evidente da fábula de La Fontaine. Com este exemplo, vemos que a percepção dos alunos estava formatada para a versão tradicional, onde a cigarra é considerada indolente e conseqüentemente, é confrontada com as conseqüências do seu comportamento. No entanto, com esta versão os alunos foram capazes de perceber a visão redutora da sua interpretação inicial da fábula, perspetivando a música como um ato de lazer.

No que diz respeito à categoria da competência intertextual todos os alunos se inseriram no nível 5, já que foram capazes de identificar, imediatamente, a fábula da “A Cigarra e a Formiga”, fazendo comentários como:

Aluna 4 – Isto é a história da cigarra e da formiga!

Aluna 5 – Pois é, é a cigarra a falar!

Ao relacionarem um texto com outro, os alunos foram capazes de compreender o texto lido com mais profundidade. Deste modo, parece que a intertextualidade favorecerá a formação de leitores mais competentes e críticos (Azevedo, 2006).

Na proposta de se identificarem com uma das personagens as respostas dos alunos foram muito semelhantes, bem como nos argumentos utilizados para justificar as suas opções. Nove alunos identificaram-se com a cigarra, apresentando como argumentos o gosto pela música, a preguiça face ao trabalho e a falta de antecipação face aos compromissos, como é visível nos registos abaixo.

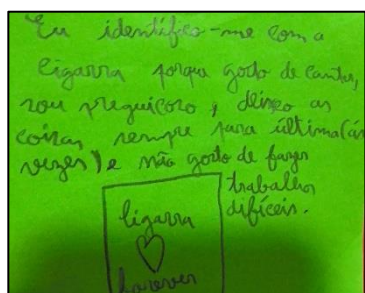


Figura 13 - Registo do aluno 9

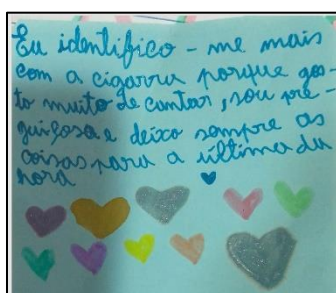


Figura 12 - Registo do aluno 16

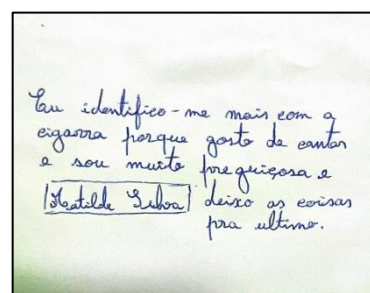


Figura 11 - Registo do aluno 19

Estes alunos revelaram capacidade em identificar características da sua personalidade. Por outro lado, apenas um aluno se identificou com a formiga, apresentando como argumentos a organização e a contínua atividade.

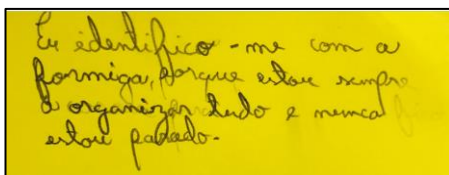


Figura 14 - Registo do aluno 21

A maioria dos alunos não foi capaz de se identificar apenas com uma das personagens, identificando características da sua personalidade em ambas as personagens. No entanto, os argumentos utilizados são semelhantes aos anteriores.

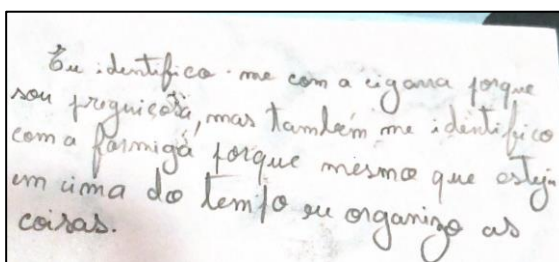


Figura 15 - Registo do aluno 13

Nos fundamentos dos alunos é perceptível que ainda associam a música ao lazer, pois adjetivam a cigarras como “preguiçosa”, revelando que a versão de La Fontaine continua a estar mais presente. Na verdade, esta fábula faz parte dos quadros de referência da maioria dos jovens leitores.

Em síntese, apresenta-se um quadro com o número de alunos por categoria e nível de desempenho.

Categorias	Envolvimento	Competência intertextual	Competência de interpretativa
Nível 1	0	0	0
Nível 2	0	0	0
Nível 3	0	0	6
Nível 4	0	0	10
Nível 5	22	22	6

Tabela 12 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 2

Tarefa 3 – 1, 2, 3, Ação...filmes que contam histórias

A tarefa consistiu na visualização de dois excertos de filmes. Um dos filmes escolhidos era a adaptação cinematográfica do livro “A Bela e a Fera” de Jeanne-Marie

Leprince de Beaumont, já que esta história faz parte do universo de referência dos alunos no que respeita à literatura infantil. A outra escolha incidiu no filme “Shrek” da Dreamworks Animation, uma vez que se trata de um filme familiar à maioria dos alunos e porque o excerto apresentado contava com a presença de vários personagens dos contos clássicos. Deste modo, o objetivo da tarefa era a identificação de personagens e das histórias que deles faziam parte.



Figura 16 - Registo fotográfico da turma a visualizar o filme

Esta tarefa despoletou o interesse dos alunos, por um lado pela utilização do cinema e, por outro, pela seleção dos filmes, feita de acordo com os interesses dos alunos. Bernardes e Mateus (2013) salientam a propósito desta arte que “para a geração jovem que hoje frequenta a escola, o cinema possui o sortilégio da imagem e da narrativa, características que o professor pode converter em trunfos para a leitura e a exploração de textos que, injustificadamente, chegam aos alunos com o rótulo de inacessíveis” (p. 110). O entusiasmo pela familiaridade com os filmes favoreceu a identificação dos contos e as personagens associadas com bastante facilidade. De acordo com Silva, Taniguchi e Ribeiro (2017) a intertextualidade pode ser uma das principais estratégias para estabelecer a proximidade dos alunos com o conteúdo. Reforçam ainda que “uma das melhores maneiras de se trazer o interesse dos alunos para o assunto da disciplina é buscando referências que sejam próximas à realidade deste aluno” (p. 7).

Deste modo, todos os alunos se situaram no nível 5 na categoria de envolvimento, uma vez que o interesse, empenho e persistência foram constantes ao longo da tarefa.

Aluno 8 – Professora, já encontrei muitos personagens!

Professora – Boa! Mas, por favor, não digas em voz alta para os teus colegas poderem tentar.

Aluno 22 – Eu já encontrei quatro!

Todos os alunos identificaram o conto “A Bela e a Fera” em que foi inspirado o filme “A Bela e o monstro” com muita facilidade. No que se refere à capacidade de identificar os personagens dos contos no filme “Shrek”, alguns alunos revelaram dificuldades pontuais. Confrontando a tabela seguinte, podemos concluir que o Lobo e os Três Porquinhos foram os personagens identificados por todos os alunos. De facto, integrados no património literário, estas personagens fazem parte dos quadros intertextuais de praticamente qualquer leitor. O Gato foi reconhecido por vinte alunos e o Burro por dezassete alunos, tendo sido poucos os alunos que não os reconheceram. O Biscoito foi identificado apenas por onze alunos, tendo sido o personagem que menos alunos identificaram, esta situação pode dever-se ao facto deste fazer parte de uma história de origem americana e que a maioria dos alunos só conhece, porque a Disney o utilizou nos seus filmes. Dez alunos identificaram todos os personagens.

De facto, a capacidade de estabelecer ligações intertextuais fica dependente do intertexto do leitor e da sua memória (Samoyault, 2008).

No quadro seguinte encontra-se a síntese dos personagens identificados.

Alunos	Personagens					Total de personagens
	Lobo	Três porquinhos	Gato	Biscoito	Burro	
1	X	X	X		X	4
2	X	X	X		X	4
3	X	X	X		X	4
4	X	X	X		X	4
5	X	X	X		X	4
6	X	X	X		X	4
7	X	X				2
8	X	X	X	X	X	5
9	X	X	X	X	X	5
10	X	X	X		X	4
11	X	X	X	X	X	5
12	X	X	X			3
13	X	X	X	X	X	5
14	X	X	X	X	X	5
15	X	X	X	X	X	5
16	X	X	X	X	X	5
17	X	X				2
18	X	X	X	X	X	5
19	X	X	X	X	X	5
20	X	X	X			3
21	X	X	X	X		4
22	X	X	X	X	X	5

Tabela 13 - Número de personagens identificados pelos alunos

Apesar da maioria dos alunos ter tido facilidade nesta tarefa, nem todos foram capazes de relacionar o personagem com o conto da qual fazia parte. Na tabela seguinte vemos os contos identificados por cada aluno.

Alunos	Capuchinho Vermelho	Os Três porquinhos	Os 7 cabritinhos	Os três porquinhos	O Gato das botas	O Homem Biscoito de gengibre	O Príncipe das orelhas de burro	Total de contos
1	X	X	X	X	X			5
2	X	X	X	X	X			5
3	X	X	X	X	X			5
4	X	X	X	X	X			5
5	X	X	X	X	X		X	6
6	X	X	X	X	X			5
7	X	X	X	X				4
8	X	X	X	X	X	X	X	7
9	X	X	X	X	X	X	X	7
10	X	X	X	X	X			5
11	X	X	X	X	X	X	X	7
12	X	X		X	X			4
13	X	X	X	X	X	X		6
14	X	X	X	X	X	X		6
15	X	X	X	X	X	X		6
16	X	X	X	X	X	X	X	7
17	X	X	X	X				4
18	X	X	X	X	X	X	X	7
19	X	X	X	X	X	X		6
20	X	X		X	X			4
21	X	X	X	X	X	X		6
22	X	X	X	X	X	X	X	7

Tabela 14 - Número de contos identificados pelos alunos

Uma vez que o Lobo é um personagem de vários contos, os alunos poderiam referir o máximo de histórias em que ele estivesse envolvido. Mais uma vez, os contos associados ao Lobo: “O Capuchinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos” e “Os 7 cabritinhos” foram indicados pela maioria dos alunos. Na verdade, estes contos têm uma forte tradição oral na nossa sociedade e, por isso, foram facilmente reconhecidos pela familiaridade com a realidade dos alunos. Todos os alunos que identificaram o personagem do gato (vinte alunos), também foram capazes de identificar o conto “O Gato das Botas”. O mesmo sucedeu com o personagem do Biscoito (doze) inserido na história “O homem biscoito de gengibre”. No entanto, este facto não sucedeu com o personagem Burro. Apesar de ter sido reconhecido pela maioria dos alunos (dezassete) como um personagem, nem todos foram capazes de estabelecer relação com um conto. Apenas sete alunos indicaram a história “O príncipe com orelhas de burro”. De destacar que nunca foi feita referência prévia a esta história. Este facto pode estar relacionado com experiências pessoais de leitura anteriores. Efetivamente, Samoyault (2008), Genette (2010), Kleiman (2016), Silva, Taniguchi e Ribeiro (2017) previnem na prática intertextual a dependência às experiências e conhecimentos prévios do leitor.

Deste modo, fazendo uma análise dos níveis de desempenho na categoria de competência intertextual nenhum aluno se situou nos níveis 1 e 2, pois todos foram capazes de identificar personagens e contos, tendo sido dois o número mínimo de personagens encontrados e quatro o número mínimo de contos. Estes dados corroboram a ideia de Souza e Brandão (2018) sobre os contos sobressaírem como um género favorecedor de pontes intertextuais. No nível 3 situaram-se quatro alunos que encontraram dois ou três personagens, pois apesar de um número mais reduzido de personagens foram capazes de identificar quatro contos. Doze alunos enquadraram-se no nível 4, pois identificaram quatro ou cinco personagens e cinco contos, não revelando dificuldade nesta tarefa. De salientar que, quatro destes alunos, identificaram todos os personagens, mas não foram capazes de identificar uma história na qual participasse o Burro. Por fim, no nível 5 situaram-se seis alunos que identificaram todos os personagens e todos os contos conjeturáveis.

Apresenta-se de seguida o quadro síntese com os níveis de desempenho em cada categoria.

Categorias	Envolvimento	Competência intertextual
Nível 1	0	0
Nível 2	0	0
Nível 3	0	4
Nível 4	0	12
Nível 5	22	6

Tabela 15 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 3

Tarefa 4 – Escrevemos e baralhamos histórias

Esta tarefa surgiu da mala ‘LiterArte’ que tinha um “bolso” onde estavam pequenas bolinhas e, no seu interior, tinham um papel com uma inspiração para uma tarefa de escrita criativa, nomeadamente, expressões de outras histórias. Por exemplo: «Não vás pela floresta!»; «Vou soprar, soprar até esta casa ir pelo ar». A título de exemplo a professora sorteou a primeira bolinha que foi o mote para todos os alunos. O que se desejava é que os alunos também construíssem uma narrativa que “dialogasse” com outra história conhecida, estabelecendo ligações intertextuais.

Antes da escrita, para esclarecer melhor o que se pretendia, foi lida a história “Pela Floresta” de Anthony Browne. Para ajudar foi também fornecido um suporte para a planificação e revisão da mesma (Anexo 8).



Figura 18 - Bolso da LiterArte: Era uma vez...

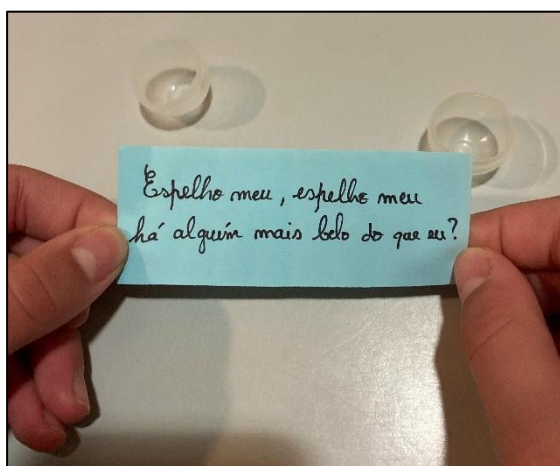


Figura 17 - Frase sorteada

A leitura do livro “Pela floresta” de Anthony Browne, como motivação, despoletou a curiosidade dos alunos, principalmente nas ilustrações. Estas tinham

elementos de outras histórias conhecidas, como por exemplo o sapatinho da Cinderela, a torre da Rapunzel, a roca da Bela Adormecida, etc.



Figura 19 - Ilustração do livro "Pela Floresta" com elementos dos contos identificados

Na verdade, esta história serviu como um exemplo de intertextualidade. Não só o próprio título dialogava com o conto clássico “O Capuchinho Vermelho”, como também estabelecia pontes com a mesma narrativa e com outros contos através das ilustrações. Para Azevedo (2006, p. 14) o “texto icónico numa relação com o texto verbal pode originar uma expansão do leque de interpretações potenciais do texto literário”. Uma vez que a tarefa consistia numa tarefa de escrita utilizando uma expressão conhecida de outro conto esta história serviu como inspiração para a restante tarefa.

Com efeito, os alunos queriam descobrir todos os elementos escondidos. De facto, Azevedo (2006) salienta que para um jovem leitor “a componente icónica fornece-lhe um conjunto de pistas que, em larga medida, o auxiliam a organizar a informação e a fertilizar o imaginário, permitindo-lhe conhecer determinadas representações culturalmente codificadas” (p. 12). Também Ramos (2010) acerca da construção de sentidos a partir da ilustração ressalva que esta “fornece pistas de leitura, mais ou menos claras, pisca o olho ao leitor, jogando com ele uma espécie de jogo de revela/esconde e pondo à prova as suas capacidades” (p. 13). Na verdade, as ilustrações desta história camuflavam uma série de pistas de outras histórias que nem sempre eram tão evidentes e que trazia um aspeto lúdico à narrativa.

Quando chegou o momento de sortear a frase, os alunos revelaram-se bastante excitados, manifestando algumas opiniões e vontades em relação ao sorteio. “Espelho meu, espelho meu há alguém mais belo do que eu?” foi a expressão sorteada. Os alunos facilmente a reconheceram e a associaram ao conto “Branca de Neve e os 7 anões”. Todo este ambiente criado para a elaboração do texto potenciou um grande interesse e maior implicação dos alunos. Numa tarefa que envolvia a escrita poderia ser expectável alguma desmotivação ou desinteresse, uma vez que, no geral, a turma considerou previamente o processo de escrita como maçador. Pelo contrário, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, alguns começaram desde logo a expressar oralmente as ideias que queriam planificar nas suas histórias. No entanto, considera-se que apesar de no início da tarefa todos se enquadrarem no nível 5, durante o processo de escrita, em alguns alunos o nível de motivação diminuiu face a algumas dificuldades na conclusão do texto. Ainda assim, nenhum aluno desistiu, concluindo os textos com uma avaliação bastante satisfatória.

No que respeita à competência intertextual todos os alunos foram capazes de incluir a expressão sorteada de forma coerente e contextualizada. Esta expressão potenciou outras pontes intertextuais na maioria dos textos, evidenciando grande criatividade e originalidade nas narrativas.

Três dos alunos criaram fábulas, transmitindo lições de moral relacionadas com a importância dos sentimentos e da beleza interior face à beleza exterior, como é possível verificar nas transcrições seguintes:

“O leão ganhou coragem e perguntou:

- Espelho meu, espelho meu há alguém mais belo do que eu?

E o espelho respondeu:

- Não, tu és muito belo, principalmente pelas tuas qualidades! És um bom líder, és um bom companheiro, és muito inteligente e muito mais!” (Transcrição aluno 9)

“Foi aí que a raposa soube o verdadeiro significado do amor”. (Transcrição aluno 4)

“- Vês! É isto o que acontece a quem é vaidoso! Mas nós vamos ajudar-te! – disse a tartaruga.

- O que é que eu faria sem vocês? - disse a caturra Biju a abraçá-los.” (Transcrição aluno 16)

Penso que a moralidade presente nos textos se deve ao facto de as fábulas terem sido estudadas recentemente, já que as orientações eram apenas para a criação de um texto narrativo. Esta particularidade também se verificou em quatro alunos da turma que, utilizando temas da atualidade, também transmitiram lições de moral, relacionadas com o bullying, com o meio ambiente e com a realidade dos refugiados da guerra no Afeganistão, como é visível nos excertos seguintes respetivamente:

“A partir dessa manhã, a Filipa decidiu mudar a sua atitude e não gozar mais com as pessoas.” (Transcrição aluno 18)

“Demoraram, mas conseguiram. Apanharam tanto lixo que as 100 mil toneladas desapareceram. Ainda hoje existe muito menos lixo no Oceano Atlântico.” (Transcrição aluno 13)

“Feliz pela amizade que tinha encontrado finalmente nos seus colegas, Yasmin olhava-se ao espelho vendo uma menina alegre de pele dourada, olhos brilhantes e sorridentes. Percebendo que a beleza está na felicidade e na alegria que sentimos e nas amizades que temos, Yasmin perguntou, feliz: - Espelho meu, espelho meu, há alguém mais bela do que eu?” (Transcrição aluno 22).

Nestes exemplos pode ver-se como os alunos foram capazes de mobilizar o seu conhecimento enciclopédico mediante as suas experiências escolares e do mundo.

Sete alunos fizeram reinterpretações da história a Branca de Neve e os 7 anões, como é visível nos excertos seguintes.

“A menina ficou muito triste e pediu ao caçador a sua capa preta para se vingar. A menina disfarçou-se de velhinha e foi oferecer uma maçã envenenada à sua madrasta. Ela aceitou, comeu e desmaiou.” (Transcrição aluna 19)

“- Mas você estava a dizer sempre «espelho meu, espelho meu há alguém mais bela do que eu» e nós ficamos com medo. – disseram os anões.
- Sim, porque estava a ver se tinha a cara bem maquilhada. – respondeu a bruxa.
E foi assim que os anões, a branca de neve e a bruxa ficaram muito amigos.” (Transcrição aluno 20)

Estes alunos demonstraram mais dificuldades em se afastar do conto tradicional, mas ainda assim revelaram bastante criatividade.

Nove alunos fizeram alusões a outros contos, utilizando quer personagens, quer espaços onde decorrem a ação ou acontecimentos semelhantes, como a perda da mãe e o aparecimento de uma madrasta. Nestas narrativas é visível que os alunos se

inspiraram na história “Pela Floresta” utilizada como motivação. A maior parte dos alunos fez referência à floresta:

“Era uma vez num dia nublado um rapaz que andava à procura de um espelho mágico que se dissesse uma frase especial ele diria se havia alguém mais bonito do que ele. Segundo o mapa que o rapaz tinha, o tesouro estaria no meio da floresta.” (Transcrição aluno 14)

Efetivamente, de acordo com Bastos (1999, p. 71) “mais do que simples decoração, a floresta é o local onde se realizam os factos maravilhosos”.

O segundo espaço mais utilizado nas narrativas é também o castelo:

“Num belo dia de sol uma menina estava a passear pela floresta quando viu um castelo.” (Transcrição aluno 19)

É evidente a transferência intertextual dos locais utilizados nos quadros de referência para as suas histórias.

No excerto seguinte podemos constatar algumas semelhanças com a história de “Hansel e Gretel” pela presença de dois irmãos que se deparam na floresta e encontram uma casinha onde vive uma bruxa:

“Um dia eu e o meu irmão partimos numa aventura pela floresta. Ao longo do caminho encontramos uma pequena casa. Fomos ver o que se passava e ao olharmos pela janela vimos uma bruxa muito má.” (Transcrição aluno 1)

Nos dois excertos que se seguem é possível encontrar algumas alusões à história da “Rapunzel” pela referência ao isolamento do castelo:

“A bruxa pegou em mim e trancou-me no seu castelo e foi para a floresta fazer mais maldades.” (Transcrição aluno 2)

“Era uma vez uma bruxa muito má que vivia numa torre isolada nas montanhas. (...) Quando acordou estava numa sala amarrada a uma cadeira e ao lado estavam a Rapunzel, os 7 anões e o feiticeiro de Oz”. (Transcrição aluno 5)

Segue-se uma referência à história da “Gata Borralheira”, já que a personagem ambiciona ter um príncipe e, por outro lado, o príncipe empenha-se na tarefa de encontrar a pessoa por quem se apaixonou:

“- Ai... ai... Eu queria tanto ter um príncipe e um castelo só para mim. (...)
- Eu tenho que a encontrar” - pensou o príncipe. E pôs-se a caminho.” (Transcrição aluno 8)

No excerto que se segue é possível detetar alusões à história “A Capuchinho Vermelho”, recorrendo a expressões do conto original «Não vás pela floresta!» e utilizando personagens da mesma. No entanto, o aluno remodela as personalidades das personagens, criando um Lobo bom e uma Capuchinho Vermelho malvada, fazendo desta forma uma paródia do conto original.

“-Então dorme descansado que eu tenho de ir levar uma coisa a uma pessoa.
-Muito obrigada, majestade! Mas não vá pela floresta, vá pelo pomar sem fim. – disse sério o espelho. (...)
A rainha, a medo continuou a caminhar até que encontrou um... lobo!
- Eu sou um lobo bom e estou aqui para a proteger, sua majestade! (...)
Vossa majestade, você não sabe do que falo, aqui é o habitat das Capuchinhos malvadas.” (Transcrição aluno 15)

Mais uma vez, é visível a atribuição de particularidades negativas a personagens que, normalmente, nos contos tradicionais têm boas qualidades, como podemos ver neste excerto:

“Era uma vez um príncipe ao qual davam o nome de príncipe mau porque ele queria ser o melhor em tudo e para ele o melhor era ele. Mas era invejoso, maldisposto e agressivo na forma de falar. Todas as pessoas tinham medo dele...” (Transcrição aluno 11)

Apresenta-se um excerto onde se percebe uma alusão à história da “Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner, revelando conhecimentos advindos das suas experiências leitoras, já que este livro é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 4º ano.

“A menina do mar começou o seu caminho. Passando dias e mais dias já estava perto da sua casa. Mas como estava de noite a corrente estava forte e levou-a para longe. A menina do mar desesperada encontrou um menino que a ajudou.” (Transcrição aluno 6)

É também evidente na maioria das narrativas o destaque para a beleza interior dos personagens em detrimento do aspeto físico, como se pode constatar no excerto que se segue:

“E para surpresa de todos, o espelho brilhou e escrito nele apareceu a seguinte frase «A beleza mais importante é a beleza interior»”. (Transcrição aluno 7)

Fazendo uma análise geral na categoria de competência intertextual pode dizer-se que os dezassete alunos se situaram no nível 4 estabelecendo relações intertextuais quer pela alusão, imitação criativa ou paródia. No nível 5 situaram-se cinco alunos pela

facilidade que revelaram no estabelecimento das pontes intertextuais criadas. Nas produções escritas são evidentes mais relações intertextuais com os contos clássicos, facto que pode estar relacionado com a presença e impacto que estas histórias têm na infância dos alunos.

Na competência de escrita foram avaliados os seguintes parâmetros: reflexão, nomeadamente se desenvolve a temática proposta sem desvios; organização, ou seja, se respeita a estrutura do tipo de texto solicitado; coesão, se estrutura o texto articulando as ideias de forma coerente; correção, se redige o texto apresentando variedade lexical sem incorreções, dominando as estruturas gramaticais e utilizando convenientemente os sinais de pontuação e ortografia e, por fim, a originalidade.

Como podemos ver na tabela seguinte as produções escritas dos alunos são bastante satisfatórias.

Avaliação da competência escrita							
Alunos	Reflexão	Organização	Coesão	Correção	Originalidade	Média	Nível
1	4	5	3	3	5	4	4
2	4	5	4	3	4	4	4
3	3	5	3	4	3	3,6	4
4	5	5	3	4	4	4,2	4
5	5	5	4	5	5	4,8	5
6	4	5	3	5	4	4,2	4
7	5	5	5	4	5	4,8	5
8	5	5	5	5	5	5	5
9	5	5	5	5	5	5	5
10	3	4	3	4	3	3,4	3
11	5	5	4	5	4	4,6	5
12	4	5	4	3	4	4	4
13	4	5	3	5	4	4,2	4
14	5	5	4	3	4	4,2	4
15	5	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	4	5	4,8	5
17	4	5	4	3	4	4	4
18	5	5	5	5	4	4,8	4
19	5	5	5	4	4	4,6	5
20	5	5	5	5	4	4,8	5
21	3	4	3	2	3	3	3
22	5	5	5	5	5	5	5
Média	4,45	4,9	4,09	4,13	4,22		

Tabela 16 - Avaliação da competência escrita por aluno

Apenas dois alunos se encontraram no nível 3 nesta competência, dez alunos no nível 4 e dez alunos no nível 5. Na verdade, fazendo uma avaliação geral dos parâmetros

a maioria dos alunos foi capaz de desenvolver a temática sem desvios, assim como respeitar a estrutura do tipo de texto. É notório que as dificuldades maiores surgem na coesão, nomeadamente na capacidade de articular as ideias, mas também na correção já que em alguns textos surgem com frequência erros ortográficos. Por sua vez, a originalidade foi motivada pela própria expressão que tinham que introduzir, mas na maioria dos textos os alunos foram capazes de ir além disso, revelando bastante criatividade, principalmente através das relações intertextuais. Para Sarzedas (2021, p. 47) “ao proporcionar aos alunos a possibilidade de serem eles próprios a criar relações entre os textos que produzem, entre os temas escolares e o que veem e usam no seu dia a dia, estamos a incorporar a sua forma de ver o mundo na sala de aula”.

Segue-se a tabela com a avaliação geral da tarefa de acordo com as categorias e níveis de desempenho.

Categorias	Envolvimento	Competência intertextual	Competência de escrita
Nível 1	0	0	0
Nível 2	0	0	0
Nível 3	0	0	2
Nível 4	6	17	10
Nível 5	16	5	10

Tabela 17 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 4

Tarefa 5 – Chá de histórias

Esta tarefa surgiu como uma forma de os alunos partilharem as histórias criadas.

Neste chá de histórias os alunos tinham à disposição chá e bolachas em forma de letras, confeccionadas pela professora, enquanto ouviam a leitura das narrativas que já tinham sido previamente corrigidas. No fim de cada leitura, os alunos podiam partilhar as suas opiniões em relação à história escutada, avaliar se a expressão «Espelho meu, espelho meu, há alguém mais belo do que eu?» tinha sido utilizada e, ainda, se tinha sido estabelecida outra ligação intertextual.

Devido à situação pandémica e ao plano de contingência que obriga a utilização de máscara no interior da escola, esta atividade foi realizada no recreio.

Para abrir o evento foi lida a história “A verdadeira história dos Três Porquinhos” de Jon Scieszka e Lane Smith.

Fazendo, agora, a análise do envolvimento dos alunos, o chá de histórias foi a atividade onde os alunos revelaram, sem dúvida, maior entusiasmo. De facto, o carácter inovador da atividade provocou muita excitação.

Aluno 9 - Vamos ter mesmo chá?

Professora – Sim!

Aluno 8 - E bolachas?

Professora – Também!

Alunos - Que fixe!



Figura 20 - Chá de histórias

Por um lado, uma aula fora da sala de aula já desperta nos alunos um maior entusiasmo. Por outro, terem chá e bolachas à disposição num tipo de aula mais descontraído permitiu criar um ambiente de aprendizagem bastante estimulante. Segundo Azevedo e Balça (2016, p. 7) “os espaços afastados do domínio formal da educação podem e devem constituir-se, igualmente, como locais privilegiados para a formação de leitores”.

A leitura expressiva do livro “A verdadeira história dos Três Porquinhos” de Jon Scieszka e Lane Smith provocou bastante curiosidade dos alunos e, conseqüentemente, uma maior atenção à leitura. Na verdade, a leitura de textos literários em voz alta é, em muitas situações, “uma estratégia fundamental de compreensão que pode, por si só, resolver algumas das dificuldades que se colocam quando o acesso aos textos é feito apenas por via da leitura individual e silenciosa” (Bernardes & Mateus, 2013, pp. 45-46).

Mais uma vez, a história escolhida recontava o conto clássico dos Irmãos Grimm “Os três porquinhos”, recorrendo a algum humor. Neste livro, o lobo está a fazer um bolo de aniversário para a mãe, mas acaba o açúcar, e ele tem que sair para pedir

emprestado aos seus vizinhos porquinhos. O problema é que estava constipado e, por isso, espirrava a toda a hora destruindo a casa dos porquinhos. Esta história mostra a perspectiva da personagem do Lobo mau, desconstruindo preconceitos ligados a esta personagem, estimulando a empatia dos alunos. A atitude de subversão do conto com o seu efeito lúdico contribuiu para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, pois conhecendo uma das versões da tradição oral do conto foram capazes de comentar a narrativa criticamente.

Deste modo, todos os alunos se revelaram muito motivados e interessados ao longo de toda a atividade, situando-se no nível 5 na categoria de envolvimento.

À medida que eram contadas as histórias, os alunos iam identificando as alusões a outros contos nas histórias dos colegas com bastante competência. É notória nesta fase a evolução dos alunos a este respeito, pois parecem mais “despertos” para a descoberta destas relações, situando-se todos no nível 5 da competência intertextual.

Segue-se o quadro síntese com os níveis de desempenho dos alunos de acordo com as categorias em análise.

Categorias	Envolvimento	Competência intertextual
Nível 1	0	0
Nível 2	0	0
Nível 3	0	0
Nível 4	0	0
Nível 5	22	22

Tabela 18 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 5

Tarefa 6 – Era uma vez...um lobo

Nesta semana foram resgatados vários contos onde surgia a personagem do lobo. Deste modo, pretendia-se mostrar que a própria Literatura atual também se inspira nas histórias clássicas. Por vezes, adaptam histórias que já existem ou recuperam personagens conhecidas.

A primeira história que surgiu da mala ‘LiterArte’ foi “A verdadeira história do Capuchinho Vermelho” de Sandro Natalini e Agnese Baruzzi. A narrativa apela, desde logo, ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais do leitor. Efetivamente,

o diálogo com o texto clássico presente-se desde o início pelo próprio título. No entanto, a intromissão de elementos insólitos e inusitados no contexto desses quadros de referência, contribui para que o humor se instale e a narrativa passe a ser lida com um caráter cômico e de paródia. Este conto mantém pelo seu texto verbal, mas também pelo seu texto icônico relações de diálogo intertextual com o conto de Charles Perrault, trazendo traços recuperados de uma memória textual coletiva, mas também incluindo traços da contemporaneidade – como o veganismo, a televisão e o jornal.

A aula iniciou-se com uma atividade de pré-leitura de forma a antecipar o conteúdo da história. Numa primeira fase, foram explorados os elementos paratextuais do livro: capa, contracapa, título, lombada, identificação do autor, ilustrador. Seguiu-se a leitura da história pela professora em voz alta. Terminada a leitura, os alunos confrontaram as suas expectativas e revelaram os seus pontos de vista em relação ao comportamento da Capuchinho Vermelho. Por fim, os alunos foram desafiados a identificar alusões a outras histórias.

Analisando retrospectivamente esta tarefa deve destacar-se o momento de pré-leitura, pois foi encarado com grande curiosidade e entusiasmo pelos alunos, pelo caráter surpresa que apresentava. A exploração deste conto despoletou desde logo muita interação, já que achavam que iria ser a história original criada por Charles Perrault, induzidos pelo adjetivo “verdadeira.” Alguns elementos paratextuais deste conto mereciam uma observação mais atenta.

Professora - Olhando para esta capa, que história vos vou contar?

Aluno 4 - É a história do Capuchinho Vermelho?

Professora- Será a história que já conhecem? Por que será que o título é «A verdadeira história do Capuchinho Vermelho»?

Aluno 9 – Eu acho que é mesmo a verdadeira, aquela em que a Capuchinho morre.

Aluno 8 – A Capuchinho morre?

Aluno 9 – Sim! Na original a Capuchinho morre!

Professora - Tens razão, a verdadeira história foi criada por Charles Perrault e era uma versão para adultos, por isso a Capuchinho é comida e termina a história. Entretanto outros autores como os Irmãos Grimm fizeram uma adaptação para crianças. Aquelas que todos vocês conhecem.

Aluno 16 – Que triste!

Professora- Será essa versão que vos trago? Escutem o que diz na contracapa: «Pensas que conheces a história do Capuchinho Vermelho? Às vezes as coisas não são como parecem – vem descobrir o que aconteceu ANTES do famoso conto começar!» E agora ainda acham que é a mesma história?

Aluno 20 – Vai ser a história antes!

Deste modo, os alunos revelaram capacidade de antecipação, sendo capazes de mobilizar o seu conhecimento enciclopédico.

Terminada a leitura os alunos confrontaram as suas expectativas com o real tema da história e expressaram os sentimentos despertados pela mesma:

Aluno 2 – Eu acho que a Capuchinho foi mazinha!

Professora – Porquê?

Aluno 2 – Porque queria ser o centro das atenções e armou uma cilada ao lobo!

Professora – O que acham que ela devia ter feito?

Aluno 8 – Devia ter falado com o lobo primeiro.

Aluno 16 – Eu acho que não ia ter coragem.

Professora – Então imaginem que isto se passa com vocês. Têm um amigo que fica mais distante e brinca mais com outros colegas. Como reagem?

Aluno 5 – Eu ficava triste!

Professora – E não fazias nada para mudar isso?

Aluno 22 – Se calhar o lobo não percebeu que estava a deixar a Capuchinho de fora.

Aluno 4 – Eu acho que se fosse comigo eu tentava primeiro dizer-lhe que gostava que brincasse comigo também.

Como se pode verificar na transcrição anterior, os alunos revelaram criticidade no seu ponto de vista, identificando a atitude desonesta da Capuchinho Vermelho e a capacidade de encontrar uma solução democrática através do diálogo para resolver o conflito. Revelaram também atitudes empáticas em relação aos personagens.

De seguida, realizaram comparações com o conto clássico e identificaram personagens e alusões a outros contos conhecidos:

Professora – Que semelhanças ou diferenças encontram entre esta história e a que já conheciam?

Aluno 4 - Nesta história o lobo não é mau até consegue ser bom.

Aluno 8 - Mas no fim acaba mau como na história original!

Aluno 22 – Também são iguais alguns personagens: a mãe, a avó, o lenhador.

Aluno – Ah e também se passa numa floresta!

Professora- Acabamos de ouvir uma história inspirada na Capuchinho Vermelho, mas que tinha outras personagens conhecidas. Quem conseguiu identificar?

Aluno 8 – Tinha muitas, professora, principalmente no jornal!

As ilustrações do livro estão em anexo (Anexo 9) assinaladas com as alusões dos contos. Segue-se a tabela com a síntese dos contos identificados.

Avaliação da competência intertextual								
Alunos	Gata Borralheira (jornalista)	Os três porquinhos (publicidade)	Branca de Neve (jornalista)	Caracolinhos Dourados e os Três Ursos (notícia)	João e o Pé de feijão (jornalista)	Carochinha (jornalista)	Os três porquinhos (publicidade lobo)	Total de elementos identificados
1	X	X	X	X	X	X	X	7
2	X	X	X			X	X	5
3	X	X	X	X	X	X	X	7
4	X	X	X	X	X	X	X	7
5	X	X	X	X	X	X	X	7
6	X	X	X	X	X	X	X	7
7	X	X	X			X	X	5
8	X	X	X	X	X	X	X	7
9	X	X	X	X	X	X	X	7
10	X	X	X			X	X	5
11	X	X	X	X	X	X	X	7
12		X	X	X		X	X	5
13	X	X	X	X	X	X	X	7
14	X	X	X	X	X	X	X	7
15	X	X	X	X	X	X	X	7
16	X	X	X	X	X	X	X	7
17	X	X	X	X	X	X	X	7
18	X	X	X	X	X	X	X	7
19	X	X	X	X	X	X	X	7
20	X	X	X	X	X	X	X	7
21		X	X	X	X	X	X	6
22	X	X	X	X	X	X	X	7

Tabela 19 - Número de elementos identificados pelos alunos

Como é possível ver através da tabela os contos “Os três porquinhos”, “A Branca de neve e os 7 anões” e “A Carochinha” foram identificados por todos os alunos. Mais uma vez, é visível a forte herança cultural dos contos que fazem parte da infância de qualquer criança no nosso país. O conto “A Gata Borralheira” apenas não foi identificado por dois alunos. Esta situação deve-se ao facto de reconhecerem a história pelo título Cinderela e não por Gata Borralheira, já que quando confrontados com a história propriamente dita a reconheceram. Na verdade, a indústria Disney operou sobre os contos clássicos levando a que as crianças conheçam apenas a versão cinematográfica (Diogo, 1994). O mesmo autor reforça que o caso da indústria Disney “notoriamente preda a literatura infantil representada nos seus clássicos” (p. 31).

Por sua vez, o conto “Caracolinhos Dourados e os Três Ursos” não foi reconhecido por três alunos, tal como a história “O João e o pé de feijão” por quatro alunos. Mais uma vez, as experiências leitoras influenciaram a competência intertextual. De facto, “as diferentes experiências de leitura constituem um relevante factor de

desenvolvimento de fluência na actividade de construção do sentido” (Reis, 2009, p. 74). Deste modo, afetam a competência intertextual.

Fazendo uma avaliação geral pelas categorias de análise, na categoria de envolvimento todos os alunos se situaram no nível 5, pois encararam a tarefa com forte interesse e persistência. Na competência interpretativa, no nível 4 posicionaram-se cinco alunos e no nível 5 dezassete alunos. No que se refere à competência intertextual os alunos que identificaram todos os contos situaram-se no nível 5. E no nível 4 os que apenas não identificaram um ou dois contos.

Categorias	Envolvimento	Competência intertextual	Competência interpretativa
Nível 1	0	0	0
Nível 2	0	0	0
Nível 3	0	0	0
Nível 4	0	5	5
Nível 5	22	17	17

Tabela 20 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 6

O segundo conto apresentado foi “O Lobo do Outono” de Alice Vieira. Como habitualmente os alunos partilharam as suas expectativas tendo em conta o título da história, cumprindo-se a fase de pré-leitura, tal como propõem Colomer e Camps (2002); Yopp e Yopp (2009); Azevedo (2014); Balça e Azevedo (2016). De seguida, foram colocados uns cortinados, um objeto que surgia na narrativa. Mais uma vez os alunos foram questionados quanto ao que poderia acontecer. Seguiu-se a leitura dinamizada pela professora utilizando os cortinados.



Após o reconto da narrativa foi realizada a interpretação da história através de um registo escrito em forma de lobo como é visível na fotografia seguinte (Anexo 10).

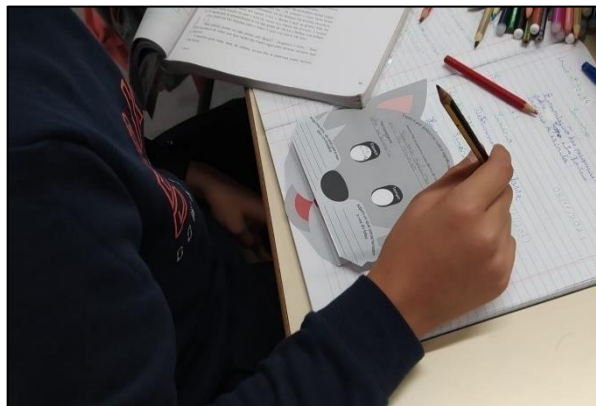


Figura 22 – Realização da interpretação escrita do conto

Foi ainda proposto que identificassem referências a outros contos.

A leitura deste conto com a materialização de um elemento da história promoveu uma maior atenção e curiosidade dos alunos. Este envolvimento permitiu uma interpretação da história com grande facilidade. Nesta narrativa todos os alunos foram capazes de identificar as referências aos três contos - “O Capuchinho Vermelho”, “O Lobo e os 7 cabritinhos” e “Os Três Porquinhos”- em que o Lobo era uma das personagens principais: “Voz meiga tinha ele, mas lobo era sempre lobo, tinha comido a avó do Capuchinho Vermelho, e mais os sete cabritinhos, e deitado por terra as casas dos três porquinhos, e feito a vida negra a meio mundo.” (Vieira, 2001, p.81) Efetivamente, estes contos distinguem-se como narrativas incontornáveis da experiência literária coletiva e do espaço da infância.

A última história lida nesta semana foi “As memórias de um lobo mau” de José Fanha. Mais uma vez foi realizada a fase de pré-leitura. Seguiu-se a leitura expressiva da história e, posterior, confronto com as expectativas dos alunos. A tarefa terminou com a identificação de referências intertextuais.

Na fase de pré-leitura foi explorado o título de forma a recolher conhecimentos prévios e experiências de leitura dos alunos:

Professora - “Memórias de um lobo mau, de que se tratará esta história? O que são memórias? Que memórias poderá ter este lobo?”

Aluno 13 – Se calhar é a contar as histórias por onde ele passou!
Aluno 5 – Eu também acho...tipo a contar um bocadinho de cada...
Professora – E em que histórias é que o lobo participou?
Aluno 16 – Em fábulas!
Aluno 3 – Nos Três Porquinhos e no Capuchinho Vermelho!
Aluno 14 – Nos 7 cabritinhos!
Aluno 8 – Corre, corre cabacinha!
Aluno 2 – O pedro e o lobo.
Aluno 22 – A horta do Sr. Lobo
Aluno 8 – Ai, eu também conheço outra! Aquela que ele não pode comer a ovelhinha.
Professora – “A ovelhinha que veio para o jantar”?
Aluno 8 – É isso!
Professora – Lembram-se de mais alguma história? (Dá tempo para responderem)
Bem, já temos aqui várias...vamos então conhecer esta!

A partir da transcrição é possível constatar a mobilização do conhecimento enciclopédico dos alunos com bastante facilidade, evocando não só aprendizagens e histórias recentes, como também narrativas conhecidas fruto de experiências leitoras anteriores.

Concluída a história, os alunos confrontaram as suas expectativas com a narrativa, expondo os seus pontos de vista e sentimentos despertados pela leitura, seguindo a ideia de Yopp e Yopp (2009) e Teresa Colomer (Mello, 2010).

Professora – Então o que acharam? Era isto que esperavam?
Aluno 9 – Não! Afinal não falou muito das histórias por onde passou.
Aluno 8 – Mas fala um bocadinho no início...
Professora – Podes explicar melhor?
Aluno 8 – Quando diz que é capaz de comer rebanhos inteiros podemos dizer que está a falar da história dos 7 cabritinhos!
Aluno 16 – E também diz que pode comer meninas pequenas ou crescidas e avozinhas, é a história da Capuchinho Vermelho!
Aluno 8 – Também pode ser da história “Corre, corre cabacinha” porque era uma velha.
Aluna 18 – E as galinhas podemos associar às fabulas!

Nesta interação é evidente o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos que conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos até então e relacionar com novas informações. Os alunos já relacionam a história com narrativas anteriores e fazem inferências nos finais das leituras, justificando as suas opções de forma sustentada e apropriada. Reconhecem, representam e caracterizam com facilidade as diferentes personagens. Foi notória também a evolução da competência de interpretação, sendo capazes não só de explicitar o sentido dos textos e exprimir as suas opiniões, como também fazer inferências a par das relações intertextuais. De facto, Azevedo (2006) e Silva, Taniguchi e Ribeiro (2017) salientam as potencialidades da intertextualidade em

contexto pedagógico, na medida em que permite estabelecer ligações com os conhecimentos e experiências dos alunos, aproximando-os e fazendo com que estes não percam o interesse na aprendizagem. Esta relação de aproximação revela-se importante, pois permite que o aluno absorva o máximo de sentido do texto.

Deste modo, é possível avaliar o desempenho dos alunos no nível 5 tanto na categoria de envolvimento como na competência intertextual.

Categorias	Envolvimento	Competência intertextual	Competência interpretativa
Nível 1	0	0	0
Nível 2	0	0	0
Nível 3	0	0	0
Nível 4	0	0	0
Nível 5	22	22	22

Tabela 21 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 6

Tarefa 7 – Quem é quem?... dos personagens

O jogo “Quem é quem?...dos personagens” foi explorado através do bolso da ‘LiterArte’ onde foram colocadas, antecipadamente, bolinhas com papéis com nomes dos personagens dos contos. Cada aluno tinha que aleatoriamente retirar um papel. No caderno os alunos deveriam escrever o personagem sorteado e caracterizá-lo sem o identificar.



Figura 23 – Realização do jogo “Quem é quem?...dos personagens”

De seguida, cada aluno deveria ler o que escreveu e os restantes alunos teriam que adivinhar de que personagem se tratava e as histórias de que poderia fazer parte.

Caso as características não fossem suficientes para os alunos adivinharem poderiam recorrer ao *joker*. O *joker* identificava uma das histórias na qual participava.

Numa primeira fase, a professora exemplificou, caracterizando um personagem que os alunos deviam identificar (Exemplo: lobo – Este personagem é assustador, muito guloso e até matreiro. Ele faz tudo para conseguir o que quer.; *joker* – Três porquinhos ou Sete Cabritinhos ou Capuchinho Vermelho).

Esta atividade foi sem dúvida uma das em que os alunos mostraram mais agrado. De facto, a estratégia lúdica aliada à aprendizagem revelou-se muito eficaz, pois, sem que percebessem, os alunos realizaram uma breve tarefa de escrita e desenvolveram a sua competência intertextual. No jogo, alguns alunos sentiram dificuldades em descrever o personagem utilizado, tendo sido necessário dar algum apoio. Apesar de algumas dificuldades iniciais, os alunos não desistiram e revelaram-se bastante motivados e interessados, pois sabiam que a tarefa de escrita era essencial para poderem jogar.

Como é possível constatar nas transcrições, os alunos foram capazes de realizar descrições aludindo às características físicas e psicológicas dos personagens, bem como relembrar alguns aspetos da narrativa importantes para a caracterização do mesmo:

Príncipe da bela adormecida: o personagem é um rapaz bonito, que usava uma capa, roupa muito chique e uma coroa. Ele apaixonou-se por uma princesa e conseguiu acordar alguém. *Joker*: A bela adormecida. (Aluno 5)

Lobo: é um animal da floresta, selvagem, feroz, que gosta de comer e gosta de passear na floresta. *Joker*: O Capuchinho Vermelho (aluno 7)

Ariel: é uma personagem que gosta de cantar. É amiga dos animais e apaixonou-se por um príncipe.

Troca a sua voz por um corpo de humano. *Joker*: A pequena sereia (aluno 8)

Cabritinho: é branco, jovem e brincalhão. Este personagem tem muitos irmãos. *Joker*: O lobo e os 7 cabritinhos (aluno 9)

Pinóquio: jovem, brincalhão, preguiçoso, não gostava da escola. Vivia com o pai e era feito de madeira. *Joker*: O Pinóquio (aluno 11)

Porquinho da casa de palha: preguiçoso, pele rosa, tem dois irmãos e medo do lobo. *Joker*: Os três porquinhos (aluno 17)

Capuchinho Vermelho: é uma menina de bom coração, usa um capuz e uma capa. Corre perigo e tem uma avozinha. *Joker*: A Capuchinho vermelho (aluno 18)

João: É um menino pobre que vivia com a sua mãe numa casa humilde. Subiu um legume gigante. *Joker*: João e o pé de feijão (aluno 19)

A maioria dos alunos foi capaz de fazer a caracterização escrita do seu personagem com relativa facilidade, mobilizando informações pertinentes para a descrição a partir do seu intertexto. Deste modo, dezoito alunos situaram-se no nível 5 na competência de escrita, pois realizaram a tarefa demonstrando grande proficiência e apenas quatro alunos situaram-se no nível 4 ainda que com uma capacidade de escrita bastante satisfatória.

Todos os alunos foram eficientes no momento de identificar o personagem sorteado no jogo do “Quem é quem?”, sem necessidade de utilizar o *joker*. Deste modo, na competência intertextual todos os alunos se situaram no nível 5.

No quadro seguinte podemos ver a síntese dos níveis de desempenho nesta tarefa.

Categorias	Envolvimento	Competência intertextual	Competência de escrita
Nível 1	0	0	0
Nível 2	0	0	0
Nível 3	0	0	0
Nível 4	0	0	4
Nível 5	22	22	18

Tabela 22 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 7

Tarefa 8 – Pinta, canta, dança, conta-me uma história...

Esta tarefa consistiu na seleção de uma fábula, lenda ou conto (géneros narrativos estudados) e, posterior, transposição para uma forma de arte (pintura, música, escultura, dança, teatro, etc.) Esta tarefa foi realizada em grupo fora da sala de aula. O propósito destes projetos era que os alunos se sentissem inspirados por uma arte e transpusessem através dela uma história.

A tarefa foi, desde logo, encarada com entusiasmo, não só pelo carácter interdisciplinar da mesma, como pelo facto de ser realizada em grupo.

Professora - Já viram várias relações das histórias com o nosso dia a dia e como servem de inspiração à pintura, à música, ao cinema, etc. Então chegou a vossa vez de tentarem

inspirar-se numa fábula, lenda ou conto e contá-la através de uma arte que gostem.

Aluno 16 – Já sei o que quero fazer!

Aluno 5 – É em grupo?

Professora – É sim!

Aluno 5 – Fixe!

Ao longo da realização do projeto, os alunos iam esclarecendo dúvidas sobre o mesmo no início e/ou fim das aulas ou até utilizando a plataforma teams. As suas atitudes revelaram responsabilidade e empenho para com o projeto.

Aluno 8 – (Mensagem Teams) Olá professora! Estamos aqui reunidas por causa do trabalho e queríamos perguntar se podíamos gravar a nossa voz e depois no momento de apresentação pôr a dar.

Na verdade, o envolvimento foi notório ao longo de toda a execução. Os alunos foram capazes de se organizar em grupo fora da sala de aula, agendar pequenas reuniões e distribuir tarefas. Esta implicação permitiu a produção de projetos com excelente qualidade.

O grupo 1 (alunos: 1, 9, 11, 22) construiu uma maquete para transpor a fábula “O leão e o rato”, recorrendo às Artes Plásticas, nomeadamente, a maquete. Neste trabalho podemos ver a reutilização de materiais do dia a dia. A escolha desta arte evidencia uma vez mais o gosto dos alunos pela expressão plástica, dado revelado também no questionário inicial. A escolha sobre o género narrativo da fábula relaciona-se com o facto de os alunos sentirem que as fábulas são narrativas mais simples, mas que possuem um forte objetivo pedagógico.



Figura 24 - Trabalho realizado pelo grupo 1

O grupo 2 (alunos: 2, 7, 8, 17, 20) utilizou o Teatro de fantoches para contar a fábula “A lebre e a tartaruga”, no entanto recorreu também às artes plásticas para a recriação do cenário e dos fantoches. De facto, esta é uma animação leitora bastante recorrente no 1.º ciclo e, por isso, os alunos ainda se encontram bastante familiarizados

com a mesma. Para a criação do fantocheiro e dos personagens, os alunos recorreram também à reutilização de materiais. Este grupo mostrou, igualmente, mais interesse pela fábula.



Figura 25 - Trabalho realizado pelo grupo 2

O grupo 3 (alunos: 3, 4, 5, 6, 18) também recorreu ao teatro de fantoches, desta vez para contar o conto “O Capuchinho Vermelho”. Considera-se que esta escolha foi influenciada pelas várias pontes intertextuais que foram feitas com esta história, sendo contada desta vez a versão original do conto. O recurso à reutilização de materiais é novamente evidente, aspeto que nunca foi influenciado em sala de aula.



Figura 26 - Trabalho realizado pelo grupo 3

O grupo 4 (alunos: 10, 13, 16, 19) empregou o desenho para contar a lenda do “Triângulo das Bermudas”. Este foi o único grupo que se interessou pelas lendas, fascinados pelo carácter ficcional que a lenda pode ter. Mais uma vez, prevalece a utilização das Artes Plásticas.



Figura 27 - Trabalho realizado pelo grupo 4

O grupo 5 (alunos: 12, 14, 15, 21) utilizou o teatro para contar o conto tradicional “Os Três Porquinhos”. Parece-nos também que influenciados pela leitura da história “A verdadeira história dos Três Porquinhos”. Podemos ver que as leituras que são trazidas para a sala de aula pelo professor podem induzir as escolhas literárias dos alunos.

Este grupo foi o único que recorreu ao teatro propriamente dito, manifestando bastante confiança e desinibição no momento da atuação. Neste caso, não é possível apresentar evidências, tendo em conta a confidencialidade da amostra do estudo.

Fazendo uma análise das apresentações é evidente que as artes mais utilizadas são as artes plásticas e o teatro, nas suas diversas modalidades. De facto, por um lado relaciona-se com as preferências e os interesses dos alunos, mas por outro é mais evidente para os alunos esta transposição, tendo em conta as estratégias de animação leitora com que contactam. Ao potenciar o imaginário infantil, este trabalho levou os alunos a compreenderem e a refletirem sobre os discursos e imagens plurais oferecidos pelas diferentes narrativas, tornando-se co-construtores dos significados textuais.

Apresenta-se de seguida uma avaliação dos níveis de desempenho, neste caso aplicando-se apenas a categoria ‘envolvimento’.

Categorias	Envolvimento
Nível 1	0
Nível 2	0
Nível 3	0
Nível 4	0
Nível 5	22

Tabela 23 - Número de alunos por categoria e nível de desempenho na tarefa 8

Mais uma vez, todos os alunos se integram no nível 5 desta categoria, revelando bastante interesse, empenho e persistência durante toda a realização e apresentação do trabalho.

4.3. Em síntese

No quadro seguinte é possível ver de modo geral a evolução dos alunos ao longo das tarefas ao nível do ‘envolvimento’ (E), ‘competência intertextual’ (CIT), ‘competência interpretativa’ (CI) e ‘competência de escrita’ (CE).

Níveis de desempenho por categoria															
Tarefas	E1	E2	E3	E4	E5	CIT 1	CIT 2	CIT 3	CIT 4	CIT 5	CI1 CE1	CI2 CE2	CI3 CE3	CI4 CE4	CI5 CE5
	T1			5	8	9		5	3	6	8		5	3	11
T2					22					22			6	10	6
T3					22			4	12	6	Não foi avaliada				
T4				6	14				17	5			2	10	10
T5					22					22	Não foi avaliada				
T6	T6.1				22				5	17				5	17
	T6.2				22					22					22
T7					22					22				4	18
T8					22										

Tabela 24 - Síntese do nível de desempenho por categoria e por tarefa

Parece-nos evidente que o envolvimento dos alunos esteve garantido na maioria das tarefas. No que respeita à competência intertextual esta evolui positivamente ao longo das tarefas, já que os alunos conseguem atingir mais facilmente o nível 5. Na competência interpretativa, tal como na competência de escrita, apesar de nem todas as tarefas possibilitarem a sua avaliação, nota-se que, apesar das dificuldades detetadas nas primeiras tarefas, houve também uma tendência positiva para atingir o nível máximo de desempenho. Estes dados permitem-nos afirmar que através do trabalho intertextual será possível contribuir para aprendizagens mais amplas e significativas na disciplina de Português.

CAPÍTULO V - Conclusões

Nesta secção são expostas as conclusões do estudo, dando-se resposta às questões de investigação inicialmente definidas. Apresentam-se as limitações deste trabalho, assim como as considerações finais. Por fim, apresentam-se algumas sugestões de investigação futura que surgiram da reflexão sobre a prática como professora e investigadora.

5.1. Conclusões do estudo

Chegou o momento de refletir sobre os efeitos desta investigação.

O foco principal deste estudo foi perceber o contributo da intertextualidade na aprendizagem do Português e na melhoria de atitudes face a esta disciplina em alunos do 5.º ano de escolaridade. As conclusões são, assim, constituídas com base numa reflexão sobre o problema e questões de investigação:

Como é que a intertextualidade favorece a aprendizagem do Português?

Ao longo de toda a investigação, o recurso à intertextualidade pareceu ser favorável para o desenvolvimento das competências nucleares da disciplina de Português.

Neste momento de análise, importa refletir como é que a relação intertextual auxiliou as aprendizagens dos alunos envolvidos. Na verdade, possibilitou uma aproximação às experiências e conhecimentos prévios dos alunos e esta familiaridade com o conteúdo promoveu, desde logo, uma maior compreensão. Por outro lado, a leitura pluridiscursiva através de outras artes, como a pintura e a música, potenciaram o alargamento da compreensão da realidade sob diferentes perspetivas. Esta exploração comparada de textos e outros sistemas semióticos, permitiram não só a ampliação significativa das competências no âmbito da compreensão textual, como também o aprofundamento dos níveis de leitura. Consequentemente, a interpretação foi favorecida, constituindo-se como uma etapa posterior, pois os alunos foram capazes de ativar os seus conhecimentos e referências pessoais e dar significado aos enunciados, tomando consciência do modo como as experiências e os valores podiam ser representados.

A utilização da intertextualidade como estratégia pedagógica potenciou ainda a criação de novos hábitos, pré-leitura, leitura e pós-leitura, que por sua vez proporcionaram momentos de interação importantes no desenvolvimento do espírito crítico. Na verdade “cada livro, obra, escrito que o aluno ler, torna maior a sua capacidade de aprender, de maneira mais completa, os sentidos e as relações que os textos produzem.” (Silva, Taniguchi, & Ribeiro, 2017, p. 10). De facto, possibilitando diferentes respostas e significações, estas fases estimularam inferências, já que os alunos precisavam de antecipar informações que não estavam explícitas, a expressão de sentimentos despertados pela leitura e o confronto com as suas expectativas, aspetos importantes no desenvolvimento da argumentação e criticidade do aluno.

O ambiente de aprendizagem permitiu também que os alunos se sentissem mais confortáveis para exprimir as suas ideias, promovendo desta forma condições para o desenvolvimento da expressão oral.

A leitura intertextual e o constante contacto com obras literárias foram preponderantes para promover diferentes experiências de leitura, onde os alunos puderam usufruir prazerosamente do texto literário, contribuindo para o gosto da leitura e para a sua formação enquanto leitores. De facto, o convívio com os textos literários desperta no aluno a curiosidade, deste modo a criança “Deseja decifrá-los, compreendê-los porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que o está lendo.” (Alves, 2009, p. 41)

Entende-se igualmente que o diálogo intertextual conduziu a uma melhoria da competência de escrita, incidindo mais significativamente na vertente criativa do aluno, permitindo-lhe posicionar-se enquanto sujeito de autoria do seu próprio discurso escrito. Assim, estamos convictos de que é possível concretizar várias metas de aprendizagem no âmbito do Português (e não só) através da utilização da intertextualidade em sala de aula. Segundo Azevedo (2008) é por este motivo que, “num contexto educativo, se clama, cada vez mais, por uma expansão e fertilização precoce dos quadros de referência da criança, concebidos como ferramenta importante na potencialização do seu sucesso educativo.” (p. 76).

Os caminhos percorridos apontam que a intertextualidade possa ser, a par de outros, mais um dispositivo a fomentar e/ou a preservar por entre as opções didáticas nas aulas de Português com o objetivo de desenvolver ferramentas nos alunos que permitam aprender a interagir criticamente com o mundo que as rodeia.

A intertextualidade poderá influenciar atitudes face ao Português? Qual o grau de implicação dos alunos em tarefas geradas a partir de contextos intertextuais?

A intertextualidade pareceu, de facto, também influenciar atitudes em relação ao Português. Durante a realização da investigação foram evidentes diferentes manifestações que o comprovam, desde as próprias respostas dos alunos aos questionários, alterando as suas preferências e mencionando características positivas a esta disciplina, como as suas atitudes e comentários ao longo da intervenção educativa.

Na verdade, apesar de a maioria dos alunos não considerar o Português como a disciplina que menos gostam, também não a incluíam nas maiores preferências, associando-a à aprendizagem da gramática e da leitura e escrita. No decorrer da intervenção, os alunos foram mudando as suas opiniões, manifestando uma postura mais positiva face às tarefas propostas. De facto, a intertextualidade, reforçando ligações com os conhecimentos e as experiências dos alunos, criou condições para um ambiente de aprendizagem estimulante e com sentido para os seus intervenientes. Efetivamente, para Silva, Taniguchi e Ribeiro (2017) é importante que

os discentes sintam-se relacionados, próximos dos assuntos discutidos e estudados em sala de aula, porém, durante a produção de conteúdos legítimos dos alunos, também é importante que sejam exigidas, principalmente, tarefas dentro de seus atributos específicos, uma das inteligências, pois é importante explorar as habilidades com as quais os discentes sentem-se confortáveis, assim como esta flexibilidade de abordagens e produções proporcionam uma maior liberdade aos alunos. (p. 9)

As estratégias de animação leitora contribuíram também para um maior envolvimento dos alunos com as histórias. Estas, em cruzamento com outras formas de arte, como a pintura, a música e o cinema, permitiram reduzir a ansiedade e atitudes negativas de alguns alunos em relação a esta área do saber, que se sentiram mais capazes e competentes nas suas aprendizagens. A relação intertextual foi também

promovida através da componente lúdica, despertando nos alunos maior interesse para as tarefas.

O estabelecimento de ligações com o conhecimento enciclopédico do aluno promoveu também uma visão desta área disciplinar mais útil para a sua vida pessoal e social. Nos questionários finais os alunos salientam o carácter omnipresente do Português, ao contrário do que tinha sido respondido nos questionários iniciais. Também mais alunos afirmam gostar de Português. Deste modo, o diálogo intertextual revelou-se como uma alternativa metodológica eficaz na melhoria de atitudes face ao Português, na medida em que os alunos revelaram um maior nível de envolvimento, interesse e persistência. Familiarizados com o conteúdo, estes realizaram as tarefas apresentadas com entusiasmo, pois as aprendizagens apresentavam-se de forma mais apelativa, envolvente e aplicável a situações da vida real. O envolvimento emocional e a projeção pessoal foram fatores determinantes para tornar os alunos mais motivados e confiantes a apresentar as suas respostas, a analisar e discutir possibilidades e ainda a articular ideias e conceitos, aumentando os níveis de conforto em exprimir as suas ideias. Colomer (Mello, 2008) corroborando com esta premissa refere que

Es desde las vivencias interpeladas que los lectores formulan las primeras respuestas emocionales, sienten deseos de comunicar las coincidencias entre las historias y sus propias vidas, muestran empatía con los personajes o reflexionan sobre la relación de la obra con sus propias actitudes y sentimientos. Solo después de crear ese entramado sobre la historia y sobre su relación con ella, se sienten capaces de interesarse por la composición de la obra. (p. 321)

Por outro lado, o recurso ao diálogo intertextual permitiu a quebra de rotinas didáticas, onde o manual dita as aprendizagens e o professor 'dá aulas' encerrando em si um conceito de professor onde o saber lhe é exclusivo. Pelo contrário, o docente passa a ter um papel mediador, onde através de questões desafiantes o aluno é o agente principal do processo de ensino aprendizagem na obtenção de respostas. Com efeito, a estratégia intertextual contribuiu para a reflexão sobre o fazer docente, distanciando a prática de estratégias monótonas que, por vezes, afastam os alunos da aprendizagem.

Em síntese, este estudo mostrou que o grau de implicação dos alunos é maior quando são estabelecidas ligações intertextuais e que estas permitem criar contextos adequados ao desenvolvimento das competências, conhecimentos e atitudes dos alunos no âmbito do Português.

5.2. Limitações do estudo

Ao longo do desenvolvimento deste estudo de investigação, foi possível detetar a existência de algumas limitações próprias das características da PES II. A sua organização através de uma intervenção repartida pelo par pedagógico, em regime de alternância possibilita apenas a regência durante quatro semanas. É evidente que esta limitação temporal, num curto intervalo de tempo, impede o prosseguimento do estudo que poderia ter resultados ainda mais significativos com o alargamento do período de intervenção. Por outro lado, o ritmo da introdução dos conteúdos, ditado pelas planificações de referência do agrupamento, não permitiram que um dado conteúdo fosse explorado por um maior período de tempo.

Percebe-se por estes motivos que se a duração da prática pedagógica fosse mais alargada poder-se-ia ter explorado de um modo mais consistente a relação do texto literário com as diferentes manifestações artísticas e, conseqüentemente, seria possível a recolha e obtenção mais sólida de resultados.

Com efeito, este estudo é apenas um contributo para a compreensão da temática investigada, já que por si só não constitui um instrumento suficiente para generalizar a eficácia da sua implementação.

5.3. Considerações finais

Mais do que apresentar soluções, fornecer receitas ou prescrever comportamentos e atitudes que levem ao êxito, o que se pretendeu com esta investigação foi estimular a reflexão crítica sobre as estratégias que podem ser usadas na prática pedagógica e, assim, semear planos que promovam a mudança nas nossas salas de aula.

Um dos maiores desafios que se põem a um professor é realmente romper com as práticas fortemente enraizadas nas escolas e no seio da profissão docente, fazendo algo diferente, algo inovador. Foi nessa perspetiva que se tentou agir, na medida em que as escolas de hoje necessitam de novas abordagens que envolvam diversificação de estratégias e a sua adequação às características dos alunos. Com esta investigação não se pretende listar um conjunto de sugestões para os docentes, mas antes fazê-los refletir

sobre outras opções didáticas, como a intertextualidade, que permitem fomentar as aprendizagens dos alunos.

Porque será tão comum ouvirmos que os alunos não gostam de Português? Porque será que os alunos continuam a associar estas aulas à dissecação de textos com o objetivo de responder a questionários? Por que é que continuam a surgir tantas dificuldades nesta disciplina? Na verdade, este projeto de investigação permitiu compreender o papel fundamental do professor na medida em que pode inverter esta tendência, recorrendo da intertextualidade (mas não só), indo ao encontro dos interesses dos alunos, alcançando não só melhores resultados como também ligações afetivas a esta área curricular.

Querem melhorar as aprendizagens e as atitudes dos alunos? Então terminamos com um desafio: saboreiem um pouco do diálogo intertextual e verão os alunos mais felizes na sua vida escolar.

“Há professores que amam o voo dos seus alunos.
Há esperança...” (Alves, 2008, p. 32).



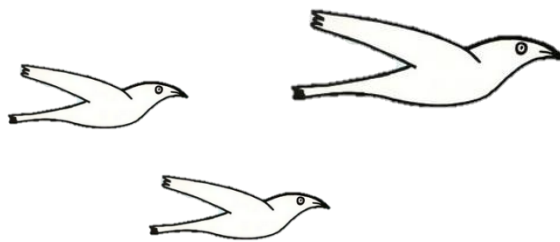
5.4. Sugestões de investigação futura

Valeria a pena dar continuidade a esta investigação no sentido de perceber se os resultados obtidos seriam mais significativos, principalmente na competência interpretativa e de escrita, mas também na formação de leitores e criação de hábitos de leitura, através do contacto frequente com obras de literatura infantil. De facto, Pinto (2020) ressalta que para se educar literariamente os alunos é necessária a presença constante desta arte na aula de língua.

Poderia também ser interessante um mesmo assunto ser perspetivado pelos diferentes olhares artísticos (pintura, música, dança, cinema, etc.), pois nesta investigação foram apenas cruzados em simultâneo duas manifestações artísticas.

Ainda assim, tendo em consideração o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos, poder-se-ia estudar de que forma a utilização da intertextualidade poderia ter impacto em outros níveis de ensino, nomeadamente, no 1.º ciclo, mas também em anos posteriores.

PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES



Reflexão Global da PES

Penso muitas vezes na minha professora primária e em todas as experiências de aprendizagens que fiz nessa fase. Era bastante afetuosa e não utilizava a régua como método corretivo para os alunos menos interessados, como acontecia naquela altura em muitas escolas. Como era frequente a sala estava organizada em filas com dois alunos por carteira e a professora tinha a sua secretária em cima de um pequeno estrado. Deixava-nos a aquecer as mãos no seu modesto aquecedor que tinha aos pés quando o gelo nos consumia o corpo ou chegávamos encharcados da caminhada até à escola. As salas não estavam equipadas com o que temos hoje. Naquele tempo havia apenas a vontade de ensinar e a vontade de aprender que não se perdia em estímulos, porque na verdade não os havia. A forma como nos fazia sentir especiais, levava-nos a querer aprender sempre mais. Nesta altura lembro-me que era fácil sermos motivados para a aprendizagem, mesmo que tivéssemos que decorar todos os rios e serras de Portugal.

Foi esta professora, de seu nome Glória, que me seduziu pelos caminhos do ensino. De facto, eu gostava de aprender e aprendia com entusiasmo e queria fazer os outros aprenderem da mesma forma. Não percebia como é que os meus colegas não se interessavam por algumas temáticas ou não levavam a sério as fichas de avaliação que tínhamos a cada trimestre. Era tão importante para mim aprender (nunca deixou de ser)!

Assim, desde cedo, percebi que esta era a minha missão: levar os outros a aprenderem com entusiasmo e vontade. Comecei pelas bonecas. Não as tirava das caixas em que vinham religiosamente agarradas com uns pequenos arames. Dispunha-as de forma estratégica na minha 'sala de aula' e ensinava-lhes um pouco de tudo, a ler, a escrever, a resolver problemas. Mais tarde, percebi que precisava de interação, então surgiram as aulas às primas mais novas que fugiam assim que me viam com fichas de avaliação redigidas por mim, prontas para pôr um certo ou errado com a caneta vermelha de que tanto gostava. A caneta vermelha que só a professora podia usar.

Tive uma infância feliz rodeada de papeis, lápis e canetas. Se me perguntassem um cheiro da infância, eu diria o cheiro a livros novos. Na verdade, trocava brinquedos

e bonecas por livros de histórias que comprava sempre que conseguia amealhar umas moedinhas e construía assim a minha coleção formiguinha.

Vinte anos passados, as escolas mudaram, as salas mudaram, os alunos mudaram e este voo pelo ensino do 1.º e 2.º Ciclos permitiu conhecer, de facto, os alunos de hoje.

Importa então refletir sobre as aprendizagens que se fizeram até aqui nesta história que se foi compondo com pedacinhos de experiências e muito carinho.

Primeiramente é importante referir a relevância do quadro teórico revisitado ao longo deste mestrado, nas diferentes Unidades Curriculares que possibilitaram adquirir todo o conhecimento científico e didático necessário e sustentar todas as opções metodológicas. De facto, esta é uma etapa essencial que antecede toda a prática educativa e que não pode ser comprometida. Por isso, não podemos esquecer o momento de planificar e refletir, atividades inerentes ao papel do professor.

Estando a 'mala' preparada existem alguns aspetos que marcaram a minha intervenção educativa, pois considero-os cruciais para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma significativa para os alunos.

Por um lado, procurei que as tarefas propostas se enquadrassem nas características e interesses dos alunos, não esquecendo os seus conhecimentos prévios e experiências, importantes para a criação de um vínculo afetivo com aprendizagem. Por outro lado, tentei romper fronteiras que, por vezes, surgem bastante fortificadas entre as diferentes áreas do currículo. Deste modo, foram várias as iniciativas tomadas de forma a estabelecer a interdisciplinaridade, criando ligações entre os temas e conceitos contextualizados no dia a dia, promovendo a integração dos saberes e a sua significação, na busca da unidade didática intertextual.

Vivendo numa cidadania global foi importante contactar com alunos oriundos de diferentes países, culturas ou etnias, assim como com alunos com NEE. Em ambos os contextos deparámo-nos com crianças com características diferentes e como tal foi necessário adequar as propostas às suas individualidades e ajudá-los a ultrapassar as suas fragilidades.

Não esquecendo o valor da reflexão, esta foi realizada permanentemente antes e após as propostas didáticas. De facto, esta atitude reflexiva, de questionamento e de

controlo para a consciencialização das aprendizagens que se vão fazendo e que contribuem para melhorar, permitiram obter um instrumento de regulação, contribuindo diretamente para a progressão e/ou redirecionamento da aprendizagem.

Com esta jornada percebi também a inegável importância e utilidade dos recursos audiovisuais no ensino e como devem ser vistos como estratégias pedagógicas privilegiadas, uma vez que o uso de recursos multimédia, disponibilizados pelos crescentes avanços nas tecnologias, oferecem múltiplas formas de representação do conhecimento e podem auxiliar na aprendizagem dos alunos. Quando as TIC são utilizadas intencionalmente de forma contextualizada, multidisciplinar e interativa têm o potencial de transformar o processo de ensino aprendizagem. A utilização deste tipo de recursos enriqueceu as aulas, tornando-se num elemento de atração ou de reforço do interesse dos alunos, sendo capaz de despertar a curiosidade e motivá-los. Deste modo, os recursos audiovisuais são capazes de inovar o ensino e gerar mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para que isso ocorra, é importante que o professor experimente e reflita sobre a integração do recurso na sua prática, inserindo-o dentro do seu contexto com intencionalidade.

Com efeito, estes recursos podem levar os alunos a compreenderem situações e processos abstratos, despertar o interesse e motivação e desenvolver a aprendizagem colaborativa. De facto, como refere Pacheco (2016) "Não faz sentido alunos do século XXI terem professores do século XX, com propostas teóricas do século XIX, da Revolução Industrial."

A criatividade marcou também a minha pegada pedagógica, pois acredito que professores criativos fomentam alunos criativos. De facto, não me satisfiz com propostas comuns, tentei levar sempre tarefas diferentes e originais, percebendo o impacto que esse aspeto pode ter na vida escolar dos alunos. A par desta busca incessante por algo inovador surgiram recursos e materiais pedagógicos que responderam aos objetivos educativos e, simultaneamente, fomentaram o interesse e a motivação pela aprendizagem.

No que respeita ao campo da avaliação das aprendizagens, pensando criticamente acerca deste processo, quando consideramos um modelo pedagógico que perspetiva a aprendizagem como um processo gradual, a avaliação formativa assume-se como um instrumento privilegiado, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem se vá adaptando às características individuais de cada aluno e ritmos de aprendizagem, conduzindo à diferenciação pedagógica e a planos curriculares flexíveis. Desta forma, privilegiou-se a observação direta na obtenção de elementos avaliadores, nomeadamente, a capacidade de participar oportuna e construtivamente nas situações de interação discursiva, na realização das propostas e nas suas atitudes e comportamentos. Efetivamente, num mundo em constante mudança, a escola precisa responder às exigências que vão surgindo. Para tal necessita de recolher informações sobre as necessidades não só dos alunos, como dos professores, projetos e programas, materiais de ensino, sendo indispensável a avaliação numa perspetiva abrangente da avaliação contínua da escola como um todo.

Como em qualquer viagem, às vezes, existe alguma turbulência que afeta um pouco o percurso. Também nesta surgiram algumas dificuldades inerentes ao papel do professor e que me fizeram questionar muitas vezes a minha prática: Como motivar estes alunos? Como lidar com alunos com dificuldades de concentração? Como ajudá-los a respeitar o ambiente de ensino-aprendizagem? Serei capaz de os conduzir nesta viagem? Como posso avaliar o que realmente ensinei?

Com este caminho traçado pela PES percebi que os alunos precisam de professores que não fiquem presos ao passado, às metodologias de aprendizagem tradicionais, que não permitem que o aluno seja um ser ativo e crítico. Na verdade, precisamos de professores que estejam abertos à mudança e que percebam a importância da alteração de atitudes perante os alunos. Precisamos de professores que entendam a necessidade de ir ao encontro dos seus gostos e interesses. Precisamos de professores que percebam que os alunos não são folhas em branco, já têm uma história, experiências e conhecimentos que devem ser valorizados. Precisamos de professores que entendam o interesse em cruzar saberes, de não encarar o currículo como algo fossilizado e estanque, sem relação entre as áreas. Precisamos de professores que derrubem as paredes das suas salas e que deixem entrar as famílias, a comunidade

educativa, que se envolvam em projetos, cujo objetivo principal é o sucesso escolar dos alunos. Precisamos de professores que não se centrem apenas na avaliação sumativa e na obtenção de produtos finais de aprendizagem, mas que se foquem no processo. Precisamos de professores que sejam críticos e criativos e que promovam nas suas salas essas mesmas competências. Que permitam aos alunos adquirirem ferramentas para lidar com situações do dia a dia e que percebam a utilidade das suas aprendizagens, para que assim se desenvolvam efetivamente.

“A Escola não pode ser uma fábrica de alunos.” (Lima, 2017, p. 27)

Referências Bibliográficas

- Alfaro, M. J. (1996). Intertextuality: Origins and Development of the Concept. *Atlantis*(18), pp. 268-285. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/41054827>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquibrios.
- Alves, R. (2008). *Por uma educação romântica* (7ª ed.). Campinas: Papirus.
- Azevedo, F. (2003). Estudos Literários para a Infância e Fomento da Competência Literária. In *Saberes e praticas na formação de professores e educadores Actas das Jornadas DCILM 2002* (pp. 125-132). Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2006). Literatura Infantil: recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores de Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2008). Lenguaje y textos. *A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal*(28), pp. 75-82.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Raleigh, N.C.: Lulu Press.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Educação Literária e Formação de Leitores. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-13). Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. (M. E. Pereira, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Balça, Â., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-Vista*, 24(1), pp. 201-220.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do Projeto à Avaliação. In C. d. Educação, *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho.
- Barthes, R. (2004). Texto (Teoria do). In R. Barthes, *Inéditos vol. 1: teoria* (pp. 260-289). São Paulo: Martins Fontes.

- Barthes, R., Jakobson, R., Picchio, L., Cohen, J., Ruwet, N., Todorov, T., . . . Bakhtine, M. (1968). *Linguística e Literatura*. (I. Gonçalves, & M. Barahona, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bernardes, J. A., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. P. (2021). Análise de dados. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques, *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 127-158). Lisboa: PACTOR.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carriço, M. (2016). Entrevista a José Pacheco. *Observador*. Obtido de <https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Ceia, C. (2009). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). *Casa da Leitura*, pp. 1-8.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. (F. Murad, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Costa, P. (2015). Algumas Notas sobre Discurso Oficial para o Português: As Metas Curriculares e a Educação Literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(3), pp. 17-33.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Custódio, P. B. (2014). Educação e Formação. *De como os livros são pontes intertextuais - Propostas de leitura para o 2ºCEB(9)*, pp. 147-158.

- Custódio, P. B. (2019). A Literatura Que Se Ensina no 2.º Ciclo do Ensino Básico Português: Desajustamentos e Reduplicações. *Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*(30), pp. 213-235.
- Diogo, A. (1994). *Literatura Infantil - História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Fillola, A. M. (2008). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Obtido de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5h7z4>
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Genette, G. (2010). *Palimpsestos a literatura de segunda mão*. (C. Braga, E. V. Vieira, L. Guimarães, M. A. Coutinho, M. M. Arruda, & M. Vieira, Trans.) Belo Horizonte: Edições Viva Voz.
- Gomes, J. F. (2014). A tecnologia na sala de aula. In F. Vieira, & M. T. Restivo, *Novas Tecnologias e Educação: Ensinar a Aprender, Aprender a Ensinar* (pp. 17-44). Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- IAVE. (2019). *Resultados Nacionais das Provas de Aferição 2018*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- IAVE. (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens – Apresentação de Resultados*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Jover, G. (2008). Se esta haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteiras). In C. Lomas, *Textos Literários y Contextos Escolares* (pp. 149-178). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Kleiman, A. (2016). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Ponte Editores.
- Kristeva, J. (1969). *História da Linguagem*. (M. M. Barahona, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Lima, R. (2017). *A Escola que Temos e a Escola que Queremos*. Porto: Manuscrito Editora.
- Lomas, C. (2008). Retorno a los días colegiales (Los años de la escuela en la literatura). In C. Lomas, *Textos Literários y Contextos Escolares* (pp. 15-56). Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *Relatório Nacional PISA 2018*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, J. P., & Azevedo, F. (2016). Educação Literária e mediadores. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-58). Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Mata, J., & Villarrubia, A. (2011). Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria*(58), pp. 50-59.
- Mello, C. J. (2015). Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. *Via Atlântica*(28), pp. 313-326.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, M. A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Moreno, V. (2015). *La formación literaria*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Patton, M. (2002). *Developmental Evaluation*. New York: The Guilford Press.
- Pinto, A. I. (2020). *A formação do professor de Língua Portuguesa: o lugar da educação literária*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/76130>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração - Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Rebolo, A. (2021). Observação. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques, *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 87-101). Lisboa: PACTOR.
- Reis, C. (. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Riffaterre, M. (1984). Intertextual Representation: On Mimesis as Interpretive Discourse. *Critical Inquiry*, 11(1), pp. 141-162. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1343294>
- Riffaterre, M. (1994). Intertextuality vs. Hypertextuality. *New Literary History*, 25(4), pp. 779-788. Obtido de <http://doi.org/10.2307/469373>
- Roa, J. d. (2016). Didática da Literatura a partir da Prática. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 75-86). Lisboa: PACTOR.
- Samoyault, T. (2008). *A intertextualidade*. (S. Nitrini, Trad.) São Paulo: Aderaldo & Rothschild.
- Sampieiri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill .
- Santos, E., & Silva, M. (2014). A Pedagogia da Transmissão e a Sala de Aula Interativa. *Coleção Agrinho*, pp. 45-59.
- Santos, J. (2008). *Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Sarzedas, A. L. (2021). *Leitura, Cultura Visual e Intertextualidade*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/13204>
- Silva, A. C. (2016). A leitura de literatura e a educação literária nos novos manuais de Português do 9.º ano de escolaridade. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 87-103). Lisboa: PACTOR.
- Silva, A. S., Taniguchi, A. K., & Ribeiro, L. C. (2017). Revista Pandora Brasil Letras em foco II. *A intertextualidade aplicada ao contexto pedagógico* (89), pp. 1-10.
- Silva, S. R. (2010). *Encontros e Reencontros - Estudos sobre a Literatura Infantil e Juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2011). *De Capuz, Chapelinho ou Gorro: Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, V. M. (2005). *Teoria da Literatura* (8ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, R. J., & Brandão, C. L. (2018). Revista Contrapontos - Eletrônica. *Literatura e Infância: a Intertextualidade na Perspectiva do Leitor*, 18(3), pp. 286-295.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE.

Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. London: SAGE.

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2009). Using Literature in the Classroom. In R. H. Yopp, *Literature-Based Reading Activities* (pp. 1-14). London: Pearson.

Referências Bibliográficas das Obras de Literatura Infantil

Baruzzi, A., & Natalini, S. (2008). *A verdadeira história do Capuchinho Vermelho*. Porto: Ambar.

Browne, A. (2008). *Pela Floresta*. Matosinhos: Kalandraka.

Fanha, J. (2016). *As memórias de um lobo mau*. Amadora: Booksmile.

Gréban, Q. (1993). *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

Rodari, G. (2015). *Baralhando Histórias*. Matosinhos: Kalandraka.

Snunit, M. (2021). *O Pássaro da Alma*. Pontinha: Nova Vega.

Vieira, A. (2001). O lobo do Outono. In A. Vieira, *Trisavó de Pistola à Cinta e Outras Histórias*. (pp. 81-84). Lisboa: Editorial Caminho.

As ilustrações utilizadas ao longo deste relatório foram retiradas do livro “O Pássaro da Alma” de Michal Snunit.

Anexos

Anexo 1 – Planificação 1.º ciclo

3º ano de escolaridade		Dia da semana: Segunda-feira			
Domínios <u>Blocos:</u> Conteúdos	Objetivos gerais/ Objetivos específicos/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
Português <u>Leitura e</u> <u>escrita</u>	15. Redigir corretamente; 15.1- Utilizar uma caligrafia legível.	No decorrer da PES, a professora estagiária irá avaliar mediante uma grelha de observação o desempenho dos alunos de acordo com os critérios de avaliação definidos. Será também registado quem fez o trabalho de casa numa folha de registo para o efeito, bem como a participação. A aula tem início com as rotinas diárias. Um dos alunos vai buscar os cadernos diários à estante e distribui por todos os colegas. Cada um deve escrever o local e a data (já escrita no quadro pela professora estagiária). Os alunos que têm mais dificuldade em representar graficamente as letras devem, ainda, escrever o alfabeto em letra maiúscula e letra minúscula.	<u>Espaço físico:</u> Sala de aula <u>Recursos:</u> Quadro; Giz; Caderno diário; Lápis e caneta;	10min (9:00- 9:10)	Escreve corretamente a data e o abecedário em letra maiúscula e minúscula. Utiliza uma caligrafia legível
Matemática <u>Resolução</u> <u>de</u> <u>problemas</u>	Resolver problemas: - de um passo; - de 2 ou mais passos; - envolvendo análise de dados; - integrando conhecimentos matemáticos e de outras áreas curriculares	Uma vez que os alunos têm diferentes ritmos de trabalho, surgem momentos em que estão desocupados, os “tempos mortos”. Nestes momentos, podem recorrer à leitura de um livro (rotina já implementada pelo professor cooperante) ou recorrer à tómbola dos desafios (rotina implementada na 1ª semana de intervenção). Esta no seu interior terá várias bolinhas com desafios matemáticos, devidamente numerados. Para a utilizar, o aluno terá que girar a tómbola e ver qual o desafio sorteado. Para proceder à sua resolução será fornecida uma folha para o efeito. Como é habitual, à segunda-feira, iniciar-se-á uma conversa informal acerca dos acontecimentos decorridos no fim-de-semana. Cada aluno terá	Tómbola; Folha de registo dos desafios;	5min (9:10- 9:15)	Resolve problemas: - de um passo; - de 2 ou mais passos; - envolvendo análise de dados; - integrando conhecimentos matemáticos e de outras áreas curriculares.

<p>Português <u>Oralidade</u></p> <p>Matemática <u>Números e operações</u></p>	<p>1-Produzir um discurso oral com correção. 1.1-Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>Adicionar mentalmente dois números naturais cuja soma seja inferior a 1000.</p> <p>Efetuar mentalmente subtrações de números naturais.</p> <p>Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo.</p> <p>Efetuar mentalmente divisões exatas de números naturais.</p>	<p>oportunidade de expressar as suas vivências, adequando o discurso ao contexto.</p> <p>Segue-se a rotina do cálculo mental introduzida na primeira semana de intervenção. O jogo funciona como um concurso onde é apresentada uma expressão a cada criança e esta terá apenas 30 segundos para responder (controlados pelo temporizador). Por cada resposta certa é atribuído um ponto a ser apontado numa folha de registo para o efeito (anexo 6). Contudo, se a resposta for imediata têm direito a dois pontos.</p> <p>No final de cada semana são contabilizados os pontos. O aluno que obtiver mais pontos é-lhe atribuído o título de “Rei ou rainha do Cálculo Mental” e é colocada na sala a sua fotografia (anexo 7). Exemplos: 7x8, 5x6, 3x7, 8x8, 25x5, 7+8, 7+9, 13-11, 30-21, 10:2; 30:2, 80:4, etc.</p> <p>Por fim será apresentada uma história “<i>Pela Floresta</i>” de Anthony Browne. Esta gira em torno de um rapaz cujo pai, inexplicavelmente, desaparece. Solicitado a visitar a avó que se encontra doente, este decide atravessar a floresta contra as indicações da mãe. Durante o seu percurso encontra sucessivamente várias personagens de diferentes contos, como</p>	<p>Temporizador; Folha de registo da pontuação;</p> <p>Livro “<i>Pela Floresta</i>”;</p>	<p>25min (9:15-9:40)</p> <p>10min (9:40-9:50)</p> <p>10min (9:50-10:00)</p>	<p>Produz um discurso oral com correção. Usa a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>Adiciona mentalmente dois números naturais cuja soma seja inferior a 1000.</p> <p>Efetua mentalmente subtrações de números naturais.</p> <p>Efetua mentalmente multiplicações de números com um algarismo.</p> <p>Efetua mentalmente divisões exatas de números naturais.</p>
--	--	--	--	---	--

<p>Português <u>Educação Literária</u></p>	<p>Predizer acontecimentos numa narrativa através da ilustração da capa e do título.</p>	<p>o João da história o João e o pé de feijão, a Caracalinhos Dourados e Hansel e Gretel. Nas ilustrações aparecem também diversos elementos de outras histórias: a torre da história da Rapunzel, a roca (A Bela Adormecida), a casinha de chocolate (Hansel e Gretel), o capuz vermelho (Capuchinho Vermelho), a cabaça (Corre, corre cabacinha), etc.</p>	<p>PowerPoint com a história; Computador; Projetor;</p>	<p>10min (10:00-10:10)</p>
<p><u>Educação Literária</u></p>	<p>21. Ouvir ler textos literários. 21.1 Ouvir ler obras de literatura para a infância.</p>	<p>Numa fase de pré-leitura, serão explorados os elementos paratextuais do livro: "De que nos falará esta história? O que vos faz lembrar a ilustração da capa? E o que vos sugere o título?"</p> <p>A leitura será feita pela professora estagiária. Contudo, Terminada a leitura, numa primeira fase, será solicitado relato da história: "Como começa a história? O que tinha sucedido na manhã seguinte? O que lhe pediu a mãe? O que lhe recomendou? Por qual decidiu ir? Quem encontrou no seu percurso? Que objeto encontrou ele? Como terminou a história?"</p> <p>Seguir-se-á uma exploração das ilustrações. Estas serão novamente apresentadas para que os alunos identifiquem elementos de outras histórias. Para tal será iniciado um diálogo:</p>		<p>Prevé a temática do livro através da ilustração da capa e do título.</p>
<p><u>Educação Literária</u></p>	<p>22. Compreender o essencial dos textos escutados. 22.5. Recontar textos lidos. 22.9 Responder, oralmente, de forma completa,</p>			<p>Ouve ler obras de literatura para a infância.</p> <p>Reconta textos lidos. Responde, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto.</p>

	a questões sobre o texto. Identificar elementos de contos que fazem parte do património literário.	<p>“Vamos olhar de novo para as ilustrações da história, mas desta vez com “olhos de ver”, ou seja, com muita atenção. Vocês conhecem os livros onde têm que encontrar o Wally?</p> <p>Pois o que propomos é muito parecido. Têm que encontrar elementos, objetos, personagens de outras de histórias escondidos nestas imagens.”</p> <p>Numa fase inicial, a professora estagiária dará alguns exemplos.</p> <p>No final de cada página, os elementos aparecerão assinalados de forma a verificar se todos foram encontrados. Com esta tarefa, pretende-se despertar os alunos para a forma como podemos ver as coisas.</p>		Identifica elementos de contos que fazem parte do património literário.
Intervalo - 10:30h às 11:00h				
<p>Estudo do Meio</p> <p>Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>O passado do meio local</p>	Identificar vestígios do passado do meio local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes,	<p>Para o fim-de-semana foi proposto aos alunos a elaboração de um trabalho de casa em família, que consistia em registar através de fotografias ou desenhos vestígios do passado da cidade onde residem (monumentos, habitações, castelos, moinhos, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...). Estes tinham que ser enviados até segunda para o e-mail fornecido. Os alunos que não possuem internet poderiam procurar essas imagens em revistas, postais, jornais ou panfletos turísticos.</p> <p>Após o intervalo serão então apresentados os registos enviados pelas famílias.</p>	<p>Computador; Videoprojector; Registos enviados;</p> <p>30min (11:00-11:30)</p>	Identifica vestígios do passado: (monumentos, habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...);

<p>Estudo do Meio <u>Bloco 2 - A descoberta dos outros e das instituições</u> O passado do meio local</p>	solar, pelourinhos...); Explicar a seleção dos registos feitos. Reconhecer a importância do património histórico local.	<p>À medida que estes são apresentados, serão discutidas as razões que levaram os alunos a registar determinadas construções, para que estes apresentem os seus conhecimentos prévios:</p> <p><i>"Porque consideraste um vestígio do passado? Onde se localiza?"</i></p> <p>Após a análise de todas as imagens será então iniciado um diálogo acerca do património histórico:</p> <p><i>"Em todos os locais por onde passamos é possível encontrar registos do passado que fazem parte da história dessa região. Estes registos constituem o património da região.</i></p> <p><i>Existem vestígios por todo o país."</i></p> <p>De seguida serão projetadas imagens de vestígios do passado, marcantes do nosso país, como o Castelo de Guimarães, a Torre de Belém, o Templo de Diana, etc. para que os alunos não só os identifiquem como localizem no mapa. Para tal terão o mapa de Portugal onde terão que dispor as imagens fornecidas.</p> <p>Será, ainda, explicado que em todas as localidades existiram pessoas importantes para a história dessa região por se terem notabilizado com feitos de relevo ou contribuído para o desenvolvimento da região e da vida das populações. Em homenagem a essas pessoas, constroem-se monumentos ou dá-se o nome a ruas, praças, pontes, escolas, jardins, etc.</p> <p><i>"Conhecem alguma figura importante da localidade ou do nosso país?"</i></p>	Computador; Videoprojetor; PowerPoint; Mapa de Portugal; Imagens;	35min (11:30-12:05)	Explica a seleção dos registos feitos. Reconhece a importância do património histórico local. Identifica vestígios do passado no nosso país: castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, etc. Localiza no mapa os vestígios do passado.
				25min (12:05-12:30)	

	Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral, etc.	Serão fornecidos alguns exemplos da cidade de Viana do Castelo, como o Jardim D. Fernando, estátua do Caramuru, monumento a D. Afonso III e a estátua de João Álvares Fagundes (navegador Vianés). Por fim, os alunos serão informados que têm como trabalho de casa realizar o exercício 1 da página 61 do Manual de Estudo do Meio que consiste em pesquisar a data da criação do conchelo onde vivem e redigir um pequeno texto que explique quando foi criado e a que acontecimento está ligado.		Identifica da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral, etc.
Almoço - 12:30h às 14:00h				
Matemática <u>Geometria e Medida</u> Figuras geométricas	Identificar atributos geométricos Identificar elementos geométricos (retas, figuras geométricas, sólidos geométricos). Identificar padrões.	Após o almoço será iniciado um diálogo de forma a chamar atenção dos alunos para a forma como podemos ver as coisas. Desta vez terão que encontrar matemática nas fotografias que enviaram referentes aos vestígios do passado. <i>“Hoje já tivemos que olhar para as ilustrações de uma história e tentar reconhecer elementos escondidos. Agora o que propomos é voltarmos a olhar para as fotografias que nos enviaram e descobrir a matemática que está lá «escondida».”</i> As fotografias serão, então, projetadas para que os alunos possam identificar elementos geométricos: retas, figuras geométricas, sólidos geométricos, padrões, números, etc.	Recursos: Fotografias; Computador; Videoprojector;	Identifica atributos geométricos Identifica elementos geométricos (retas, figuras geométricas, sólidos geométricos). Identifica padrões.

<p>Matemática Geometria e Medida</p> <p>Figuras geométricas</p>	<p>Distinguir polígonos de não polígonos.</p> <p>Identificar triângulos. Identificar quadriláteros. Identificar pentágonos. Identificar hexágonos Identificar heptágonos. Identificar octógonos. Identificar eneágonos. Identificar decágonos.</p>	<p>Com isto pretende-se ver até que ponto os alunos conseguem encontrar a matemática que está à nossa volta.</p> <p>De seguida iniciar-se-á uma análise centrada apenas em figuras geométricas de forma a rever conteúdos já abordados: linhas poligonais, linhas não poligonais, polígonos, não polígonos.</p> <p>Serão apresentadas várias figuras geométricas para que os alunos as classifiquem como polígonos ou não polígonos. Os alunos serão estimulados a explicar o seu raciocínio:</p> <p><i>“Por que dizes que é um polígono?”</i></p> <p><i>Por que dizes que é um não polígono?</i></p> <p><i>Como podemos distingui-los?”</i></p> <p>Nesta fase a professora estagiária irá explicar que os polígonos são limitados por linhas poligonais fechadas (linhas formadas apenas por segmentos de reta). Pelo contrário, os não polígonos são limitados por linhas não poligonais.</p> <p>Serão apresentadas ainda vários polígonos regulares e irregulares para que os alunos os identifiquem: quadriláteros (quadrados, retângulos, losangos, trapézios), triângulos, pentágonos, hexágonos, heptágonos, octógonos, eneágonos, decágonos.</p>	<p>Prezi;</p> <p>Prezi;</p>	<p>35min (14:40- 15:15)</p> <p>Distingue polígonos de não polígonos.</p> <p>Identifica triângulos. Identifica quadriláteros. Identifica pentágonos. Identifica hexágonos Identifica heptágonos. Identifica octógonos. Identifica eneágonos. Identifica decágonos.</p>
--	--	--	-----------------------------	---

<p>Matemática <u>Geometria e</u> <u>Medida</u> Figuras geométricas</p>	Representar quadriáteros, pentágonos, hexágonos, heptágonos, octógonos, eneágonos, decágonos.	Posteriormente, os alunos irão ser desafiados a criar polígonos, utilizando a régua. Terão que criar triângulos, quadriáteros, pentágonos, hexágonos, heptágonos, octógonos, eneágonos e decágonos numa folha de registo para o efeito. Por fim, segue-se a correção em grande grupo no quadro.	Folha de registo; Régua; Lápis;	25min (15:15- 15:40)	Representa quadriáteros, pentágonos, hexágonos, heptágonos, octógonos, eneágonos, decágonos.
				20min (15:40- 16:00)	

Anexo 2 – Planificação Português 2.º Ciclo

Plano de Aula					
Mestrando: Cindy Quaresma		Ano/Turma:5º	Dia da semana: Terça	Data:02/11/2021	
<p>Área disciplinar: Português Aula 2: 90min Tempo: 11:15h às 11:45h</p>		<p>Sumário: Fábula – interpretação e oralidade. Intertextualidade: música Formiga Bossa Nova.</p>			
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>Leitura e Escrita</p> <p>-Ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>- Identificar a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens; contextos temporal e espacial, ação (situação inicial, desenvolvimento da ação – peripécias, problemas e sua resolução).</p> <p>- Fazer inferências, justificando-as.</p>	<p>1) A professora começa por abrir a lição (escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário da aula) que os alunos devem registar no caderno.</p> <p>2) A aula inicia-se com um pequeno diálogo de antecipação da atividade que se segue: <i>Esta semana trago-vos uma história muito especial.</i> A professora mostra uma ilustração da narrativa. <i>Olhando para esta ilustração que história será? Quem serão as personagens? Que tema será tratado? Qual será o título tendo em conta o que já aprenderam sobre as fábulas?</i></p> <p>São também estabelecidos os acordos: <i>Vamos então ouvir esta história. Por isso já sabem que devem estar em silêncio e não fazer interrupções para pedidos ou perguntas,</i></p> <p>Segue-se a leitura da fábula “A cigarra e a formiga” em voz alta, pela professora, acompanhada por uma música instrumental:</p>	<p>5min</p> <p>10min</p>	<p>Sala de aula; Quadro;</p> <p>Ilustração da fábula (anexo 1)</p>	<p>Observação direta centrada na capacidade de comunicação e participação no diálogo.</p>	

<p>Oralidade</p>	<p>-Preencher grelhas de registo. -Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la.</p>	<p>De seguida, será feita a interpretação da história através das seguintes questões orientadoras:</p> <p><i>Quem são as personagens desta fábula?</i> <i>A que se dedicava cada uma delas?</i> <i>Em que estação do ano se passou a narrativa?</i> <i>O que não percebia a cigarra?</i> <i>Por que razão a formiga carregava comida para o formigueiro?</i> <i>Como reagiu a formiga ao convite da cigarra?</i> <i>O que achava a cigarra sobre o comportamento da formiga?</i> <i>O que aconteceu quando chegou o inverno?</i> <i>O que fez a cigarra? A quem pediu ajuda?</i> <i>Como reagiu a formiga?</i> <i>Como descrevem a formiga? E a cigarra?</i> <i>Com qual personagem se identificam mais? Acham que na vossa vida são mais “formiga” ou “cigarra”? Porquê?</i> <i>Qual a lição de moral desta fábula?</i></p> <p>De seguida, será feita uma tarefa de escuta ativa. Os alunos irão, desta vez, apenas ouvir parte da narrativa, através de uma gravação áudio e terão que completar os espaços com as palavras em falta num suporte para o efeito (anexo 1) que será colado no caderno. Se necessário poderá ser reproduzida de novo, para que os alunos possam completar as informações que não foram ouvidas.</p> <p>3) Após a correção em grande grupo a professora irá</p>	<p>15min</p> <p>20min</p> <p>Computador; Colunas; Suporte escuta ativa – (anexo 1);</p>	<p>Observação direta centrada na capacidade de identificar os elementos principais da narrativa (personagens, tempo, espaço, ação).</p> <p>Observação direta na capacidade de fazer inferências, justificando-as devidamente.</p> <p>Registo de escuta ativa.</p>
-------------------------	--	---	---	---

<p>Educação Literária</p>	<p>-Enunciar argumentos em defesa da sua opinião (mínimo dois).</p> <p>-Identificar relações, entre os textos (fábula e música), estabelecendo semelhanças ou contrastes.</p> <p>- Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.).</p> <p>-Expressar, oralmente, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela escuta da música.</p>	<p>iniciar um diálogo de forma a introduzir o tema do segundo momento da aula: <i>Todos concordam com esta visão da história? Todos acham que a formiga tem razão? Há alguém que a ache que a cigarra fez bem em cantar? Porquê?</i> <i>Então vamos agora ouvir uma música!</i> Segue-se então a audição da música Formiga Bossa Nova, de Amália Rodrigues acompanhada com a letra (Anexo 2): https://www.youtube.com/watch?v=Vz9i_Kmqak</p> <p>Será também colocada a interpretação da Mariza: https://www.youtube.com/watch?v=iQAKiwKzVM</p> <p>Após a escuta, os alunos serão questionados quanto ao tema que trata a música: <i>O que têm em comum estas duas cantoras? Elas não trabalham?</i> <i>Que relação tem esta música com a fábula que acabamos de conhecer? Também nos fala da cigarra e da formiga?</i> <i>Na fábula, diz-nos que "Enquanto a Cigarra passava o dia a cantar, a Formiga ocupava-se a trabalhar." O que acham desta afirmação? Será que música não pode ser um trabalho? O que acham?</i> <i>O que será que significa «Bossa Nova»? Sabendo que bossa nova é um estilo de música brasileiro associado ao samba, o que acham que querirá dizer «formiga bossa nova»?</i> <i>Com que personagem se compara a cantora?</i> <i>"Assim, deveria eu ser</i></p>	<p>Letra da canção de Amália Rodrigues (anexo 2)</p>	<p>Observação direta na capacidade de justificar a sua posição com argumentos.</p> <p>Observação direta na capacidade de identificar relações de semelhança entre os textos analisados.</p> <p>Observação direta na capacidade de se expressar, revelando sentimentos e pontos de vista provocados pela escuta da música</p>
<p>Oralidade</p>		<p>30min</p>		

<p>Leitura e Escrita</p>	<p>-Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p>	<p><i>E não esta cigarra Que se põe a cantar E não esta cigarra Que se põe a cantar” Assim devera eu ser De patinhas no chão Formiguinha ao trabalho De patinhas no chão Formiguinha ao trabalho E ao tostão</i></p> <p><i>O que podemos concluir deste excerto? E agora ainda se identificam com a mesma personagem?</i></p> <p>A professora irá distribuir pequenos cartões onde os alunos deverão escrever com que personagem se identificam justificando, apresentando dois argumentos. Nesta fase a professora irá fazer também uma pequena apresentação como exemplo.</p> <p>De seguida, os alunos irão um a um à frente da turma ler o que escreveram no cartão. Se se sentirem à vontade poderão explicar a sua opinião sem recorrer à leitura do mesmo. Este exercício servirá como treino para apresentação oral das pesquisas que será feita na aula seguinte. Desta forma, a professora no fim das apresentações irá dar feedback específico aos alunos de forma a melhorar a qualidade das suas apresentações:</p> <p><i>“Para além da comunicação verbal, existe também a comunicação não-verbal. A forma como olham, para onde olham, como colocam as mãos, os braços, as pernas...tudo comunica, é impossível não comunicar! ou Devem falar mais alto!; ou Não devem falar tão rápido!; ou</i></p>	<p>10min</p>	<p>Cartões</p>	<p>Observação direta na capacidade de tomar uma posição e justificá-la com argumentos.</p> <p>Observação direta na capacidade de produzir um discurso oral com coerência.</p>
<p>Oralidade</p>	<p>-Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência. Fazer uma apresentação oral sobre um tema</p>				

<p>Educação Literária</p>	<p>-identificar relações de intertextualidade, entre textos e outra arte, estabelecendo semelhanças ou contrastes.</p>	<p><i>fazer algum contacto visual com os teus colegas; ou Têm que ter cuidado coma a postura; ou Não devem ter as mãos nos bolsos; etc."</i></p> <p>Para que os alunos permaneçam atentos ao longo das apresentações será fornecido aos alunos um registo de análise das apresentações (anexo 4).</p> <p>Terminadas as apresentações, a professora irá propor um projeto em grupo que será apresentado na última aula. Este consiste na seleção de uma fábula, lenda ou conto e posterior transposição para uma forma de arte (pintura, música, escultura, dança, teatro, etc.)</p> <p><i>"Já viram várias relações das fábulas com o nosso dia a dia e como servem de inspiração à pintura, à música. Então chegou a vossa vez de tentarem inspirar-se numa fábula, lenda ou conto e transpô-la/contá-la através de uma arte que gostem".</i></p> <p>Será fornecido um papel com a explicitação e objetivos do projeto, bem como os critérios de avaliação (anexo 5).</p>	<p>Registo de análise apresentações (anexo 4)</p> <p>Proposta de projeto (anexo 5)</p>	<p>Grelha de avaliação dos projetos (anexo 5)</p>
----------------------------------	--	--	--	---


Anexo 3 - Planificação HGP 2.º Ciclo

Plano de Aula					
Mestrando: Cindy Quaresma	Ano/Turma:5º	Dia da semana: Quinta		Data:09/12/2021	
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal Aula 6: 45min Tempo: 11.50h às 12.35h					
Sumário: Comunicação em História					
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
A Península Ibérica – Localização e quadro natural		A professora começa por abrir a lição (escreve no quadro o número da lição, a data e o sumário da aula) que os alunos devem registar no caderno.	5min	Sala de aula;	
A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal		A professora inicia um pequeno diálogo para introduzir a tarefa: <i>Este período foi de grandes aprendizagens! Em apenas três meses estudamos mais de 700 anos da nossa História. Vamos então recordar que conteúdos estudamos.</i> (A localização da Península Ibérica, os instrumentos utilizados para representar a Terra, o relevo, o clima, as primeiras comunidades, os romanos, o cristianismo, os povos bárbaros).	40min		
Primeiros povos na Península Os romanos na Península Ibérica	Mobilizar conhecimentos históricos adquiridos.	Segue-se a apresentação da tarefa de escrita: Era uma vez...na História e Geografia de Portugal! <i>Então tenho uma proposta para vos fazer. Já conhece bem os vossos talentos na escrita. Por isso, a pares deverão criar uma</i>		Caderno; Lápis;	Narrativas criadas pelos alunos.

	<p>Compreensão histórica: contextualização, temporalidade e espacialidade Comunicação em História</p>	<p><i>história com História e Geografia de Portugal, devendo respeitar os factos históricos.</i></p> <p>Para tal será fornecido um plano do texto para orientar a escrita (anexo 4). No plano deverão escrever o conteúdo histórico e/ou geográfico selecionado, os personagens incluídos, a localização temporal, a localização espacial (com descrição geográfica) e, por último, preencher o banco de palavras chave de acordo com o conteúdo selecionado.</p> <p>Terminada a narrativa devem fazer a revisão do texto através do suporte fornecido (anexo 5).</p> <p>Os alunos serão avisados que na aula seguinte terão um Chá de História onde irão ler as narrativas criadas que já deverão estar corrigidas pela professora. Deste modo, deverão treinar a leitura em casa. Será também explicado que, tratando-se de um chá de História terão à disposição chá e bolachas, confeccionadas pela professora para desfrutar do momento.</p> <p>No entanto, devido à situação pandémica e ao plano de contingência que obriga a utilização de máscara no interior da sala de aula, esta atividade será realizada no espaço polivalente.</p> <p><i>Na próxima aula teremos um chá de História onde irão ler as vossas narrativas e os colegas terão que identificar o conteúdo histórico ou geográfico utilizado e avaliar se são respeitados os factos históricos.</i></p> <p>No decorrer da tarefa a professora deverá circular pela sala esclarecendo eventuais dúvidas e/ou dificuldades.</p> <p>Caso os alunos não consigam terminar as suas narrativas deverão terminar em casa.</p>		
--	---	--	--	--

Plano de Aula						
Mestrando: Cindy Quaresma	Ano/Turma:5º	Dia da semana: Segunda	Data:13/12/2021			
<p>Área disciplinar: História e Geografia de Portugal Aula 7: 90min Tempo: 11:50h às 13:20h</p>						
Conteúdos por domínio		Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
A Península Ibérica – Localização e quadro natural A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal Primeiros povos na Península Os romanos na Península Ibérica		Comunicação em história	<p>A aula será dedicada ao “Chá de HGP”. Neste momento pretende-se criar um momento de partilha das histórias criadas pelos alunos na semana anterior. O que se pretende é a criação de um ambiente prazeroso de partilha de histórias com HGP.</p> <p>A professora irá abrir o evento com a leitura de uma história contada na primeira pessoa relativa à rainha D. Catarina de Bragança (anexo 1). Para tal, terá alguns adereços para encarnar a figura histórica (coroa e serviço de chá). Terminada a leitura, será distribuído o chá e as bolachas (anexo 2) para que os alunos possam desfrutar durante as apresentações.</p> <p>De seguida, os alunos serão convidados a ler as suas histórias, podendo utilizar algum adereço relacionado com a mesma. No fim de cada leitura, os alunos deverão adivinhar o conteúdo histórico e/ou geográfico utilizado e avaliar se foram cumpridos os factos históricos. Por isso, devem permanecer atentos às histórias dos colegas.</p>	90in	Polivalente; Chá; Copos de papel; Saquinhos de bolachas; Coroa; Serviço de chá; Narrativas dos alunos.	Narrativas criadas respeitando os factos históricos.

Anexo 4 – Questionário inicial



Nome: _____

1. Organiza as disciplinas por ordem de preferência (sendo que 1 é a disciplina que mais gostas e 9 a disciplina que menos gostas).

- ___ Matemática
- ___ Português
- ___ Ciências Naturais
- ___ História e Geografia de Portugal
- ___ Inglês
- ___ Educação Musical
- ___ Educação Visual e Tecnológica
- ___ Educação Física
- ___ Cidadania

2. O que te faz gostar mais da disciplina que colocaste em 1º lugar?


3. O que te fez colocar a disciplina que escolheste em último lugar?

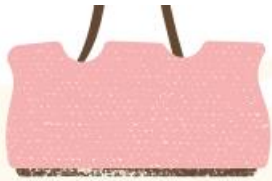
4. Na tua opinião, o que achas que se aprende na disciplina de Português?

5. O que achas que poderia melhorar as aulas de Português?

6. O português é útil para o dia-a-dia? (coloca um X)

SIM _____ NÃO _____





7. Onde podes usar o português que aprendes?

8. Consideras importante aprender Português? (coloca um X)


SIM _____ NÃO _____

9.

Português é:



Anexo 5 – Questionário final



QUESTIONÁRIO FINAL

Nome: _____

1. Organiza as disciplinas por ordem de preferência (sendo que 1 é a disciplina que mais gostas e 9 a disciplina que menos gostas).

- ___ Matemática
- ___ Português
- ___ Ciências Naturais
- ___ História e Geografia de Portugal
- ___ Inglês
- ___ Educação Musical
- ___ Educação Visual e Tecnológica
- ___ Educação Física
- ___ Cidadania

2. O que te faz gostar mais da disciplina que colocaste em 1º lugar?

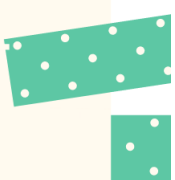
3. O que te fez colocar a disciplina que escolheste em último lugar?

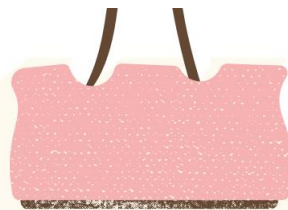
4. Na tua opinião, o que achas que se aprende na disciplina de Português?

5. O que achas que poderia melhorar as aulas de Português?

6. O português é útil para o dia-a-dia? (coloca um X)

SIM _____ NÃO _____





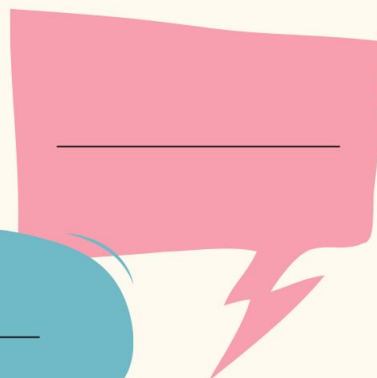
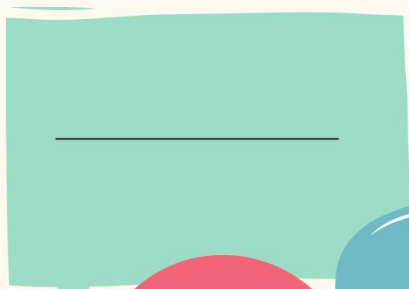
7. Onde podes usar o português que aprendes?

8. Consideras importante aprender Português? (coloca um X)

SIM _____ NÃO _____

9.

Português é:



10. O que mais gostaste nas aulas de Português?

Anexo 6 – Pedido de autorização

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Português.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 18 de outubro de 2021

A mestranda

(Cindy Belle da Silva Quaresma)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura _____

Data _____

Anexo 7 – Letra da canção “Formiga Bossa Nova”



Amália Rodrigues
Álbum (1970): Com que voz

"Formiga Bossa Nova"

Minuciosa formiga
Não tem que se lhe diga
Leva a sua palhinha
Não tem que se lhe diga
Leva a sua palhinha
Asinha, asinha

Assim devera eu ser
Assim devera eu ser
Assim devera eu ser
Assim devera eu ser
Assim devera eu ser

E não esta cigarra
Que se põe a cantar
E não esta cigarra
Que se põe a cantar
E me deita a perder

Assim devera eu ser
Assim devera eu ser
Assim devera eu ser
Assim devera eu ser
Assim devera eu ser

De patinhas no chão
Formiguinha ao trabalho
De patinhas no chão
Formiguinha ao trabalho
E ao tostão

Assim devera eu ser
Assim devera eu ser
Assim devera eu ser
Se não fora
Não querer



Mariza

Álbum (2010): Mariza Canta Amália

Anexo 8 – Registos de planificação e revisão do texto



Planificação do texto ✱



NOME: _____

DATA: _____

TURMA: _____



Inspiração (Frase do bolso LiterArte):

EsQueleto do texto

O (Q)ue quero contar?

Observa tudo que pode ser útil para a ação da narrativa, toma notas se necessário, podes tirar ideias da realidade (notícias), recorre às tuas lembranças (leituras, experiências pessoais, momentos marcantes) e aos teus sentidos.

(Q)uem está na história?

Que personagens vais incluir? Pessoas, animais, objetos? Coloca os óculos 2D e faz a sua descrição (uma lente vê a parte física e a outra lente vê a parte psicológica).

((Q)uando se passa a história?

A história passa-se no presente, passado ou futuro?
Tem avanços e recuos? Em que parte do dia?

(Q)ue lugar?

A história decorre num lugar real ou imaginário?
Como podes descrever esse lugar (sensações visuais, auditivas, tácteis, olfativas – luz, cor, ruídos, vozes, aromas, etc.)



Revisão do texto



NOME: _____

DATA: _____

TURMA: _____



Relê o texto que escreveste e verifica:

	Sim	Não
Usei uma fórmula de abertura da história?		
Escrevi a história num tempo indefinido ou localizei a história? (quando)		
Indiquei e descrevi o espaço da história (onde)?		
Apresentei e descrevi as personagens (quem)?		
Descrevi a ação da história (o quê e como)?		
Incluí a expressão do Bolso da LiterArte?		
Usei uma forma de encerramento da história?		
Usei conectores para ligar as frases?		
Usei os sinais de pontuação?		
A minha letra lê-se facilmente?		
Dei um título ao texto?		
Utilizei recursos expressivos?		
Se sim, quais? _____ _____		



Anexo 9 – Ilustrações do livro “A verdadeira história do Capuchinho Vermelho”



A Gata Borrallheira

Os Três Porquinhos

A Branca de Neve e os 7 anões



Caracolinhos Dourados e os Três Ursos

João e o Pé de Feijão

A Carochinha

Os Três Porquinhos

Anexo 10 – Registo de interpretação “O lobo do Outono”

Explica por palavras tuas o significado da expressão.
"...secam-lhe as palavras todas dentro da boca." [l. 31]

Personagens

Espaço: Tempo:


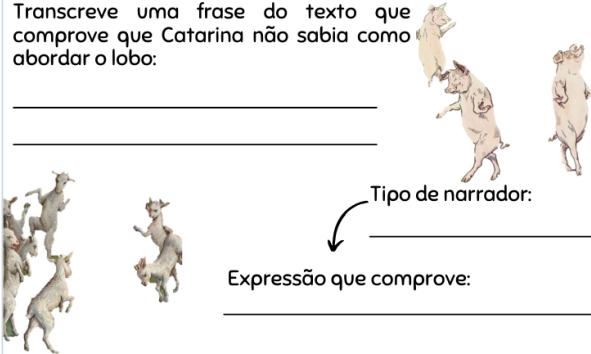
Argumentos do lobo para sair dos cortinados: Adjetivos que caracterizam a voz do lobo:

Transcreve uma frase do texto que comprove que Catarina não sabia como abordar o lobo:

Tipo de narrador:

Expressão que comprove:

Dúvidas de Catarina: Adjetivos que caracterizam o medo:



<http://read.gov/books/three-pigs.html>
<https://www.childstories.org/pt/>
<http://bicho-conta.blogspot.com/2011/04/historia-do-capuchinho-vermelho-contada.html>