



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

Do texto dramático à leitura em voz alta: um
estudo com crianças do 5.º ano de escolaridade

Maria Vale Santos



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Vale Santos

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

Do texto dramático à leitura em voz alta: um
estudo com crianças do 5.º ano de escolaridade

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

Novembro de 2024

Agradecimentos

Esta dissertação marca o término de uma longa, mas profícua caminhada. Caminhada essa em que me senti muito apoiada. Por isso cabe-me colocar neste espaço especial todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste meu objetivo. Este percurso foi marcado por seres humanos únicos, que estiveram comigo durante a elaboração desta dissertação, a quem gostaria de apresentar os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço ao professor Paulo Portela, por me ter recebido da melhor forma possível e por ter sempre palavras de encorajamento. Com ele aprendi que a escola é uma sociedade em miniatura e que os meninos que nos são confiados têm de se sentir felizes durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de todo o estágio no 1.º ciclo senti que fazia a diferença na vida das crianças e que o professor cooperante confiava no meu trabalho. Um beijinho especial para a turma de 1.º ciclo que encheu o meu coração de amor!

Agradeço à professora Teresa Catarina e ao professor Carlos Neves por toda a ajuda ao longo do estágio no 2.º CEB. Com estes professores aprendi que a escola deve ser um lugar onde alunos, docentes, não docentes e Encarregados de Educação trabalham em conjunto para e com os alunos. Deles levo, ainda, palavras de força e incentivo, pois, por vezes, confiavam mais no meu trabalho do que eu própria. Expresso o meu agradecimento à turma de alunos da PES, que participou neste estudo possibilitando a sua realização.

Manifesto o meu sincero agradecimento à minha orientadora, a professora Drª Ana Isabel Pinto pela disponibilidade, atenção, humanidade e incentivo durante todo o meu percurso.

Agradeço, ainda a todos os professores da ESE as aprendizagens partilhadas ao longo destes 5 anos.

Um especial agradecimento à minha companheira de estágio no 1.º ciclo, Bruna Lapa, por todas as horas em que me “aturou”.

Um particular agradecimento à minha grande amiga, Anita Campos, pelo apoio, companheirismo e por nunca me deixar desistir deste sonho!

E porque esta caminhada não seria possível sem eles, um ESPECIAL agradecimento aos meus pais, Isabel e Antero, à minha irmã, Inês, à minha “filha emprestada”, Erika e à minha avó, Alice, por todo o reforço positivo, dedicação e encorajamento no decorrer da mesma.

Obrigada a todos os que fizeram parte deste capítulo da minha vida...

Resumo

O presente relatório diz respeito ao trabalho efetuado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), pertencente ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.ºCEB).

Além de caracterizarmos os contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, descrevemos a intervenção pedagógica que efetuamos, por áreas: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Físico-Motora e Plástica (1.º CEB) e Português e História e Geografia de Portugal (2.º CEB).

Apresentamos, ainda, um trabalho de investigação, implementado durante a prática no 2.º ciclo do Ensino Básico, que teve como questão de investigação ‘Como promover a competência de leitura em voz alta através do texto dramático?’, e que pretendeu: compreender a perceção de leitura em voz alta de alunos do 5.º ano de escolaridade; analisar a competência de leitura em voz alta do grupo de alunos envolvidos no estudo, antes e após a nossa intervenção; refletir sobre o modo como se pode despertar o gosto pela leitura através do texto dramático e, ao mesmo tempo, promover a competência literária dos alunos. Para tal, desenhou-se um estudo de natureza mista, do tipo ‘estudo de caso’, que explorou dados advindos da aplicação de questionários, da recolha documental e da interação pedagógica. Os resultados do estudo permitiram concluir que, após as atividades dinamizadas, os alunos desenvolveram e ampliaram competências literárias, nomeadamente de interpretação de textos dramáticos; passaram a associar a leitura, nomeadamente a de textos dramáticos, a um momento prazeroso; e começaram a ter cuidado com aspetos fundamentais (como tom de voz, dar às palavras o valor que as representa, entre outros) na sua performance leitora em voz alta.

Palavras-chave: leitura em voz alta; competência literária; educação literária; texto dramático, gosto pela leitura.

Abstrat

This report concerns the work carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (PES), belonging to the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education (2nd CEB).

In addition to characterizing the educational contexts where the Supervised Teaching Practice took place, we describe the pedagogical intervention we carry out, by areas: Portuguese, Mathematics, Study of the Environment and Expression and Physical-Motor and Plastic Education (1st CEB) and Portuguese and History and Geography of Portugal (2nd CEB).

We also present a research work, implemented during the practice in the 2nd cycle of Basic Education, which had as a research question 'How to promote the competence of reading aloud through dramatic text?', and which aimed to: understand the perception of reading aloud of students in the 5th year of schooling; to analyze the reading aloud competence of the group of students involved in the study, before and after our intervention; reflect on how to awaken the taste for reading through dramatic text and, at the same time, promote the literary competence of students. To this end, a mixed study was designed, of the 'case study' type, which explored data from the application of questionnaires, document collection and pedagogical interaction with a 5th grade class. The results of the study allowed us to conclude that, after the activities promoted, the students developed and expanded literary skills, namely the interpretation of dramatic texts; they began to associate reading, namely that of dramatic texts, with a pleasurable moment; and they began to be careful with fundamental aspects (such as tone of voice, giving words the value that represents them, among others) in their reading performance aloud.

Keywords: reading aloud; literary competence; literary education; dramatic text, pleasure of reading

Índice

Índice de Figuras	10
Lista das siglas e acrónimos	13
Introdução.....	14
Parte I- Enquadramento da PES	16
Capítulo I- Intervenção em contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
1.1. Caracterização do contexto	16
1.1.1. O Meio Local.....	16
1.1.2. O Agrupamento.....	17
1.1.3. A Escola	17
1.1.4. A Turma	18
1.2. O percurso da Intervenção Educativa no 1.º CEB: 1.º ano de escolaridade	19
1.2.1. Português	20
1.2.2. Matemática	24
1.2.3. Estudo do Meio.....	27
1.2.4. Expressão e Educação: Físico-Motora e Plástica.....	28
1.2.5. Envolvimento na Comunidade Educativa	29
1.2.6. Em síntese	30
Capítulo II- Intervenção em contexto educativo de 2.º Ciclo do Ensino Básico	31
2.1. Caracterização do contexto.....	31
2.1.1 O meio local.....	31
2.1.2 O Agrupamento	32
2.1.3. A Escola.....	32
2.1.4. A Turma.....	33
2.2. Percurso da Intervenção Educativa no 2.º Ciclo do EB: o 5.º ano de escolaridade	33
2.2.1. Português	34
2.2.2. História e Geografia de Portugal	39
2.2.3. Envolvimento na Comunidade Educativa.....	44
2.2.4. Em síntese	44

Parte II- Trabalho de Investigação	46
Capítulo I- Introdução.....	46
1.1. Caracterização do estudo	46
1.1.1. Identificação da pertinência do problema	46
1.1.2. Questão e objetivos de investigação	47
1.2. Motivação	48
Capítulo II- Fundamentação teórica/Revisão de literatura	49
1. A Educação literária na Família.....	49
2. A Educação Literária na Escola.....	51
2.1. A formação de leitores no ensino básico através da Educação literária.....	53
2.2. O conceito de leitura e a sua importância.....	54
3. A leitura em voz alta e o texto dramático.....	56
4. Estudos sobre a leitura.....	60
Capítulo III- Metodologia de investigação	62
3.1. Opções metodológicas	62
3.2. Descrição do estudo	64
3.3. Caracterização dos participantes	65
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	66
3.4.1. Instrumentos de análise	66
3.4.2 Cronograma de Recolha de dados.....	68
3.5. Procedimentos de análise de dados.....	69
4. Apresentação das atividades desenvolvidas.....	75
Atividade 1- Quem foi Ilse Losa?	76
Atividade 2 – <i>Workshop</i> de leitura em voz alta	78
Atividade 3- Leitura dramatizada do 2.º ato da obra <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa.....	81
Atividade 4- Dramatização de um excerto do 3.º ato da obra <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa	83
Capítulo IV- Apresentação e discussão dos resultados	85
3.6. Em síntese	100
Capítulo V – Conclusões.....	101
5.1. Conclusões e considerações finais do estudo	101

5.2. Limitações do estudo	103
5.3. Sugestões de investigação futura	103
Parte III - Reflexão Global da PES.....	105
Referências Bibliográficas.....	109
Anexos	113
Anexo 1- Exemplo de planificação do 1.º CEB	114
Anexo 2- Exemplo de planificação do 2.º CEB de Português.....	116
Anexo 4- Consentimento informado.....	120
Anexo 5- Quadro de avaliação da leitura	121

Índice de Figuras

Figura 1- Disposição inicial da sala

Figura 2- Disposição final da sala

Figura 3- Aluno(a) a realizar a atividade “Detetive das Palavras”

Figura 4- Alunos a formarem frases

Figura 5- Frases criadas pelos alunos

Figura 6- Aluno (a) a realizar um ditado divertido

Figura 7- Capa do livro “Zoodário- Um abecedário animalesco”

Figura 8- Atividade elaborada sobre o livro “O alfabeto dos países”

Figura 9- Jogo da memória

Figura 10- Ficha para o aluno com RTP

Figura 11-Bingo da adição

Figura 12- Quebra-cabeças

Figura 13- Dominó das operações matemáticas

Figura 14- Tarefa usando o colar de contas

Figura 15- Gráfico de pontos no *StarBoard*

Figura 16- Alunos a construírem sólidos geométricos

Figura 17- Batalha naval

Figura 18- Quadrado mágico

Figura 19- Jogo de cálculo mental no Hypatiamat

Figura 20- Semáforo da alimentação

Figura 21- Mapa POER utilizado na experiência “flutua, não flutua”

Figura 22- Experiência “dissolve, não dissolve”

Figura 23- Jogo da estátua

Figura 24- Laboratório gramatical sobre o complemento direto

Figura 25- Laboratório gramatical sobre o vocativo

Figura 26- Aluno (a) a preencher o *flipbook*

Figura 27- Realização de jogo de tabuleiro sobre a obra “O Príncipe Nabo” de Ilse Losa

Figura 28- Questionário de Educação Literária no *Kahoot* e no *educaplay*

Figura 29- Trabalho de pesquisa: A biografia de Ilse Losa

Figura 30- Atividade intitulada “Escrever é divertido!”

Figura 31- Quadro de verificação de avaliação da leitura em voz alta

Figura 32- Canva de apoio ao *Workshop* de leitura em voz alta

Figura 33- Desdobrável de Compreensão Oral sobre o 2.º ato da obra “O Príncipe Nabo” de Ilse Losa

Figura 34- Jogos na plataforma *Plickers*

Figura 35- *Flipbook* sobre a Conquista de Ceuta

Figura 36- Aluno a realizar uma ficha de trabalho sobre os rumos da expansão portuguesa no século XV

Figura 37- Enigma

Figura 38- Alunos a realizarem o jogo no *Educaplay*

Figura 39- Jogo de tabuleiro “Jogo da Expansão Portuguesa”

Figura 40- Alunos a jogarem o jogo de tabuleiro sobre a expansão portuguesa

Figura 41- Guião de pesquisa

Figura 42- Alunos a criarem um pequeno texto com a informação recolhida

Figura 43- Grelha de avaliação da leitura

Figura 44- Diapositivo “O que é leitura em voz alta?”

Figura 45- Diapositivo referente ao texto narrativo

Figura 46- Vídeo de Rodolfo Castro

Figura 47- Desafio 3 (texto poético)

Figura 48- Investigadora a distribuir a obra “O Príncipe Nabo” de Ilse Losa

Figura 49- Alunos a darem “voz” à princesa e ao António

Figura 50- Acessórios

Figura 51- Grelha de avaliação da leitura

Lista das siglas e acrónimos

PES- Prática de Ensino Supervisionada

1.ºCEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.ºCEB- 2.º Ciclo do Ensino Básico

EE- Educação Especial

RTP- Relatório Técnico Pedagógico

EMRC- Educação Moral e Religiosa Católica

AEC- Atividades Extracurriculares

RED- Recursos Educativos Digitais

POER- Prevê- Observa- Explica- Reflete

ICE II- Intervenção em Contexto Educativo II

PAA- Plano Anual de Atividades

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PLNM- Português Língua Não Materna

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PE- Professora Estagiária

HGP- História e Geografia de Portugal

PPEB- Programa de Português do Ensino Básico

ME- Ministério da Educação

CAA- Centro de Apoio à Aprendizagem

QI- Questionário Inicial

QF- Questionário Final

Introdução

O presente relatório foi efetuado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e está organizado em três partes fundamentais.

A primeira parte comporta o enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, a segunda diz respeito ao trabalho de investigação desenvolvido e, por fim, na terceira secção é efetuada uma reflexão final sobre a PES.

A parte intitulada 'Enquadramento da PES', está subdividida em dois capítulos, um respeitante à 'intervenção em contexto educativo de 1.º CEB' e outro à 'intervenção em contexto educativo de 2.º CEB'. Nestes pontos são caracterizados o meio local e os contextos escolares nos quais foram feitas as intervenções. São ainda descritos os conteúdos abordados e alguns exemplos de estratégias e explorações realizadas por área de intervenção.

A segunda parte, denominada 'Trabalho de investigação', inclui cinco capítulos.

O capítulo I intitula-se 'introdução', onde se efetua uma breve contextualização do estudo.

O capítulo II denomina-se 'fundamentação teórica/revisão da literatura' e pretende expor o estado da arte relativamente ao assunto em estudo, passando por reflexões que vão desde a leitura na escola à articulação entre leitura em voz alta e texto dramático na aula de Português.

O capítulo III descreve a metodologia de investigação adotada no desenvolvimento de um estudo por nós efetuado, de natureza mista, do tipo 'estudo de caso', que teve como questão de investigação 'Como promover a competência de leitura em voz alta através do texto dramático?', e que pretendeu compreender a perceção de leitura em voz alta de alunos do 5.º ano de escolaridade; analisar a competência de leitura em voz alta do grupo de alunos envolvidos no estudo,

antes e após a nossa intervenção; refletir sobre o modo como se pode despertar o gosto pela leitura através do texto dramático e, ao mesmo tempo, promover a competência literária dos alunos. O estudo explorou dados advindos da aplicação de questionários, da recolha documental e da interação pedagógica.

No capítulo IV, encontram-se a apresentação e discussão dos resultados e no capítulo V as respetivas conclusões do estudo.

Na última secção, ou seja, na terceira parte do relatório, efetua-se uma reflexão global sobre a PES onde é apresentada uma apreciação sobre a experiência profissional vivida quer no 1.º quer no 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Parte I- Enquadramento da PES

A parte I do presente relatório está subdividida em dois capítulos, um respeitante à intervenção em contexto educativo de 1.º ciclo do Ensino Básico e outro alusivo à experiência profissional vivida em contexto educativo de 2.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2023-2024.

Capítulo I- Intervenção em contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo encontraremos a caracterização do contexto educativo onde a Prática de Ensino Supervisionada (PES) se realizou, nomeadamente o centro educativo no qual se inseriu a prática de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

Inicialmente, faremos uma descrição sucinta do meio local, do agrupamento e, ainda, do contexto educativo onde ocorreu a PES. De seguida, serão apresentados aspetos relacionados com a turma, nomeadamente o ano de escolaridade e o desempenho do grupo de crianças nas distintas áreas do 1.ºCEB, uma vez que este teve forte influência no percurso educativo adotado.

1.1. Caracterização do contexto

Nesta subcapítulo encontraremos a caracterização do meio local onde o centro escolar que nos acolheu se insere; a caracterização do agrupamento, assim como a do Centro Escolar. Por fim, far-se-á a caracterização da turma.

1.1.1.O Meio Local

O Centro Escolar onde a PES se realizou, encontra-se inserido num agrupamento de escolas pertencente à cidade de Viana do Castelo. Esta cidade está localizada a Norte de Portugal Continental, mais concretamente na região do Minho, e é subdividida em 27 freguesias, sendo a sede de um município, com mais de 319,02 *km*² (Instituto Geográfico Português, 2023) no qual vivem 85 784 habitantes. Deste total, mais de

40 000 são homens e mais de 45 000 são mulheres.

Segundo o Website da Junta de Freguesia, a freguesia onde ocorreu a PES conta com 3 500 habitantes e está situada na margem direita do rio Lima, a cerca de 5Km da cidade de Viana do Castelo.

1.1.2. O Agrupamento

Como já supracitado, a intervenção educativa relativa à PES decorreu num agrupamento de escolas situado no concelho e distrito de Viana do Castelo.

Este agrupamento foi criado em 2002 e encontra-se localizado numa área que abrange várias freguesias. É composto por um jardim de infância, seis escolas básicas, sendo que cinco delas têm a valência de educação pré-escolar e uma escola secundária. No ano letivo 2014-2015, o Agrupamento foi frequentado por 1070 crianças e alunos.

1.1.3. A Escola

O Centro Educativo que acolheu a prática educativa abrange somente o 1.º ciclo do ensino básico, sendo que este alberga um total de 89 alunos distribuídos por quatro turmas. Cada turma tem um docente titular. Relativamente ao pessoal docente complementar, o centro escolar conta com professores para as áreas de Educação Musical e Inglês, tendo ainda profissionais especializados em Educação Especial (EE) e uma psicóloga. No que diz respeito ao pessoal não docente, o centro educativo possui três auxiliares, sendo que uma está a tempo parcial, duas cozinheiras e duas auxiliares da cantina.

O edifício da escola é relativamente recente, tendo sido inaugurado em 2009 e o seu interior é dividido por dois andares. O Rés do chão é composto por um ginásio, uma sala de arrumos, duas casas de banho e duas salas de aula. O primeiro andar é constituído por uma sala de professores, uma sala administrativa, uma sala de primeiros socorros, três casas de banho, sendo que uma é destinada aos professores e

duas aos a cantina, a biblioteca e três salas de aula. Neste andar encontramos, também, um espaço de lazer com livros e jogos para que os alunos usufruam nos intervalos.

Esta escola apresenta condições físicas acolhedoras propícias para o sucesso de todos os alunos, as salas de aula estão muito bem equipadas com computador, acesso à internet, projetor e quadro interativo. Possui, ainda, inúmeros recursos didáticos e pedagógicos (por exemplo, o material multibase; dominós) de apoio às aulas.

Relativamente ao espaço exterior este apresenta boas áreas tendo em conta o número de alunos, com amplos espaços verdes e árvores, campo de jogos, e ainda um espaço resguardado para dias de chuva. O espaço exterior é ainda equipado com bebedouros e, no chão, encontramos vários jogos desenhados, como por exemplo a macaca.

1.1.4. A Turma

A turma era constituída por dezassete alunos do primeiro ano. Seis alunos eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. Todos os alunos frequentavam o 1.º ano pela primeira vez e possuíam idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Um aluno beneficiava de Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Dois alunos beneficiam de escalão A e dois de escalão B.

Relativamente a outras atividades, sete alunos frequentavam as Atividades Extracurriculares (AEC), quatro EMRC (Educação Moral Religiosa Católica) e doze alunos praticavam Rancho que ocorria, semanalmente, no Centro Escolar.

Os alunos estavam sempre interessados e motivados para as novas aprendizagens. Eram muito curiosos, questionavam, comentavam e faziam críticas. A maioria dos alunos era empenhada nas tarefas escolares. Todos os alunos tinham computador com acesso à internet em casa e as mães eram as encarregadas de educação.

A turma beneficiava, semanalmente, de coadjuvação na área de Educação Artística – Música.

A sala de aula, onde decorreu a intervenção educativa, apresentava condições favoráveis para o processo de ensino aprendizagem. Esta era ampla, com grande luminosidade devido à existência de três janelões, disponha de um quadro branco, de um quadro interativo, de vários armários que eram utilizados para a arrumação de materiais e de uma banca com lavatório. A sala era revestida de painéis de cortiça onde os alunos afixavam todos os trabalhos realizados ao longo do dia. No final de cada dia, os alunos guardavam nas capas de argolas os trabalhos realizados. A mesa do professor encontrava-se do lado dos janelões e estava colocada de forma perpendicular.

Inicialmente, as mesas dos alunos estavam dispostas em três filas (fig. 1), contudo devido à realização de experiências pedagógicas sugerimos ao professor cooperante se poderíamos experimentar outro tipo de organização. O professor mostrou-se recetivo ao nosso pedido e alteramos a organização das mesas adotando a disposição em U (fig. 2).

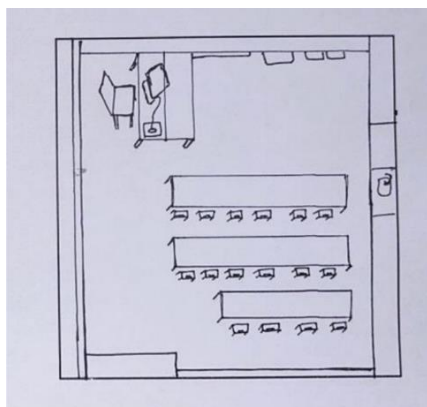


FIG.1-- DISPOSIÇÃO INICIAL DA SALA

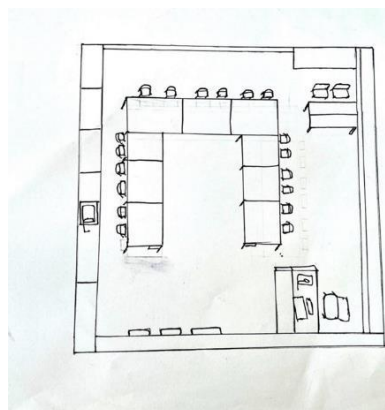


FIG.2- DISPOSIÇÃO FINAL DA SALA

1.2. O percurso da Intervenção Educativa no 1.º CEB: 1.º ano de escolaridade

A intervenção educativa ocorreu no Centro Escolar caracterizado anteriormente. A mesma decorreu durante treze semanas, sendo que as três primeiras foram destinadas à observação das dinâmicas de sala de aula e as dez semanas seguintes corresponderam às semanas de regência. As semanas de regência foram alternadas entre o par de estágio. As semanas iniciais não foram completas, ou seja, só regemos durante três dias. As quatro últimas semanas foram intensivas, ou seja, com intervenções ao longo dos cinco dias.

Convém referir que as semanas de observação foram muito importantes e enriquecedoras, pois fizeram com que o par de estágio conhecesse as dinâmicas da turma e, criasse uma relação empática com todos os alunos. Durante estas semanas, o professor cooperante inseriu-nos em todas as dinâmicas de sala de aula e pôs-nos a par dos recursos disponíveis.

Relativamente ao planeamento das aulas este foi feito de forma colaborativa entre o par pedagógico existindo sempre interajuda na planificação totalmente dita e na preparação de recursos pedagógicos. Após o planeamento, a planificação foi sempre enviada, nos prazos acordados, para o professor cooperante, no sentido de receber o *feedback* do mesmo. Posteriormente, inserimos as sugestões do professor cooperante e, reenviamos a planificação para os professores orientadores. Por fim, reunimos com os professores orientados e “debatemos” as estratégias de ensino-aprendizagem.

As planificações foram elaboradas tendo em conta os documentos orientadores do Ministério de Educação, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

O professor cooperante recebeu-nos de uma forma bastante humana e esteve sempre disponível para nos ajudar. Durante as semanas de regência, o professor teve sempre palavras de encorajamento e quando estávamos mais cansadas ele tinha sempre uma palavra de alento.

Seguidamente, iremos abordar e refletir sobre as atividades desenvolvidas nas cinco áreas curriculares que fazem parte do primeiro ano de escolaridade: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões, a Educação Físico-Motora e Plástica.

1.2.1. Português

No que concerne à área disciplinar de Português esta foi trabalhada diariamente e houve a preocupação de trabalhar todos os domínios, sendo eles, a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Nesta área curricular em questão, foram apresentados aos alunos diversos recursos, tais como, sopas de letras, crucigramas, caças ao tesouro e recursos educativos digitais (ex: O comboio-dos sons e das letras da ilha do periscópio; o *wordwall*).

No que diz respeito à Oralidade, mais concretamente à expressão oral, esta foi trabalhada através de pedidos de opinião, de inferências, de esclarecimentos de ideias e de pontos de vista.

Já no domínio da Leitura e Escrita, os alunos leram palavras isoladas, escreveram frases simples e pequenos textos, juntaram letras/sílabas para formarem palavras (fig. 3), ordenaram palavras por forma a criar frases (fig.4 e 5) e realizaram ditados interativos (fig.6). Para além disso, houve preocupação com o percurso heurístico, ou seja, efetuou-se uma aprendizagem por descoberta em que os alunos eram os agentes de conhecimento. Estes contactaram com obras de literatura infanto-juvenil, como por exemplo *O Alfabeto dos Bichos* de José Jorge Letria e o *Zoodário- um abecedário animalesco* de Luísa Ducla Soares, e partindo do seu conhecimento do mundo, através do questionamento, e partindo-se sempre do texto chegávamos à letra.

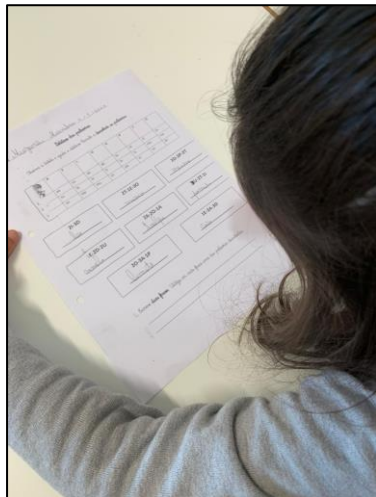


FIG.3- ALUNO (A) A REALIZAR A ATIVIDADE “DETECTIVES DAS PALAVRAS” QUE TINHA COMO OBJETIVO FORMAR PALAVRAS

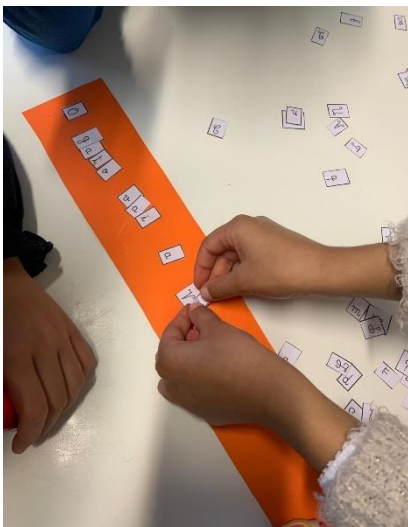


FIG.4- ALUNOS A FORMAREM FRASES

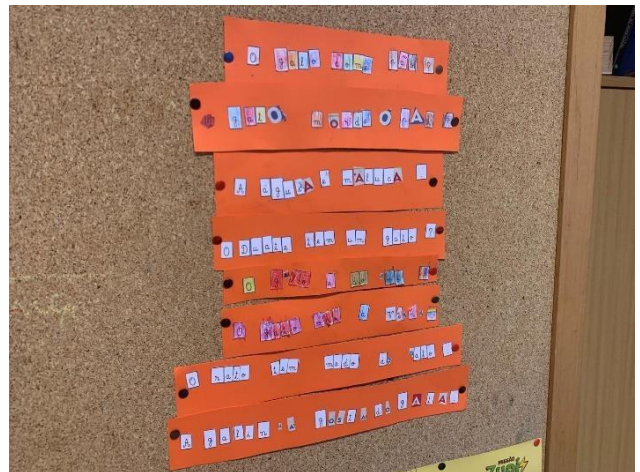


FIG.5- FRASES CRIADAS PELOS ALUNOS



FIG.6- ALUNO (A) A REALIZAR UM DITADO INTERATIVO

Relativamente à Educação Literária foram trabalhadas diversas obras, como por exemplo, *Zoodário-um abecedário animalesco* (fig.7) e o *Abecedário Maluco* de Luísa Ducla Soares; *O Alfabeto dos Países* (fig.8) e *O Hospital das Letras* de José Jorge Letria; *O Cuquedo* de Clara Cunha e *Conversas com Versos* de Maria Alberta Menéres. Neste domínio os alunos reconheceram rimas e exploraram os elementos paratextuais (capa e contracapa). Houve, também, a preocupação em incutir o gosto pela leitura e consequentemente hábitos de leitura através da leitura em voz alta das obras utilizando diferentes entoações, ritmos de leitura, objetos para dramatizar.

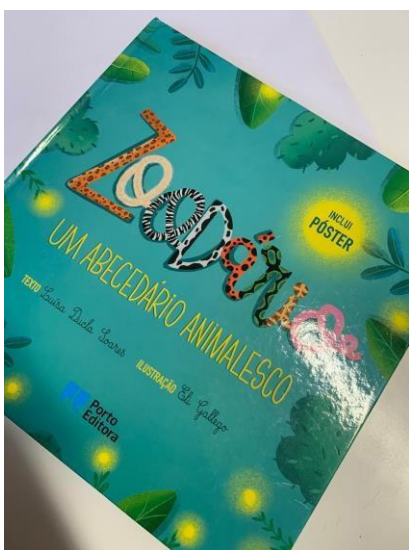


FIG.7- CAPA DO LIVRO "ZOODÁRIO- UM ABECEDÁRIO ANIMALESÇO"

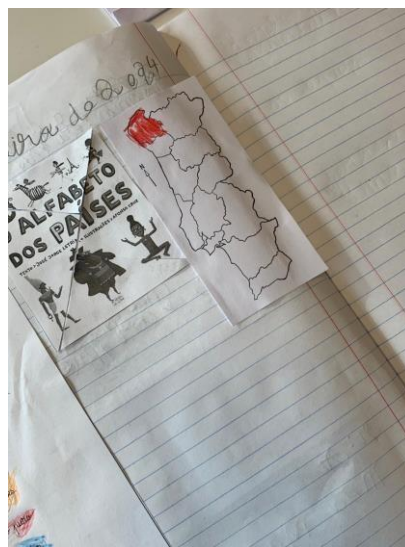


FIG.8- ATIVIDADE ELABORADA SOBRE O LIVRO "O ALFABETO DOS PAÍSES"

Na Gramática foram analisadas as unidades da língua: palavras, sílabas e fonemas, a concordância do adjetivo com o nome em gênero e, ainda foram exploradas as regras de flexão em gênero, com base na descoberta de regularidades do funcionamento do nome. Tal como nos domínios supracitados, associamos a aprendizagem da gramática ao lúdico e nunca trabalhamos este domínio isoladamente, pois a gramática deve promover “a ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem ler, deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, organizar famílias de palavras” (AE, pp- 11-12). Neste sentido, os alunos realizaram, por exemplo, o jogo da memória que consistia em encontrar os pares das palavras (fig.9).



FIG.9- JOGO DA MEMÓRIA DAS PALAVRAS

Visto que tínhamos um aluno com RTP que apresentava dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, resolvemos elaborar um plano específico para este. Implementamos com o referido aluno o método interativo de ensino da leitura, o método das 28 palavras, partindo de textos, no sentido de o apoiar na sua evolução. Assim, este aluno teve um percurso diferenciado e personalizado (fig.10), porém quando as atividades feitas pela turma eram significativas para o mesmo ele realizava-as em conjunto.



FIG.10- FICHA PARA O ALUNO COM RTP

1.2.2. Matemática

Relativamente à área disciplinar de Matemática, tal como Português, esta foi trabalhada diariamente. Os temas explorados foram *Números*, *Álgebra*, *Dados* e *Geometria e Medida*.

No tema *Números* foram abordados os conceitos de números naturais até 20 (usos do número natural), o sistema de numeração decimal (valor posicional), as relações numéricas, o cálculo mental (estratégias de cálculo mental), a adição e subtração (significados e usos da adição e da subtração; relação entre a adição e a subtração e a resolução de problemas relacionados com a adição e a subtração). Neste tema os alunos tiveram a oportunidade de contactar com materiais manipuláveis, estruturados e não estruturados, tais como a moldura do 10, o material multibase, o ábaco vertical e o colar de contas. Dada a importância do estímulo do cálculo mental no 1.º ano realizamos diversas tarefas, sendo algumas delas, o bingo da adição (fig.11), o ditado colorido, quebra-cabeças da adição e da subtração (fig.12) o crucigrama da adição e da subtração e o dominó das operações matemáticas (fig.13).



FIG.11- BINGO DA ADIÇÃO



FIG.12- QUEBRA-CABEÇAS



FIG.13- DOMINÓ DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS

Na temática *Álgebra* foi trabalhado o tópico regularidades em sequências (sequências de repetição). Nesta temática, os alunos contactaram com o colar de contas (fig.14). Convém referir, também, que esta temática foi trabalhada em interdisciplinaridade com a aula de Educação Físico-Motora lecionada nessa semana.

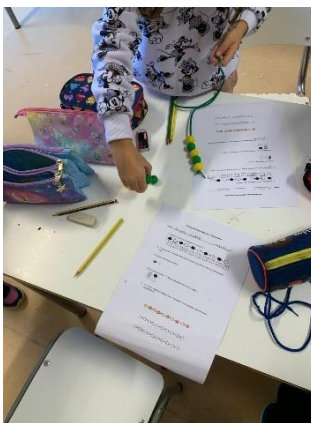


FIG.14- TAREFA USANDO O COLAR DE CONTAS

No tema *Dados* foram exploradas as questões estatísticas, recolha e organização de dados (tabelas de contagem); as representações gráficas (gráfico de pontos e pictogramas) e a análise de dados (interpretação e conclusão). Neste tema é importante realçar a realização de um estudo sobre a fruta preferida da turma. Num primeiro momento, os dados foram recolhidos através de um *Plickers*, de seguida organizaram-se os dados numa tabela de contagem e, por fim elaborou-se um gráfico de pontos. Neste tema, utilizamos as novas tecnologias, tais como o *Plickers* e o software *StarBoard* (fig.15).

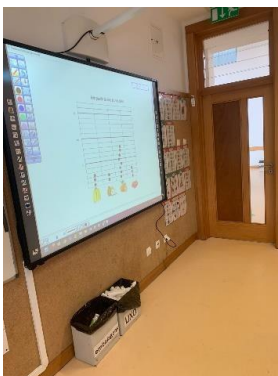


FIG.15- GRÁFICO DE PONTOS NO STARBOARD

Em *Geometria e Medida* foi trabalhado o conteúdo dos sólidos e superfícies. Nesta aula foi proposta uma atividade interdisciplinar com as expressões artísticas,

uma vez que se propôs a construção de sólidos geométricos, em grupo, utilizando plasticina (fig.16). Apesar de as características dos sólidos só estarem previstas para serem abordadas no 2.º ano de escolaridade, após a construção dos sólidos, os alunos preencheram uma tabela onde tinham de indicar o n.º de vértices, de faces e de arestas, uma vez que o professor cooperante considerou que visitar estes conceitos era benéfico para os alunos e, realmente, a maioria assimilou-os sem dificuldade.

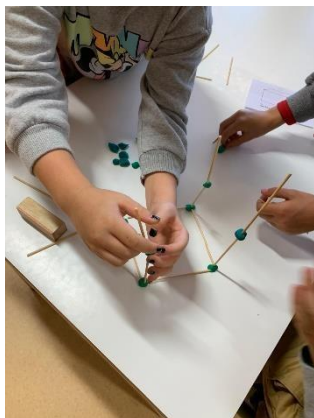


FIG.16- ALUNOS A CONSTRUÍREM
SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Por fim, trabalhou-se com os alunos as conexões matemáticas através do jogo batalha naval(fig.17), do sudoku e do quadrado mágico (fig.18).



FIG.17- BATALHA NAVAL



FIG.18- QUADRADO MÁGICO

Em jeito de conclusão, todos estes temas foram apresentados através de recursos didáticos e interativos, tais como a plataforma *Hypatimat* (fig.19), o *Plickers* e a *Ilha do Periscópio* dos Recursos Educativos Digitais (RED), por forma a promover aprendizagens significativas nos alunos.



FIG.19- JOGO DE CÁLCULO MENTAL NO HYPATIMAT

1.2.3. Estudo do Meio

Na área disciplinar de Estudo do Meio trabalhou-se os domínios da *Sociedade*, da *Natureza* e da *Tecnologia*.

No domínio da *Sociedade* foram lecionadas a Unidade 4, a Unidade 5 e Unidade 7 intituladas “À descoberta dos outros e das instituições”; “À descoberta das inter-relações entre espaços” e “Á descoberta de si mesmo”, respetivamente. Neste domínio foi trabalhado a *árvore genealógica*, a *minha casa*, *os meus itinerários* e, ainda *o meu passado*.

No domínio da *Natureza* foram lecionados os conteúdos presentes na Unidade 6- À descoberta de si mesmo, sendo eles, “O meu corpo”, “O que deves fazer para ter energia?” e os presentes na Unidade 8- Á descoberta do ambiente Natural; À descoberta dos materiais e dos objetos. Nestas unidades trabalhou-se o *autorretrato*, a *roda dos alimentos*, o *semáforo da alimentação* (fig.20), os *seres vivos* e os *seres não vivos* e a *constituição das plantas*.



Fig.20- Semáforo da alimentação

Relativamente ao domínio da *Tecnologia* promoveram-se estratégias que potenciaram o desenvolvimento do pensamento científico e, aplicou-se a metodologia POER (Prevê-Observa- Explica- Reflete). Neste domínio os alunos tiveram possibilidade de vestir a “pele” de uma cientista aquando da realização de duas experiências que tinham as seguintes questões problema: “Será que todos os objetos flutuam na água?” (fig.21) e “Será que todos os materiais se dissolvem na água?” (fig.22).

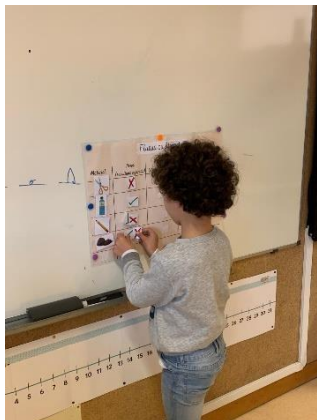


Fig.21- Mapa POER utilizado na experiência “flutua ou não flutua”



Fig.22- Experiência “dissolve, não dissolve”

1.2.4. Expressão e Educação: Físico-Motora e Plástica

Em relação à disciplina de Expressão Artística, trabalhou-se apenas a vertente da Expressão Plástica, uma vez que a vertente da Educação Musical era lecionada por uma docente com formação específica. As aulas de Educação Musical ocorreram às terças-feiras, das 10:30 às 11:00 e das 11:30 às 12:00 e foi-nos possível assistir às mesmas. Como a interdisciplinaridade no 1.º ciclo é muito importante, a Expressão Plástica foi trabalhada em articulação com outras áreas disciplinares, por exemplo com o Português. Os alunos estiveram envolvidos na criação de um livro de rimas; em Matemática construíram sólidos geométricos e em Estudo do Meio elaboraram, em grupo, o semáforo da alimentação e um cartaz. Individualmente realizaram postais pop-up e origamis.

As aulas de Educação Físico-Motora foram lecionadas pelo par pedagógico, quinzenalmente, às terças-feiras das 14:30 às 16:00. Tal como está previsto nas Aprendizagens Essenciais foram trabalhados os seguintes blocos: Perícias e Manipulações; Deslocamentos e Equilíbrios; Jogos. O bloco 'Jogos' foi trabalhado em conjunto com os outros blocos.

No que diz respeito ao bloco 'Perícias e Manipulações', os alunos experimentaram diversas atividades, nomeadamente o "drible" e "Apanha a bola".

Relativamente ao bloco 'Deslocamentos e Equilíbrios', os alunos realizaram diversos jogos, tais como, "Camaleão de que cor?"; "A estátua" (fig.23); "O rabo da raposa"; "sequência de coletes"; "caçadinhas a pares"; "macaquinho chinês"; "rede de peixinhos" e "jogo do cone".



Fig.23- Jogo da estátua

As aulas de Educação Físico-Motora foram um grande desafio, uma vez que percebemos que o tempo de atenção dos alunos era muito reduzido, o que dificultava a explicação de alguns exercícios. Ao longo das aulas procuramos seguir um plano de aula estruturado e na parte final foi sempre dedicado um tempo de retorno à calma.

Em suma, tanto na área da Expressão Plástica como em Educação Físico-Motora a interdisciplinaridade esteve sempre presente.

1.2.5. Envolvimento na Comunidade Educativa

O Envolvimento na Comunidade Educativa não ocorreu da forma que esperávamos, devido a questões que não estavam ao alcance do nosso Professor Cooperante. Apesar de alguns constrangimentos, estivemos presentes nas atividades do centro escolar que envolviam a nossa turma.

Na semana de 16 a 29 de outubro estivemos na sessão sobre alimentação com a nutricionista Juliana Morais.

Em novembro, participamos no Exercício Público de sensibilização para o risco sísmico – A Terra Treme, acompanhando a nossa turma na visualização de um filme, no espaço comum, sobre os Direitos e Deveres da Criança e na vinda do escritor/ilustrador Pedro Leitão.

Em dezembro, estivemos presentes nas simulações promovidas pela ACAPO (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal).

Por fim, em janeiro acompanhamos a nossa turma nas atividades de Comemoração do Dia da Paz.

1.2.6. Em síntese

A PES no 1.ºCEB foi uma experiência muito enriquecedora e fomos recebidas com muito carinho por parte das crianças. O professor cooperante foi extraordinário, uma vez que esteve sempre lá para nos ajudar. A turma tinha um horário semanal, contudo o professor cooperante permitiu a sua flexibilização quando era necessário. A

lógica de trabalho foi sempre colaborativa e interdisciplinar, sendo possível observar a articulação disciplinar nas planificações elaboradas. Dada a extensão das planificações, apresentamos neste relatório apenas um exemplo (Anexo 1).

Relativamente ao trabalho desempenhado ao longo das semanas consideramos que este foi levado com seriedade, mas sem deixar de lado a preocupação com o lado lúdico que o ensino-aprendizagem poderá ter. Além disso, no que concerne às planificações olhamos para elas como um caminho possível, pois sabemos que as mesmas têm de ser flexíveis e, que o importante é conseguir atingir os objetivos de aprendizagens.

Como balanço final desta intervenção na turma de 1.º ano no 1.º ciclo do Ensino Básico, consideramos que esta experiência foi engrandecedora e permitiu um crescimento pessoal e profissional do par de estágio.

Capítulo II- Intervenção em contexto educativo de 2.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo encontraremos a caracterização do contexto educativo onde a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 2.º CEB se realizou, nomeadamente na escola básica onde se desenrolou o estágio.

Inicialmente, far-se-á uma contextualização sucinta do meio local, do agrupamento e, ainda, do contexto educativo onde ocorreu a PES. De seguida, serão apresentados aspetos relacionados com a turma, nomeadamente o ano de escolaridade e o desempenho do grupo de alunos em Português e História e Geografia de Portugal, uma vez que este teve forte influência no percurso educativo adotado.

2.1. Caracterização do contexto

Tal como no primeiro capítulo, nesta parte encontraremos a caracterização do meio local onde a Escola Básica que nos acolheu se insere; a caracterização do agrupamento, assim como da Escola Básica e, finalmente, far-se-á a caracterização da turma.

2.1.1 O meio local

A intervenção em Contexto Educativo de 2.º ciclo decorreu numa EB2,3 inserida num agrupamento de escolas pertencente a uma freguesia do município de Esposende. Este está localizado na sub-região do Cávado, pertence à região Norte de Portugal Continental e ao distrito de Braga. Apresenta uma área total de 95,41 Km², está subdividido em 9 freguesias e é limitado a norte pelo município de Viana do Castelo, a leste por Barcelos, a Sul pela Póvoa de Varzim e a Oeste pelo Oceano Atlântico.

Segundo os Censos de 2021, 13,6% da população residente era jovem (menos de 15 anos), 66,4% encontrava-se em idade ativa (dos 15 aos 64 anos) e 20% eram idosos (65 ou mais anos). 57,1% da população em idade ativa estava empregada no 3.º

setor (serviços) e, apenas 3,6% trabalhava no 1.º setor (agricultura).

2.1.2 O Agrupamento

O agrupamento de escolas que agrega a instituição de ensino onde a intervenção em contexto educativo de 2.º ciclo decorreu está inserido no setor público. Este agrega uma dezena de instituições de ensino que vão desde o Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. O agrupamento é responsável pela formação de 1429 crianças/alunos distribuídos da seguinte forma: no pré-escolar 275 crianças, no 1.º ciclo 572 alunos, no 2.º ciclo 251 estudantes e no 3.º ciclo 331 discentes.

O agrupamento em questão aposta na oferta de um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos seus alunos, sendo a escola assumida como um lugar de sorrisos. Este Agrupamento visa promover a felicidade e a resiliência dos estudantes, enquanto aprendem.

2.1.3. A Escola

A Escola Básica que acolheu a prática educativa abrange o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico, sendo que este alberga quatro turmas de 5.º ano, quatro turmas de 6.º ano, três turmas de 7.º ano, quatro turmas de 8.º ano e quatro turmas de 9.º ano.

O espaço escolar é amplo e aglomera dois edifícios diferentes. O edifício central é dividido em dois pisos, sendo o rés do chão ocupado pela receção, serviços administrativos, direção escolar, sala dos professores, auditório, reprografia, cantina, bar e ainda espaços destinados para o repouso dos alunos. No primeiro piso estão localizadas as salas de aula e a biblioteca. A escola conta com um segundo edifício destinado à prática desportiva. O espaço exterior disponibiliza um campo polidesportivo, um campo individualizado de futebol e espaços verdes para o entretenimento durante as pausas escolares.

Esta escola apresenta um Plano Anual de Atividades (PAA), de interesse educacional, humanístico, científico e didático-pedagógico. Dado que o estágio

ocorreu no 2.ºCEB no 3.º período far-se-á apenas alusão às atividades do PAA destinadas a este ciclo e que decorreram no último período. O PAA, no referido período, incluiu atividades de Comemoração do 25 de abril e de Comemoração do Dia da Europa.

2.1.4. A Turma

A turma era constituída por dezassete alunos do quinto ano. Onze alunos eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Todos os alunos frequentavam o 5.º ano pela primeira vez, possuíam idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Três alunos beneficiavam de Necessidades Educativas Específicas (NEE), um aluno era de Português Língua Não Materna (PLNM) e um aluno estava diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Dois alunos beneficiavam de escalão A e cinco de escalão B.

Convém referir que só doze dos dezassete alunos tinham computadores e, dos doze apenas dez tinham computador com acesso à internet. Relativamente às habilitações académicas das mães a maioria apresentava o 3.ºciclo do ensino básico e o secundário, quatro estavam desempregadas e uma era doméstica. No que concerne às habilitações académicas dos pais a maioria apresentava o 2.º ciclo do ensino básico e, apenas dois tinham completado o ensino superior. Treze alunos tinham como encarregados de educação as mães e quatro tinham os pais como encarregados de educação.

2.2. Percurso da Intervenção Educativa no 2.º Ciclo do EB: o 5.º ano de escolaridade

A intervenção educativa ocorreu na Escola Básica caracterizada anteriormente. A mesma decorreu de 26 de fevereiro de 2024 a 13 de junho de 2024, perfazendo doze semanas, sendo que as três primeiras semanas foram destinadas à observação das dinâmicas de sala de aula e as oito semanas seguintes corresponderam às semanas de regência. A última semana do 3.º período (uma vez que já havíamos terminado o

número de regências obrigatório) também foi uma semana destinada à observação das aulas. As semanas de regência foram alternadas entre a lecionação de Português (quatro semanas) e a lecionação de História e Geografia de Portugal (quatro semanas).

Convém referir que as semanas iniciais de observação foram muito importantes e enriquecedoras, pois permitiram-nos conhecer as dinâmicas da turma e a construção de uma relação empática com todos os alunos. Durante estas semanas, os professores cooperantes inseriram-nos em todas as dinâmicas de sala de aula e puseram-nos a par dos recursos disponíveis.

As planificações foram elaboradas tendo em conta os documentos orientadores do Ministério de Educação, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Dada a grande extensão das planificações, apresentamos neste relatório apenas um exemplo de planificação de Português (Anexo 2) e um exemplo de planificação de História e Geografia de Portugal (Anexo 3).

Os professores cooperantes receberam-nos de uma forma bastante empática e estiveram sempre disponíveis para nos ajudar. Durante as semanas de regência, os professores tiveram sempre palavras de incentivo.

Seguidamente, iremos abordar e refletir sobre as atividades desenvolvidas nas duas disciplinas que fizeram parte do estágio no quinto ano de escolaridade: o Português e a História e Geografia de Portugal.

2.2.1. Português

A intervenção educativa iniciou-se na disciplina de Português e em todas as aulas foram planificadas atividades tendo em vista os domínios previstos no Programa e Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais propostas pelo Ministério da Educação para o 5.º ano de escolaridade. Foram trabalhados os cinco domínios sendo eles: a Gramática, a Educação Literária, a Leitura e a Escrita e a Oralidade.

A nosso ver, o ensino da gramática tem como principal finalidade desenvolver a competência linguística das crianças, isto é, promover a capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização da língua. As atividades que permitem o desenvolvimento desta consciência devem exercitar o “olhar de cientista” das crianças, uma vez que desta forma elas desenvolvem o pensamento científico sobre a própria língua. Assim sendo, implementamos atividades por descoberta, como é o caso do Laboratório Gramatical. Neste sentido, criamos dois laboratórios gramaticais relacionados com as funções sintáticas, nomeadamente o complemento direto (fig.24) e o vocativo (fig.25). Este Laboratórios permitiram que os alunos desenvolvessem o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, assim como desenvolver as suas capacidades investigativas (Silvano e Rodrigues, 2008).

Laboratório gramatical - Função sintática

Quando dizemos "A Camila comeu uma maçã", o predicado é "comeu uma maçã", mas qual será a função sintática de "uma maçã"?

Essa é a tua questão-problema e, irás respondê-la no final!

1. Lê as seguintes frases.

- Os alunos do 5.º ano beberam muita água.
- Fu leio o jornal.
- O Pedro comprou uma revista.
- Os alunos do 5.º ano tiveram ótimas notas.

1.1. Nas frases anteriores, **sublinha** a vermelho o sujeito e a verde o predicado.

1.2. Para cada frase, **coloca** a pergunta [O que é que? sujeito+verbo?] e, assim irás descobrir uma nova função sintática, o complemento direto. Segue o exemplo.

Pergunta	Resposta= Complemento direto
a) O que é que os alunos bebem?	muita água

1.3. Como descobriste o complemento direto de cada frase, quero que voltes à questão 1 e, rodeies o complemento direto em cada uma.

2. **Sublinha** o complemento direto nas frases seguintes.

- A Joana encontrou uma moeda.
- O meu professor pratica atletismo.
- O Daniel come um bolo.
- A Maria encomendou um livro.

2.1. **Reescreve** as frases, substituindo o complemento direto pela forma adequada do pronome pessoal. Segue o exemplo.

- A Joana encontrou-a.
-
-
-

2.2. Se tirares os complementos diretos das frases anteriores, elas continuam a fazer sentido?

☐ Sim ☐ Não

2.2.1. O que concluis? **Risca** o que não interessa.

Os verbos das frases anteriores **não necessitam/necessitam** de complemento direto.

3. **Cria**, com o teu colega do lado, uma frase em que coloques **um sujeito simples + um dos seguintes verbos**: encontrar; praticar; comer; beber; encomendar; comprar + **um complemento direto**.

4. **Risca** as palavras erradas, de forma a obteres afirmações verdadeiras.

O complemento direto **faz/ não faz** parte do predicado.

O complemento direto **pode/ não pode** ser constituído por um pronome pessoal.

Já me sabes dizer qual é a função sintática destacada na frase: "A Camila comeu uma maçã"? Se sim, qual é?

FIG.24- LABORATÓRIO GRAMATICAL SOBRE O COMPLEMENTO DIRETO

Laboratório gramatical - Função sintática

1. Observa e lê com atenção a tira de banda desenhada do Astérix.

1.1. Atenta nas expressões que estão sublinhadas. O locutor (quem fala) está a dar uma instrução. Em que tipo de frases elas aparecem? **Assinala**, com x, a opção correta.

Imperativas. ☐

Interrogativas. ☐

Exclamativas. ☐

Declarativas. ☐

2. Lê as frases seguintes.

A. Quantos anos tens, **Isabel**?

B. Não se esqueçam, **meninos**, que amanhã têm natação.

C. **O Manuel**, só soube agora que ias casar!

2.1. Identifica o tipo de frases das frases da pergunta 2.

A- _____

B- _____

C- _____

2.2. Completa a conclusão seguinte com: A; B; C; **distintas**; **virgulas**.

Assim, concluo que esta função sintática ocorre sobretudo em frases imperativas, como é o caso da frase _____; interrogativas, como por exemplo a frase _____ e exclamativas, como é o caso da frase _____.

Na escrita, esta função sintática está sempre separada por _____ e, pode ocupar posições _____ nas frases. Esta nova função sintática denomina-se **vocativo**.

3. Selecciona, com X, as duas frases que apresentam vocativo e **sublinha-os**.

A. O Rui não fazia isso. ☐

B. Ó Rui, não se faz isso! ☐

C. Come a sopa, Joana. ☐

D. Joana come a sopa. ☐

3.1. **Concluo** que o vocativo está presente nas frases _____ e _____ pois está separado dos outros constituintes da frase por _____.

4. **Pontua** corretamente as frases, inserindo uma vírgula para isolar o vocativo.

A. Compra um litro de leite Camila!

B. Camila compra um litro de leite!

C. Compra Camila um litro de leite!

4.1. **Assinala**, com x, a opção correta de acordo com o que descobriste.

A. O vocativo tem de estar sempre no início das frases. ☐

B. O vocativo tem de estar sempre no fim das frases. ☐

C. O vocativo pode estar no início, no meio ou no fim das frases. ☐

5. **Constrói** uma frase **interrogativa** em que haja um vocativo.

6. **Cria** uma frase **exclamativa** em que haja um vocativo.

7. Agora que já sabes qual a função sintática que acabaste de aprender, **escreve** o nome dela no título.

Nota o emoji que caracteriza como te sentiste ao realizares esta ficha de trabalho.

😊 😊 😊 😊 😊 😊

FIG.25- LABORATÓRIO GRAMATICAL SOBRE O VOCATIVO

No que diz respeito ao domínio da Educação Literária, as quatro semanas de implementação mantiveram o seu foco na obra “O Príncipe Nabo” de Ilse Losa. Foram realizadas diversas tarefas em volta desta obra desde a leitura dialogada/representada à realização de um *flipbook*(fig.26), à implementação de jogos de tabuleiro (fig.27) e/ou com recursos digitais (fig.28), à realização de sopas de letras e de palavras cruzadas.

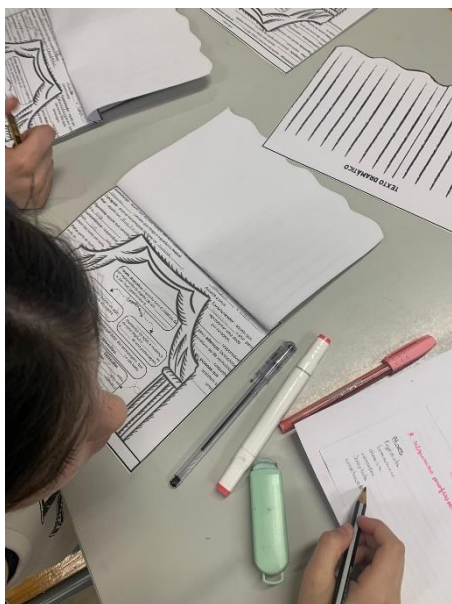


FIG.26- ALUNO(A) A PREENCHER O FLIPBOOK



FIG.27- REALIZAÇÃO DE JOGO DE TABULEIRO SOBRE A OBRA “O PRÍNCIPE NABO” DE ILSE LOSA

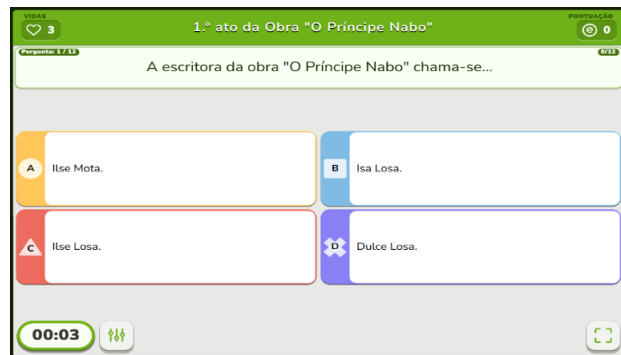


FIG.28-QUESTIONÁRIO DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO KAHOOT E NO EDUCAPLAY

No domínio da escrita os alunos escreveram a biografia de Ilse Losa (fig.29) e transformaram um texto narrativo num texto dramático (fig.30).



FIG.29-TRABALHO DE PESQUISA: A BIOGRAFIA DE ILSE LOSA



FIG.30- ATIVIDADE INTITULADA “ESCREVER É DIVERTIDO!”

No domínio da leitura, os estudantes realizaram várias leituras em voz alta, efetuaram a auto e a heteroavaliação das mesmas segundo uma grelha de verificação (fig.31) e assistiram, assumindo um papel ativo, a um *workshop* de leitura em voz alta (fig.32).

Leitura em voz alta
Avalia a leitura dramatizada dos teus colegas, assinalando com x.

Personagem:	I	S	B	MB
Articula corretamente as palavras.				
Lê o texto com entusiasmo.				
Pronuncia as palavras corretamente.				
Manifesta a expressão facial adequada.				
Domina o volume da voz.				
Adota uma postura corporal correta.				

I-Insuficiente	S-Suficiente	Legenda B-Bom	MB-Muito bom
----------------	--------------	-------------------------	--------------

FIG.31- QUADRO DE VERIFICAÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA.

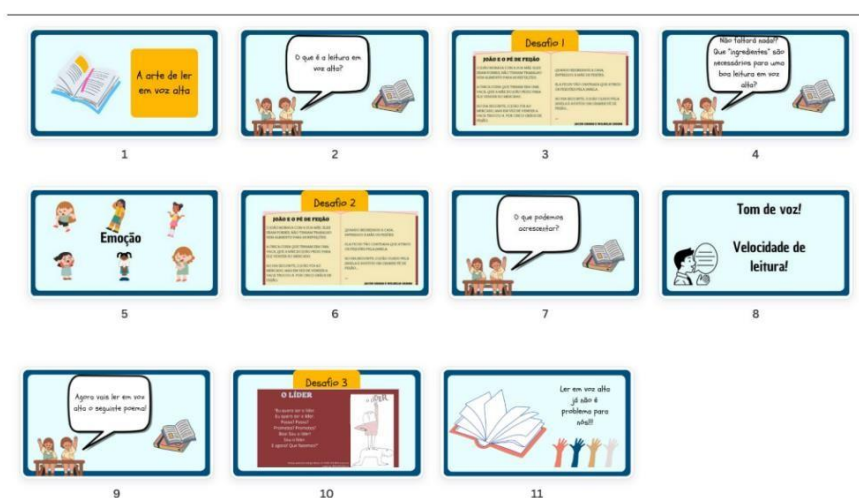


FIG.32- CANVA DE APOIO AO WORKSHOP DE LEITURA EM VOZ ALTA.

No que concerne ao domínio da Oralidade, mais concretamente ao subdomínio da compreensão oral, os discentes realizaram um questionário sobre o 2.º ato da obra “O Príncipe Nabo” (fig.33) a partir de um vídeo que visualizaram.

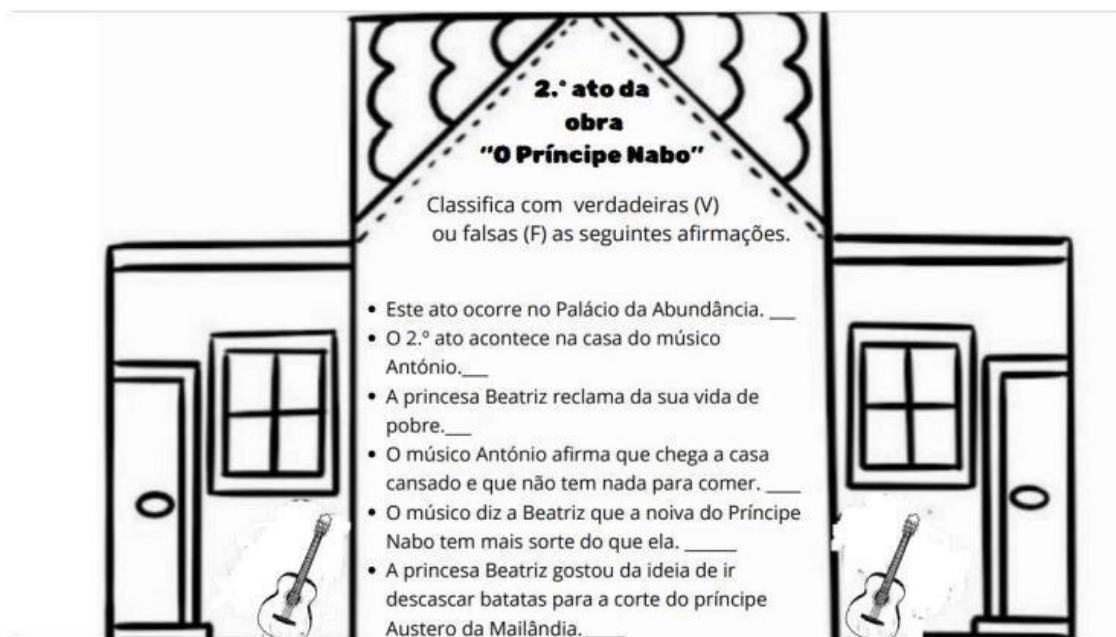


FIG.33- DESDOBRÁVEL DE COMPREENSÃO ORAL SOBRE O 2.ºATO DA OBRA "O PRÍNCIPE NABO" DE ILSE LOSA

2.2.2. História e Geografia de Portugal

A intervenção educativa em História e Geografia de Portugal, tal como a intervenção em Português, ocorreu durante quatro semanas. Em cada semana foram lecionadas duas aulas, uma era de 45 minutos e outra era de 90 minutos. As quatro semanas incidiram no domínio Portugal nos séculos XV e XVI.

A aula de 14 de maio iniciou-se com dois jogos pedagógicos (fig.34) construídos na plataforma *Plickers*. Estes tiveram como finalidade aferir os pré-conceitos que os alunos tinham relativamente à temática da expansão marítima.

O primeiro jogo era composto por questões relacionadas com o domínio "Portugal, pioneiro na expansão europeia" (dado previamente pelo professor cooperante). A média da turma foi satisfatória, sendo de 68%.

Conquista de Ceuta

Edited Tue 14 May

5

▶ Play Now ▶ Edit Set → Move to Pack + Add to Queue

1 Classifica como verdadeira ou falsa a seguinte afirmação. Caso não saibas opta pela alínea c. "A conquista de Ceuta, em 1322, marca o início da Expansão Portuguesa." A. Verdadeira. B. Falsa. C. Não sei.	2 O que significa "expansão portuguesa"? A. redução do espaço catelhano para outros continentes. B. redução do espaço português para outros continentes. C. alargamento do espaço português para outros continentes. D. alargamento do espaço catelhano para outros continentes.	3 Em que reinado Ceuta foi conquistada? No reinado de... A. D. Sebastião B. D. Henrique C. D. Afonso Henriques D. D. João I
4 Classifica como verdadeira ou falsa a seguinte afirmação. Caso não saibas opta pela alínea c. "Pensava-se que a conquista de Ceuta iria trazer mais problemas ao reino." A. Verdadeira. B. Falsa. C. Não sei.	5 Classifica como verdadeira ou falsa a seguinte afirmação. Caso não saibas opta pela alínea c. "Ceuta possuía em abundância cereais e outros produtos alimentares que faltavam em Portugal." A. Verdadeira. B. Falsa. C. Não sei.	

Portugal, pioneiro na expansão europeia

68%

Gustavo Abs. Matias 40% Stefany Abs.

QUESTIONS

ALL ANSWERED

Que parte do mundo era conhecida no início do século XV pelos Europeus? 87% A. Europa. B. Europa e o Oriente. C. Europa, uma parte da Ásia e o Norte da África. D. Ásia e África.	Classifica a seguinte afirmação como verdadeira ou falsa. 27% Nas terras desconhecidas imaginava-se que os homens eram monstros de um só olho e cabeça de cão. A. Verdadeira. B. Falsa.	Apesar do medo, os Portugueses foram pioneiros na expansão europeia. O que quer isso dizer? 93% A. Que os portugueses eram um povo muito medroso. B. Que os portugueses eram inteligentes. C. Que foram eles que abriram caminho para regiões desconhecidas. D. Que foram eles que abriram caminho para regiões conhecidas.
Completa a seguinte afirmação: 60% "No início do século XV, Portugal era um reino....., mas em paz." A. pobre. B. rico. C. desconhecido. D. guerreiro.	Identifica uma das condições que tornaram possível que Portugal fosse o pioneiro na expansão. 73% A. Redução extensão marítima. B. A instabilidade política que se viveu desde o Tratado de Paz com Castela. C. A estabilidade política que se viveu desde o Tratado de Paz com Castela. D. Conhecimento de instrumentos náuticos através dos Castelhães.	

FIG.34- JOGOS NA PLATAFORMA PLICKERS

No que concerne ao segundo jogo intitulado "A conquista de Ceuta" a classificação média da turma foi inferior a 50%. A realização dos *Plickers* motivou a turma para a aprendizagem, todavia os estudantes estavam muito agitados, o que poderá ter enviesado as respostas.

Nesta aula, foi distribuído a cada aluno um *flipbook* sobre a Conquista de Ceuta (fig.35) e estes começaram a preencher com o seu par os espaços em branco de forma a terem um resumo sobre a matéria lecionada.

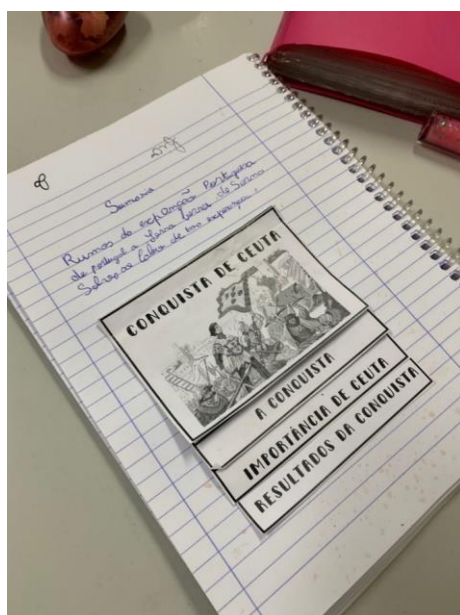


Fig.35- Flipbook sobre a conquista de Ceuta

A aula de 17 de maio foi uma aula-oficina e utilizou-se o *mentimeter* para a construção de uma nuvem de conceitos relativos ao Cabo Bojador e do Cabo da Boa Esperança. De seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho em pares (fig.36) que tinha como finalidade a interpretação de fontes e a compreensão contextualizada. Durante a realização da aula oficina foi visível o empenho dos alunos na sua realização pois sentiam que estavam eles próprios a construir o seu conhecimento.

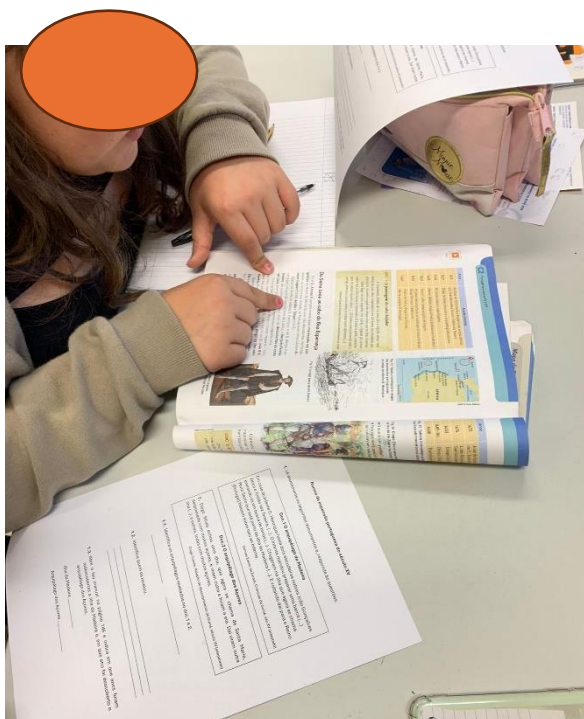


FIG.36- ALUNO A REALIZAR UMA FICHA DE TRABALHO SOBRE OS RUMOS DA EXPANSÃO PORTUGUESA NO SÉCULO XV

Na aula de 21 de maio foi abordada “A viagem de Cristóvão Colombo e o Tratado de Tordesilhas”. Para motivar os alunos esta iniciou-se com um pequeno enigma (fig.37) e, ao longo da aula, os estudantes realizaram uma sopa de letras por forma a resumir o conteúdo lecionado. Nesta aula os alunos visualizaram um vídeo da plataforma RTP Ensina (recurso audiovisual) com a duração de um minuto e meio, em que foi explicado em que consistia o Tratado de Tordesilhas.

Para descobrires o **nome do navegador** que fez a **primeira viagem transatlântica**, terás de desvendar o enigma. Escreve no 1.º retângulo o nome próprio e no 2.º retângulo o apelido. Boa sorte!

😊	♥	⚡	🌙	☁	△	⊗	⊕	★	✕	➡
i	o	c	v	r	t	s	a	l	m	b

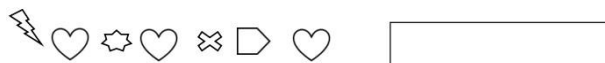


FIG.37- ENIGMA

A aula de 24 de maio, incidiu no conteúdo “As viagens de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral” e “A carreira da Índia”. Para motivar os alunos, a aula iniciou-se com um pequeno áudio sobre a Viagem de Vasco da Gama e a de Pedro Álvares Cabral, para que a escuta fosse ativa foi entregue a cada estudante uma ficha construída por nós. Nesta aula, ainda houve tempo para um jogo na plataforma *educaplay* (fig.38).

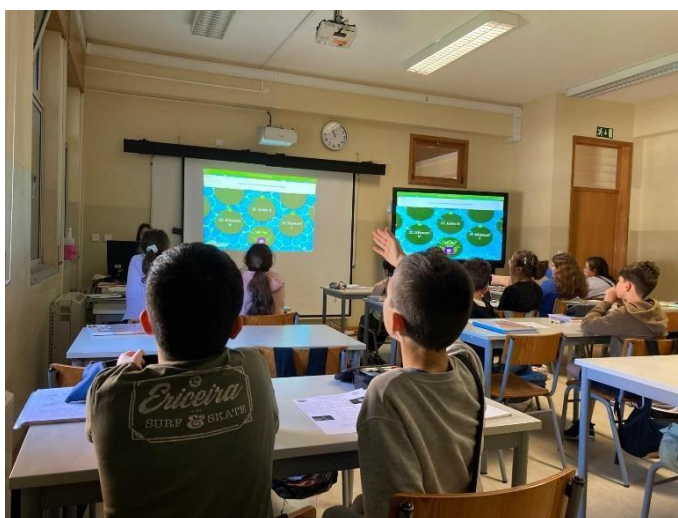


FIG.38- ALUNOS A REALIZAREM O JOGO NO EDUCAPLAY

Na 5.ª regência foi explorado um vídeo da plataforma educativa RTP Ensina e, os estudantes preencheram um desdobrável sobre o planisfério de Agnese (construído pelas PE). Como os alunos não terminaram esta tarefa a tempo, a mesma foi para trabalho de casa partindo de uma página do manual que continha o pequeno resumo sobre este conteúdo.

No que concerne à aula de 31 de maio esta foi dedicada à realização da ficha de avaliação. A construção deste instrumento avaliativo foi efetuada conjuntamente com o professor cooperante. O professor solicitou que acrescentássemos perguntas sobre a matéria lecionada e que o ajudássemos a adaptar a ficha para os alunos com acomodações curriculares.

Aceitamos o desafio proposto e demos as nossas sugestões. Convém referir que o professor cooperante aceitou todas as propostas dadas. Visto que tínhamos pedido aos alunos a realização de um trabalho de casa, ou seja, solicitamos que os mesmos preenchessem o planisfério de Agnese, colocámos essa mesma questão na ficha de avaliação.

Para a última aula de HGP foram idealizados dois objetivos gerais, sendo eles: conhecer e compreender as características do Império Português no século XVI e sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos. Nesta aula foram realizados jogos na plataforma *Plickers*, foi projetado um canva e, para finalizar a mesma, os estudantes distribuíram-se por seis grupos de trabalho e realizaram o jogo de tabuleiro denominado “Jogo da Expansão Portuguesa” (fig.39). O jogo decorreu de forma tranquila e foi visível o empenho com que os estudantes aprendiam através da ludicidade (fig.40).



FIG.39- JOGO DE TABULEIRO “JOGO DA EXPANSÃO PORTUGUESA”



FIG. 40- ALUNOS A JOGAREM O JOGO DE TABULEIRO SOBRE A EXPANSÃO PORTUGUESA

2.2.3. Envolvimento na Comunidade Educativa

No que concerne ao envolvimento na comunidade educativa, tivemos oportunidade de assistir a duas atividades no âmbito da disciplina de Português intituladas *Concurso de Línguas- Na ponta da língua* e *Com as letras tricotamos...* Marília Rocha. No que diz respeito a História e Geografia de Portugal estivemos presentes na plantação de Cravos e no teatro realizados no âmbito da atividade *Os 50 anos do 25 de abril*.

Também participamos na construção dos instrumentos de avaliação de História e Geografia de Portugal, uma vez que esses momentos coincidiram com a intervenção educativa.

Apesar de não termos estado presentes em muitas atividades, estivemos sempre disponíveis para ajudar na preparação das mesmas. Porém, a escola (ao contrário dos professores cooperantes) nem sempre via com bons olhos a nossa presença em atividades que não estavam diretamente relacionadas com HGP ou Português.

2.2.4. Em síntese

A experiência no 2.º ciclo foi muito diferente da vivenciada no 1.º ciclo, o que permitiu ganhar uma experiência alargada para o nosso futuro profissional. Nas aulas de observação reparamos que esta turma era muito distinta da turma de 1.º ciclo, uma vez que a turma do 2.º ciclo não estava motivada para o estudo/aprendizagem, sendo necessário criarmos atividades mais lúdicas e com recurso às tecnologias. Esta turma apresentava dificuldades ao nível do cumprimento das regras de sala de aula, o que por vezes foi um obstáculo no decorrer das aulas.

Relativamente ao trabalho desempenhado ao longo das semanas consideramos que este foi levado de uma forma profissional e as planificações foram elaboradas tendo em conta os documentos orientadores do Ministério de Educação. Tal como no

1.º ciclo foi adotada uma postura empática com todos os alunos e as aulas foram planificadas tendo o aluno como o centro da aprendizagem.

Como balanço final desta intervenção na turma de 5.º ano do 2.º ciclo do ensino básico, consideramos que esta experiência foi muito enriquecedora pois permitiu criar laços de trabalho/amizade com os professores cooperantes e com os estudantes e foi fulcral no desenvolvimento de competências didáticas, pensamento crítico e experiência profissional.

Parte II- Trabalho de Investigação

A parte II denominada trabalho de investigação está subdividida em cinco capítulos, sendo eles: a introdução, a fundamentação teórica /revisão da literatura, a metodologia de investigação, a apresentação e discussão de resultados e as conclusões.

Capítulo I- Introdução

Neste capítulo encontraremos a caracterização do estudo, a identificação da pertinência do problema, a questão e os objetivos de investigação e, por fim, a motivação para a realização deste estudo.

1.1. Caracterização do estudo

Este trabalho de investigação foi efetivado na Prática de Ensino Supervisionada, na disciplina de Português, numa turma do 5.º ano de escolaridade.

Sendo nossa intenção compreender “Como promover a competência de leitura em voz alta através do texto dramático”, efetuamos um estudo prático com o objetivo de refletir sobre práticas pedagógicas utilizadas com a intenção de desenvolver o gosto pela leitura literária, nomeadamente de textos dramáticos; promover hábitos leitores; aperfeiçoar a competência de leitura em voz alta e desenvolver a competência literária, nomeadamente no respeitante à compreensão de textos dramáticos.

1.1.1. Identificação da pertinência do problema

A problemática que selecionamos como núcleo deste estudo surgiu da observação efetuada nas primeiras semanas de intervenção. A professora cooperante informou que durante a PES teríamos de trabalhar o texto dramático. Como esta modalidade textual tem, entre outras, como finalidade a representação, consideramos que aproveitar este tipo de texto para promover o treino da leitura em voz alta era a nossa intenção. Além deste facto, verificou-se que a maioria dos alunos demonstrava falta de interesse pela leitura e, consequentemente, não apresentavam hábitos de

leitura e tinham muita dificuldade em ler, com expressividade, em voz alta. Tendo consciência desta realidade, foi nosso intento reunir ‘texto dramático’, ‘leitura em voz alta’, ‘gosto pela leitura’ e ‘hábitos leitores’ num único projeto.

Considerando que o texto dramático, devido às suas especificidades, merece ser lido em voz alta, para posteriormente ser representado, neste estudo procuramos dar “vida” à obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa e, por conseguinte, fazer com que os alunos descubram a magia da leitura.

Outro aspeto relevante, a nosso ver, diz respeito ao facto de o texto dramático ser, por vezes, abordado de forma mais superficial, normalmente no 3.º período, o mais curto de todos, e pela escassez de estudos práticos sobre esta tipologia textual. Paralelamente, à falta de investigação sobre o investimento no desenvolvimento de competências de leitura em voz alta motivou-nos centrar a nossa investigação nesta área interligando-a com o texto dramático.

1.1.2. Questão e objetivos de investigação

Considerando a situação problemática descrita formulou-se a seguinte questão de investigação que serviu de guia para a pesquisa:

- Como promover a competência de leitura em voz alta através do texto dramático?

Foram formuladas ainda outras questões complementares, tais como:

- Qual é a perceção da leitura em voz alta de alunos do 5.º ano de escolaridade?
- Como é que os alunos leem em voz alta no 5.º ano de escolaridade?
- Como despertar o gosto pela leitura através do texto dramático?
- Como promover a competência literária dos alunos através do texto dramático?
- Que atividades permitem trabalhar a leitura em voz alta partindo de textos dramáticos?

Para responder às questões de investigação apontadas, delinearam-se os seguintes **objetivos**:

- Desenvolver o gosto pela leitura literária, nomeadamente de textos dramáticos.
- Promover hábitos leitores.
- Aperfeiçoar a competência de leitura em voz alta.
- Desenvolver a competência literária, nomeadamente no respeitante à compreensão de textos dramáticos.

1.2. Motivação

A principal motivação para este estudo prende-se com o gosto da investigadora em ler desde tenra idade. Quando entrou para o 1.º ciclo e começou a aprender a ler, os seus pais fizeram um “contrato” com ela: todos os meses lhe iam oferecer um livro de uma coleção que lhe despertara interesse. Mal o recebia ia lê-lo, em voz alta, no seu quarto, pois estava desejosa de saber mais uma aventura da vida da protagonista. Como a investigadora gostava tanto dessa coleção lia todas as histórias às suas bonecas e, mais tarde, lia para a sua irmã. Apesar desta coleção não ser considerada literatura consagrada, mas sim uma coleção de livros paraliterários para crianças, foi graças à “Anita” que a investigadora confessa que viajou por diversos “mundos”.

Além disto, face ao diagnóstico supracitado que efetuou da turma, de imediato percebeu que desejaria trabalhar com esta temática, da promoção da leitura, partindo do texto dramático (que a professora cooperante indicou como tendo de ser o tipo de texto a trabalhar durante a sua intervenção).

Capítulo II- Fundamentação teórica/Revisão de literatura

Neste capítulo será apresentada a fundamentação teórica deste estudo de forma a sustentar a problemática formulada nesta investigação. Recorrer-se-á a autores de referência ligados à Educação Literária, à importância da formação de hábitos leitores, à descoberta do prazer da leitura, refletindo sobre as potencialidades da leitura em voz alta de textos dramáticos na materialização desses caminhos.

Esta revisão da literatura será composta por tópicos considerados, a nosso ver, imprescindíveis para a problemática retratada, sendo eles “A Educação literária na Família”; “A Educação Literária na Escola”; “A formação de leitores no ensino básico através da Educação literária”, “O conceito de leitura e a sua importância”; “A leitura em voz alta e o texto dramático” e, por fim, apresentar-se-ão estudos sobre a temática selecionada para o estudo.

1. A Educação literária na Família

O conceito de Educação Literária é bastante abrangente, e não corresponde a ensinar Literatura, já que o termo “ensino” pressupõe a centralidade no papel do docente. Por outras palavras, o ensino é tido numa direção unilateral, o que atualmente não é o expectável (Pinto, 2022). Balça (2023) acrescenta que se entende por Educação Literária o ato de educar pela literatura, concretizado em um momento que envolve a leitura como algo prazeroso, onde o leitor tem de se comprometer com o texto, isto é, deve envolver-se emocionalmente com o mesmo. Educar Literariamente permite que o leitor interprete o texto tendo em conta as suas vivências, ou seja, possibilita que o mesmo “viva” o texto de uma forma pessoal. Por outras palavras, “na educação literária, privilegia-se a leitura do texto literário e este é também constituído pela leitura que dele faz o leitor” (JAUSS, 1978, citado por Balça, 2023, p.6).

De acordo com Balça e Costa (2017), a Educação Literária deverá levar o jovem a usufruir de uma experiência estética com a Literatura. Essa experiência terá de englobar um conjunto de atividades apelativas e promover a participação do leitor no

próprio discurso literário.

Segundo Mata e Villarrubia (2011), a literatura é a combinação de emoção e de saber, por isso, quando os jovens contactam com ela devem realizar leituras diversificadas; entender que a literatura deve ser algo prazeroso e não objeto de avaliação; que esta está repleta de significados; que existe uma relação entre o meio social e o histórico; que poderão existir diálogos intertextuais (entre textos) e que a literatura é, por si só, um meio de aceder ao mundo que nos rodeia.

Guckert, Santos e Neto (2023) afirmam que a literatura pode ser vista como uma ‘aventura’, ou seja, pode ser equiparada à própria vida, pois ela tem um papel formador da personalidade e, por isso, “é um instrumento poderoso de educação e deve estar presente nos currículos escolares” (p.7). Teresa Colomer (2007), citada por Guckert *et al.* (2023), também discorre sobre educação pela literatura dizendo que os docentes através dela transmitem às novas gerações inúmeras possibilidades de interpretação, compreensão e de fruição. Aliás, Colomer dá inclusivamente o seu exemplo pessoal, afirmando que a aprendizagem enquanto ela era aluna era muito limitada e estável. A aprendizagem da leitura era apoiada na descodificação e memorização, a leitura em voz alta era utilizada na leitura de textos religiosos e patrióticos e, por vezes, contactava com textos em latim, de gramática, de retórica e de problemas matemáticos. Assim sendo, “até os anos setenta, a educação literária era deficiente devido à formação deficiente docente” (p. 8).

Na sociedade, ouvimos frequentemente que “nós somos o que comemos”, mas eu diria que “nós somos o que lemos”, pois através da leitura nós crescemos e temos oportunidade de compreender melhor o mundo. Segundo Ceia (2007), durante os primeiros anos de vida devemos potenciar ao máximo a imaginação da criança, uma vez que a forma como esta for estimulada irá determinar como o futuro adulto solucionará os problemas que lhe aparecem. A educação literária “abre” o cérebro da criança, ou seja, faz com que ela visiona vários pontos de vista sobre o mesmo assunto. Na linha de pensamento de José Morais (citado por Veloso, 2005), um dos maiores especialistas do mundo da alfabetização, ler é alimentar, respirar e voar. Como futura

professora espero conseguir formar crianças que gostem de ler e que, mesmo sem a minha presença, peguem num livro como um “escape” do quotidiano. Espero, também que se tornem leitores, pois “Ninguém está só, havendo um livro para ler.” (Ceia, 2007, p.8).

Através da leitura de textos literários conseguimos criar cidadãos mais empáticos, solidários e menos egocêntricos. De acordo com Pinto (2022), a literatura é um instrumento de liberdade, pois assume uma dimensão social que pode funcionar como um instrumento para a denúncia de situações que vão contra as liberdades individuais. Para além disto, a literatura permite o aperfeiçoamento da linguagem, a ampliação do vocabulário e a tomada da consciência do funcionamento da língua através de um jogo de palavras e da sonoridade presente no texto literário.

Na linha de pensamento de Ceia (2007), a maior vantagem da leitura literária (de clássicos ou de modernos, de autores “maiores” ou “menores”) é que este tipo de leitura nunca será esquecido. Ou seja, recordar-nos-emos do que vivemos com aquele livro de ficção, das peripécias do protagonista e de como ele se parecia ou não connosco. Também nunca esqueceremos do poema que lemos e que transmitiu aquilo que nós precisávamos num determinado momento. Por sua vez, o texto não literário, como, por exemplo, receitas de um bolo, texto instrucional de uma máquina, não tem esse poder de “tocar” nos nossos sentimentos e de nos preencher, logo nunca ficará guardado na nossa memória de textos, nem permitirá a fruição estético-literária.

2. A Educação Literária na Escola

A Educação Literária é um domínio de referência das Aprendizagens Essenciais de Português (ME, 2018), definidas pelo Ministério da Educação e contribui para a formação holística do indivíduo e do cidadão.

O Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), publicado em 2009 e sob coordenação de Carlos Reis, faz referência à literatura logo na sua introdução:

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos

tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente. (Reis, 2009,p.5)

Assim sendo, propõe-se que a literatura ocupe um lugar de destaque no Currículo do Ensino Básico, pois só através dela é que os jovens têm acesso ao nosso legado. A referência à literatura encontra-se em vários pontos do PPEB, especificamente na secção do 2.º ciclo dos `Resultados esperados`: “Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.” (Reis,2009, p.76). Nesta linha de pensamento, Pinto (2002) acrescenta que, no programa de 2009, se esclarece que o professor de Português deve ter uma boa competência literária e conhecimentos literários específicos para que possa escolher quais os livros que se adequam à turma que tem à sua responsabilidade. Assim sendo, é dada ao professor uma certa margem de autonomia para ponderar de que forma deverá adaptar o programa à turma com que trabalha.

Outro documento essencial é o documento curricular *Aprendizagens essenciais* onde está escrito que (ME, 2018), no final do 2.º ciclo do ensino básico, os alunos deverão ser capazes de olhar para a leitura como um objeto de fruição, tendo o hábito de leitura inculcado na sua vida. Com recurso à Educação Literária pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Para isso, é fornecida uma lista de obras para leitura obrigatória ou recomendada, por ano de escolaridade. Contudo, aqui a margem do professor para escolher as obras em função dos seus alunos não é tão explícita ao longo do documento.

Segundo Balça (2023), na escola os docentes devem-se preocupar em envolver os alunos com o texto literário para que estes descubram o prazer da leitura. Todas as atividades feitas em torno do texto literário devem ser significativas e impactantes para os estudantes. Deve ser dado tempo aos jovens para que eles reflitam sobre os textos, mobilizem os seus conhecimentos prévios e envolvam as suas emoções. Este trabalho com o texto literário deve fomentar o diálogo na sala de aula e os alunos

deverão expressar o que entenderam sobre o texto sem que sejam feitos juízos de valor. Os docentes funcionarão como mediadores de todo o processo auxiliando os estudantes a conhecerem-se enquanto leitores e cidadãos do mundo.

Dado que este estudo engloba a leitura em voz alta e o texto dramático foi nossa intenção compreender se no documento curricular acima mencionado existem ou não referências a este tipo de leitura e a este género textual. Ora, de facto no 5.º ano de escolaridade é expectável, segundo as Aprendizagens Essenciais, que os alunos façam “declamações e representações teatrais” (p.9) e, ainda sejam promovidas estratégias que envolvam “fazer dramatizações, recontos, recriações” (p.9).

Apesar das referências nos documentos oficiais, vários estudos têm verificado alguma ausência do texto dramático na escola (Bastos, 2006; Pinto, 2009). Segundo Pascolati (s.d.), este facto deve-se a uma lacuna na formação docente; este género literário aparece raríssimas vezes no universo escolar e, se olharmos para um manual escolar, o que lá existe são pequenos excertos de obras que não dão o devido valor ao referido género literário. Para além disso, no acervo das bibliotecas escolares existem mais textos narrativos, alguns poéticos e pouquíssimos textos dramáticos.

2.1. A formação de leitores no ensino básico através da Educação literária

Azevedo e Balça (2016) alertam que “Formar leitores é, hoje, um desafio e, simultaneamente, um desígnio” (p.1), ou seja, ninguém nasce leitor, todavia pode tornar-se um, sendo, a nosso ver, o professor de Língua Portuguesa um dos docentes mais importantes nesta missão. Assim sendo, o professor deverá direccionar a família para a seleção de bons livros e, consequentemente, para a vivência de experiências benéficas e significativas em torno da leitura, bem como ele mesmo criar atividades e interações que fomentem encontros com livros.

A formação de leitores é um desafio a vários níveis, especialmente quando considerado o contexto tecnológico em que vivemos, pelo que, cremos, o incentivo à leitura poderá passar pelo uso de estratégias inovadoras, mas não terá de ser necessariamente assim. O caminho pode, na verdade, ser exatamente o oposto: apontar, por exemplo, para os efeitos que a leitura poderá trazer a quem lê, isto é, as

múltiplas potencialidades que a leitura promove: desenvolve a imaginação, o pensamento crítico, ou o léxico.

Barros (2022) vai mais longe e afirma que o principal contributo da leitura é a felicidade. Retomando a ideia supracitada de que formar leitores é uma necessidade social, indispensável em várias dimensões do quotidiano, das mais prosaicas às académicas. De acordo com Gomes (2017), são inúmeras as vantagens da leitura, pois quem lê consegue pensar/interrogar o mundo de uma forma global e tornar-se um cidadão crítico e reflexivo. Um livro permite-nos sonhar, imaginar, pensar, colocarmo-nos no lugar dos outros (sermos empáticos) e, concomitantemente, adquirir competências ligadas à leitura em voz alta, tais como a dicção, a fluência, a entoação e o ritmo.

A escola, como instituição pública, deve promover e desenvolver nos alunos o gosto pelos livros, e, para tal, terá de realizar ações de promoção da leitura e potenciar a vivência de experiências de leituras gratificantes. “Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (Reis, 2009:70).

Mata e Villarrubia (2011) afirmam que é indispensável pensar as estratégias que estamos a usar para formar leitores, sendo necessário “olhar” para os objetivos, atividades e métodos utilizados quando se aborda o texto literário em sala de aula, pois tem-se assistido à instrumentalização do texto literário através da utilização de questionários de interpretação e compreensão que, em vez de aproximar o aluno do texto, parece estar a ter o efeito contrário: a não fomentação de leitores.

2.2. O conceito de leitura e a sua importância

A leitura é um processo continuado que começa antes da entrada das crianças no 1.º ciclo do ensino básico (1.ºCEB), pois, devido à presença do escrito na sociedade, a criança chega à escola com diversos conhecimentos sobre este domínio (Colomer,s.d., citado por Lomas, 2003).

Ler é compreender, logo quando alguém conta uma história à criança e sentimos que ela “viaja” e que com a leitura consegue resolver alguns conflitos internos podemos afirmar que esta leu verdadeiramente. Segundo Vieira (2022), através da leitura as crianças/os alunos desenvolvem e fortalecem o seu espírito crítico, pois tornam-se capazes de dialogar e de problematizar mais sobre as situações do seu quotidiano. Para além disso, a leitura promove o crescimento afetivo da criança e, consequentemente, o seu desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que através de um livro a criança consegue colocar-se no lugar do outro.

Este verbo, ler, antes de ter o significado que definimos anteriormente, expressava a ideia de “colher”, etimologicamente deriva do verbo latino *legere* (Cadório, 2001, citado por Ribeiro, 2005), porque quando os romanos começaram a ler, pensavam na leitura como algo que se transferia de uma pessoa para outra, ou seja, quem lia e quem ouvia ler “colhia” o conhecimento dessa mesma leitura.

A leitura é, então, um ato interpretativo, por isso vai muito além do ato de decifração/descodificação. Ler é compreender, enquanto que a decifração diz respeito apenas à aprendizagem de um código escrito. Leitura pressupõe a triangulação de três fatores essenciais: o leitor, o texto e o contexto de leitura. (Irwin, 1986; Teresa Colomer, 2003).

Relativamente ao primeiro fator, o **leitor**, temos de ter em conta as estruturas e os processos. As estruturas são as características do leitor tanto a nível cognitivo (por exemplo, o vocabulário da criança) como a nível afetivo (como por exemplo, a sua autoimagem enquanto leitor). E os processos dizem respeito às atividades cognitivas que o leitor tem de fazer durante a leitura. Os processos incluem os microprocessos, os processos integrativos, os macroprocessos, os processos elaborativos e os processos metacognitivos (Giasson, 1993). Os microprocessos dizem respeito à microseleção de partes do texto, os integrativos visam o estabelecimento de relações entre frases, para que o aluno consiga interpretar expressões. Os macroprocessos visam a compreensão holística (global) do texto. Os processos elaborativos permitem que o leitor se posicione face à leitura e, por fim, os metacognitivos possibilitam que o leitor identifique o que não entende e que tente remediar a situação.

O fator **texto** diz respeito à intenção do autor, ou seja, àquilo que o autor pretende transmitir com o que escreveu; ao conteúdo do que transmitiu; e à forma como o conteúdo foi transmitido.

Por fim, o fator **contexto de leitura** corresponde à implicação do contexto em que foi escrito o texto e do momento de leitura. O professor deve, por exemplo, ao escolher um texto que goste, que se identifique e que se enquadre nos interesses dos alunos, conseguir, mais facilmente, chegar ao “coração” das crianças contribuindo, quiçá, para que se tornem leitores ativos.

Em suma, quando abordamos a leitura estamos também a englobar a promoção e a formação de leitores através da educação literária (Balça & Costa, 2017).

3. A leitura em voz alta e o texto dramático

Tal como já foi referido anteriormente, ler é uma tarefa extremamente complexa, uma vez que o aluno tem de, primeiramente, possuir conhecimento do código escrito e depois tem de mobilizar conhecimentos prévios de modo a compreender o que está a ler. Uma vez que, segundo o que defende Sim-Sim (2007, p. 7), “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”, quando pensamos em leitura em voz alta estamos a reconhecer esta dinâmica como uma forma de expor a nossa interpretação do texto através de diferentes códigos linguísticos (Azevedo & Balça, 2016): proxémico (código que observa a organização do espaço, assim como as relações de proximidade/ distanciamento de pessoas face a objetos), cinésico (diz respeito aos movimentos corporais) e paralinguístico (código que estuda o tom de voz, o ritmo, o volume, etc.).

Leite (2013) afirma que ler em voz alta é sonhar, uma vez que temos a oportunidade de encarnar/ interpretar as diversas personagens. Desta forma, quando pensamos na leitura em voz alta este “compreender o texto” atinge outro patamar, pois o leitor tem de ser a voz do texto e para tal tem de se envolver por completo nesta tarefa.

A teatralidade inerente a uma boa leitura em voz alta tem dois objetivos muito importantes: por um lado, o de evasão, proporcionado pelo fingimento que se pretende tão convincente quanto possível, pelo assumir do papel alheio a si, que torna a leitura numa atividade lúdica e sedutora; por outro lado, tem o objetivo de aproximar mais o leitor do texto, favorecendo a sua compreensão, uma vez que não é possível ler de forma expressiva, teatral, um texto que não se compreendeu bem (ao passo que é possível ler e continuar a ler, em silêncio, um texto que se está a compreender mal). (Leite, 2013, p. 4)

De acordo com Pascolati (s.d.) para a leitura dramatizada acontecer é imprescindível encontrar a intenção de cada “fala” (no caso do texto dramático), entoação, pois é a partir dessa intenção que o ouvinte/espectador conseguirá “viver” aquela personagem. Concomitantemente, neste tipo de leitura temos de nos preocupar com os restantes signos teatrais, nomeadamente as didascálias (indicações cénicas entre parênteses e/ou em itálico, relativas a movimentação, atitudes das personagens, cenário, guarda-roupa, iluminação, música, etc.).

Mas afinal o que é necessário para efetuar a leitura em voz alta? Na linha de pensamento de Belo e Sá (2005), a leitura em voz alta acarreta a ativação de um complexo mecanismo cerebral e muscular fundamental para a produção da fala, já que e como o próprio nome indica esta leitura remete-nos para a oralidade. De acordo com Batista (2019-2020), este tipo de leitura deve ser utilizada como forma de partilhar conhecimento e como meio de prazer através da vivência de situações de leitura literária. Vieira (2022), acrescenta que a leitura em voz alta é uma atividade de enorme relevância, pois facilita a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita e o enriquecimento do vocabulário da criança.

Na preparação da leitura em voz alta, o docente deverá optar por ter alguns momentos em que os alunos o ouvem a ler, de forma a que o mesmo possa dar o exemplo, ou seja, o professor como leitor mais experiente deve funcionar como modelo, demonstrando aos alunos as estratégias que estes podem adotar quando estão a realizar leituras deste tipo (Batista, 2019-2020).

A leitura em voz alta permite o aperfeiçoamento de diversas competências de leitura, nomeadamente a dicção, a expressividade, a fluência e a persistência. A dicção diz respeito à articulação correta das palavras, ou seja, um bom leitor é aquele que pronuncia com clareza as palavras. Na segunda competência, a expressividade, avalia-

se se o leitor ao ler transmite emoção e utiliza o ritmo adequado à leitura, por exemplo, se no texto está escrito que uma família era muito pobre e não tinha nada para comer, o leitor deve utilizar uma entoação triste. Na fluência, o leitor não deverá utilizar um tom monocórdico, mas sim dar “vida” ao texto utilizando um ritmo adequado (Gomes, 2017). Finalmente, a persistência nota-se quando o leitor está perante dificuldades na leitura e não desiste, ou seja, tenta colmatá-las.

Efetivamente, a técnica de leitura em voz alta parte dos signos linguísticos, ou seja, das letras e/ou fonemas que dão origem ao significante e ganha vida através dos signos acústicos-dinâmicos (Belo & Sá, 2005). Por outras palavras, a leitura em voz alta dá vida às palavras e frases de um texto, quando utiliza pausas, suspiros, timbres, musicalidade, o que influencia e condiciona o texto linguístico, dando origem a um novo texto.

Rodolfo Castro (PNL2027, 2020), contador de histórias, formador e escritor, nasceu na Argentina e vive atualmente no nosso país. Este contador argentino acredita no poder das palavras, da leitura e dos livros e, em particular, nos benefícios que advêm da leitura em voz alta. Segundo Rodolfo Castro, para que a leitura em voz alta seja mais eficaz é essencial seguir três passos, sendo eles:

1. Ler antes de ler, isto é, ter o livro que contém o texto que vamos ler e compreender o texto nos seus múltiplos sentidos;
2. Sonorizar: dar às palavras o som que lhes correspondem;
3. Ensaiai a leitura em voz alta, pois a leitura em voz alta mistura som, faz música.

Em nosso entender, o texto dramático é um género textual que deve ser lido em voz alta, para posteriormente ser representado. Na linha de pensamento de Vasconcelos e Bastos (1997), este apresenta uma mancha gráfica muito própria já que é possível distinguir dois tipos de discursos: o dialógico ou texto principal, onde encontramos as falas das personagens precedidas dos seus nomes e o não dialógico, texto secundário ou didascálias onde nos são apresentadas as indicações cénicas relativas à movimentação, às atitudes das personagens, ao cenário, ao guarda-roupa, etc. O primeiro, isto é o texto principal, destina-se a ser dito pelos atores e ouvido

pelos espectadores; o segundo, ou seja, o texto secundário pode apresentar indicações de atos (correspondem a ciclos de ação; a mudança de ato implica mudança de cenário) e cenas (divisão do ato determinada pela entrada ou saída de personagens).

De acordo com Bastos (1999), durante uma dramatização, a linguagem verbal, isto é a fala dos atores aparece sob a forma de diálogo (locutor e interlocutor comunicam entre si através de uma interação discursiva baseada em atos de fala, com uma determinada cadeia de referência); monólogo (produção verbal na ausência direta de interlocutor – mas com um interlocutor virtual no próprio sujeito da enunciação) ou aparte (produção verbal na ausência direta de interlocutor – mas com um interlocutor virtual no próprio sujeito da enunciação) e a linguagem não verbal (gestos, roupa, luzes, expressões faciais, etc.) aparecem de forma interligada, complementando-se.

Transpondo estes aspetos para o texto trabalhado neste estudo, ou seja, *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa, vejamos o início do primeiro ato:

A sala do trono: um tapete, cortinados pesados, algumas cadeiras, móvel carregado de «bibelots», uma jarra enorme. O retrato do rei na parede, um espelho. No centro, o trono.

Aurora: A limpar, com um espanador, a jarra enorme:

Hoje é que vai ser. Estou ansiosa por saber o que acontece. Vou espreitar pelo buraco da fechadura. «Não devemos perder os momentos históricos», costuma dizer o rei. *Ri-se.*

Neste *incipit* verifica-se a existência dos dois tipos de discursos descritos. O início, em itálico, o texto secundário (didascálias), dá-nos indicações referentes ao espaço da ação (sala do trono) e ao cenário envolvente. Introduz-nos uma personagem, a Aurora, e encontramos indicações cénicas relativas à sua ação (a limpar, com um espanador, a jarra enorme). Essa personagem é produtora de um discurso com destinatário explícito - o público. O texto principal ou dialógico mostra-nos que a Aurora está ansiosa (Estou ansiosa por saber o que acontece) por algo que irá acontecer.

Segundo Bastos (1999), o texto dramático é o tipo de texto em que se alargam os níveis de ambiguidade com o real e o leitor contacta com as diferentes concepções da realidade, isto é, o leitor contacta com diversas personagens, que por sua vez têm distintos pontos de vista que podem ser incorporados na leitura em voz alta do texto.

Na leitura em voz alta dos textos dramáticos, a leitura coletiva, em voz alta, possibilita que aqueles que leem e aqueles que escutam vejam a leitura como uma atividade prazerosa. Para esta leitura, a compreensão e a interpretação devem andar a par do esforço intelectual, pois aqueles que leem têm de perceber o que estão a ler e, simultaneamente, têm de desenvolver a sua expressividade oral para transmitir bem a mensagem (Pereira & Rocha, 2006).

4. Estudos sobre a leitura

Além do diagnóstico anteriormente apresentado, de falta de hábitos leitores e de dificuldade na leitura em voz alta dos sujeitos envolvidos, esta investigação emergiu, ainda, na sequência de diversos estudos que têm mostrado que os alunos têm lido cada vez menos. Numa investigação acerca de hábitos de leitura Gonçalves, Sardinha e Osório (2016), referem que a maioria dos alunos responderam que “não têm hábitos de leitura” sendo que quem lê o faz, apenas, “uma vez por mês” (30%) ou “uma vez por semana” (28%). Dos alunos que afirmam ter hábitos de leitura, cerca de 55% refere que “lê todos os dias”.

A família e o professor têm uma forte influência na criação de hábitos de leitura nos jovens. No estudo realizado por Mata, Lopes e Ávila (2021) sobre as Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário, podemos constatar que relativamente aos alunos do 2.º ciclo mais de 25% afirma que nunca ou quase nunca viu os familiares a lerem livros e 61 % afirma que nunca viu familiares a lerem livros em voz alta. Barros (2022) acrescenta que os dados mostram uma relação direta entre os escassos hábitos de leitura na família e o hábito de leitura dos jovens.

Outro dado relevante apurado no referido estudo sobre as Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário (Mata, Lopes & Ávila, 2021) refere que

29% dos alunos do 2.º ciclo “não gostam” ou que “gostam pouco” de ler, enquanto no 1.º CEB temos apenas 16,7% de alunos que “não gostam” ou que “gostam pouco” de ler. Isto querará dizer que à medida que a formação dos alunos avança, o gosto pela leitura vai diminuindo. Por esse motivo, na medida em que esse desinteresse pela leitura tem de ser colmatado através de medidas que estimulem os jovens para a leitura, propomos um projeto de investigação que nos ajude nessa missão.

Capítulo III- Metodologia de investigação

Neste capítulo daremos conta das opções metodológicas traçadas para este estudo, bem como da sua descrição, da caracterização dos participantes envolvidos e, das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados. Por fim, apresentaremos e analisaremos os dados e as conclusões a que chegamos.

3.1. Opções metodológicas

Todo o processo metodológico de uma investigação necessita de planeamento, desde a seleção da problemática até à fase em que se interpretam os resultados.

Com o intuito de definir o *design* do estudo e planificar a investigação (Coutinho, 2016), começamos por formular a questão de investigação. Tendo detetado um elevado desinteresse pela leitura na turma de 5.º ano em que estagiou, a investigadora formulou a seguinte questão de investigação que norteou este estudo:

- Como promover a competência de leitura em voz alta através do texto dramático?

Primeiramente, é importante salientar que a investigadora selecionou o texto dramático como foco da sua intervenção por ser o género textual que, a pedido da professora cooperante, teria de lecionar durante as regências de estágio.

Paralelamente, detetou que os alunos em questão, não só não gostavam de ler, mas também apresentavam uma baixa competência de leitura em voz alta. Como refere Landeiro (2009) são diversas as vantagens inerentes à leitura em voz alta pelo que esta

“deve ser incentivada ao longo da escolaridade, principalmente quando os alunos desistem da sua prática, quando não saboreiam as palavras, os textos, quando não se deliciam a ouvir fantásticas histórias, que ecoam nos seus ouvidos e que perduram na memória, preferindo fechar-se dentro do seu corpo e calar-se para sempre.” (Landeiro, 2009, p.10)

No documento curricular *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2018) está patente, no domínio da Educação Literária, a leitura extensiva de diversos textos dramáticos e, concretamente, no 5.º ano de escolaridade, um dos textos de leitura obrigatória é “O

Príncipe Nabo” de Ilse Losa, autora de grande referência nacional. Dando cumprimento a esse documento oficial, tomamos esta obra literária como o *ponto aquo* da nossa atuação pedagógica. Reconhecendo, como refere Rosado (2011), que para a análise de um texto dramático, a leitura em voz alta é importante, uma vez que coexistem sistema de signos de natureza verbal (linguístico e acústicos) e não verbal (visuais, musicais e cinéticos). Conjugamos na pergunta de investigação a questão do texto dramático e a questão da leitura em voz alta, na medida em que o texto dramático, devido às suas especificidades, é um tipo de texto que merece ser lido em voz alta, para posteriormente ser representado. Com este estudo pretendemos dar “vida” à obra “O Príncipe Nabo” de Ilse Losa e, por conseguinte, fazer com que os alunos descubram a magia da leitura.

Partindo da questão de investigação outras questões se foram desenrolando:

- Qual é a percepção da leitura em voz alta de alunos do 5.º ano de escolaridade?
- Como é que os alunos leem em voz alta no 5.º ano de escolaridade?
- Como despertar o gosto pela leitura através do texto dramático?
- Como promover a competência literária dos alunos através do texto dramático?
- Que atividades permitem trabalhar a leitura em voz alta partindo dos textos dramáticos?

No sentido de responder à questão de investigação foram traçados alguns objetivos:

- Desenvolver o gosto pela leitura literária, nomeadamente de textos dramáticos.
- Promover hábitos leitores.
- Aperfeiçoar a competência de leitura em voz alta
- Desenvolver a competência literária, nomeadamente no respeitante à compreensão de textos dramáticos.

Em suma, pretendemos, no final deste trabalho, não só alcançar estes objetivos, mas também responder às questões de investigação de modo a fornecer sugestões sustentadas para a prática pedagógica em torno do texto dramático e da leitura, ainda que não generalizáveis.

3.2. Descrição do estudo

Face à problemática de investigação supracitada, o desinteresse pela leitura detetado na turma de 5.º ano, desenhou-se um estudo de natureza mista, embora maioritariamente qualitativo, pois faremos uma análise minuciosa de conteúdo, ainda que recorramos a alguns, poucos, dados quantitativos. Adotamos uma metodologia mista, que reúne dados quantitativos e qualitativos, o que segundo Coutinho (2016, p.357) “estabelece pontes entre as duas tradições metodológicas tradicionais”.

Na linha de pensamento de Pinto (2022), ao utilizarmos métodos mistos estamos a juntar uma metodologia mais empirista (quantitativa) a uma mais interpretativa (qualitativa), o que permitiu, por exemplo, no nosso caso, observar de forma mais holística o desinteresse pela leitura detetado na turma de 5.ºano.

Considerando que a pesquisa quantitativa apresenta como principal desvantagem o facto de reduzir a ciência ao campo observável, não tendo em conta o contexto de recolha de dados, ao utilizarmos simultaneamente dados qualitativos acrescentamos ao nosso estudo um olhar naturalista do objeto, conseguimos aferir informações complementares que podem auxiliar na interpretação dos dados advindos de sujeitos e de práticas em contexto. Acreditamos que ao adotarmos uma metodologia híbrida, perspetivamos o objeto em estudo, o trabalho com a leitura em voz alta partindo do texto dramático, de diversos ângulos aportando uma visão mais ampla e uma compreensão mais aprofundada sobre esse objeto.

No que concerne ao método selecionado, optou-se pelo ‘estudo de caso’, porque permite uma investigação detalhada de uma entidade bem definida: o ‘caso’ em análise (Coutinho, 2016). Tratando-se de um “estudo de caso”, utilizaram-se múltiplas fontes de dados, o que nos permitiu ter um conjunto mais diversificado de informações advindas de diversas fontes, e, simultaneamente, triangular os dados obtidos na interação com a turma de 5.ºano (Yin,1994, p.92 citado em Coutinho, 2016). Consideramos que o recurso a diversas técnicas é essencial, uma vez que os vários instrumentos de recolha de dados ao serem recolhidos em simultâneo serão complementares e possibilitarão uma análise mais aprofundada dos factos.

É importante referir, ainda que, no decorrer deste estudo, a investigadora desempenhou dois papéis distintos, mas complementares, além de investigadora foi igualmente professora estagiária dos alunos que participaram do estudo. No que concerne ao seu papel de investigadora, focou-se em investigar, observar e tirar notas com vista a encontrar um percurso pedagógico-didático que fomentasse o desenvolvimento de hábitos de leitura através do texto dramático. Relativamente ao papel enquanto estagiária, teve como objetivo educar e sensibilizar os alunos para os benefícios de uma leitura promovendo hábitos e gosto pela leitura.

3.3. Caracterização dos participantes

O estudo foi implementado durante o ano letivo 2023/2024 durante as aulas de Português. Os participantes eram alunos que frequentavam o 5.º ano de escolaridade, numa escola básica do concelho de Esposende que, por questões de anonimato, não revelaremos.

A turma era constituída por dezassete alunos, sendo seis do sexo masculino e doze do sexo feminino. No entanto, apenas participaram dezasseis alunos nesta investigação, uma vez que um dos alunos, com Necessidades Educativas Especiais (NEE), se encontrava, durante a maior parte do tempo letivo, no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), o que não permitia a realização das tarefas propostas. Esse aluno, em questão, beneficiava de medidas seletivas como a adoção de percursos curriculares diferenciados, uma vez que se encontrava a aprender os fonemas e os grafemas.

Todos os alunos frequentavam o 5.º ano pela primeira vez e tinham idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Dos dezassete alunos, três alunos beneficiavam de medidas de apoio específico à aprendizagem, como RTP (Relatório Técnico Pedagógico), um aluno era russo e beneficiava de Português Língua Não Materna (PLNM) e um aluno estava diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Dois alunos beneficiavam de escalão A e cinco de escalão B.

Relativamente aos hábitos leitores, a maioria da turma não lia com

regularidade e os alunos que o faziam selecionavam maioritariamente textos narrativos. Alguns alunos referiram espontaneamente, em diversos momentos, que não gostavam de ler, embora a professora titular tentasse fomentar hábitos de leitura, através de leituras dialogadas, durante os cinco tempos letivos semanais de português. Para além disso, a turma beneficiava semanalmente de apoio de duas professoras de apoio durante dois tempos letivos de Português.

Era uma turma empática o que permitiu, durante o período que contactámos com a turma, o desenvolvimento de fortes relações de companheirismo e de proximidade afetiva com todos os alunos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após a definição do tipo de estudo, dos objetivos e feita a caracterização dos participantes, definimos os instrumentos utilizados, delineamos um cronograma para a recolha dos dados e criamos as devidas categorias de análise.

3.4.1. Instrumentos de análise

Com vista a uma apreciação multifatorial do fenómeno em estudo, utilizamos diversos instrumentos de análise: observação, registos em papel, questionários e registos em formato áudio.

a. Observação

Um dos instrumentos de recolha de dados utilizado foi a observação participante, durante a qual a investigadora fez anotações de campo sobre diversos aspetos que observou, como o comportamento e a interação entre os indivíduos no local onde decorreu a pesquisa: a sala de aula.

São várias as vantagens deste tipo de observação, sendo importante ressaltar as seguintes: pode ser utilizada com alunos que têm dificuldade na expressão oral, para fazer descrições e para registar dados importantes no local onde ocorre a ação. Todavia, este tipo de observação também tem algumas limitações, tais como: o investigador pode ser visto como “invasivo” dado que, a cada interação, regista o que

é dito, deixando as crianças, eventualmente, preocupadas com o que poderá estar a registar. Assim, neste estudo procuramos ser discretos no registo das informações para que as crianças não se sentissem intimidadas. Para tal, foi importante ter boas habilidades de atenção e observação (Creswell, 2010).

b. Registos em papel, elaborados pelos alunos

Para a utilização dos registos elaborados pelos alunos como instrumento de recolha de dados foi necessário enviar aos encarregados de educação um pedido de consentimento informado (anexo 4).

Os registos dos alunos, nomeadamente a quadro de avaliação da leitura (anexo 5), aquando da realização das tarefas propostas foi um valioso instrumento de recolha de dados, tendo sido analisados segundo diferentes categorias de análise. Segundo Yin (2009), os documentos são uma fonte de recolha de dados estável, exata e de ampla cobertura, uma vez que pode ser vista inúmeras vezes, contém detalhes exatos de um acontecimento e permitem cobrir longos períodos, respetivamente.

c. Questionários

O questionário foi um outro instrumento de recolha de dados utilizado. Este é, segundo vários investigadores (Vale, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2009 citado por Coutinho, 2016), de fácil administração; facilita, ao investigador, respostas diretas e permite a classificação de respostas sem esforço sendo por essas razões um meio eficiente e rápido para a obtenção de dados.

Nesta investigação, optou-se por elaborar um questionário (anexo 6) constituído por cinco questões abertas do tipo resposta de desenvolvimento (ex. Completa a seguinte expressão: “Um texto dramático é...”), por seis questões de escolha múltipla (ex. Já leste algum texto dramático? - Sim/Não/Não me lembro) e por duas questões de posicionamento, baseadas na escala de Likert (1932) (ex. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações: “Gosto que me leiam histórias.” - sempre/ quase sempre/não sei/ às vezes/ nunca).

Pretendeu-se com este instrumento recolher dados relativos à conceção do inquirido acerca do texto dramático; à frequência de leitura do referido género textual; à conceção dos alunos sobre leitura em voz alta e em relação à leitura em voz alta do texto dramático.

Para se proceder à aplicação dos questionários foi necessário solicitar aos encarregados de educação o preenchimento de um consentimento informado (anexo 4).

d. Registos em formato áudio

Procedeu-se à gravação de uma primeira leitura, de cada aluno, na primeira sessão e, posteriormente, na última sessão, uma segunda leitura, para se analisar a evolução ou não evolução na competência leitora em voz alta dos sujeitos envolvidos no estudo.

A gravação de leituras permitiu avaliar as competências associadas à leitura em voz alta, nomeadamente a dicção, a expressividade, a fluência e a persistência.

Este tipo de instrumento audiovisual tem a desvantagem de, sendo um instrumento estranho ao quotidiano dos alunos, poder condicionar a comunicação dos participantes, ficando estes, por exemplo, nervosos por estarem a ser filmados. Para fazer face a esta questão, procuramos normalizar a gravação de imagem, filmando outros momentos, externos ao estudo, para que os alunos se habituassem à câmara.

Para se proceder à gravação de leituras foi necessário solicitar aos encarregados de educação o preenchimento de um consentimento informado (anexo 4).

3.4.2 Cronograma de Recolha de dados

A recolha de dados decorreu entre abril e maio de 2024. O cronograma seguinte apresenta a calendarização das atividades específicas em diálogo com os respetivos instrumentos e técnicas de recolha de dados:

Dia de intervenção	Tarefas realizadas	Técnicas de recolha de dados
16 de abril de 2024	Implementação dos questionários iniciais.	Inquérito por questionário.
18 de abril de 2024	Leitura da biografia da escritora Ilse Losa (efetuada pelos alunos). Auto e hetero avaliação da leitura.	Observação participante. Quadro de avaliação da leitura em voz alta.
30 de abril de 2024	<i>Workshop</i> de leitura em voz alta.	Observação participante.
2 de maio de 2024	Leitura dramatizada do 2.º ato da obra <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa.	Observação participante. Gravação de leituras. Quadro de avaliação da leitura em voz alta.
7 de maio de 2024	Leitura dramatizada de um excerto do 3.º ato da obra <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa.	Observação participante. Questionário de avaliação da leitura em voz alta (1.ª e 2.ª leitura).
9 de maio de 2024	Implementação dos questionários finais.	Questionário.

3.5. Procedimentos de análise de dados

Neste estudo, procuramos que o trabalho de análise de dados fosse sistemático e intencional, de modo a que os resultados fossem analisados criticamente (Bardin, 2002) com base em sustentação teórica. Assim sendo, este foi um processo complexo que requereu habilidades de análise de dados, rigor metodológico e clareza na comunicação dos resultados. Para além disso, a investigadora adotou uma posição de neutralidade aquando da interpretação dos dados, para que esta não fosse influenciada pela sua visão pessoal.

Como referido anteriormente, no presente estudo foram utilizados quatro instrumentos para a recolha de dados: a observação; os registos em papel; os questionários e os registos em formato áudio.

a. Categorias de análise

Para a análise dos dados advindos das respostas ao questionário, elaboramos categorias de análise, pergunta a pergunta, construídas *à priori* e *à posteriori* (Bardin, 2002).

As duas primeiras questões do questionário serviram essencialmente para a caracterização dos inquiridos, uma vez que estes tinham de indicar a sua idade e o seu género. Do ponto de vista matemático, a variável idade era politómica, pois apresentava mais de duas categorias (10 anos; 11 anos; 12 anos; outra) e a variável género era dicotómica, uma vez que apresentava duas categorias (feminino; masculino).

A terceira pergunta “Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações.” pretendeu aferir o gosto leitor dos inquiridos. Os inquiridos tinham de se posicionar numa escala de formato Likert (1932) - sempre; quase sempre; não sei; às vezes; nunca. Definimos como categorias de análise as seguintes, resultantes da escala de posicionamento sobre as afirmações expostas aos alunos:

		Sempre	Quase sempre	Não sei	Às vezes	Nunca
1	Ouçó histórias.					
2	Leio.					
3	Leio sozinho.					
4	Leio em voz alta.					
5	Os meus familiares leem para mim.					
6	Não gosto de ler.					

A quarta pergunta “Completa as seguintes expressões:” pretendeu perceber a conceção dos alunos sobre “ler” e “leitura em voz alta”.

Para a questão 4.1 “Ler é...”, questão de resposta aberta, definimos 3 categorias de análise que se subdividiram em 11 subcategorias:

Categorias	Subcategorias
Emoções	Divertido
	Triste
	Cansativo
Benefícios da leitura	Importante
	Promover o imaginário e a fantasia
	Treinar a leitura em voz alta
	Fomentar a evolução cognitiva
	Estudar
Outras categorias	Fácil
	Companhia
	Não sei ou não respondeu

Para a questão 4.2 “Leitura em voz alta é...”, questão igualmente de resposta aberta, definimos 4 categorias de análise que se subdividiram em 10 subcategorias:

Categorias	Subcategorias
Emoções	Divertida
	Desconfortável
Benefícios da leitura	Aprender a comunicar
	Partilhar
	Promover a aprendizagem
	Para toda a gente
Competências de leitura em voz alta	Recolocar a voz
	Mostrar expressividade
Outras categorias	Um mecanismo de evolução na leitura
	Não sei ou não respondeu

A pergunta 5, questão fechada, tinha como objetivo perceber o número de livros lidos pelo inquirido, desde janeiro de 2024, e, para tal, utilizamos uma escala ordinal que adotaremos como categoria de análise:

1	0
2	1-5
3	6-10
4	11-20
5	+20

Segundo Coutinho (2016), uma escala ordinal ordena os objetos em estudo de acordo com certas características segundo um processo de comparação o que permitirá a triangulação com outros dados advindos de uma segunda questão na sequência da primeira (5.1) “Quantos livros dos que leste, leste por prazer?”. Adotamos a mesma escala ordinal como categoria de análise:

1	0
2	1-5
3	6-10
4	11-20
5	+20

A pergunta 6 “Costumas ir ao teatro?”, pergunta fechada, pretendeu aferir a frequência com que os alunos iam (não iam) ao teatro pela importância que ir ao teatro poderia trazer construindo *know how* sobre técnicas de colocação de voz.... Foram definidas as seguintes categorias, baseadas na escala de Likert (1932):

1	Sempre.
2	Quase sempre.
3	Às vezes.
4	Nunca.
5	Não sei.

A sétima pergunta “Completa a seguinte expressão: o texto dramático é...” pretendeu perceber a conceção dos alunos sobre texto dramático. Foram definidas as seguintes categorias:

1	Triste, trágico ou terrorífico
2	Sinónimo de ação
3	Parte do teatro.
4	Engraçado, divertido ou interessante
5	Dramatizar
6	Não sei ou não respondeu

Com a pergunta 8 “Já leste algum texto dramático?” pretendíamos perceber se os alunos já tinham lido ou não textos dramáticos, tendo sido definidas as categorias seguintes:

1	Sim.
2	Não.
3	Não me lembro.

Caso os alunos respondessem “sim” à questão anterior, passariam para as perguntas 8.1 e 8.1.1 “Se sim, qual?”; “Quem o escreveu?”, respetivamente. Estas tinham como objetivo perceber qual o texto dramático que o aluno tinha lido e se sabia o nome do dramaturgo. Para a questão 8.1 definiram-se as seguintes categorias:

1	Não sei
2	Não respondeu
3	A Viúva e o Papagaio
4	O Príncipe Nabo

Para a questão 8.1.1 “Quem o escreveu”, definiram-se as seguintes categorias:

1	Não sei
2	Não respondeu
3	Virginia Woolf
4	Ilse Losa

Por fim, com a nona questão “Gostas de ler textos dramáticos” pretendemos aferir o gosto pela leitura deste género textual, tendo-se definido as categorias seguintes:

1	Sim
2	Não
3	Não sei

4. Apresentação das atividades desenvolvidas

Este estudo, como se disse previamente, recolheu dados advindos de diversos instrumentos, nomeadamente através de um questionário aplicado previamente.

Este estudo investigativo pretendeu recolher dados relativos à conceção do inquirido sobre texto dramático; à frequência de leitura do referido género textual; à conceção dos alunos sobre leitura em voz alta e acerca da importância da leitura em voz alta do texto dramático.

Após a primeira aplicação do questionário, diversas atividades foram efetuadas com os alunos.

Concretamente, a intervenção educativa decorreu durante cerca de dois meses. No dia 16 de abril de 2024, o questionário foi apresentado pela primeira vez e permitiu recolher dados relativos à conceção do inquirido acerca do texto dramático; à frequência de leitura do referido género textual; à conceção dos alunos sobre leitura em voz alta e em relação à leitura em voz alta do texto dramático.

Posteriormente, foram efetuadas diversas atividades práticas que envolveram o texto dramático e a leitura em voz alta, antes de se voltar a aplicar o mesmo questionário.

Atividade 1- Quem foi Ilse Losa?

Nesta atividade, os alunos, em pares, foram convidados a pesquisar a biografia da dramaturga da obra *O Príncipe Nabo*: Ilse Losa. Para orientar o trabalho, a investigadora entregou a cada aluno um guião de pesquisa (fig.41):

The form is titled "Biografia de _____" in a cursive font. It is divided into eight sections, each with a specific icon and label:

- Data** (top left): Accompanied by a blue bird icon.
- Data** (top right): Accompanied by a tombstone icon with "R.I.P." on it.
- Local** (middle left): Accompanied by a black silhouette of two people.
- Obras de literatura infantil** (middle right): Accompanied by an icon of a stack of books.
- Filiação** (bottom left): Accompanied by a star icon with a ribbon.
- Prêmios** (bottom right): Accompanied by a silhouette of a person holding a trophy.
- Curiosidades** (bottom right): Accompanied by a silhouette of a person holding a magnifying glass.

Fig.41- Guião de pesquisa

Após a pesquisa, os alunos tiveram de criar um pequeno texto (fig.42) onde englobassem a informação recolhida.

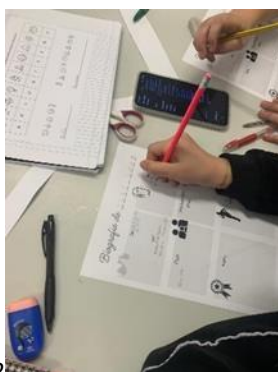


Fig.42

texto com a informação recolhida

A investigadora corrigiu e deu sugestões de melhoria do texto construído.

Por fim, foi pedido que treinassem, em casa, a leitura em voz alta do texto escrito pelos alunos, sem mais orientações. Era nossa intenção que os alunos lessem o texto sem orientações prévias. A investigadora informou apenas que eles deveriam treinar em frente a um espelho.

Na aula seguinte, cada par apresentou a sua leitura. Enquanto os grupos liam, quem estava a ouvir efetuava uma tarefa de “escuta ativa” que consistia em preencher uma grelha de avaliação da leitura (fig. 43).

Leitura em voz alta
Avalia-te e avalia a leitura em voz alta dos teus colegas, assinalando com x.

Aluno	Dicção (Articula corretamente as palavras)				Expressividade (Lê o texto com entusiasmo)				Fluência (Lê o texto com o ritmo adequado)				Persistência (Apesar de ter dificuldades na leitura não desiste)			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																

Legenda			
I-Insuficiente	S-Suficiente	B-Bom	MB-Muito bom

Fig.43- Grelha de avaliação da leitura em voz alta

Porém, antes de iniciar a leitura a professora explicou aos alunos o que cada um dos elementos da tabela pretendia avaliar, dando exemplos.

Após o preenchimento da tabela, que foi efetuado de forma faseada, procedeu-se à reflexão coletiva sobre os elementos que a turma precisava de melhorar. Percebeu-se que a dicção e a expressividade eram os aspetos menos pontuados. De modo a efetuar uma comparação da leitura em voz alta dos alunos, neste momento inicial e no final do projeto, a professora gravou a leitura que os alunos efetuaram.

Atividade 2 – *Workshop* de leitura em voz alta

O *workshop* iniciou-se com a seguinte pergunta “O que é leitura em voz alta?” (fig.44).



Fig. 44- Diapositivo “O que é leitura em voz alta”

Com esta questão pretendia-se que os alunos chegassem à conclusão que ler em voz alta é interpretar o texto de forma a facilitar a compreensão de quem ouve. Muitos dos alunos disseram que ler em voz alta era “fazer teatro”. Considerando que o texto dramático tem como principal finalidade a representação e, para que os alunos representem, seria necessário que previamente treinassem a leitura em voz alta. Este *workshop* tinha dois desafios, o primeiro consistia na leitura de um texto narrativo (fig. 45) e, o segundo na leitura de um texto lírico.

Primeiramente, deu-se um texto aos alunos e permitiu-se que lessem da forma que desejassem.

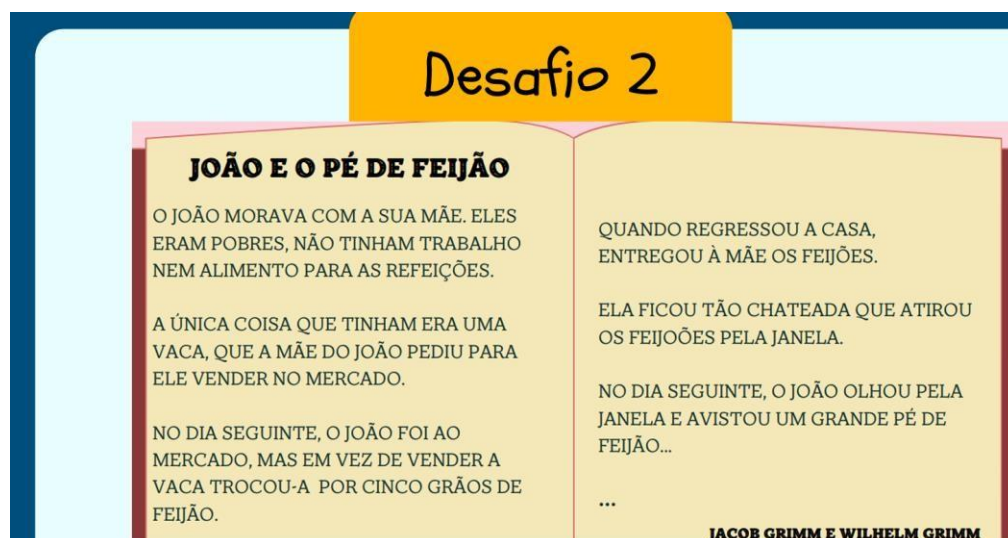


Fig. 45- Diapositivo referente ao texto narrativo

Depois, a investigadora leu, em voz alta, tendo em conta os sentimentos que o texto transmitia, mudando a velocidade de leitura e utilizando gestos. Por exemplo, na seguinte frase “A única coisa que tinham era uma vaca que a mãe do João pediu para ele vender no mercado” deu uma entoação triste, usando uma voz mais grossa. Após a leitura, começou por perguntar o que identificaram como principal alteração na leitura efetuada pela professora, ao que muitos responderam “tem um tom de voz mais grosso” (aluno 3), “as personagens mudam de voz” (aluno 10).

Posteriormente, em conjunto com a docente, foram lendo parágrafo a parágrafo procurando identificar as emoções que deveriam transparecer durante a leitura. A partir deste exemplo, os alunos quiseram experimentar novamente a leitura do mesmo texto e, notou-se, uma grande diferença na performance dos mesmos.

Posteriormente, os alunos assistiram ao seguinte vídeo de Rodolfo Castro, contador de histórias (<https://youtu.be/L3WBMryOx0I>), sobre leitura em voz alta, identificando o que poderiam fazer para que a sua leitura melhor exprimisse as emoções. Após a visualização, em conjunto reconhecemos que, segundo o vídeo, os três passos (fig.46) que permitem uma melhor leitura em voz alta eram:

1. Ler antes de ler, isto é, ter o livro que contém o texto que vamos ler e compreender o texto nos seus múltiplos sentidos;

2. Sonorizar: dar às palavras o som que lhes correspondem; dar significado ao som;
3. Ensaiar a leitura em voz alta, pois a leitura em voz alta mistura som, faz música.



Fig. 46- Vídeo de Rodolfo Castro

Após a identificação dos elementos sugeridos por Rodolfo Castro, os alunos tiveram a oportunidade de treinar a leitura com um novo texto, neste caso poético (fig.47).

Desafio 3

O LÍDER

"Eu quero ser o líder.
Eu quero ser o líder.
Posso? Posso?
Prometes? Prometes?
Boa! Sou o líder!
Sou o líder.
E agora? Que fazemos?"

Vários autores e Serge Bloch, O TIGRE NA RUA e outros poemas, BRUÁÁ Editora

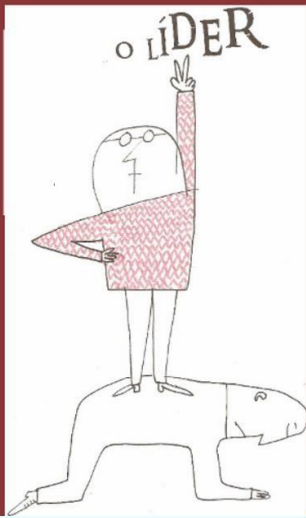
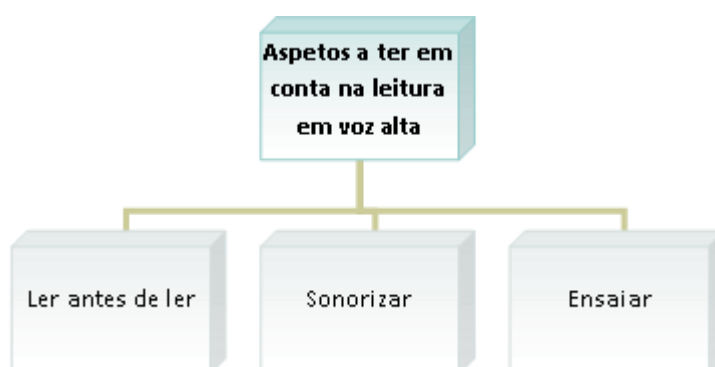


Fig.47- Desafio 3 (texto poético)

Com a leitura deste texto foi possível perceber que os alunos leram o texto recorrendo às estratégias elencadas pelo contador de histórias, nomeadamente o dar significado ao som, ou seja, sonorizar: diversificaram a leitura dos versos, por exemplo, leram “Eu quero ser o líder” com entoação de imposição, de desejo, de medo...

Atividade 3- Leitura dramatizada do 2.º ato da obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa

No início da aula, a investigadora relembrou, em conjunto com os alunos, alguns aspetos essenciais abordados no *workshop* da última aula, recordando que essas técnicas deveriam ser utilizadas a partir da presente aula.



Posteriormente, a investigadora distribuiu exemplares da obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa, pelos alunos, tendo cada um o seu livro (fig.48). A investigadora fez questão que cada um dos alunos tivesse um livro de modo a incutir o gosto pela leitura através da obra literária.



Fig. 48- Investigadora a distribuir a obra “O Príncipe Nabo” de Ilse Losa

Paralelamente, a presença física da obra, referida por Rodolfo Castro, permitiria brincar com o livro durante a leitura, por exemplo, fazer movimentos com o livro que pudessem ir ao encontro do significado do texto. Após receberem o livro, foram dados uns minutos para eles lerem, em silêncio, o início do ato, procurando interpretar o seu significado. Posteriormente, a investigadora efetuou perguntas sobre o texto de modo a que quando os alunos lessem em voz alta possuíssem a compreensão do que leram.

Os alunos sabiam que dois deles, escolhidos aleatoriamente, iam ler a 1.^a cena em voz alta para a turma. Findo o tempo, a investigadora recorreu à roleta do *wordwaal* para sortear os alunos que iam dar “voz” à princesa e ao António (Fig.49).



Fig.49- Alunos que darem “voz” à princesa e ao António

Enquanto os estudantes sorteados liam em voz alta, os restantes seguiam a leitura em silêncio.

Paralelamente, a professora lançou um desafio para os restantes alunos: que os alunos gravassem o áudio da sua leitura em casa e o submetessem no *classroom*.

Na aula seguinte, foi realizada a leitura dramatizada do segundo ato. De modo a tornar a leitura numa situação o mais real possível, a professora levou acessórios (fig.50) para os alunos utilizarem.



Fig.50- Acessórios

Durante a leitura, os alunos estiveram muito empenhados e entusiasmados e queriam repetir a dramatização diversas vezes.

Já nesta terceira aula foi possível verificar que os alunos treinaram a leitura das falas referentes às suas personagens em casa, pois notaram-se melhorias em todos os parâmetros de leitura em voz alta.

Atividade 4- Dramatização de um excerto do 3.º ato da obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa

Como vários alunos não conseguiram ler o segundo ato em voz alta (foi apenas possível repetir duas vezes a encenação, alternando os alunos), a professora decidiu, por muita insistência dos alunos, efetuar um exercício semelhante com o 3.º ato, mas teriam de treinar a leitura por grupos, de modo a todos terem uma personagem. Para iniciar esta atividade, a investigadora recorreu à roleta do *Wordwall* para sortear os grupos. Após a distribuição dos grupos e das personagens, os alunos sublinharam as suas falas e, iniciaram a leitura silenciosa e respetiva interpretação das mesmas.

Antes do início da leitura dramatizada, os estudantes foram avisados que estes teriam de fazer a auto e a heteroavaliação da 1.ª e da 2.ª leitura em voz alta, relativamente à dicção, correção, expressividade, fluência e persistência. A grelha de avaliação da leitura (fig. 51) foi projetada no *smartboard* e os itens foram lidos e explicados pela investigadora em voz alta dando exemplos de leituras, com postura corporal correta e incorreta, leitura com entusiasmo e sem entusiasmo....

Leitura em voz alta

Avalia a leitura dramatizada dos teus colegas, assinalando com x.

Personagem:	I	S	B	MB
Articula corretamente as palavras.				
Lê o texto com entusiasmo.				
Pronuncia as palavras corretamente.				
Manifesta a expressão facial adequada.				
Domina o volume da voz.				
Adota uma postura corporal correta.				

Legenda			
I-Insuficiente	S- Suficiente	B-Bom	MB-Muito bom

Fig. 51- Grelha de avaliação da leitura

Durante a leitura dramatizada foram visíveis diferenças entre os alunos relativamente a todos os parâmetros de leitura em voz alta, em especial na manifestação da expressão facial adequada e na sonorização correta das palavras (volume da voz).

Nessa aula, foi dada oportunidade para todos os grupos apresentarem a sua primeira leitura dramatizada e foram feitas sugestões de melhoria pela investigadora e pelos colegas.

Novamente foi sugerido que todos os alunos gravassem a leitura da personagem que lhe foi atribuída e a submetessem na *classroom* da turma.

Note-se que apenas um aluno não fez a gravação pedida. As submissões na *classroom* foram sendo alvo de avaliação por parte da professora, oferecendo sugestões de melhoria individualizada.

Findas as atividades, o questionário aplicado inicialmente foi novamente utilizado procurando ver eventuais semelhanças e diferenças de um documento para o outro.

Capítulo IV- Apresentação e discussão dos resultados

Seguidamente daremos início à descrição e à análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, procurando estabelecer comparações entre o Questionário Inicial (QI) e o Questionário Final (QF).

A pergunta 1 e 2 pretendeu recolher algumas informações de modo a caracterizar os inquiridos, permitindo perceber que participaram no estudo 16 alunos, sendo que 11 eram raparigas e 5 rapazes e que, à data de aplicação dos questionários, 75% dos alunos tinham 10 anos de idade.

Quanto à pergunta 3, “Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações.”, os inquiridos tinham de se posicionar numa escala de formato Likert (1932).

A tabela 1 mostra o grau de concordância dos estudantes com afirmações sobre hábitos leitores e gosto pela leitura.

	Sempre		Quase sempre				Não sei				Às vezes				Nunca			
	QI		QF		QI		QF		QI		QF		QI		QF		QI	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ouçó histórias	9	56,3	6	37,5	2	12,5	4	25,0	0	0,0	2	12,5	3	18,8	3	18,8	2	12,5
Leio	6	37,5	5	31,3	4	25,0	4	25,0	0	0,0	1	6,3	5	31,3	6	37,5	1	6,3
Leio sozinho	7	43,8	4	25,0	3	18,8	5	31,3	2	12,5	1	6,3	3	18,8	6	37,5	1	6,3

Tabela 1- Análise comparativa relativamente ao grau de concordância dos estudantes com afirmações sobre hábitos leitores e gosto pela leitura.

Pela análise dos resultados, compreendemos, desde logo, que no QI uma boa parte dos alunos refere ouvir ler histórias (68,8% responderam sempre ou quase sempre), no entanto, no QF passa a destacar-se um aumento do número de alunos que refere que lê em voz alta (56,3% responderam sempre ou quase sempre). Acreditamos que este dado poderá, aparentemente, estar relacionado com as atividades efetuadas durante as aulas, já que se investiu na leitura em voz alta, por exemplo, no *workshop* de leitura em voz alta.

A maioria dos alunos (56,3%) responde 'sempre' no questionário inicial (QI) quando inquiridos sobre 'ouvir histórias', contudo no questionário final (QF) houve uma ligeira diminuição, uma vez que passou para 37,5%. Estes resultados podem estar associados à informação veiculada anteriormente, na medida em que comparativamente consideram que leram mais em voz alta do que ouviram ler. No estudo feito por Mata, Lopes e Ávila (2021), 64,5% dos inquiridos afirmaram que ouviram os seus familiares a ler histórias.

Relativamente à afirmação sobre a frequência leitora, no QI, apenas um aluno (6,3%) respondeu que 'nunca' lia. Já no QF, nenhum aluno respondeu 'nunca'. Este dado pode indicar que como resultado das atividades elaboradas o aluno terá começado a criar hábitos de leitura. Apesar de ser só um é significativo na medida em que cada vez que um professor ganha um leitor cumpre, em parte, o seu objetivo.

No que concerne à afirmação "Leio sozinho" (tabela 2), no QI, 62,6 % dos alunos referiu que lia 'sempre' ou 'quase sempre', todavia no QF notou-se uma ligeira diminuição, uma vez que passou para 56,3%. As atividades proporcionadas aos alunos durante o estudo, eram feitas em grande grupo, ou seja, privilegiou-se a leitura coletiva, o que pode justificar a diminuição de alunos que anteriormente consideravam que liam sozinhos. Ainda assim, cerca de 56% mostra ter hábitos leitores, o que nos leva a concluir que "Ninguém está só, havendo um livro para ler." (Ceia, 2007, p.8)

	Sempre				Quase sempre				Não sei				Às vezes				Nunca			
	QI		QF		QI		QF		QI		QF		QI		QF		QI		QF	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Leio em voz alta.	5	31,3	3	18,8	2	12,5	6	37,5	0	0,0	0	0,0	8	50,0	6	37,5	1	6,3	1	6,3

Tabela 2- Análise comparativa relativamente ao grau de concordância dos estudantes com a afirmação “Leio em voz alta”

Porém, quando auscultamos o gosto pela leitura dos alunos, verificamos que do QI (43,8%) para o QF (56,3%), há um aumento significativo dos alunos que respondem ‘sempre’ ou ‘quase sempre’. Este foi um dado que não nos surpreendeu na medida em que o aumento de 12,5% reflete o entusiasmo dos alunos durante as atividades de leitura em voz alta na sala de aula.

	Sempre				Quase sempre				Não sei				Às vezes				Nunca			
	QI		QF		QI		QF		QI		QF		QI		QF		QI		QF	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Os meus familiares leem para mim.	3	18,8	2	12,5	2	12,5	3	18,8	2	12,5	1	6,3	7	43,8	6	37,5	2	12,5	4	25,0

Tabela 3- Análise comparativa relativamente ao grau de concordância dos estudantes com a afirmação “Os meus familiares leem para mim”

Fazendo uma análise mais detalhada sobre os dados relativos à afirmação “Os meus familiares leem para mim” (tabela 3), podemos observar que, no QI (56,3%) e no QF (62,5%), grande parte dos alunos respondeu que ‘às vezes’ ou ‘nunca’ os seus familiares leram para ele.

Este dado vai ao encontro dos dados recolhidos por Mata, Lopes e Ávila (2021) no seu estudo sobre as Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário, uma vez que estes investigadores constataram que relativamente aos alunos do 2.º ciclo mais de 25% afirma que nunca ou quase nunca viu os familiares lerem livros. Ora, o facto de uma criança (no caso do estudo, mais de 50% das crianças) ser criada num ambiente sem livros onde não se desenvolvem práticas leitoras, é natural que este facto influencie os seus hábitos leitores, aferidos acima, e até o seu gosto pela leitura. Quando comparados os inquiridos respondentes, aqueles que referiram acima não ler são os mesmos que referem que os familiares não leem para eles.

	Sempre		Quase sempre				Não sei				Às vezes				Nunca			
	QI		QF		QI		QF		QI		QF		QI		QF		QI	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Gosto de ler.	6	37,5	9	56,3	8	50,0	5	31,3	1	6,3	0	0,0	0	0,0	1	6,3	1	6,3

Tabela 4- Análise comparativa relativamente ao grau de concordância dos estudantes com a afirmação “Gosto de ler”

Quanto à afirmação “gosto de ler” (tabela 4), tanto no QI como no QF, segundo a análise das respostas, a esmagadora maioria dos inquiridos demonstra gostar de ler (somando o ‘sempre’ e o ‘quase sempre’). No entanto, há um aumento significativo da percentagem de alunos (37,5% e 56,3%) que referem que gostam de ler sempre.

Há um aumento percentual de 18,8% do QI para o QF, indicando que esses alunos (3), com as atividades efetuadas, os livros escolhidos, as metodologias adotadas poderão ter descoberto o prazer da leitura. Entende-se aqui o gosto pela leitura como um ato de fruição, pois, como afirma a escritora Cecília Meireles (1951), “A Literatura não é, como muitos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” (p.28).

Quanto a completar a expressão “Ler é...” (tabela 5) os inquiridos utilizaram uma vasta gama de opções para conceptualizar o que entendem por ler, quase todas associadas, não ao conceito de leitura, mas ao que sentem enquanto leem, como se pode observar na tabela abaixo, as respostas vão desde “ler é importante” (A14) até “ler fomenta a evolução cognitiva” (A1).

		QI		QF		Total QI		Total QF	
Ler é...		f	%	f	%	f	%	F	%
Emoções	Divertido	3	18,8	5	31,3	3	18,8	8	43,9
	Triste	0	0,0	1	6,3				
	Cansativo	0	0,0	1	6,3				
Benefícios da leitura	Importante	4	25,0	4	25,0	9	56,3	9	56,3
	Promover o imaginário e a fantasia	4	25,0	3	18,8				
	Treinar a leitura em voz alta	0	0,0	1	6,3				
	Fomentar a evolução cognitiva	1	6,3	0	0,0				
	Estudar	0	0,0	1	6,3				

Outras categorias	Fácil	1	6,3	0	0,0	1	6,3	0	0,0
	Companhia	1	6,3	0	0,0	1	6,3	0	0,0
	Não sei ou não respondeu	2	12,5	0	0,0	2	12,5	0	0,0

Tabela 5- Análise comparativa relativamente ao completar a afirmação “Ler é...”

Como podemos observar na tabela 5, ¼ dos alunos (25%) respondeu que “ler era importante”, tanto no QI como no QF. Este dado demonstra que os alunos veem valor no ato da leitura. No QI, 3 alunos (18,8%) responderam que “ler era diversão”, já no QF 5 alunos (31,3%) tinham essa opinião. Este dado poderá estar, diretamente, relacionado com as atividades de leitura que foram implementadas neste estudo, uma vez que todas as atividades foram lúdico-pedagógicas e, aparentemente, foram ao encontro dos gostos dos participantes.

No QI, 4 alunos, ou seja 25%, responderam que ler “desenvolia o imaginário” (A2, A3, A12 e A14), o que pode refletir as tipologias textuais abordadas no 1.º ciclo, uma vez que o docente procurará aplicar o que se refere nas Aprendizagens Essenciais (2018), nomeadamente nas destinadas ao 4.º ano de escolaridade: é proposto que o professor promova estratégias que potenciem o “imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências” (p.9).

Se olharmos para a categoria “emoções”, verificamos um grande aumento do QI (18,8%) para o QF (43,9%), o que, aparentemente, poderá significar que na conceção dos alunos inquiridos a leitura está relacionada com emoções.

Um outro dado que vale a pena realçar é que no QI existiam 2 alunos que não sabiam o que era “ler” ou não responderam e, no QF, todos os alunos deram a sua opinião. O facto de todos expressarem a sua opinião relativamente à leitura leva a crer que os alunos desenvolveram, também, o seu sentido crítico durante as aulas lecionadas, nomeadamente sobre a conceção de leitura.

Relativamente à questão 4.2 “Leitura em voz alta é...” (tabela 6), encontramos um vasto leque de respostas para conceptualizar o que entendem por leitura, quase todas associadas aos sentimentos que experienciam quando leem. As respostas encontram-se, elencadas, na tabela abaixo.

		QI		QF		Total QI		Total QF	
Leitura em voz alta é...		f	%	f	%	f	%	f	%
Emoções	Divertida	4	25,0	3	18,8	7	43,8	5	31,3
	Desconfortável	3	18,8	2	12,5				
Benefícios da leitura	Aprender a comunicar ^a	2	12,5	0	0,0	5	31,3	5	31,3
	Partilhar	2	12,5	1	6,25				
	Promover a aprendizagem ^a	1	6,25	3	18,8				
	Para toda a gente	0	0,0	1	6,25				
Competências da leitura em voz alta	Recolocar a voz	0	0,0	2	12,5	0	0,0	6	37,5
	Mostrar expressividade	0	0,0	4	25,0				
Outras categorias	Um mecanismo de evolução na leitura	2	12,5	0	0,0	4	25,0	0	0,0

	Não sei ou não respondeu	2	12,5	0	0,0				
--	--------------------------	---	------	---	-----	--	--	--	--

Tabela 6- Análise comparativa relativamente ao completar a afirmação “Leitura em voz alta é...”

Como podemos ver pela observação da tabela 6, no QI, 3 alunos (18,8%) consideravam que ler em voz alta era desconfortável, contudo no QF só 2 alunos (12,5%) consideraram a leitura em voz alta como algo desconfortável. Esta diminuição poderá, presumivelmente, estar relacionada com o trabalho em torno da leitura em voz alta feito na sala de aula, que privilegiou a leitura dramatizada.

Um outro dado relevante é que no QF seis alunos (37,5%) associaram as competências essenciais para a leitura em voz alta trabalhadas em aula à conceção de leitura em voz alta: expressividade e a dicção. Este dado, aparentemente, revela que os alunos perceberam o que era necessário para a realização da leitura em voz alta. Pinto (2022) acrescenta, ainda, que “saber ler em voz alta implicará compreender prévia e integralmente o texto, saber colocar a voz, pensar no ritmo de leitura que se vai adotar, no volume, no ambiente mais adequado, nas pausas de leitura que o mediador efetuará, nas entoações que podem ajudar à compreensão do texto... o que exigirá preparação prévia, e treino.” (p.51)

Para a questão 5 “Desde janeiro de 2024, quantos livros leste?” adotamos a escala ordinal como categoria de análise. De seguida, apresentamos a tabela 7 relativa à questão, que compara o questionário inicial com o questionário final.

Níveis de análise	Questionário inicial		Questionário final	
	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)
1- Leu zero livros	1	6,25%	0	0,0%
2- Leu entre um e cinco livros	11	68,8%	12	75,0%
3- Leu entre seis e dez livros	4	25,0%	4	25,0%
4- Leu entre onze e vinte livros	0	0,0%	0	0,0%
5- Leu mais de vinte livros	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 7- Análise comparativa relativamente ao número de livros lidos desde janeiro de 2024

Pelas respostas obtidas na tabela 7, podemos afirmar que a moda é “ler entre um a cinco livros” e que $\frac{1}{4}$ dos alunos leu entre seis a dez livros. Utilizaremos, para a referida aferição leitora, as seguintes categorias propostas por Yubeno, Larrañaga e Pires (2014): ‘leitores habituais’ (LH) se já leram, no mínimo, 5 livros, voluntariamente, nos últimos 6 meses; ‘leitores ocasionais’ (LO) se leram entre 3 a 5 livros nos últimos 6 meses e ‘não leitores’ se leram, no máximo, 1 livro nos últimos 6 meses. Aparentemente, os dados obtidos mostram que a maioria dos alunos é ‘leitor ocasional’ (LO).

Para a questão 5.1 “Quantos livros dos que leste, leste por prazer?” adotamos, também a escala ordinal como categoria de análise. As respostas encontram-se organizadas na tabela 8 onde é possível comparar os resultados obtidos no questionário inicial e no questionário final.

Níveis de análise	Questionário inicial		Questionário final	
	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)
1- Nenhum livro dos que leu foi com prazer.	0	0,0%	0	0,0%
2- Leu entre um e cinco livros por prazer.	12	75,0%	12	75,0%
3- Leu entre seis e dez livros por prazer.	4	25,0%	4	25,0%
4- Leu entre onze e vinte livros por prazer.	0	0,0%	0	0,0%
5- Leu mais de vinte livros por prazer	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 8- Análise comparativa relativamente ao número de livros lidos por prazer

Como podemos ver, $\frac{3}{4}$ dos alunos (75%) respondeu que “leu entre um a cinco livros por prazer” e $\frac{1}{4}$ dos alunos (25%) respondeu que “leu entre seis a dez livros por prazer” tanto no QI como no QF. Se analisarmos este dado comparativamente com os dados obtidos na pergunta anterior, podemos constatar que no QF todos os livros foram lidos com prazer.

Para a sexta questão, “Costumas ir ao teatro?”, foram definidas 5 categorias de análise, sendo elas, ‘sempre’; ‘quase sempre’; ‘às vezes’; ‘nunca’; ‘não sei’. Obtivemos as respostas que se seguem.

Níveis de análise	Questionário inicial		Questionário final	
	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)
1- Sempre	0	0,0%	0	0,0%
2- Quase sempre	2	12,5%	2	12,5%
3- Às vezes	7	43,8%	7	43,8%
4- Nunca	5	31,3%	5	31,3%
5- Não sei	2	12,5%	2	12,5%

Tabela 9- Análise comparativa relativamente à questão “Costumas ir ao teatro?”

Fazendo uma análise mais detalhada dos dados, verificamos que 7 alunos (43,8%) afirmam que vão “às vezes” ao teatro e 5 alunos (31,3%) nunca foram ao teatro. Apenas 2 alunos (12,5%) responderam que vão “quase sempre” ao teatro. Pensamos que estes dados poderiam ter efeito no conhecimento sobre o texto dramático e sobre técnicas de leitura em voz alta, nomeadamente a colocação de voz e outros aspetos relacionados com a arte cénica. Procurando verificar o que estes dois alunos disseram sobre a conceção de teatro não encontramos nenhuma correlação direta entre dados que permita concluir que ir ao teatro possa ter repercussão na conceção leitora.

Com a sétima pergunta “O texto dramático é...” pretendeu-se perceber a conceção dos alunos sobre texto dramático. Tal como nas questões anteriores que pressuponham o completar de uma afirmação, os inquiridos utilizaram uma vasta gama de opções para conceptualizar o que entendem por texto dramático, quase todas associadas aos sentimentos que atribuem a esta tipologia textual. As respostas vão desde “O texto dramático é triste” (A12) até “O texto dramático é sinónimo de ação” (A3).

Níveis de análise	Questionário inicial		Questionário final	
	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)
1- Triste, trágico ou terrorífico	3	18,75%	0	0,0%
2- Sinónimo de ação	1	6,25%	0	0,0%
3- Parte do teatro	1	6,25%	1	6,25%
4- Engraçado/divertido/interessante	5	31,25%	9	56,25%
5- Dramatizar	0	0,0%	3	18,75%
6- Não sei ou não respondeu	6	37,50%	0	0,0%

Tabela 10- Análise comparativa relativamente ao completar a afirmação “O texto dramático é...”

Assim, pelas respostas obtidas na questão 7, podemos afirmar que os alunos não conseguem descrever o que entendem por texto dramático, optando por elencar as sensações que este tipo de texto lhes transmite. Este dado poderá estar relacionado com o facto de o texto dramático ser pouco trabalhado nas escolas, uma vez que a larga maioria dos textos que aparecem nos manuais escolares (nomeadamente no Manual adotado nesta turma) é do tipo narrativo.

Com a pergunta 8 “Já leste algum texto dramático?” pretendíamos perceber se os alunos já tinham lido ou não textos dramáticos. As respostas foram diversas e, como se pode ver na tabela 11, no QI a maioria refere não se lembrar se leu algum texto dramático.

Níveis de análise	Questionário inicial		Questionário final	
	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)
1- Sim	1	6,25%	14	87,5%
2- Não	4	25,0%	1	6,25%
3- Não me lembro	11	68,75%	1	6,25%

Tabela 11- Análise comparativa relativamente à questão “Já leste algum texto dramático?”

Podemos concluir que, no QI, apenas 1 aluno (6,25%) referiu que já tinha lido um texto dramático e, no QF, 14 alunos (87,5%) referiram ter lido um texto dramático, respetivamente. Note-se que o texto dramático a que os alunos no QF se referem foi o texto dramático trabalhado em sala de aula. Ou seja, o livro que leram vai ao encontro do lido na escola.

No QI, 4 alunos disseram que não tinham lido textos dramáticos, já no QF apenas 1 aluno referiu que não tinha lido. Dado que os alunos já passaram pelo 1.ºCEB, acreditamos que já deveriam ter lido algum texto dramático, por isso, ou os alunos não sabem diferenciar um texto dramático de um texto narrativo ou lírico ou não se lembra ou, realmente, não contactaram com nenhum texto integral desta natureza.

Por fim, no QI, 11 alunos (68,75%) mencionaram que não se lembravam de ter lido um texto dramático e, no QF, apenas 1 aluno (6,25%) selecionou esta opção. Apesar de tudo, este último dado mostra que há uma maior consciencialização sobre textos dramáticos.

Caso os alunos respondessem afirmativamente à questão anterior, passariam para a pergunta 8.1 “Se sim, qual?”.

Níveis de análise	Questionário inicial		Questionário final	
	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)
1- Não sei	2	12,5%	1	6,25%
2- Não respondeu	13	81,3%	1	6,25%
3- A Viúva e o Papagaio	1	6,25%	0	0,0%
4- O Príncipe Nabo	0	0,0%	14	87,5%

Tabela 12- Análise comparativa relativamente à questão “Se sim, qual?”

Nesta pergunta, segundo os dados obtidos, conseguimos compreender que, no QI, nenhum aluno foi capaz de referir uma obra, apenas 1 aluno (6,25%) considerou o conto “A Viúva e o Papagaio” como sendo um texto dramático. Por sua vez, no QF, 14 alunos (87,5%) referiram “O Príncipe Nabo”, texto trabalhado durante as aulas de regência, como sendo um texto dramático. Este dado mostra que o conhecimento sobre texto dramático se restringe, aparentemente, ao conhecimento de sala de aula.

Quanto à questão 8.1.1 “Quem o escreveu?”, conseguimos perceber que a grande maioria dos alunos (87,5%) no QF foi capaz de referir a autora da obra trabalhada em aula: Ilse Losa.

Níveis de análise	Questionário inicial		Questionário final	
	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)
1- Não sei	2	12,5%	1	6,25%
2- Não respondeu	13	81,3%	1	6,25%
3- Virgínia Woolf	1	6,25%	0	0,0%
4- Ilse Losa	0	0,0%	14	87,5%

Tabela 13- Análise comparativa relativamente à questão “Quem o escreveu?”

Como podemos ver pela observação da tabela 13, no QI grande parte dos alunos (81,3%) não respondeu à questão, o que não é de estranhar, já que não indicaram, como se disse, qualquer obra. Todavia, no QI 14 alunos (87,5%) responderam corretamente referindo Ilse Losa como sendo a dramaturga da obra “O Príncipe Nabo”, mostrando ter interiorizado essa informação.

Por fim, com a nona questão “Gostas de ler textos dramáticos?”, tabela 14, pretendíamos aferir o gosto (ou não) pela leitura de textos dramáticos.

Níveis de análise	Questionário inicial		Questionário final	
	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)
1- Sim	3	18,8%	12	75,0%
2- Não	2	12,5%	0	0,0%
3- Não sei	11	68,8%	4	25,0%

Tabela 14- Análise comparativa relativamente à questão “Gostas de ler textos dramáticos?”

Nesta última pergunta, foi possível perceber que no QI 11 alunos (68,8%) não sabiam se gostavam ou não de ler textos dramáticos e, no QF, 12 alunos (75,0%) consideraram que gostavam de ler textos dramáticos.

Este dado corrobora os dados anteriores, uma vez que mostra que, aparentemente, os alunos inicialmente não sabiam o que era um texto dramático e até não teriam tido contacto nenhum com este. Todavia, parece que o trabalho efetuado em torno da obra “O Príncipe Nabo” fez com que $\frac{3}{4}$ dos alunos considerassem que gostam de ler textos dramáticos.

Convém, ressaltar que, no QI, 2 alunos (12,5%) referiram que não gostavam de ler textos dramáticos e, no QF, nenhum aluno referiu que não gostava. Outro dado relevante é que, apesar de todo o trabalho efetuado em aula, aquando da administração do QF, $\frac{1}{4}$ dos alunos ainda não tinha uma posição definida. Este facto poderá estar diretamente relacionado com um eventual desagrado com as atividades ou com a pouca experiência que tiveram, previamente, a trabalhar o texto dramático ou, ainda, o trabalho com apenas uma obra poderá não ter sido suficiente para desenvolver o gosto pela leitura do texto dramático.

3.6. Em síntese

De um modo geral, é possível concluir que, no questionário final, 56% dos alunos mostra ter hábitos leitores e 56,3% afirmaram que gostavam de ler ‘sempre’ ou ‘quase sempre’. Estes dados são animadores, na medida em que parece que as atividades efetuadas poderão ter influenciado o facto destes alunos terem descoberto o prazer da leitura.

Relativamente às questões “Ler é...” e “Leitura em voz alta é...”, no questionário final, todos os alunos expressaram a sua opinião, o que nos leva a crer que os alunos desenvolveram o seu sentido crítico e tomaram consciência destes conceitos durante as aulas lecionadas.

No questionário final, 75% dos alunos afirmaram que leram entre um a cinco livros e 25% leram entre seis a dez livros. Aparentemente, os dados obtidos mostram que a frequência leitora dos alunos aumentou e que a maioria dos alunos é ‘leitora ocasional’.

Porém, apesar de todo o trabalho efetuado em aula, aquando da administração do questionário final, $\frac{1}{4}$ dos alunos ainda não tinha uma posição definida relativamente ao gostar de ler textos dramáticos.

Capítulo V – Conclusões

Neste capítulo apresentaremos as conclusões a que chegamos com o trabalho de investigação efetuado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, procurando dar resposta quer à questão de investigação, quer às questões complementares subsequentes, que nortearam este estudo.

Serão, também, mencionadas as limitações sentidas e, dar-se-á sugestões sustentadas para futuras investigações.

5.1. Conclusões e considerações finais do estudo

Como referido anteriormente, com este estudo pretendeu-se promover a competência de leitura em voz alta de alunos do 5.º ano de escolaridade, através do texto dramático.

Para tal, começamos por compreender qual era a perceção da leitura em voz alta dos alunos do 5.º ano de escolaridade envolvidos no estudo. Concluímos que, se no início da investigação os alunos associaram, maioritariamente, a leitura em voz alta aos sentimentos que experienciavam quando liam, como ‘diversão’ ou ‘desconforto’, no final do estudo os mesmos estudantes atentaram-se, já, mais, nos benefícios deste tipo de leitura e nas características específicas de leitura em voz alta, como ‘boa dicção’ e ‘expressividade’.

Quanto à competência de leitura em voz alta dos alunos em estudo, percecionamos que da primeira para a última sessão houve uma melhoria significativa na mestria leitora dos alunos, nomeadamente nos parâmetros de dicção, expressividade, fluência e persistência. Além disso, se, inicialmente, os alunos se mostravam apreensivos quando tinham de ler em voz alta, com o decorrer das atividades foram-se sentindo cada vez mais confiantes e começaram a, naturalmente, adotar os passos explorados durante o workshop de leitura em voz alta: ler antes de ler, sonorizar e ensaiar.

Quanto ao despertar do gosto pela leitura através do texto dramático, quer pela análise das respostas ao questionário, quer pela atitude positiva dos alunos

face às atividades propostas, podemos concluir que tanto as metodologias adotadas, como o tipo de texto selecionado, permitiram ampliar o número de alunos que referem, no final do estudo, fruir da leitura de um texto literário, nomeadamente dramático, demonstrando terem já descoberto o prazer da leitura.

Paralelamente, além do fomento do gosto pela leitura, as atividades propostas contribuíram ainda para a melhoria da competência literária dos alunos. Além de uma especialização crescente no conhecimento sobre as características do texto dramático, fomos percebendo que à medida que a análise da obra “O Príncipe Nabo” de Ilse Losa avançava, os alunos tornavam-se mais capazes de: inferir sobre a mensagem transmitida; ler nas entrelinhas, indagar partindo de expressões destacadas, entre outros. Estes aspetos permitem concluir que o trabalho efetuado terá desenvolvido a sua competência leitora dos envolvidos, nomeadamente ao nível da compreensão do texto dramático.

Mas, que atividades permitiram trabalhar a leitura em voz alta partindo do texto dramático? Na verdade, foram várias as atividades de treino leitor que podem ter contribuído para o aprimoramento da leitura em voz alta, como, por exemplo, a atividade intitulada “Quem foi Ilse Losa?”, que aliou a escrita à leitura em voz alta; o *Workshop* de leitura em voz alta, as leituras dramatizadas com recurso a objetos, enfeites e adereços, a visualização de vídeos que mostravam leituras dramatizadas e encenadas, as sopas de letras interativas, os jogos utilizando diversas apps - no *Pickles*, no *educaplay* e no *Kahoot*. Todas estas atividades, além de promoverem um *know how* especializado aos estudantes, tornando-os “contadores” em voz alta mais proficientes, também foram ao encontro do gosto dos alunos e ajudaram a fomentar o prazer da leitura.

Em suma, os resultados do estudo permitem validar as atividades dinamizadas como: propiciadoras do desenvolvimento e da ampliação de competências literárias, nomeadamente de interpretação de textos dramáticos; promotoras de uma conceção de leitura associada a algo prazeroso, munindo os alunos de *skills* de *performance* leitora, tornando-os aptos a incorporar nas suas leituras ingredientes fundamentais (como o tom de voz, dar às palavras o valor que as representa, entre outros) que

permitem a quem ouve uma melhor compreensão do texto lido.

5.2. Limitações do estudo

Olhando, em retrospectiva, para todo o caminho percorrido durante esta investigação foi possível detetar a existência de algumas limitações ao estudo.

Primeiramente, a limitação temporal da PES dificultou a implementação de mais atividades de leitura em voz alta.

Uma outra dificuldade sentida, desta feita relacionada com o número de dados recolhidos e com a hipótese de generalização do estudo, foi o facto de a intervenção só ter sido efetivada em uma turma, com apenas dezasseis alunos envolvidos.

Gostávamos, ainda, de ter diversificado os textos dramáticos lidos com os alunos, mas foi imposição da professora cooperante centrar a nossa atividade pedagógica exclusivamente na obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa.

Contudo, apesar das limitações elencadas, a concretização deste trabalho de investigação permitiu o desenvolvimento de capacidades de análise e de reflexão para futuros estudos.

5.3. Sugestões de investigação futura

Consideramos que valeria a pena repetir esta investigação com mais turmas, do mesmo ano de escolaridade, para que se pudesse comparar resultados e torná-los, assim, mais consistentes e eventualmente mais generalizáveis. Ganharia, inclusive, se a aplicação do estudo fosse efetuada com diversas turmas de diversos anos, do 1.º ao 6.º ano, de modo a compreender a evolução da leitura em voz alta dos alunos nos diversos anos de escolaridade.

Esta investigação poderia, ainda, ter continuidade no próximo ano letivo, com a mesma turma, no sentido de perceber se mais atividades como estas, desenvolvidas de forma mais sistemática, contribuiriam para a formação efetiva de leitores e para a

criação de hábitos de leitura sólidos, uma vez que, tal como refere Pinto (2022, p.1), “ser um leitor literário assíduo é um trilha de valores acrescidos para a vida humana, favorecendo a formação intelectual, moral, recreativa, afetiva e estética do sujeito que lê”.

Por fim, seria, igualmente, importante efetuar um estudo semelhante a este, de promoção da leitura em voz alta, mas partindo de textos líricos e/ou de textos narrativos.

Parte III - Reflexão Global da PES

Chega a hora de fechar um capítulo importante da minha vida, há muito esperado. O encerramento desta etapa significará o início de outra: a entrada no mundo da docência.

É chegada a hora de refletir sobre um ano desafiador, mas de evolução e de caminho percorrido. Na minha mente, nas diferentes fases do ano, pairaram diversas questões, nomeadamente: como serão os alunos e os professores cooperantes? Serei capaz de olhar o currículo e de o aplicar de forma holística? Conseguirei interligar as diferentes áreas disciplinares programando unidades didáticas inter e transdisciplinares? Criarei uma relação de confiança e um vínculo afetivo com os alunos? Como tornar o aluno o agente ativo de toda a aprendizagem? Confesso que tais inquietações geraram alguma ansiedade antes e durante toda a intervenção pedagógica. Contudo, senti que à medida que o tempo ia passando esse receio ia desaparecendo e dando lugar à coragem, à vontade de saber mais, de ir mais além.

Na verdade, senti uma enorme vontade de estar diante dos grupos de crianças/jovens com quem estagiei, ouvir as suas histórias, partilhar o que sabia e, aprender com eles, bem como uma vontade exacerbada de aprender e crescer como pessoa e como profissional.

Ao longo dos estágios, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, percebi que a escola não é um espaço, mas sim um conjunto de pessoas que lá trabalham e colaboram entre si, pois são elas que dão vida àquele lugar. Tal como defende Pacheco (2018, p. 32) “Urge conceber novas construções sociais de aprendizagem, na consideração da escola enquanto nodo de uma rede de aprendizagem colaborativa.”

Segundo Bonifácio, E. (2013) a escola deve oferecer aos alunos, docentes e não docentes, o conforto de acreditar que não é possível viver noutro lugar. Nóvoa (2010, citado por Bonifácio, E., 2013, p.1) defende que devemos pensar “a escola como um lugar diferente, um lugar de silêncio, de reflexão, do diálogo, da razão, um lugar que contrasta com o ruído que domina a sociedade do mercado e do consumo”. Concordo com esta afirmação, na medida em que passei a ver a escola como um lugar que

prepara as crianças/jovens para a vida em sociedade.

Segundo Delors (1998), a educação deve contribuir para a formação de cada pessoa como indivíduo, ou seja, deverá ser pensada/ refletida num sentido amplo, promovendo o desenvolvimento de capacidades e atitudes. Foi assim que pautei a minha prática, procurando olhar a criança de forma holística, como um sujeito com as suas idiossincrasias, e que, por isso, precisa que o encare com vista a um ensino de equidade, inclusão e pertença a um grupo.

Na reta final deste percurso, que se iniciou na Licenciatura de Educação Básica e que terminará com o mestrado em ensino do 1.ºCEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB, posso afirmar que me sinto muito contente e satisfeita por ter selecionado a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo para me formar. Foram vários os momentos vividos e cruzei-me com pessoas extraordinárias que me mostraram o mundo mágico da Educação. Todavia, nem todos os momentos foram felizes, pois houve alturas em que eu própria duvidei se conseguiria chegar ao fim. Ao longo deste caminho, fui percebendo que tinha como missão fulcral, além da aquisição de conteúdos, competências ou atitudes: tornar as crianças e os adultos que se cruzavam comigo felizes, uma vez que a aprendizagem é também uma relação de afetos.

Penso que este gosto pela educação sempre esteve em mim, contudo em 2013 quando tive de escolher um curso para ingressar no Ensino Superior, não faltavam notícias que nos diziam que o mundo da docência estava cheio e que não havia lugar para mais ninguém. Isto é, formar-me professora era, aparentemente, sinónimo de desemprego. Por isso optei por ingressar em Educação Social. Porém, mal acabei essa licenciatura parecia que algo em mim não tinha sido satisfeito. Ingressei num mestrado em Cuidados Continuados acreditando que talvez esse fosse o caminho.

No entanto, terminado o mestrado, continuava a sentir um vazio. Em conversa com os meus pais, o meu porto de abrigo, foi-me dada a oportunidade de voltar a estudar. Quando aquela conversa terminou só me imaginava com crianças, a ser promotora de competências para as suas vidas. Ingressei, nesse ano, na licenciatura de Educação Básica na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Sempre fui

apaixonada por crianças/jovens, pela leitura, com sonhos e tinha imensas questões por responder.

Orgulho-me de todo o caminho percorrido desde então e não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que se cruzaram na minha vida.

Tive uma infância feliz repleta de histórias, por isso, uma das minhas primeiras memórias era, quando eu tinha 4/5 anos e, antes de adormecer, o meu pai a ler-me uma história. Era lida no meu quarto no aconchego dos lençóis. Ao recordar-me disto sinto-me agasalhada e amada! Adorava este momento pois viajava naquelas histórias juntamente com o meu pai. Quando entrei para o 1.º ciclo e comecei a aprender a ler, os meus pais fizeram um “contrato” comigo: todos os meses me iriam oferecer um livro de uma coleção que me despertasse interesse. Mal o recebia ia lê-lo no meu quarto, pois estava desejosa de saber mais uma aventura da vida da protagonista. Eu devorava esses livros e a minha loucura era tão grande que, de tanto ler estes livros, acabei por sabê-los de cor!!! Esta experiência despertou em mim o prazer da leitura e procurei, durante a minha prática profissional despertar nos alunos esse gosto, inclusivamente no projeto de investigação que delineei.

Tanto na Licenciatura como no Mestrado adquiri muitas ferramentas didáticas e científicas que considero que serão essenciais para o meu futuro enquanto profissional. Em todos estes anos estagiei em vários contextos e todos eles me fizeram evoluir enquanto ser humano, pois lidei com vários alunos, professores e ambientes, apliquei diversas estratégias... Dada a dimensão temporal, considero que os estágios feitos no ano letivo 2023/2024 foram os mais marcantes, pois tive a oportunidade de lecionar durante longos períodos nos quais aperfeiçoei as planificações das minhas aulas através da reflexão sobre as mesmas. Recorri, frequentemente, ao reforço positivo, estimulei a participação oral, privilegiei o percurso heurístico (aprendizagem por descoberta), procurei promover a autonomia dos alunos, partindo de materiais apelativos, diversificados, atuais e diferenciados que fossem ao encontro dos seus interesses. Considero que preparei as minhas aulas com o máximo rigor científico e pedagógico que consegui, reajustando, sempre que considere necessário, a planificação, as metodologias e estratégias de ensino, atendendo ao perfil e ritmo de

aprendizagem dos alunos e, essencialmente, tendo em conta as suas dificuldades.

Aprendi que se quero ser um “modelo” para os meus alunos devo cuidar deles com dedicação e amor, sem ter medo de errar ou de admitir o erro.

No 2.ºCEB posso mencionar que estagiei com uma turma muito desafiadora, já que muitos não estavam naturalmente motivados para a aprendizagem, e procurei recorrer a estratégias de ensino interativas, com recurso às novas tecnologias procurando envolvê-los mais nas atividades. Aprendi que devo olhar para os obstáculos como uma oportunidade de crescimento vendo os meus alunos como cidadãos do mundo que estou a formar.

Apesar das dificuldades enfrentadas, quando olho para trás sinto uma nostalgia que se traduz em sentimentos antagónicos. Se, por um lado, sinto saudades e estou grata por ter tido a oportunidade de estagiar com pessoas que me ensinaram tanto, por outro lado, experiencio um enorme “alívio” por terminar esta etapa que, apesar de proveitosa, foi intensa e exigente, mas consciente de que sem ela não me tornaria na pessoa que sou hoje.

Encerro esta etapa com o coração cheio de sonhos, olhando para o trabalho do professor com ainda mais respeito.

Considero que me tornei numa pessoa mais reflexiva e crítica, apta a olhar para as crianças/jovens que me forem confiada/os, vendo nelas/eles o futuro da nossa sociedade. O meu processo de ensino/aprendizagem foi um caminho gradual e exaustivo, mas de onde brotaram, seguramente, muitos frutos. Saio, claramente, desta caminhada, com mais esperança e resiliência quanto ao futuro da educação.

Futuramente, espero ser professora, trabalhar efetivamente com alunos concretos, principalmente no 1.º CEB, e acompanhar mais crianças/jovens neste mundo “mágico” que é a educação. Quero dar aos meus alunos asas para voar, porque um professor eficiente é aquele que se faz progressivamente desnecessário, levando os seus alunos a experimentar o seu próprio voo.

Referências Bibliográficas

- Aprendizagens Essenciais - Articulação com o perfil dos alunos, 5.º ano, 2.º ciclo, Português (2018).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Literacia familiar no Ensino Básico: Competências literárias e representações dos alunos. In C. Gonçalves, M. Sardinha, & P. Osório (Eds), *Leitura e Educação Literária* (pp 31-47). Pactor.
- Balça, Â. & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: Da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-Vista*, 24(1), 201-220.
<http://dx.doi.org/10.14393ER-v24n1a2017-8>
- Balça, Â. (2023). Educação literária na escola. *Antares- Letras e Humanidades*, 15(36), 1- 21. <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.12>
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, L. (2022). *Crianças leitoras, famílias felizes*. Opera Omnia.
- Bastos, G. (1999). Literatura infantil e juvenil. Universidade Aberta.
- Bastos, G. (2006). O Teatro para Crianças em Portugal: História e crítica. Lisboa: Editorial Caminho.
- Batista, A.R.C. (2019-2020). *O Impacto da realização de ateliês de leitura na qualidade da leitura em voz alta e no desenvolvimento da compreensão leitora*. [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/13034>
- Bonifácio, E. (2013). Ser professor na escola do séc. XXI. *Ensino Magazine*, 183, 31.
<http://hdl.handle.net/10198/9092>
- Ceia, C. (2007). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). *ABZ da Leitura-Orientações Teóricas*. http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf
- Coutinho, C. P (2016). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

- Delors, J. (1998). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI. Edições Asa.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições Asa.
- Gomes, L. N. (2017). *A leitura em voz alta como prática para a compreensão do texto poético* [Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1920>
- Guckert, F. C., Santos, J. V. M., & Souza Neto, A. (2023). Leitura e formação de leitores por meio do texto dramático e/ou teatro e leitura mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação à luz da BNCC: um estado da arte. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(9), 8575–8599. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n9-033>
- Landeiro, A. S. F. (2009). *Para a Promoção da Leitura em Voz Alta: O Concurso de Leitura em Voz Alta na Aula De Português e de Alemão*. [Dissertação/Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Porto-Faculdade de Letras]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20422/2/mestanalandeiroparaapromocao000085241.pdf>
- Leite, S. A. (2013/03/02). A leitura em voz alta como sonho desperto. In *10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. https://www.academia.edu/14028882/A_Leitura_em_Voz_Alta_como_Sonho_Desperto
- Likert, R. A. (1932). *Technique for the measurement of attitudes*. *Archives in Psychology*, 22(140), 1-55. https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) falar, ler e escrever nas aulas*. Asa.
- Mata Anaya, J., & Villarrubia Delgado, A. (2011). La literatura en las aulas apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 49-59.

- Mata, J. T., Neves, J.S., Lopes, M.Â., & Ávila, P. (2021). Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses- 1.º e 2.º Ciclos [Comunicação oral]. XI Congresso Português de Sociologia.
- Meireles, C. (1951). *Problemas da literatura infantil*. Summus Editorial.
- Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a educação*. Edições Mahatma.
- Pascolati, S. (2019). Texto dramático e ensino: Uma experiência com leitura dramática no ensino superior. In *XVIII SEDU – Semana da Educação, I Congresso Internacional de Educação Contextos Educacionais: Formação, Linguagens e Desafios* (pp. 1-7). <https://shorturl.at/MDPhO>
- Pereira, L. Á., & Rocha, F. (2006). *A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo* [Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração], Braga.
- Pinto, I. M. A. S. (2009). *Leitura do Texto de Teatro. Teoria, Prática e Análise*. (Tese de doutoramento em Estudos Artísticos – Estudos de Teatro, não publicada). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Pinto, A. I. (2022). *O professor de português do ensino básico enquanto educador literário: Uma dança de entrelaçamento chamada Especialista-Mediador-Leitor*. Grácio Ed.
- PNL2027(2020). Vídeo 3 - Rodolfo Castro: Três passos para melhorar a leitura em voz alta. <https://www.youtube.com/watch?v=L3WBMryOx0I>
- Quaresma, C. B. S. (2022). *Intertextualizando: asas para voar*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2762>
- Reis, C. (coord.), (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *“Ler bem para aprender melhor”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia]. Repositorium. <https://hdl.handle.net/1822/2999>
- Rosado, I. M. S. C. (2011). *Literatura para a Infância- Concepções e Acompanhamento*

- Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura* [Trabalho de Projecto para a obtenção de grau de Mestre em Educação, Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11260>
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação-Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, A. I. & Bastos, G. (1997). O texto dramático na disciplina de Português. *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*, 14, 177-199. <http://hdl.handle.net/10400.2/4310>
- Veloso, R. (2005). A leitura literária. *ABZ da Leitura-Orientações Teóricas*. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf
- Vieira, A. C. F (2022). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa – um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/3111>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Yubeno, S., Larrañaga, E., & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses de ensino superior*. Instituto Politécnico de Castelo Branco/ CEPLI. <http://hdl.handle.net/10400.11/2454>

Anexos

Anexo 1- Exemplo de planificação do 1.º CEB

Plano de aula				
Mestrando: Maria Santos e Bruna Lapa	Ano/turma: 1.º	Período: manhã	Dia da semana: quarta-feira	Data: 3/1/2024
Área disciplinar: Português			Tempo: das 09:00 às 10:30	
Temas/Domínios	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Iniciação à Educação Literária Leitura e escrita	Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas. Escrever frases simples em escrita cursiva. Ler frases com articulação correta e prosódia adequada.	Esta aula tem como objetivo trabalhar as rimas. 15 minutos Os alunos vão realizar um caça ao tesouro para descobrirem o tema da aula. A PE vai formar 5 grupos (4 grupos terão 3 elementos e 1 grupo terá 5 elementos) e vai distribuir um mapa a cada um dos grupos. Esse mapa será o mapa da sala de aula (anexo 1) e vários postos assinalados. Cada grupo vai ter de ir ao posto que lhe calhou e encontrar o "tesouro". Os tesouros serão as letras que constituem a palavra "Rimas", uma vez que este será o tema da aula. 25 minutos Os grupos feitos na caça ao tesouro vão realizar o jogo da memória com rimas (anexo 2). Cada grupo vai receber 12 cartões e devem colocá-los sobre a mesa virados para baixo. À vez os alunos viram uma carta e têm de encontrar a imagem que rima, por exemplo, pião e mão.	Tesouros (letras). 5 mapas da sala de aula. 5 jogos da memória das rimas. Caderno diário. Lápis. Borracha. Computador. Coluna de som. Jogo "O comboio dos sons e das letras"	Trabalham em grupo-para perceberem onde está escondido o tesouro. Reconhecem rimas. Escrevem duas frases simples. Leem frases corretamente.

		30 minutos De seguida, os alunos terão de abrir o caderno e escrever a data e o nome. Será pedido que escrevam duas frases com pelo menos uma das palavras do jogo da memória com rimas. As frases serão apresentadas à turma. 20 minutos Para consolidar as rimas os alunos vão realizar a tarefa intitulada "estação da adivinha- linha amarela" do jogo "O comboio- dos sons das letras" (anexo 3) que se encontra na plataforma Recursos Educativos Digitais (RED) da Direção Geral da Educação. Nesta tarefa os alunos terão de selecionar três imagens que rimam com a imagem apresentada.		
Área disciplinar: Matemática			Tempo: das 11:00 às 12:30	
Temas/Domínios	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Cálculo mental - Estratégias de cálculo mental	Compreender estratégias de cálculo mental.	Esta aula tem como objetivo a consolidação das operações matemáticas já aprendidas, sendo elas a adição e a subtração. 45 minutos Os alunos, individualmente, vão realizar a tarefa intitulada números cruzados. Esta tarefa contém somas e subtrações.	17 tarefas intitulada "números cruzados". 17 "retângulos mágicos". Lápis. Borracha.	Demonstram estratégias de cálculo mental.

		45 minutos Os alunos, individualmente, vão realizar o retângulo mágico. Inicialmente, a PE explica como funciona o retângulo mágico. Por exemplo, os alunos têm 15 peças unidas e têm de retirar peças até chegar ao número 10, obtendo 5 peças soltas. Para ajudar no cálculo mental, os alunos terão 5 peças vermelhas, 5 peças brancas e 5 peças azuis, pois desta forma detetam rapidamente onde está a peça número 5. Esta tarefa estava planeada para a semana de 4 a 7 de dezembro de 2023, contudo esta não foi aplicada pois foi necessário um maior reforço na resolução de problemas.	Peças de encaixe.	
Área disciplinar: Cidadania e Desenvolvimento e Educação Artística		Tempo: das 14:30 às 16:00		
Temas/Domínios	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Educação para a cidadania	Educar para a paz	Esta aula tem como objetivo a comemoração do Dia da Paz que se comemorou no dia 1 de janeiro. Nesta aula far-se-á interdisciplinaridade com a Educação Artística- Artes Visuais.	Folhas de papel cavalinho Cartolinas	Escutam com atenção o vídeo “O livro da Paz de Todd Parr”
Educação artística- artes visuais	Promover a motricidade fina. Desenvolver a criatividade.	10 minutos Os alunos irão visualizar o vídeo “O livro da Paz” de Todd Parr que se encontra no site Salta Letrinhas.	Tesoura Lápis Lápis de cor Marcadores	

		10 minutos De seguida, a PE irá iniciar um pequeno diálogo com os alunos tendo em conta as seguintes questões orientadoras: -O que é para vocês a paz? - O que é que vocês acham da paz? - Que cor atribuem à paz? - Conhecem algum símbolo da paz? - Conseguem dar exemplos de Paz? E de Guerra? 70 minutos A PE distribuirá uma folha papel cavalinho tamanho A4 e uma folha colorida de tamanho A4 pelos alunos. Inicialmente, os alunos dobram a folha de papel cavalinho ao meio e desenharam metade de um coração a lápis, com o marcador fazem um pequeno risco sobre uma parte do coração desenhado. Posteriormente terão de recortar até ao risco que traçaram a marcador. De seguida, abrem o postal e reparam que o coração que desenharam “salta”. Os alunos vão decorar o postal ao seu gosto e, no final, revestem com uma cartolina colorida. Os alunos levarão o postal pop-up (coração) para casa para oferecerem à família. (anexo 6)		Participam no diálogo. Utilizam corretamente a tesoura. Demonstram criatividade na construção do postal.
--	--	---	--	---

Anexo 2- Exemplo de planificação do 2.º CEB de Português

Área disciplinar: Português Aula nº 123 e 124 Tempo: 10:05 às 11:35		Sumário: Características do texto dramático- preenchimento de um <i>flipbook</i> . Trabalho de pares: Produção escrita- Biografia de Ilse Losa. Preparação da leitura em voz alta da biografia de Ilse Losa.			
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Educação literária	Reconhecer a estrutura e os elementos constituintes do texto dramático.	A professora estagiária (PE) recebe os alunos na sala, abre a lição e escreve a data. Os alunos copiam a informação para o caderno diário.	5 minutos	Quadro.	Escreve a lição e a data no caderno.
		Para motivar os alunos, a PE vai realizar o jogo das palavras secretas para estes descobrirem a tipologia textual que será estudada nas 4 semanas de intervenção. As palavras que eles têm de encontrar serão “texto” e “dramático”. Os alunos colam o jogo no caderno diário e realizam-no individualmente (Anexo 1). O jogo será corrigido em grande grupo.	5 minutos	Canetas de quadro. 17 palavras secretas. <i>Smartboard</i> PPT do texto dramático	Descobre as palavras secretas.
		Os alunos serão convidados a abrir o manual “Livro Aberto” nas páginas 150 e 151 (Anexo 2). Estas páginas serão, também, projetadas no <i>smartboard</i>. A PE fará as seguintes questões orientadoras: PE: Conseguem dizer-me qual é a pessoa que está a dirigir o espetáculo? RE: A senhora que está de costas, de t-shirt cor-de-rosa e, que tem um papel na mão direita. PE: Sabem que nome se dá a quem dirige o espetáculo? RE: Diretor? PE: Não. É o encenador. O cenógrafo é aquele que é responsável pelo cenário, ou seja, o espaço onde ocorre o espetáculo teatral. Uma peça de teatro é constituída pelas personagens principais e as personagens secundárias. Conseguem distingui-las? RE: As personagens principais são os heróis e as personagens secundárias são aquelas que têm menor importância. PE: Olhando para a imagens quais são as personagens principais e quais as secundárias?	10 minutos	Internet. Escola Virtual. Manual “Livro Aberto-5.ºano” da Porto Editora. 17 flipbook sobre o texto dramático. 17 guiões de elaboração da biografia.	Responde às questões orientadoras.

		A PE projetará um ppt (Anexo 4) que contém as características do texto dramático. A PE entregará a cada aluno um flipbook relativo às características do texto dramático (Anexo 5). Os alunos, organizam-se em pares e, terão de o preencher. Na segunda parte da aula, os alunos irão escrever com o par uma biografia da Ilse Losa, visto que esta é a autora da obra “O Príncipe Nabo”. Para motivá-los para esta atividade a PE irá perguntar: PE: O que é uma biografia? RE: A história de vida de uma pessoa. PE: Muito bem! Hoje vamos pesquisar a biografia de Ilse Losa, autora da obra “O Príncipe Nabo”. Sabem dizer o que tem que estar presente numa biografia? RE: O nome da pessoa, a data e o local de nascimento e de morte, marcos importantes da vida, prémios recebidos, habilitações literárias, profissão.	10 minutos 15 minutos 15 minutos		Preenche, em pares, o flipbook. Pesquisa informações para elaborar a biografia pedida.
		A PE projetará um ppt (Anexo 4) que contém as características do texto dramático. A PE entregará a cada aluno um flipbook relativo às características do texto dramático (Anexo 5). Os alunos, organizam-se em pares e, terão de o preencher. Na segunda parte da aula, os alunos irão escrever com o par uma biografia da Ilse Losa, visto que esta é a autora da obra “O Príncipe Nabo”. Para motivá-los para esta atividade a PE irá perguntar: PE: O que é uma biografia? RE: A história de vida de uma pessoa. PE: Muito bem! Hoje vamos pesquisar a biografia de Ilse Losa, autora da obra “O Príncipe Nabo”. Sabem dizer o que tem que estar presente numa biografia? RE: O nome da pessoa, a data e o local de nascimento e de morte, marcos importantes da vida, prémios recebidos, habilitações literárias, profissão.	10 minutos 15 minutos 15 minutos		Preenche, em pares, o flipbook. Pesquisa informações para elaborar a biografia pedida.

Escrita	Escrever textos tendo em conta a finalidade.	PE: Isso mesmo, então, em trabalho de pares vão escrever a biografia de Ilse Losa, autora do texto dramático que vamos trabalhar. A PE entrega a cada aluno um guião (Anexo 6) para orientar a pesquisa que vai ser realizada com recurso à internet. Enquanto os alunos realizam a pesquisa a PE irá circular pela sala de forma a prepará-los para a leitura em voz alta. A PE escreve o sumário no quadro e, os alunos passam-no para o caderno diário.	25 minutos 5 minutos		
---------	--	---	------------------------------------	--	--

Anexo 3- Exemplo de planificação do 2.º CEB de HGP

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal Aula nº Tempo: 10:05 às 11:35			terça-feira Sumário: As viagens de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral. A carreira da Índia.		
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Portugal nos séculos XV e XVI - As Viagens de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral - A Carreira da Índia	Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama e de Pedro Álvares Cabral.	Os alunos entram na sala e escrevem o sumário no caderno diário.	5 mints	Quadro. Canetas de quadro. Link dos vídeos. Internet. 17 fichas “As viagens de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral” 17 fichas de trabalho em pares. Material de escrita. Cola.	Escreve o sumário no caderno diário.
		A aula irá iniciar com um pequeno áudio sobre a Viagem de Vasco da Gama (anexo 1) e a de Pedro Álvares Cabral (anexo 2). Os alunos irão ouvir duas vezes cada áudio e, terão de preencher um documento com informações (anexo 3) sobre estes navegadores. Os alunos irão preencher os espaços em branco individualmente e, em grande grupo fazer-se-à a correção. De seguida, colam no caderno diário.	15 mints		Escuta, atentamente, o áudio. Preenche os espaços em branco.
		Posteriormente, os alunos irão visualizar o vídeo da escola virtual intitulado “A Descoberta do Caminho Marítimo para a Índia” com a duração de 2 minutos e 4 segundos. Este vídeo será mostrado duas vezes, após a visualização haverá um	20 mints		Visualiza com atenção o vídeo da escola virtual. Responde às

Página 1 de 9

		momento de diálogo, através das seguintes perguntas orientadoras: - Quem é que desejou esta viagem à Índia? R: D.João II. - Quanto tempo demorou a ser preparada? R: 10 anos. - Em que reinado aconteceu a esta viagem? R: D.Manuel I. - Em que data a viagem foi iniciada? R: 8 de julho de 1497. - Quantas naus foram utilizadas? R: 3. - Quantos homens embarcaram nas naus? R: 150. - Em que data chegaram a Calecute? 20 de maio de 1498. - O que permitiu a descoberta do Caminho Marítimo para a Índia? R: O estabelecimento de uma rota entre a Europa e o Oriente.	20 mnts		questões orientadoras.
		Para consolidar as aprendizagens, os alunos irão realizar um educaplay (anexo 5). A participação será feita por números de alunos, ou seja, o n.º1 responderá à questão 1 e assim sucessivamente.	15 mints		Realiza o jogo no Educaplay
		De seguida, a PE vai propor a realização de uma ficha (anexo 6) de trabalho em pares. Enquanto os alunos a realizam, a PE irá circular pela sala.	35 mints		Realiza a ficha de trabalho em

Anexo 4- Consentimento informado

Consentimento informado

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e do 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.

Neste sentido, 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.

Marinhas, _____ de março de 2024

A mestranda

(Maria Vale Santos)



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

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Anexo 5- Quadro de avaliação da leitura

Leitura em voz alta

1. Avalia a tua leitura e a dos teus colegas, de acordo com a legenda.

	Articula corretamente as palavras. Coloca muito bem a voz.	Lê todas as palavras de forma clara e com correção.	Apresenta expressividade na sua leitura, transmitindo todos os sentimentos e emoções presentes no texto.	Lê de forma fluente com ritmo adequado.	Não desiste, mesmo após várias tentativas falhadas, de forma a atingir os objetivos.	
Nome:	1ª LEITURA					Avaliação final

Legenda: I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB- Muito bom

	Articula corretamente as palavras. Coloca muito bem a voz.	Lê todas as palavras de forma clara e com correção.	Apresenta expressividade na sua leitura, transmitindo todos os sentimentos e emoções presentes no texto.	Lê de forma fluente com ritmo adequado.	Não desiste, mesmo após várias tentativas falhadas, de forma a atingir os objetivos.	
Nome:	2ª LEITURA					Avaliação final

Legenda: I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB- Muito bom

Anexo 6- Questionário

Questionário

Este questionário pretende recolher dados sobre hábitos de leitura. As tuas respostas são anónimas e confidenciais, por isso peço-te que respondas com sinceridade. A tua participação é muito importante!

Obrigada!
Mária Santos

1. Idade:

☐ 10 anos

☐ 11 anos

☐ 12 anos

☐ outra

2. Género:

☐ Feminino

☐ Masculino

3. Indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações.

	Sempre	Quase sempre	Não sei	Às vezes	Nunca
Gosto que me leiam histórias.					
Gosto de ler.					
Gosto de ler sozinho.					
Gosto de ler em voz alta.					
Vejo os meus familiares a ler.					
Não gosto de ler.					

4. Completa as seguintes expressões:

4.1. Ler é...

4.2. Leitura em voz alta é ...

5. Desde janeiro de 2024, quantos livros leste?

☐ 0

☐ 1-5

☐ 6-10

☐ 11-20

☐ + de 20

outro: ____

5.1. Quantos livros dos que leste, leste por prazer?

☐ 0

☐ 1-5

☐ 6-10

☐ 11-20

☐ + de 20

outro: ____

6. Costumas ir ao teatro?

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Nunca

☐ Não sei

7. Completa a seguinte expressão.

Um texto dramático é...

8. Já leste algum texto dramático?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não me lembro

8.1 Se sim, qual?

8.1.1. Quem o escreveu?

9. Gostas de ler textos dramáticos?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

Muito obrigada pela tua colaboração!

