



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O uso de uma plataforma digital (*Genially*) na educação literária no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Joana Filipa Jesus Silva

O uso de uma plataforma digital (*Genially*) na educação literária no 2.º Ciclo do Ensino
Básico

Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e
História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento
de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

dezembro, 2023

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Balaus, pela orientação, disponibilidade, confiança e dedicação.

Ao professor Doutor Luís Mota, por toda a ajuda, orientação e preocupação ao longo do meu percurso académico. Pela paciência, disponibilidade, dedicação, rigor científico, comentários construtivos e amizade, sendo sempre um ombro amigo e uma figura de referência.

À minha colega de estágio, Mariana Marrazes, por todo o companheirismo e entreajuda ao longo do estágio.

A todos os alunos com quem tive o privilégio de estagiar, por me mostrarem que este é o caminho que quero seguir.

Às minhas amigas de curso – Patrícia, Inês, Sara, Lara - por marcarem a sua presença, mesmo que em diferentes fases, por me fazerem sentir em casa, pelas tardes na varanda, pelos passeios ao fim do dia e pelas risadas sem fim.

Às minhas amigas – Mariana V. e Mariana B. - obrigada por serem amor, serão a chave que vou sempre guardar, não para a nossa casa em Coimbra, mas para uma amizade eterna.

À minha grande e eterna amiga Guiomar, que encontrei por destino ou acaso, obrigada não chega por tudo o que és e fazes. Obrigada por seres a luz num abismo!

À minha família, que são a minha base, de onde venho e aonde regresso, meu porto de abrigo que acreditaram nas minhas capacidades mesmo quando eu duvidei que fosse capaz de prosseguir. Nela, Sandra, Sónia, Ru e Pai obrigada por serem o exemplo de união e amor mais forte que alguma vez vou poder conhecer.

À minha querida avó pelo amor incondicional, por me ajudar e estar sempre presente. A minha “segunda mãe”, que me ensinou a valorizar o tempo e as pessoas, que foi a minha casa sempre que precisei. Levarei em mim uma grande parte de ti, os meus modelos e marcas de superação e resiliência. Exemplo de ser mulher.

Ao meu pai e à minha mãe por se orgulharem tanto de mim, mesmo quando eu nem sei quem sou.

À minha irmã e João, por todo o apoio prestado ao longo deste percurso.

À minha tia Sónia, por ser conforto sem saber, por ser a estrela mais brilhante que me guia. Sei que te orgulharias deste momento, a tua joaninha.

O uso de uma plataforma digital (*Genially*) na educação literária no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: A presente dissertação resulta de um projeto de investigação-ação, realizado durante o estágio curricular, no ano letivo de 2021/2022, no âmbito da disciplina de Português, do 5.º ano de escolaridade no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste estudo procurou-se utilizar a plataforma *Genially* como potenciadora da aprendizagem ao nível da educação literária, promovendo-se este contacto através da tecnologia digital. Pretendeu-se apurar de que forma é que as atividades desempenhadas numa plataforma digital, amplificam a educação para a cidadania e contribuem para a promoção da leitura. Em termos metodológicos foi adotada uma metodologia de Investigação-Ação e mobilizaram-se diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados – observação e inquérito por questionário.

De acordo com os resultados, verificou-se que a utilização de uma plataforma digital estimula/fortalece a compreensão leitora dos alunos e permite-lhes adquirir novos conhecimentos. Em suma, esta conclusão é possível devido às características da plataforma, assim como com o cenário de aprendizagem desenvolvido.

Palavras-chave: Educação Literária, *Genially*, Compreensão Leitora, Tecnologia Digital, Cidadania, 2.º Ciclo do Ensino Básico

The use of a digital platform (*Genially*) in literary education in the 2nd Cycle of Basic Education

Abstract: This dissertation is the result of an action research project, applied during the curricular internship, in the 2021/2022 academic year, within the scope of the Portuguese subject, in the 5th year of schooling in the 2nd Cycle of Basic Education.

In this study, we thought to use the *Genially* platform as a learning enhancer in terms of literary education, promoting this contact through digital technology. The aim was to determine how activities carried out on a digital platform amplify citizenship education and contribute to the promotion of reading. In methodological terms, an Action Research methodology was adopted, and different techniques and data collection instruments were mobilized – observation and questionnaire survey.

According to the results, it was found that using a digital platform stimulates/strengthens students' reading comprehension and allows them to acquire new knowledge. In short, this conclusion is possible due to the characteristics of the platform, as well as the learning scenario developed.

Keywords: Literary Education, *Genially*, Reading Comprehension, Digital Technology, Citizenship, 2nd Cycle of Basic Education

Sumário

Lista de abreviaturas.....	VII
Lista de figuras.....	VII
Lista de gráficos	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA.....	5
Capítulo 1 – A Educação Literária e a contribuição para o desenvolvimento do aluno	6
1.1. A importância da Educação Literária no 2.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2. O contributo da literatura infantojuvenil no quadro de uma educação para a cidadania	9
1.3. A utilização pedagógica de materiais literários para o desenvolvimento intelectual, sócio afetivo e emocional do aluno	11
Capítulo II- As tecnologias no Ensino.....	14
2.1. As tecnologias na mudança da Educação em sala de aula	14
2.2. O papel das tecnologias digitais na mediação e motivação da leitura	16
2.3. A promoção de um texto literário através da tecnologia: A utilização da plataforma <i>Genially</i> numa perspetiva literária	18
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	21
Capítulo 1 – Contexto do estudo empírico: do agrupamento à sala de aula	22
Capítulo 2 - Metodologia do Estudo	25
2.1. Definição do problema de investigação e objetivos.....	25
2.2. Opções metodológicas.....	26
Capítulo 3 – Descrição das intervenções	30
3.1. Escolha do livro.....	30

3.2. Atividades e calendarização	31
3.3. Apresentação das sessões	32
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados	53
Capítulo 5 – Conclusões e considerações finais.....	58
5.1. Conclusões	58
5.2. Limitações do estudo e perspetivas para estudos posteriores	60
BIBLIOGRAFIA.....	62
APÊNDICES	66

Lista de abreviaturas

AE- Aprendizagens Essenciais

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PLNM- Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna

PNL- Plano Nacional de Leitura

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária em Contrato de Autonomia

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UC -Unidade Curricular

Lista de figuras

FIGURA 1 <i>LIVRO EU E O MEU MEDO</i>	33
FIGURA 2 <i>LISTA DE QUESTÕES “EU E O MEU MEDO”</i>	35
FIGURA 3 <i>ENUMERAÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES DO LIVRO</i>	36
FIGURA 4 <i>RESULTADOS DAS ILUSTRAÇÕES ENUMERADAS, EM GRANDE GRUPO</i>	36
FIGURA 5 <i>LEITURA DA HISTÓRIA “EU E O MEU MEDO” DE FRANCESCA SANNA</i>	38
FIGURA 6 <i>ATIVIDADE COMPARAÇÃO DE DUAS ILUSTRAÇÕES</i>	39
FIGURA 7 <i>PARTILHA DE IDEIAS ACERCA DOS DOIS MOMENTOS DA HISTÓRIA</i>	39
FIGURA 8 <i>RESULTADO DAS ILUSTRAÇÕES NUMERADAS, EM GRANDE GRUPO, NA PRÉ-LEITURA</i>	43
FIGURA 9 <i>RESULTADO DAS ILUSTRAÇÕES NUMERADAS, EM GRANDE GRUPO, NA PÓS-LEITURA</i>	43
FIGURA 10 <i>ESCAPE GAME “VAMOS DERROTAR O MEDO!”</i>	44
FIGURA 11 <i>MISSÃO N.º 1 DO ESCAPE GAME</i>	45
FIGURA 12 <i>MISSÃO N.º 2 DO ESCAPE GAME</i>	46
FIGURA 13 <i>MISSÃO N.º 3 DO ESCAPE GAME</i>	47
FIGURA 14 <i>MISSÃO N.º 4 DO ESCAPE GAME</i>	50

Lista de tabelas

TABELA 1 <i>ATIVIDADES EM TORNO DO LIVRO EU E O MEU MEDO</i>	31
TABELA 2 <i>RESPOSTAS DOS ALUNOS NA FASE DA PRÉ-LEITURA</i>	34
TABELA 3 <i>OPINIÕES DOS ALUNOS NA FASE DA LEITURA</i>	38
TABELA 4 <i>MEDOS DOS ALUNOS PARTILHADOS NA FASE DA LEITURA</i>	40
TABELA 5 <i>RESPOSTA DE UMA ALUNA DURANTE A FASE DA PÓS-LEITURA</i>	49

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 GRÁFICO CIRCULAR REPRESENTATIVO DA QUESTÃO NÚMERO 1	53
GRÁFICO 2 <i>GRÁFICO CIRCULAR REPRESENTATIVO DA QUESTÃO NÚMERO 2</i>	54
GRÁFICO 3 <i>GRÁFICO CIRCULAR REPRESENTATIVO DA QUESTÃO NÚMERO 3</i>	55
GRÁFICO 4 <i>GRÁFICO CIRCULAR REPRESENTATIVO DA QUESTÃO NÚMERO 4</i>	56
GRÁFICO 5 GRÁFICO CIRCULAR REPRESENTATIVO DA QUESTÃO NÚMERO 5	57
GRÁFICO 6 <i>GRÁFICO CIRCULAR REPRESENTATIVO DA QUESTÃO NÚMERO 6</i>	58

INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta de uma investigação realizada no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular (UC) de Prática Educativa II. No decorrer do estágio surgiu a oportunidade de analisar como é que as crianças aprendiam e mobilizavam conhecimentos quando contactavam com a tecnologia. Esta hipótese despertou interesse pela possibilidade de compreender de que forma a implementação de um recurso educativo digital podia estimular/fortalecer a compreensão leitora da turma em questão.

A intervenção realizou-se numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por vinte e um alunos, 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, sendo todos os alunos de nacionalidade portuguesa. Esta intervenção realizou-se com a colaboração da professora cooperante, a professora titular da turma, e da supervisão pedagógica da professora da UC Prática Educativa II, na área disciplinar de português.

A intenção durante todo o processo foi motivar, de uma forma ou de outra, os alunos a envolverem-se nos conteúdos abordados. Tal como defende Camargo, C., Camargo, M. e Souza, V. (2019, p. 602) a “escola e o professor podem exercer um papel fundamental na motivação escolar, selecionando experiências úteis para que as crianças construam conteúdos significativos, além de possibilitar condições para o desenvolvimento”.

Para entender como se desenvolveu o presente estudo, apresentar-se-ão ao longo deste relatório as fases do projeto de investigação-ação implementado no ano letivo de 2021/2022.

Tendo em consideração o contexto e as circunstâncias, adotou-se como questão de partida do projeto “Será possível estimular/fortalecer a compreensão leitora de uma turma do 5.º ano através da implementação de um recurso educativo digital designado *Genially?*”, definindo-se os seguintes objetivos específicos: compreender a importância do recurso tecnológico na aquisição de competências da leitura, experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento da compreensão leitora, compreender a importância do jogo no ensino e aprendizagem do português no 2.º ciclo do ensino básico, proporcionar aprendizagens significativas na abordagem de textos literários com

recurso da tecnologia e verificar se a Educação Literária pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional do aluno.

A fim de estruturar esta dissertação, optou-se por dividir o presente trabalho em duas partes. A primeira relativa à componente teórica, surge subdividida em dois capítulos, sendo o primeiro capítulo a apresentação e revisão da literatura sobre a Educação Literária e a contribuição para o desenvolvimento do aluno, mais especificamente, a fundamentação sobre a importância da literatura para o desenvolvimento intelectual, socio afetivo e emocional do aluno. No segundo capítulo realiza-se a revisão da literatura referente às tecnologias no ensino, onde se descreve a integração das tecnologias na mudança da Educação, o seu papel na mediação e motivação da leitura e apresenta-se a plataforma didática *Genially*.

A segunda parte do relatório, relativa à componente empírica, surge estruturada em cinco capítulos. No primeiro realiza-se uma breve contextualização do sistema educativo e uma caracterização tanto do agrupamento e da instituição como do grupo de crianças envolvidas na investigação. O segundo capítulo do estudo apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos definidos e explicita-se a natureza da investigação, neste caso, qualitativa, bem como a estratégia da investigação: a investigação ação. Referem-se tanto as técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação e o inquérito por questionário, como os instrumentos de recolha de dados utilizados, designadamente, o inquérito por questionário. Posteriormente, elucida-se sobre a intervenção pedagógica, através da apresentação das sessões que são acompanhadas da descrição pormenorizada de todas as atividades e estratégias concretizadas. No quarto capítulo, pretende-se apresentar os dados dos questionários preenchidos pelos alunos e a sua análise, procurando, depois, refletir sobre os resultados que se podem recolher.

Por fim, nas conclusões e considerações finais realiza-se uma reflexão crítica dos objetivos definidos, avaliando-se o trajeto percorrido. No que concerne ao estudo, procura-se complexificar a análise, destacam-se potencialidades e limitações, bem como se equacionam novos caminhos a prosseguir na investigação desta problemática.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

Capítulo 1 – A Educação Literária e a contribuição para o desenvolvimento do aluno

No presente capítulo reflete-se sobre as conjecturas teóricas e os resultados de investigações tendo por referência o tema em estudo, impulsionando assim o desenvolvimento da investigação. Será fundamentalmente explicitado o conceito de educação literária na sua generalidade, evidenciando os seus objetivos e destacando o papel que o mesmo desempenha nas aprendizagens essenciais do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ao longo do capítulo procurar-se-á explicitar como é que a literatura pode ser uma mais-valia na Educação para a Cidadania e de que forma esta pode estimular o desenvolvimento intelectual, sócio afetivo e emocional dos alunos.

1.1. A importância da Educação Literária no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Antes de mais importa definir o conceito Educação Literária, em que consiste e qual a sua funcionalidade no ensino. Nesta perspetiva, Ceballos Viro (2016) menciona a Educação Literária como a capacidade de construir sentidos para um texto a partir de recursos linguísticos textuais e da experiência literária vivenciada pelo indivíduo. Ter Educação Literária é ter a capacidade de experimentar um texto nas suas dimensões formal, artística, linguística e sensorial. Significa proceder a um refinamento do texto de modo a torná-lo único e pessoal. Esta apropriação deve ser resultado de uma ação educativa intencional realizada durante o percurso escolar da criança (citado por Pinto, 2017).

A definição do conceito de Educação Literária não é linear, no entanto, segundo Azevedo e Balça (2016) “a educação literária visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilemas literários de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma mesma comunidade” (p. 2).

De acordo com Roig-Rechou (2013) a Educação Literária procura dotar o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o auxiliem a fertilizar não só a sua competência enciclopédica, mas também a literária e intertextual (citado por Azevedo et al., 2016).

Formar leitores é tanto um desafio, como um propósito. Um desafio porque na verdade nós não nascemos leitores, mas tornamo-nos leitores ao longo da vida, em

função das experiências positivas e recompensadoras que a leitura nos proporciona. É necessário, em razão do exposto, desenvolver atividades de leitura com boas práticas, de modo a ajudar a criança a construir o seu projeto pessoal de leitura.

Um propósito porque a existência de leitores “capazes de ler o mundo de modo abrangente e sofisticado, isto é, capazes de ler em quantidade e em qualidade, se relaciona com o efetivo exercício da cidadania e é um elemento determinante na nossa configuração coletiva como sociedade democrática” (Azevedo & Balça, 2016, p. 1).

É importante ensinar as crianças a ler para as tornar autónomas, capazes de pensar, de refletir e decidir, e de sentir gosto e prazer nas atividades de leitura. No entanto, muitas vezes as crianças não percebem o porquê de os professores quererem que elas leiam ou se informem sobre um determinado assunto ou conceito, nem vislumbram a utilidade dessa informação a longo prazo.

Pennac & Colomer e Camps (2016) afirmam que é preciso motivar as crianças para a leitura, levar a que sejam elas a pretenderem realizar esta aprendizagem e incutir-lhes o gosto e o desejo de querer ler. Para se fomentar projetos pessoais de leitura, é preciso seguir algumas condições, como partir do que as crianças já sabem, familiarizar as crianças com a língua escrita e criar uma relação positiva com o escrito, experimentar a diversidade de textos e leituras e ler sem ter de oralizar (Pennac & Colomer e Camps, 2016).

Se a criança vive num contexto onde tem a oportunidade de observar os familiares a interagir positivamente com a leitura e com os livros, estará mais predisposta a ser um leitor habitual. Contudo, nem todas as crianças possuem contextos familiares favoráveis a ambientes de leitura, pelo que terão de ser outros intervenientes (escola, biblioteca, ou outros espaços educativos) a estimularem a curiosidade e a suscitarem o interesse pela cultura e pela literatura.

A escola é vista como ponto de partida para a promoção de práticas de leitura, já que é o espaço onde a criança aprende a ler e a escrever. É aqui que as crianças através da promoção de hábitos de leitura, seja por meio de clubes ou de metodologias ativas, desenvolvem o impulso para o despertar das emoções e imaginação associadas ao prazer (Azevedo & Balça, 2016). A Educação Literária está presente nos documentos orientadores para a educação, desempenhando assim um papel primordial no processo de ensino aprendizagem.

Nas Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico 2018 (AE, 2018), as orientações sobre Educação Literária, preconizam, no 2.º ciclo, instruir os alunos para a compreensão, interpretação e fruição de textos literários, de modo a que os alunos atinjam a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como transmitem experiências e valores (AE, 2018). No domínio da leitura, projeta-se que os alunos adquiram “fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra, tendo em conta que estes deverão apresentar, neste nível de ensino, uma complexidade e uma dimensão que requeiram alguma persistência” (Educação Literária no Ensino Básico e Secundário, s.d, p. 11).

A Educação Literária deve ser concebida como uma área de formação que transcende os objetivos estritamente relacionados ao ensino da língua portuguesa e da literatura, desvinculando-se da abordagem escolar tradicional. Isso implica distinguir, com clareza, aquilo que é o ensino disciplinar da leitura, da escrita e da história da literatura daquilo que é a formação de alunos leitores e a promoção de hábitos de leitura.

Em 2006, o governo português lançou o Plano Nacional de Leitura (PNL) como resposta às preocupações sobre os níveis de alfabetização da população em geral, com foco especial nos jovens. Desde a sua implementação, o PNL adotou várias estratégias para melhorar as habilidades de leitura e escrita e também para promover uma cultura de leitura mais abrangente e profunda na sociedade portuguesa. O PNL é uma iniciativa política que visa cultivar o interesse pela leitura, enriquecer o vocabulário, ampliar o conhecimento e promover o desenvolvimento da linguagem e do pensamento imaginário da criança (PNL, 2017).

O envolvimento com os textos literários e a sua análise aprofundada através da interpretação, estimula o desenvolvimento da consciência crítica nas crianças, estimulando-as a desenvolver uma compreensão mais profunda, a formar opiniões fundamentadas e a expressarem-se de forma assertiva na sociedade. Na opinião de Rios (2014), a Educação Literária desempenha, dessa maneira, um papel crucial na formação de crianças e jovens, atuando como um meio para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, bem como para estimular o apreço pela literatura, possibilitando-lhes um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo.

Segundo Ramos (2013), o objetivo primordial da Educação Literária é a formação de leitores competentes, aptos a interagir de forma eficaz e produtiva com o texto literário, explorando de maneira eficiente as múltiplas possibilidades de leitura que o enformam (citado por Gomes, 2016).

A autora supracitada defende, ainda, que para alcançar este objetivo, para educar literariamente e de forma planificada, é importante que os professores consigam desvincular-se dos manuais escolares, frequentemente estereotipados, e, preferencialmente, proporcionem aos seus alunos o contacto com textos autênticos, ricos e motivadores, de acordo com os seus interesses e as suas necessidades.

1.2. O contributo da literatura infantojuvenil no quadro de uma educação para a cidadania

A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género no seu Guião de Educação, Género e Cidadania: 2.º Ciclo, escrito por Pomar et al. (2012, p. 33), afirma que “a cidadania é um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou ‘o/a cidadão/ã’) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado”. Isto é, o conceito de cidadania refere-se à relação que existe entre o indivíduo e Estado.

Assim, para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, entende-se que é bastante importante que cada cidadão desenvolva “sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular” (Pomar et al., 2012, p. 36). Para isso, é fundamental adotar políticas que sejam flexíveis e capazes de lidar com a diversidade cultural, promovendo a interculturalidade e garantindo a igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos.

Desta forma, no âmbito da educação para a cidadania, a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados e conscientes, ajudando as crianças a compreenderem o mundo ao seu redor e a desenvolverem valores cívicos e sociais. Como descrito por Pomar et al. (2012, p. 44), “educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres.”.

É importante reconhecer a presença dos diversos documentos que apoiam a promoção da cidadania em contextos educativos. Entre os principais documentos que desempenham esse papel, destaca-se: a Estratégia Nacional de Educação para a

Cidadania (ENEC), a Lei de Bases do Sistema Educativo Português e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica” (Monteiro, 2017, p. 1), favorecendo a igualdade nas relações interpessoais, a inclusão, o respeito pelos Direitos Humanos e a apreciação de conceitos e valores de cidadania democrática (Monteiro, 2017).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) estabelecem-se referências com finalidades que apontam “[...] para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos [...]” e para “[...] a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Art. 2º).

Esta mesma legislação, tendo como referência a importância da promoção de uma educação para a cidadania, menciona a necessidade de “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Art. 7º).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) estabelece-se como um guia fundamental para a estruturação de todo o sistema educacional. Este documento destaca os princípios e as competências que devem ser cultivadas em crianças e jovens.

Relativamente à “Cidadania e participação” todas as crianças e jovens devem ser encorajados a desenvolver e a colocar em prática um conjunto de valores: demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor (PASEO, 2017).

A questão da educação literária, embora recentemente tenha sido incluída nos documentos programáticos escolares, não é uma novidade nas instituições de ensino. Há bastante tempo que os docentes se esforçam para promover a educação literária

entre as crianças, enquanto trabalham para promover uma educação para a cidadania, utilizando a literatura infantojuvenil. Estes dois domínios estão intimamente ligados, uma vez que ambos têm como objetivo formar cidadãos e sociedades solidárias que demonstrem o respeito pelos outros.

Azevedo e Balça (2016) alegam que, “a literatura infantil contém obras que, quer no texto verbal quer no texto icónico, apresentam valores que permitem uma reflexão sobre o outro e sobre a sociedade onde as crianças se inserem” (p. 122). Desta forma, através da literatura infantil, podemos encorajar as crianças a refletirem e a pensarem sobre acontecimentos e situações que ocorrem na sociedade. Essas reflexões irão ajudar as crianças a desenvolver diversos valores, como a noção de igualdade, o espírito de entreajuda, a importância da amizade, o respeito pelo próximo, a solidariedade, a tolerância, entre outros.

Cabe então ao docente desenvolver com as crianças um trabalho hermenêutico sobre o texto literário, fazendo emergir e conduzindo as observações, as análises e as reflexões das crianças sobre as situações, e os valores que elas encerram, propostos pelas obras que partilham entre todos. (Azevedo & Balça, 2016, p. 122)

Deste modo, de acordo com Azevedo & Balça (2016), “a educação literária e a educação para a cidadania podem andar de mãos dadas, através da literatura infantil, num diálogo conjunto que possibilitará decerto à criança conhecer, ler e pensar sobre o mundo” (p. 122).

Em conclusão, pode-se aliar estas duas áreas, a educação literária e a educação para a cidadania, pois através dos textos literários, os docentes podem ajudar a criança a pensar sobre qual o seu lugar no mundo e a sua relação com os outros, promovendo, assim, a construção de uma sociedade mais inclusiva, integradora e democrática.

1.3. A utilização pedagógica de materiais literários para o desenvolvimento intelectual, sócio afetivo e emocional do aluno

Atualmente, tanto a sociedade como as famílias se deparam com desafios no que diz respeito à educação das crianças. É necessário que a escola seja um agente na promoção de uma cultura de atitudes e valores capazes de favorecer um crescimento, dos alunos, equilibrado e abrangente.

Neste mundo de interação, Jorge (2022) argumenta que a língua portuguesa “é um instrumento que deve ser trabalhado nas crianças para lhes permitirmos formular ideias, questionar, expor e argumentar, em direção à construção do seu próprio conhecimento sobre si e sobre o mundo” (p. 14). Para alcançar esse propósito, existem inúmeros instrumentos disponíveis, sendo os livros de histórias infantis um exemplo significativo.

Assim, de acordo com o que Sousa, Coelho e Correia (2009) mencionam, a utilização de histórias como uma estratégia pedagógica justifica-se com base em pesquisas que demonstram que contar e ler histórias tem o potencial de enriquecer o vocabulário, aprimorar a memória auditiva, aprofundar o conhecimento da sintaxe, melhorar as capacidades de expressão oral, estimular a criatividade das crianças, promover o sentido de comunidade e oferecer outros benefícios.

Além de todas essas vantagens, é importante destacar que as histórias são capazes de oferecer diversos benefícios no âmbito da imaginação, interação social e bem-estar emocional. A prática regular de ouvir histórias na sala de aula pode promover a compreensão do “eu”, bem como dos próprios sentimentos e emoções. Nesse sentido, os professores podem usar as histórias como ponto de partida para iniciar discussões temáticas e fomentar o desenvolvimento das habilidades emocionais dos alunos (Jorge, 2022).

A inclusão da educação sócio emocional nas escolas é fundamental, uma vez que permite que os alunos desenvolvam competências pessoais e sociais que lhes possibilitem avaliar, expressar e regular as suas emoções, comportamentos e atitudes. Este ajuste emocional resulta do desenvolvimento das competências emocionais, especialmente a capacidade de identificar e expressar emoções, respondendo-lhes de forma adequada, estabelecer empatia, entre outros. Gomes (1989) afirma que a aprendizagem emocional depende das vivências de cada um, bem como das suas relações sociais e emocionais, sendo estas o foco do desenvolvimento (Jorge, 2022). O autor justifica que não se devem separar os domínios cognitivo, social e emocional, uma vez que o ser humano é um todo.

Na verdade, falar de emoções é frequentemente um desafio, uma vez que estes conceitos podem parecer abstratos para as crianças. Todavia, as histórias revelam-se um recurso importante, atendendo a que, simultaneamente, entretêm as crianças e

despertam a sua curiosidade, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais.

As emoções constituem uma parte intrínseca de cada indivíduo, influenciando o seu comportamento, as suas atitudes e a sua maneira de encarar e pensar na vida. A nossa capacidade de reagir perante determinadas emoções é limitada, sendo que deve ser treinada e refletida, para que o quotidiano do indivíduo seja mais tranquilo (Gomes, 1989).

Neste sentido, é essencial criar um ambiente que permita à criança desenvolver, aceitar e regular suas emoções, contribuindo assim para uma maior literacia emocional. É, neste ponto, que as histórias se revelam como um instrumento completo, dinamizador e transversal à descoberta e discussão das emoções.

Capítulo 2- As tecnologias no Ensino

Neste segundo capítulo procede-se à revisão de literatura relacionada com a temática da Tecnologia e os seus impactos na Educação, focalizando, de seguida, o recurso educativo digital, sobre o qual incide o estudo empírico. Procurar-se-á entender o papel das tecnologias na mudança da Educação em sala de aula, reflete-se sobre o processo das tecnologias digitais na mediação e motivação da leitura e, por fim, apresenta-se o recurso educativo digital escolhido para promover e intensificar a compreensão leitora dos alunos do 2.º CEB.

2.1. As tecnologias na mudança da Educação em sala de aula

Vivemos numa Sociedade rodeada de Tecnologia, onde as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) englobam ou fazem parte da grande maioria das nossas ações e interações. Camacho (2017) ressalva que as TIC são “o conjunto de dispositivos pessoais, como *hardware e software*, telecomunicações ou alguma outra tecnologia que faça parte ou produza tratamento da informação, ou ainda que a inclua” (p. 33).

Neste enquadramento, uma vez que as TIC, tal como a Escola, já fazem parte do quotidiano dos alunos, porque não articulá-las para atingir um objetivo mais global? No sistema tradicional de ensino, muitas vezes observam-se alunos desmotivados, sem interesse pelas matérias abordadas na sala de aula. Esta situação traduz-se num baixo desempenho e falta de concentração e pode ser o resultado da forma como o conteúdo é abordado ou da maneira como os docentes conduzem as aulas. A incorporação da tecnologia na educação pode oferecer diversos benefícios, desde que as escolas possuam infraestruturas e ferramentas adequadas, bem como um corpo docente motivado a utilizá-las nas suas práticas pedagógicas (Oliveira, 2019).

Neste sentido, e segundo Rosing (2011), a função dos professores é despertar o gosto dos alunos por uma nova forma de aprendizagem que transforme a pedagogia tradicional na pedagogia adequada ao quotidiano. Embora grande parte dos professores se mostre favorável à introdução das novas tecnologias na sala de aula (Miranda, 2007), como forma de melhoria das aprendizagens e como fator motivacional, nem sempre sabem utilizar os recursos de forma eficaz.

A intervenção do professor é fundamental na integração dos recursos tecnológicos na educação. É necessário que o professor compreenda as potencialidades

desses recursos e saiba utilizá-los de maneira eficaz no progresso educacional dos alunos (Kenski, 1998). A respeito disto, Ponte (1988) afirma que “[...] quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão desinserido na sociedade do futuro com um analfabeto o está na sociedade de hoje” (p. 5).

Assim, a escola atual enfrenta o “desafio de ser capaz de evoluir e adaptar-se às novas necessidades” como destacado por Ponte (1988, p. 55), não estando em causa apenas a atualização tecnológica da escola, mas uma reorganização que esteja alinhada com as novas necessidades e objetivos sociais. Desta forma, é fundamental refletir sobre os objetivos educativos, como concretizar e avaliar os seus resultados, além da formação contínua dos professores (Ponte, 1988).

Na atual era da Tecnologia da Informação e Comunicação têm sido criadas diversas ferramentas para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem por meio da inovação em materiais e estratégias didáticas (Analuisa et al., 2017). No entanto, as TIC na educação não devem ser vistas como uma substituição dos recursos existentes (quadro, giz, professor) pelo computador, mas sim como uma transformação do modo como se aprende e quem ensina.

Um exemplo notável são os jogos digitais, que são aplicações interativas para o entretenimento, mas que também podem ser aplicados de maneira educativa. Essas tecnologias permitem vivenciar e experimentar situações por meio de comandos ou padrões, através de um ecrã de computador ou de outro dispositivo tecnológico (Analuisa et al., 2017).

Para Freitas (1991) as TIC permitem disponibilizar “ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve” (p. 28). O autor ainda alega que as TIC permitem a exploração de situações que, de outra forma, seriam desafiadoras ou até impossíveis de realizar (Freitas, 1991). Além disso, oferece aos professores e alunos acesso a recursos poderosos, permitindo a criação de materiais educativos de qualidade superior aos métodos convencionais.

Muitos professores já introduzem as novas tecnologias nas suas aulas, seja pela projeção de histórias através do videoprojector, pelo uso do quadro interativo, pelas apresentações multimédia, pelo uso de materiais digitais, entre outras abordagens.

Estas metodologias transmitem um ensino mais dinâmico e centrado no aluno como um sujeito ativo na construção do conhecimento.

Nesta linha de pensamento, Analuisa, Freire e Graces (2017) ressaltam que “los docentes, con la integración de los juegos digitales en la enseñanza, podrán innovar sus prácticas y enseñar de forma diferente donde las experiencias no son iguales a una actividad en hojas o una clase magistral” (p. 282).

Ao professor cabe a responsabilidade de refletir sobre a melhor forma de utilizar estes recursos atendendo às características dos seus alunos, integrando-os nas estratégias de ensino e nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir.

Para o aluno o mais importante é sentir “que a escola tem um objetivo que o ligue à vida, e por isso ele tem de encontrar nela o que encontra na vida” (Freitas, 1991, p. 20), porém é essencial manter o equilíbrio entre a utilização das TIC e as práticas mais tradicionais, uma vez que estas continuam a ser necessárias para o desenvolvimento dos alunos. Nenhuma delas substitui a outra, ao contrário, complementam-se, enriquecendo o processo de ensino e de aprendizagem e adaptando-se às mudanças na sociedade.

2.2. O papel das tecnologias digitais na mediação e motivação da leitura

A leitura, de acordo com Araújo e Araújo (2015), é muito mais do que simplesmente absorver informações de um suporte específico. A leitura permite uma troca de experiências entre o leitor e o autor, entre o leitor e o texto, assim como uma conexão entre diferentes leitores. Num contexto geral, a leitura é vista como uma prática social enriquecedora, permeada por diversas perspetivas e experiências (Araújo e Araújo, 2015).

Estamos atualmente imersos numa era de transformações, onde o mundo está em constante evolução. As tecnologias ao nosso redor evoluem a passos largos, tornando-se crucial não estagnar para acompanhar estas novas formas de intervenção e comunicação (Jorge, 2022).

A incorporação das TIC no ensino da Literatura em sala de aula pode representar uma abordagem que potencializa significativamente o processo de ensino e de aprendizagem. Do ponto de vista de Oliveira (2019), o resultado dessa incorporação pode ser “uma sala de aula mais interativa, onde há a coletividade, a alteridade e a

interdisciplinaridade, bem como a promoção e a aproximação de diferentes áreas do conhecimento” (p. 119), através da navegação por páginas na internet, sites, materiais online.

Contudo, há muitos professores que não utilizam os livros e materiais digitais porque acreditam que esses recursos não conseguem replicar a experiência tátil e prazerosa de manusear um livro impresso. Além disso, existe a preocupação de que a introdução de livros digitais e da internet possa diminuir a importância do papel do professor. A respeito disto, Mata, Monteiro e Peixoto (2009) afirmam que a perda de motivação para a leitura, nomeadamente a curiosidade e a satisfação em ler, pode estar de alguma forma relacionada com as “práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas atividades de leitura” (p. 565).

Oliveira (2019) esclarece que é possível integrar as práticas pedagógicas e experiências com o uso das TIC. Não há necessidade de abandonar os livros literários, mas usar as TIC como aliadas para levar o aluno a lê-los e, consequentemente, despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos abordados. Rezende (2013) menciona que uma das maiores dificuldades do ensino de literatura “[...] não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo” (citado por Oliveira, 2019, p. 119).

Neste sentido, diante de algumas situações nas escolas, com a falta de exemplares e livros em quantidade suficiente para todos os alunos, é importante considerar que o material eletrónico desempenha um papel crucial. Ele serve como um auxílio tanto para os alunos e, essencialmente, para os professores, oferecendo novas oportunidades e possibilidades diante dessas realidades escolares. Vilar (2016) reconhece nas tecnologias digitais o potencial de consideráveis transformações no ensino e na aprendizagem, onde os alunos devem ser “participantes voluntários e ativos na seleção e na construção do conhecimento, recorrendo a diversos tipos de estratégias pessoais” (p. 42).

Ainda nesta linha de pensamento, Oliveira (2019) argumenta que as TIC, quando incorporadas no plano de ensino, ajudam os alunos a compreender e a interiorizar o conteúdo abordado, despertando o interesse em conhecer mais as obras literárias estudadas e a ler mais.

A favor desta junção entre as TIC e a Escola, cito Pessanha (2017) que recorre aos conhecimentos de Henriques (2010) para afirmar que “quando integradas, adaptadas e utilizadas em conjunção com outras estratégias são uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, levando-os à construção do seu próprio conhecimento e tornando mais rico todo o processo de ensino-aprendizagem” (p. 33).

Pode-se então teorizar que, de acordo com tudo o que foi apresentado anteriormente, as TIC desempenham um papel significativo no quotidiano e interesse dos alunos e deveriam resultar, numa estratégia criadora de um ambiente de aprendizagem, com novas formas de pensar e aprender favorável aos alunos (Oliveira, 2019).

Camacho (2017) referindo-se ao mesmo assunto acrescenta que não só o nível de interesse, mas também o nível de gosto por algo, aumenta quando os alunos estão motivados para aprender. Pode-se então concluir que, quando os alunos estão motivados, há um incremento não apenas no interesse, mas também no gosto e apreço deles pelo conteúdo abordado.

2.3. A promoção de um texto literário através da tecnologia: A utilização da plataforma *Genially* numa perspetiva literária

A evolução da tecnologia tem proporcionado um aumento da sua importância, sendo a sua implementação um grande desafio para o sistema educativo. A utilização da tecnologia em sala de aula pode ocorrer de diversas formas, existindo um grande leque de artefactos digitais disponíveis (Arrieta et. al, 2021).

Arrieta, Copete e Moreno (2021) consideram que o *Genially* é um artefacto digital que descomplica o ensino graças à sua interatividade simples e intuitiva. Este artefacto ou software é um dos mais completos que existe e tem uma grande quantidade de opções criativas, nas quais se podem criar imagens interativas, infográficos, apresentações, catálogos, mapas, vídeos e jogos que podem ser dotados de efeitos e animações interativas.

Este artefacto permite a criação de várias ferramentas de ensino, promovendo a interação dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. O *Genially* visa melhorar os resultados académicos dos alunos. Por isso, Catalán & Pérez (citado em Pardo et al., 2022), destacam a plataforma como uma ferramenta didática cuja

finalidade é a criação de conteúdos interativos, permitindo, num ponto de vista do ensino, auxiliar a prática do professor, melhorar o trabalho cooperativo entre aluno-professor. Este recurso didático permite que o aluno tenha um papel ativo, desenvolva competências e construa o seu conhecimento de forma estimulante, superando assim as suas limitações.

Assim Moran (2000) defende que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (p. 143).

Nessa perspetiva, vale ressaltar que o uso deste recurso na sala de aula pode contribuir de forma significativa para o ensino dos conteúdos e na construção do conhecimento, já que a tecnologia permite criar situações de aprendizagem através do lúdico.

En *Genially*, los estudiantes pueden hacer explícitos sus saberes previos por la relación que encuentran con el texto leído y así construir nuevos saberes en torno a su contexto social y cultural, donde la creatividad hace parte fundamental de su exploración y desarrollo a partir de la experiencia vivida frente a esta herramienta. (Pardo et. al, 2022, p. 38)

Como já supramencionado, o software *Genially* oferece uma variedade de potencialidades que o tornam uma ferramenta valiosa e versátil para ser utilizada em sala de aula. Contudo, Arrieta, Copete e Moreno (2021) consideram que os professores podem utilizar o *Genially* para complementar as suas aulas, tornando o conteúdo mais acessível e compreensível e promovendo a integração de diversos recursos multimédia. Os mesmos autores salientam, ainda, que ao incorporar elementos visuais atraentes e interativos, o *Genially* contribui para o aumento da atenção dos alunos durante as aulas, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico (Arrieta et al., 2021).

As características distintivas da plataforma contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. O *Genially* possibilita que os alunos aprendam de maneira didática, explorando conteúdos de forma independente. A criação de atividades desafiadoras e autoexplicativas oferece oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e autoeficácia dos estudantes (Azevedo et al., 2021).

Em resumo, o *Genially* emerge como uma ferramenta versátil e inovadora que não enriquece apenas o processo de ensino e de aprendizagem, mas também

transforma a sala de aula em um ambiente mais dinâmico, interativo e estimulante (Azevedo et. al, 2021).

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo 1 – Contexto do estudo empírico: do agrupamento à sala de aula

Este capítulo enquadra-se na perspetiva de esclarecer o contexto educativo em que se realizou o presente estudo que decorreu numa escola de um Agrupamento inserido num Território Educativo de Intervenção Prioritária em Contrato de Autonomia (TEIP) e se situa na zona norte do concelho de Coimbra.

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económicos e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. O despacho normativo n.º 20/2012 visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. O Programa TEIP pretende reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais (Despacho normativo n.º 20/2012, 2012).

A comunidade extraescolar é constituída por uma numerosa e heterogénea população, oriunda de locais de características industriais, comerciais e rurais. Sob o ponto de vista sociocultural a comunidade escolar caracteriza-se por pobreza socioeconómica, inserindo-se assim na classe média/média baixa (Projeto Educativo, 2021).

O complexo escolar onde se concretizou o estágio, é composto por três edifícios principais, designados por Bloco A, B e C, um refeitório, um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos, um ginásio e um espaço exterior bastante amplo, que também é um espaço de circulação entre as zonas mencionadas. Existe, de igual modo, uma galeria de circulação coberta, que facilita a comunicação entre os três blocos.

Relativamente aos blocos, estes são compostos por dois pisos e apresentam duas entradas e duas saídas, do mesmo lado do edifício. O bloco A é destinado ao funcionamento dos serviços escolares e ao funcionamento das aulas. No rés do chão

encontramos o gabinete de diretores de turma, a secretaria, a direção da escola, o bar dos alunos e a papelaria/reprografia. Já no 1.º andar, localizam-se a sala dos professores, duas salas dedicadas às Ciências da Natureza, uma sala de Físico-Química e três salas de aula genéricas.

Os blocos B e C acolhem o funcionamento das aulas. Ambos possuem dois pisos com salas semelhantes, mas em diferentes disposições para facilitar a lecionação das áreas disciplinares. Entre estes dois blocos, salienta-se o bloco C, que é constituído por uma sala denominada por “Centros de Apoio à Aprendizagem”, dinamizada pelo Departamento de Educação Especial, sendo que o restante piso, à semelhança do rés do chão do bloco B, é composto por uma sala de Educação Visual, duas salas de Educação Tecnológica e uma sala para utilização dos assistentes operacionais. No piso superior, encontram-se salas de aula, um gabinete de trabalho e a Biblioteca da Escola. O bloco C é destinado à lecionação das aulas de Educação Física, é composto por um ginásio, uma sala de ginástica, uma sala de professores de Educação Física e balneários e vestiários.

A turma na qual se realizou o estágio curricular frequentava o 5.º ano de escolaridade, era constituída por vinte e um alunos – doze alunas e nove alunos –, com idades compreendidas entre os dez e onze anos. Este grupo não sofreu nenhuma alteração na sua constituição desde o ano letivo transato (2020/2021) e nenhum aluno é repetente.

Relativamente ao nível sociocultural, os alunos são de nacionalidade portuguesa e todos vivem em Coimbra ou nas periferias. Caracterizam-se por pertencer a uma classe média-baixa, onde nem todo o agregado familiar se encontra empregado e a escolarização dos encarregados de educação é reduzida ou até mesmo inexistente.

No que concerne às dificuldades diagnosticadas, o grupo apresenta dificuldades a nível cognitivo (atenção, leitura, escrita e concentração) e de hábitos de trabalho. Neste sentido, todos os alunos estão abrangidos pelas medidas universais, três alunos pelas medidas seletivas e um aluno beneficiou de medidas adicionais. Destaca-se também que nenhum aluno se enquadrou nas Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM). No que se refere ao Apoio ao Estudo, são pelo menos cinco os alunos que frequentam o Apoio de Português e de Matemática, sendo os mesmos a frequentar ambos os apoios.

De um modo geral, a turma apresenta um nível de conhecimentos bom, os alunos são bastante interessados e motivados, participando com alguma frequência. Nesta perspetiva, apesar de existirem algumas lacunas na aquisição da leitura, a turma revela muitas potencialidades. É um grupo heterogéneo que, apesar dos conflitos pontuais, colabora e coopera, tanto com os professores como entre si. Globalmente, o grupo é assíduo e pontual. A turma também evidencia um comportamento adequado e cumpre, na maior parte das vezes, as regras estipuladas.

Capítulo 2 - Metodologia do Estudo

No presente capítulo refere-se o contexto do estudo, a sua problemática e os objetivos que serviram de base à minha investigação-ação. Posteriormente apresenta-se uma breve caracterização da investigação-ação, abordando as técnicas de recolha de dados, especificamente a observação e o inquérito por questionário, bem como os instrumentos e a técnica de análise de dados.

2.1. Definição do problema de investigação e objetivos

Ao longo da prática letiva, em contexto de estágio, pude observar que os alunos possuíam pouco contacto com os meios tecnológicos disponíveis na sala de aula, desde o quadro interativo, o computador e o projetor. Estes recursos eram somente utilizados pela professora cooperante para a visualização de vídeos. Em linha com a literatura, tal como acontece na maioria das escolas, os professores consideram que a falta de recursos e de formação são os dois principais obstáculos ao uso das tecnologias na prática educativa (Miranda, 2007).

Resultante das observações realizadas ao longo do estágio, foi notório que a turma quando contactava com a tecnologia, apresentava um interesse e satisfação, manifestando muita curiosidade e predisposição para aprender de forma mais dinâmica. Para se poder apostar num processo de ensino e aprendizagem que recorra às novas tecnologias, é necessário que o professor de hoje não seja apenas o tradicional pedagogo, mas sim, que se empenhe de “corpo e alma” na sua aprendizagem e domínio, desenvolvendo atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia (Miranda, 2007).

Perante o contexto apresentado, surgiu a ideia de promoção da educação literária através de uma plataforma digital. Para isso estabeleceu-se como objetivo geral:

- Estimular/Fortalecer a compreensão leitora de uma turma do 5.º ano através da implementação de um recurso educativo digital designado *Genially*.

Decorrentes do objetivo geral, definiram-se um conjunto de objetivos específicos, no sentido de delinear com mais clareza o objeto de estudo:

- Compreender a importância do recurso tecnológico na aquisição de competências da leitura;

- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento da compreensão leitora;
- Compreender a importância do jogo no ensino e aprendizagem do português no 2.º ciclo do ensino básico;
- Proporcionar aprendizagens significativas na abordagem de textos literários com recurso da tecnologia;
- Verificar se a Educação Literária pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional do aluno.

Os objetivos mencionados estabeleceram-se através da reflexão de como é que a minha prática letiva poderia promover nos alunos uma relação entre a literatura e a tecnologia, promovendo a educação literária.

2.2. Opções metodológicas

A reflexão e a investigação por parte do professor assumem uma indiscutível importância para a aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua profissão. Neste sentido, a investigação-ação traduz-se num processo de questionamento contínuo, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

São vários os autores que definem o conceito de Investigação-Ação, tendo como opinião comum a questão da evolução, no sentido de desenvolver e melhorar a prática profissional. O termo investigação-ação é definido por Lomax (1990) como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Latorre, 2003, p. 24).

Bartolomé (1986) define a Investigação-Ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática (citado por Coutinho et al., 2009, p. 360). Nesta linha de pensamento, Watts, refere ainda que com técnicas de investigação adequadas, a Investigação-Ação é um processo que permite aos participantes a análise das suas próprias práticas educativas de uma forma aprofundada e sistemática (Coutinho et al., 2009).

De acordo com Esteves (1986) a investigação-ação divide-se em duas modalidades: a investigação-para-a-ação e a investigação-na/pela-ação. A investigação-para-a-ação é despoletada por alguém “que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 1986, p. 266). A separação da investigação e o curso da ação é o que permite distinguir este processo investigativo, já que o investigador possui a primeira e a última palavra sobre o mesmo, e o meio social não é mais que um ‘depósito’ de investigações.

A investigação-na/pela-ação segundo Esteves (1986) é um procedimento de grande complexidade, devido às diversas direções e coexistências dos seus objetivos. Neste procedimento trabalha-se para a produção de conhecimento (objetivos de investigação), para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e para a formação de competência nos participantes (objetivos de formação), tratando-se de um processo coletivo que envolve investigadores e a sociedade em estudo (Amado, 2013).

O presente estudo enquadra-se na modalidade investigação-na/pela-ação, já que durante a investigação adotou-se um papel participativo e colaborativo, que envolveu uma turma onde se incrementaram atividades que procuravam desenvolver os objetivos supracitados.

A recolha de informação feita pelo investigador sobre a sua própria ação ou intervenção, permite-lhe o distanciamento necessário para ver os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso que aperfeiçoar de um modo intencional e sistemático o seu “olhar” sobre os diversos fatores acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar. Deste modo, possibilitar-lhe-á a redução do processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003).

Para o efeito deste estudo empreguei como técnicas de recolha de dados: a observação e o inquérito por questionário. Neste caso, recorri à observação participante, o que me permitiu realizar registos permanentes e sistemáticos das atitudes e comentários dos alunos, podendo ir de um simples olhar até à interação complexa, perante as atividades desenvolvidas.

De acordo com Fonseca (2012), a observação participante é considerada “um método interativo, uma técnica de observação direta, pois implica a presença do

observador nos acontecimentos que está a observar [...] o investigador torna-se um conhecedor mais profundo da realidade” (p.25). Esta técnica permitiu a recolha de diferentes tipos de dados para uma posterior discussão e reflexão sobre os resultados e os objetivos alcançados, sustentando as práticas envolvidas no estudo e as conclusões. Possibilitou-me, ainda, completar os dados recolhidos por meio de outras técnicas, entre eles o questionário (Simpson & Tuson, 1995).

Relativamente ao inquérito por questionário, trata-se de uma técnica utilizada em diversos contextos de investigação. O inquérito por questionário é o instrumento mais universal na área das ciências sociais e proporciona uma rápida implementação, maximizando o tempo para a construção das questões e análise das respostas (Fonseca, 2012). A respeito disto, Munn & Drever (1995) afirmam que a elaboração do questionário necessita de uma preparação cuidadosa para impedir que haja desvios de resposta dos alunos e para que as questões realizadas sejam apropriadas ao estudo desenvolvido.

Segundo Pardal & Lopes (2011, p. 51) o questionário “não é aplicável a analfabetos e só o é, com reservas, a inquiridos com dificuldade de compreensão das questões, o que impede de ser utilizado na realização de diversos estudos”, citando assim uma limitação do mesmo. Em contrapartida, Vilelas (2020, p. 360) defende que a “vantagem da aplicação do inquérito por questionário é dar a possibilidade de aplicação a qualquer tipo de população, mesmo que seja analfabeta, a taxa de não respostas é reduzida, pois o inquiridor incentiva a resposta”. Neste sentido, o autor justifica que pôde-se considerar como limitação, o constrangimento pela diretividade das perguntas e o facto de os inquiridos darem muitas vezes respostas socialmente aceites, devido à presença do investigador (Vilelas, 2020).

No âmbito deste estudo, considerou-se importante realizar um questionário de avaliação, de modo apurar o impacto e o resultado das atividades desenvolvidas ao longo da sua execução e aferir em que medida a intervenção estimulou/fortaleceu a compreensão leitora dos alunos através da implementação de um recurso educativo digital designado *Genially*.

O questionário aplicado após a realização do estudo é anónimo, de modo a não condicionar os resultados da avaliação, e o formato dos itens do mesmo são de resposta fechada e mais rápida, tendo em conta as alternativas apresentadas. Este questionário

está elaborado de forma sucinta e conta com 6 questões, compreender se gostaram de participar na atividade, se consideram o livro “Eu e o meu Medo” de Francesca Sanna interessante, perceber se os alunos acham que utilizar a plataforma *Genially* foi vantajoso para a compreensão e interpretação da história, identificar se a tecnologia é um recurso importante para o incentivo e gosto pela leitura, interpretar se na opinião dos inquiridos, aprenderam e interessaram-se por todas as atividades na plataforma *Genially* ou se teria sido mais interessante aprender com guiões de leitura, e ainda concluir se gostaram de trabalhar aspetos emocionais e sociais através do livro “Eu e o meu Medo”.

Afonso (2014) refere que o primeiro passo posterior à recolha de dados é averiguar se as informações recolhidas correspondem aos problemas/objetivos traçados no início da investigação, de modo que se possa apurar a pertinência dos dados recolhidos.

Terminada a recolha dos dados, procedi à sua sistematização, análise e interpretação, com o propósito de retirar conclusões que permitissem responder à questão central deste estudo. Para o efeito de análise dos dados recolhidos, optei por organizar todas as respostas atribuídas aos questionários recorrendo a um ficheiro Excel. Este tratamento permitiu apresentar os dados recolhidos nos inquéritos por questionário realizados de forma clara e objetiva.

No âmbito da análise que se realiza para ser possível transformar a informação recolhida em dados e em conhecimento, realiza-se uma abordagem qualitativa, dado que todo o processo de investigação-ação lida especialmente com dados qualitativos, pois informa os tipos de pesquisa que se podem realizar. Após a recolha, procurou-se expor os dados numéricos através da criação de instrumentos adequados como os gráficos. Neste sentido, sem a preocupação de comparar e verificar hipóteses, socorri-me da estatística descritiva, percebida como o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida de uma amostra ou de uma população, sem distorção nem perda de informação (Vilelas, 2020).

Capítulo 3 – Descrição das intervenções

O capítulo que se segue diz respeito ao procedimento da implementação das atividades pedagógicas realizadas. Assim, apresenta-se a escolha do livro, a calendarização, a descrição das atividades realizadas e os respetivos registos fotográficos.

3.1. Escolha do livro

O livro escolhido intitulado “Eu e o meu Medo”, de Francesca Sanna, é um texto literário que retrata um tema que merece uma abordagem distinta e cuidada. A escolha deste livro baseou-se na situação atual com que a Europa se depara, a guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Esta guerra provocou o deslocamento de imensas pessoas para outros países na procura de melhores condições de vida ou até mesmo em situações de fuga na luta pela sobrevivência. Neste sentido, é um livro com um excelente cuidado gráfico, que aborda a guerra com muita sensibilidade, na medida em que personaliza o medo como um pequeno ser que acompanha a criança e que cresce e diminui consoante o estado de espírito da mesma.

Nesta perspetiva, um professor deve integrar no contexto educativo situações reais do quotidiano que desenvolvam nos alunos, desta geração global, componentes cognitivas e afetivas. A educação escolar deve mobilizar valores e competências nos alunos para que estes tomem decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, dispondo de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017:

É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas. (PASEO, 2017)

Nesta proposta didática pretende-se determinar que é exequível desenvolver atividades que amplificam a educação para a cidadania e que contribuam para a promoção da leitura sem comprometer o cumprimento do plano curricular da disciplina de Português. Sabe-se que a flexibilidade curricular constitui uma prática de autonomia das escolas e dos professores na gestão do currículo, em função das necessidades dos alunos e do património cultural que têm de adquirir (Ferreira, 2020).

3.2. Atividades e calendarização

O conjunto de atividades planificadas foram organizadas em duas sessões consecutivas, tendo em conta a disponibilidade da professora cooperante e a gestão do tempo da turma, tal como está representado na Tabela 1.

As planificações das intervenções construídas para a dinamização das sessões realizadas no âmbito do estágio curricular tiveram por base a consulta dos documentos oficiais, entre eles o programa e as aprendizagens essenciais de português. Disponibilizam-se, em apêndice, as planificações que foram elaboradas antes da intervenção, onde se inclui a metodologia de trabalho didático que norteou o desenvolvimento das sessões.

Procurou-se com a implementação desta investigação trabalhar as três etapas fundamentais do ato de ler de um texto literário, de uma forma distinta e tecnológica. Para isso, optou-se por utilizar a plataforma *Genially* e realizar atividades pedagógicas diversificadas, que contribuíssem para a prática do pensar, proporcionando oportunidades de reflexão e partilha de ideias.

Tabela 1

Atividades em torno do livro Eu e o meu Medo

“Eu e o meu Medo”, da autoria de Francesca Sanna		
	1.ª Sessão	2.ª Sessão
Data	20 de abril de 2022	21 de abril de 2022
Duração	90 minutos	45 minutos
Atividades	Pré-leitura: • Diálogo com os alunos sobre o título e a ilustração, explorando a palavra “medo” com questões orientadoras; • Realização de um esquema na plataforma <i>Genially</i> com base na ilustração da capa; • Exploração de algumas ilustrações da história através da plataforma	Pós-leitura: • Enumeração das ilustrações da história, cronologicamente, na plataforma <i>Genially</i>; • Realização de um escape game “Eu e o meu medo” na plataforma <i>Genially</i>.

	<i>Genially</i>. Diálogo com os alunos sobre as ilustrações e solicitar que enumerem as mesmas, cronologicamente, levando-os a fazer inferências sobre o texto em questão. Leitura: • Leitura do livro e apresentação das ilustrações com momentos de diálogo; • Identificação das diferenças de cor entre as crianças da história; • Confronto da leitura com as inferências realizadas na pré-leitura; • Comparação de dois momentos da história com o auxílio da plataforma <i>Genially</i>; • Diálogo com os alunos sobre os seus medos.	
--	---	--

3.3. Apresentação das sessões

Sessão n.º 1

Na primeira sessão – 20 de abril de 2022 (Apêndice 1) – realizaram-se as atividades da pré-leitura e da leitura em torno do livro “Eu e o meu Medo”, de Francesca Sanna (Figura 1). Para o efeito, num primeiro momento, reorganizou-se o espaço, para que todos os alunos pudessem visualizar corretamente o livro e respetivos materiais. Não obstante, em função de orientações da professora cooperante, a disposição da sala não foi alterada, bem como os alunos não se puderam movimentar e deslocar ao computador para manusearem as atividades na plataforma *Genially*.

Previamente, reforçaram-se as orientações sobre a postura a adotar pelos alunos, evidenciando a importância de cada um colocar o dedo no ar para intervir, aguardando

que lhe seja dada a palavra, bem como a necessidade de respeitarem as diferentes opiniões que surgissem.

Figura 1

Livro Eu e o meu Medo



Atividades de Pré-leitura

Objetivos:

- Desenvolver a linguagem oral;
- Reconhecer e experienciar diferentes emoções;
- Ativar o conhecimento prévio sobre o texto literário;
- Estimular a criatividade e imaginação;
- Realizar inferências;
- Proporcionar aprendizagens significativas na abordagem do texto literário com recurso à tecnologia;
- Desenvolver competências de leitura de imagens.

No início da sessão, com o intuito de envolver a turma, questionei se alguém conhecia o livro “Eu e o meu Medo”. A resposta da turma foi unânime, ninguém conhecia o livro. A partir do título e da ilustração da capa do livro, de modo a que os alunos, através dos mesmos, realizassem predições, questionei-os de qual seria o tema

do livro. Neste sentido, e tendo em conta as respostas dos alunos, questionei-os acerca do que seria o medo. Apresento duas das respostas enunciadas pelos alunos (Tabela 2):

Tabela 2

Respostas dos alunos na fase da pré-leitura

D: *“Alguma coisa que nós quando vamos tentar fazê-la, não a conseguimos fazer porque sentimos calafrios”.*

B: *“O medo pode servir para nos proteger de algo mau, como também nos pode empatar a vida porque às vezes temos medo de coisas que não precisamos de ter medo”.*

Assim, através de questões orientadoras, procurei perceber qual seria a opinião dos alunos sobre a emoção, o medo. A partir da partilha de dúvidas e de diferentes pontos de vista, concluiu-se que muitas das vezes, a emoção do medo, pode ser vista como uma sensação que nos impede de agir para não correremos o risco de nos colocarmos numa situação de perigo. No entanto, também se discutiu, em turma, que há medos que nos rodeiam que podem ser ultrapassados com a devida ajuda, e que existem medos que à medida do tempo ganham outra proporção.

Por conseguinte, neste contexto, colocou-se a questão “É possível vermos o medo?”, à qual os alunos responderam com muita convicção que sim. Aproveitei este momento, para explicar que o medo não é um objeto palpável, nem tampouco se vê, pois é, uma emoção sentida em resposta a um estímulo que nos provoca medo. É de realçar a partilha de opinião de uma aluna, que se revelou muito pertinente, quando afirmou que o medo se sente através do batimento cardíaco do coração e da respiração.

De seguida, solicitou-se aos alunos que observassem a capa e o título do livro e referissem cinco questões que gostariam que o livro lhes respondesse. Na Figura 2 apresento as questões mencionadas.

Figura 2

Lista de Questões “Eu e o meu Medo”



Depois de os alunos reunirem as questões, foram-lhes apresentadas, através da plataforma *Genially*, algumas ilustrações do livro. Durante este momento, explorei com os alunos, ao detalhe, ilustração a ilustração (Figura 3). Este foi um momento de partilha que permitiu a apreensão de ideias sobre a história do livro.

Posteriormente, em grande grupo, os alunos enumeraram as ilustrações do livro, cronologicamente, conforme perspetivavam os acontecimentos da história (Figura 4). Esta atividade desencadeou nos alunos algum desentendimento. Nas seguintes figuras, apresento a realização da atividade e as ilustrações enumeradas pelos alunos.

Figura 3

Enumeração das ilustrações do livro

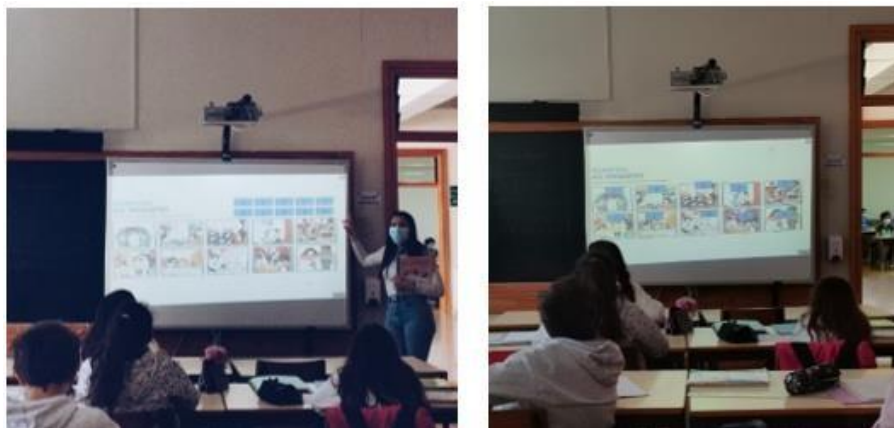


Figura 4

Resultados das Ilustrações enumeradas, em grande grupo



Atividades de Leitura

Objetivos:

- Ouvir a leitura do livro;
- Fomentar o gosto pela leitura e pelos textos literários;
- Desenvolver a capacidade de reflexão;
- Promover a interpretação das imagens icónicas;

- Associar a literatura a vivências e emoções do quotidiano;
- Comparar inferências;
- Expressar emoções e ideias relativamente ao texto escrito e icónico.

No segundo momento da sessão, realizou-se a leitura da história propriamente dita e a análise das ilustrações, nomeadamente, as ainda não conhecidas (Figura 5). A leitura do livro foi realizada sempre com o mesmo voltado para os alunos. Maioria das crianças gosta de ouvir histórias porque as histórias despertam o desejo de aprender e levam-nas a um mundo de fantasia e de imaginação, estabelecendo, deste modo, uma relação com as suas vivências individuais; partilham-se entusiasmos, opiniões, tristezas e gargalhadas (Jorge, 2022).

Durante a leitura da história dialogou-se sobre o texto e respetivas ilustrações, antecipando a narrativa através das mesmas, partilhando informação oralmente e comparando as inferências realizadas na fase da pré-leitura com o momento presente.

Tal como planeado, foi na exploração da leitura do livro que a turma percebeu a razão do medo da menina, uma vez que o livro aborda a vivência/experiência de uma menina que teve de sair do seu país. Este foi um momento, extremamente pertinente, que permitiu interligar a história da menina com a situação atual em que a Europa se depara com a guerra entre a Rússia e a Ucrânia. “Porque é que a menina sente medo?”; “O medo da menina, nesta nova casa, é grande ou pequenino?”; “Esta história descreve alguma situação atual do mundo?”; “Podemos comparar o que a menina sente ao que os ucranianos sentem?”; “E se fossemos nós, a mudar de país, como nos sentíamos?”. Estas foram algumas das questões que antecipei.

Por conseguinte, durante a leitura refletiu-se, coletivamente, acerca do que representa o outro, a sua diferença e a sua mais-valia face ao Eu, concluindo sobre a valorização da diversidade e da importância das emoções.

Figura 5*Leitura da história “Eu e o meu Medo” de Francesca Sanna*

Após a leitura da história, os alunos compararam dois momentos distintos da história, com o auxílio da plataforma *Genially*. O objetivo era que os alunos identificassem as diferenças nas ilustrações (Figura 6) e refletissem que todos os seres humanos têm emoções, como o medo (Figura 7). Quando os alunos foram desafiados a fazê-lo, mostraram-se entusiasmados e motivados com a atividade, surgindo diversas opiniões (Tabela 3):

Tabela 3*Opiniões dos alunos na fase da leitura*

AB: “Na primeira ilustração o medo era enorme que aterrorizava a menina e na segunda imagem é a menina quem esconde o medo”.
B: “Na primeira ilustração parecia que era a menina a única que tinha medo e na segunda, toda a turma também tem um medo”.
D: “Com o tempo descobrimos que toda a gente tem medos, mas podem ser medos diferentes”.
L: “Podemos ser diferentes na cor de pele, mas por dentro, somos todos iguais e temos as mesmas emoções”.
M: “No início como não conhecia ninguém tinha muito medo, depois quando a ajudaram e passou a ter amigos, o medo ficou pequeno”.

Figura 6

Atividade Comparação de duas ilustrações



Figura 7

Partilha de ideias acerca dos dois momentos da história



Apercebi-me de que a turma demonstrou muito interesse e entusiasmo pela história, sobretudo pelo tema abordado. Assim sendo, os alunos começaram a querer falar acerca dos seus medos e foi dada oportunidade para tal, como já estava delineado. A Tabela 4 apresenta alguns dos medos partilhados:

Tabela 4*Medos dos alunos partilhados na fase da leitura*

D: <i>“Eu tenho medo de cães”.</i>
J: <i>“Medo do escuro”.</i>
L: <i>“Já tive medo de palhaços”.</i>
S: <i>“Medo de abelhas”.</i>
B: <i>“Eu tenho medo de ficar sozinha”.</i>
M: <i>“Medo de agulhas, mas também vou ter medo quando a minha família morrer”.</i>

Durante a sessão foram utilizados recursos de observação direta, tais como, os registos fotográficos e notas de campo, permitindo a reunião e recolha de evidências.

Reflexão:

A exploração do texto literário “Eu e o meu Medo” de Francesca Sanna, tão rico, quer ao nível das ilustrações quer ao nível do texto escrito, permitiu, portanto, estabelecer conexões entre a literatura infantojuvenil e a tecnologia. Através da literatura e da tecnologia consegui abordar um tema difícil com muita sensibilidade e trabalhar emoções, em específico o medo.

As atividades de pré-leitura visam a promoção de respostas pessoais e afetivas, estimulam e constroem conhecimentos do mundo, despertando a curiosidade e a motivação dos alunos para o que virá a seguir (Simões, Macedo & Silva, 2009). A fase de pré-leitura consistiu num diálogo estabelecido com os alunos a partir da capa do livro sobre o título e a ilustração, explorando a palavra “medo” com questões orientadoras. De seguida, recorrendo à plataforma *Genially* e com base na ilustração da capa, solicitei à turma cinco questões que gostariam que o texto “Eu e o meu Medo” respondesse, de forma, a antecipar informação. Posteriormente, os alunos exploraram algumas ilustrações da história através da plataforma *Genially*. Nesta atividade pedi aos alunos que observassem as ilustrações e enumerassem as mesmas, cronologicamente, levando-os a fazer inferências sobre o texto em questão. Saliento que as atividades de pré-leitura correram de forma positiva, atendendo sempre às ideias e aos interesses que os alunos revelaram.

A leitura do texto “Eu e o meu Medo”, de Francesca Sanna, foi um momento muito rico e satisfatório, uma vez que, optei por realizar a leitura do texto oralmente, criando momentos de diálogo para os alunos analisarem as ilustrações presentes. Para além disso, puderam identificar as diferenças existentes entre as crianças da história, concluindo que todos somos iguais e temos as mesmas emoções, nomeadamente, o medo. Sinto que foi um desafio manter o respeito durante o diálogo, pois os alunos queriam falar todos de uma só vez, chegando a repetir ideias já transmitidas.

A partir deste texto, consegui colocar a turma a pensar sobre o que representa o outro, a sua diferença e a sua mais-valia face ao eu, concluindo sobre a valorização da diversidade. Neste sentido, realizamos uma atividade na plataforma *Genially* que consistia na comparação de dois momentos da história. O objetivo da proposta consistia em levar os alunos a identificarem as diferenças nas ilustrações e refletirem sobre o facto de todos os seres humanos possuírem emoções, neste caso particular, o medo. As atividades durante a leitura têm como principal objetivo que o aluno compreenda o texto e estabeleça relações com o mesmo. Estas, as de leitura, permitiram estimular reações, a participação e a partilha para o surgimento de novas ideias, possibilitando aos alunos a construção ativa de interpretações (Simões, Macedo & Silva, 2009).

Para terminar, após a leitura, os alunos foram convidados a falarem dos seus medos, daquilo que os apoquenta e aprender a desconstruir essas situações. Não podemos esquecer que os alunos, ao manifestarem as suas ideias, conceções e opiniões estão igualmente a desenvolver o seu discurso oral.

Foi notório que integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e articulá-las com a literatura, tornou a sessão mais dinâmica e visual, traduzindo-se numa estratégia de motivação. Evidencio, mais uma vez, a importância de se estabelecerem conexões entre diferentes áreas de saber, possibilitando aos alunos experiências mais ricas e complexas.

Igualmente, através das atitudes dos alunos se pode concluir que os objetivos das atividades, enunciados anteriormente, foram atingidos na sua totalidade. Os mesmos revelaram-se sempre motivados e interessados, recetivos às solicitações que lhes eram apresentadas, aderindo de imediato.

Sessão n.º 2

Na segunda sessão – 21 de abril de 2022 (apêndice 2) – realizaram-se as atividades da pós-leitura em torno do livro “Eu e o meu Medo”, de Francesca Sanna.

Para o efeito, os alunos autonomamente reorganizaram-se no espaço, para que todos pudessem visualizar corretamente as atividades projetadas na plataforma *Genially*. Como já mencionado supra, em função de orientações da professora cooperante, os alunos não se puderam movimentar e deslocar ao computador para manusearem as atividades na plataforma *Genially*.

Atividades de Pós-Leitura

Objetivos:

- Comparar a pós-leitura com as inferências realizadas na pré-leitura;
- Refletir acerca da importância das emoções;
- Proporcionar aprendizagens significativas na abordagem do texto literário com recurso à tecnologia;
- Estimular o interesse pela literatura através do jogo didático.

No início da sessão, com o intuito de reavivar a memória dos alunos, questionei-os acerca do livro e das atividades que tinham sido exploradas no dia anterior. Reparei que as respostas que foram enunciadas, evidenciavam a atenção com que estiveram e a grande capacidade em memorizar e recordar.

Na sequência, pedi aos alunos que observassem as ilustrações presentes na plataforma *Genially*, que já tinham sido apresentadas na fase da pré-leitura (Figura 8), e realizassem novamente a atividade, enumerando as ilustrações cronologicamente, de forma a comparar a resposta com as inferências realizadas na pré-leitura (Figura 9). Este foi um momento muito intuitivo e de fácil consenso entre a turma, porque todos os alunos se recordavam da história e das ilustrações associadas à mesma.

Figura 8

Resultado das ilustrações numeradas, em grande grupo, na pré-leitura

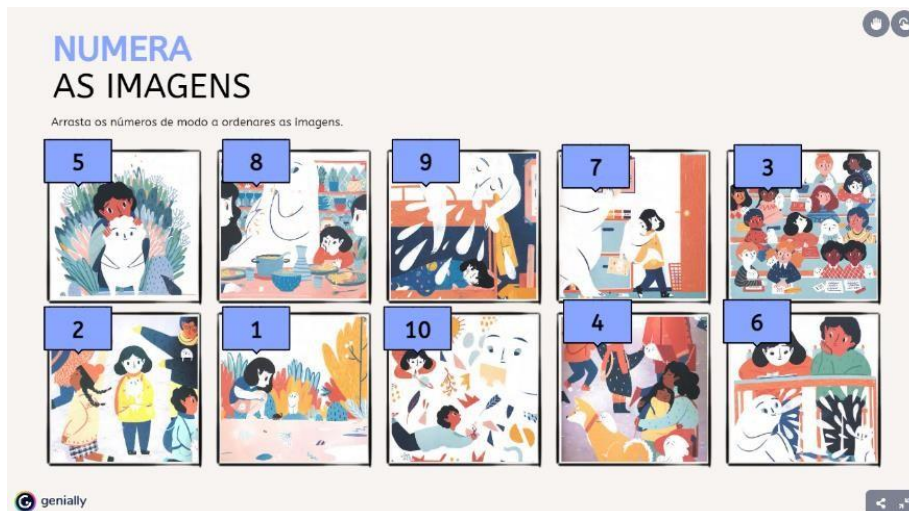
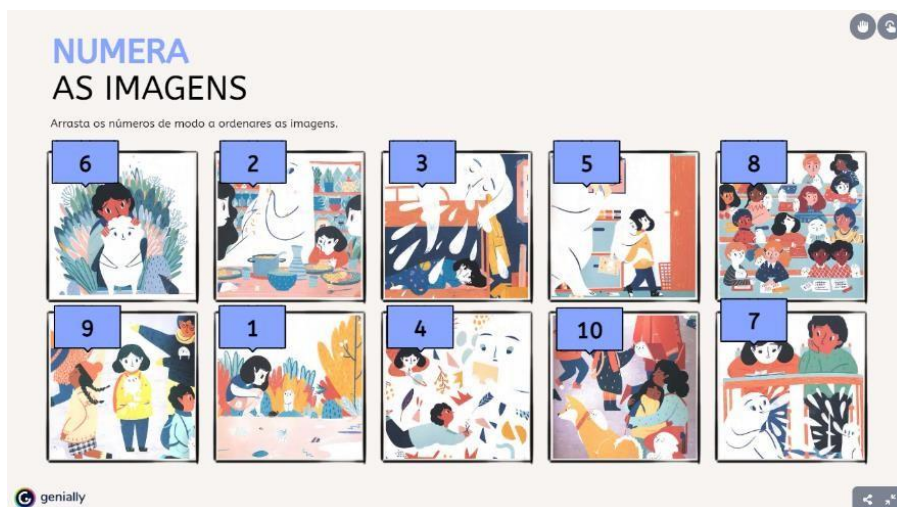


Figura 9

Resultado das ilustrações numeradas, em grande grupo, na pós-leitura



Procedeu-se, posteriormente, à contextualização dos alunos, esclarecendo-se que a turma, no seu todo, iria participar num *escape game* online através da plataforma *Genially*. Um *escape game* é uma modalidade de jogo, também conhecida como jogo de fuga, sala de quebra-cabeças ou sala de enigmas, no qual uma equipa de jogadores descobre pistas, resolve enigmas e realiza tarefas em uma ou mais salas para atingir um objetivo específico, em um tempo limitado.

O *escape game* “Vamos derrotar o medo!”¹ dividia-se em quatro missões com doze questões e quatro enigmas. Em cada missão, encontravam-se questões sobre a história do livro, às quais, os alunos para conseguirem prosseguir no jogo, tinham de responder corretamente. Para se concluírem as missões, eram apresentadas pistas e os alunos, em grande grupo, tinham de resolver os enigmas para chegarem ao objetivo final em quinze minutos.

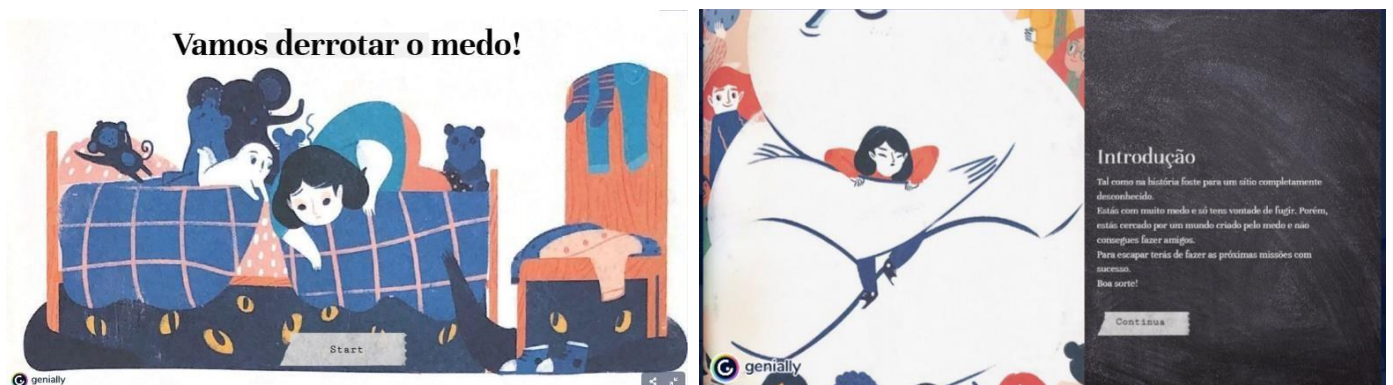
Em face das opções estabelecidas, já enunciadas, compaginadas com o facto de o quadro interativo não estar em funcionamento, fui eu própria a manusear o *escape game*. Não obstante, durante toda a sua realização foram os alunos que leram as missões, resolveram os enigmas e escolheram, em grande grupo e de forma autónoma, as opções e os caminhos que o *escape* permitia seguir. O jogo teve a duração de quinze minutos, sendo que era o tempo estipulado para a realização do mesmo e foi atingido com sucesso por parte dos alunos.

Descrição detalhada da realização do *escape game*:

Inicialmente, um aluno começou por ler a introdução do jogo (Figura 10). Este foi um momento excitante pois os alunos estavam inquietos e empolgados de como poderiam derrotar o medo num *escape game*. Iniciou-se, então, a primeira missão (Figura 11).

Figura 10

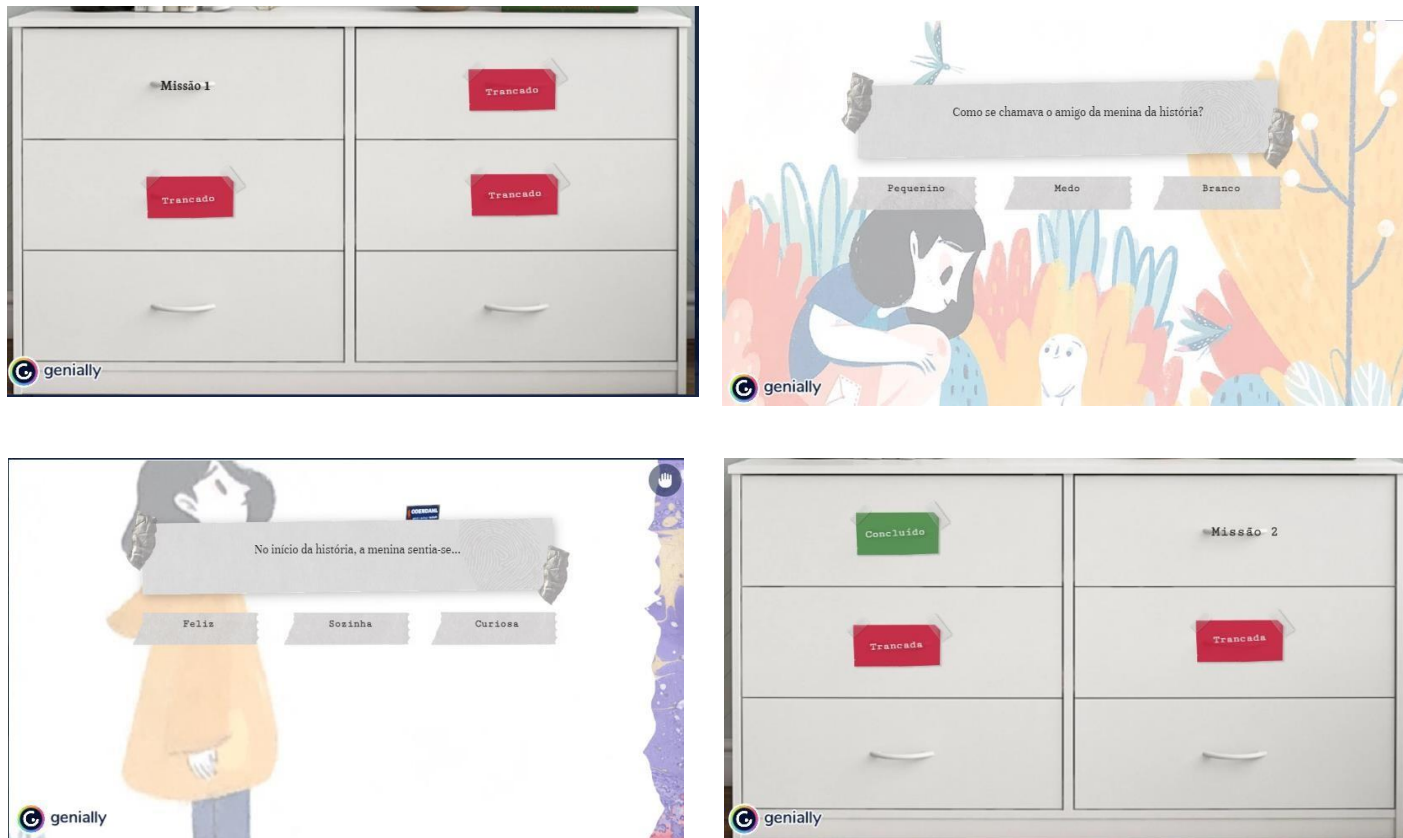
Escape game “Vamos derrotar o medo!”



¹ <https://view.genial.ly/6234ed4e26d74c00192c2545/interactive-content-escape-game-eu-e-o-meu-medo>

Figura 11

Missão n.º 1 do escape game

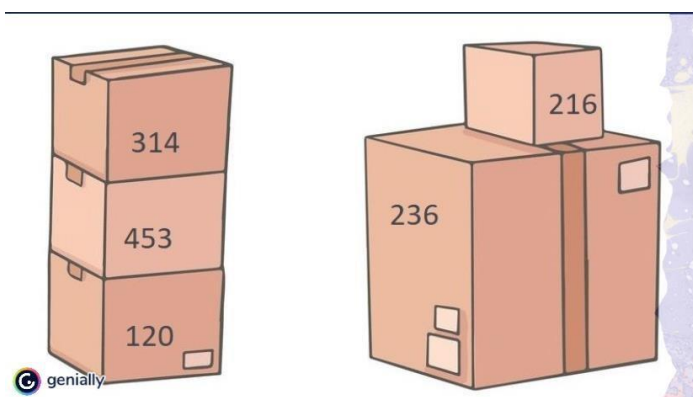


Na primeira missão, os alunos defrontaram-se com duas questões, às quais, solicitei a sua leitura. Na primeira questão “Como se chamava o amigo da menina da história?”, os alunos optaram pela opção “medo” e prosseguiram. Na segunda questão “No início da história, a menina sentia-se...?”, os alunos optaram pela opção “sozinha”, mas com algum receio na resposta. Assim que perceberam que tinham concluído a primeira missão com sucesso, ficaram muito entusiasmados e empolgados para prosseguir nas próximas missões. De seguida, avançou-se, para a missão seguinte (Figura 12).

Figura 12

Missão n.º 2 do escape game

Na segunda missão, os alunos, foram apresentados com uma nova questão, “No início, o medo com o passar do tempo...?”, à qual responderam rapidamente a opção “aumentou”. Nessa sequência, apareceu um código que tiveram de memorizar. Esta foi



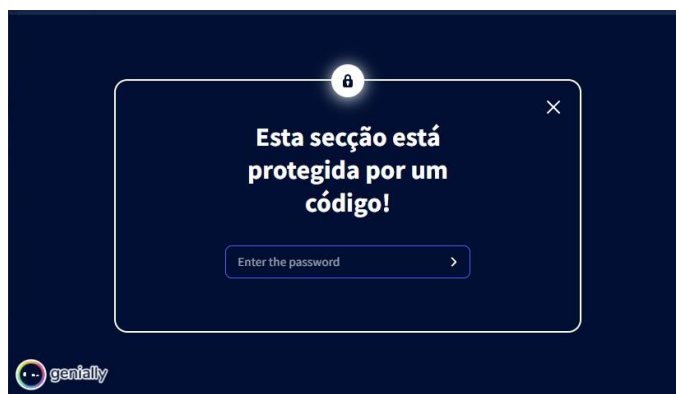
uma pista que gerou alguma agitação na turma, pois ficaram intrigados de qual ia ser a finalidade daquele número.

Prosseguiu-se e surgiram duas novas questões, “Neste novo país, a menina não gostava...?” e “Ao contrário do medo, a menina queria...?”, em que a resposta da turma foi consensual em ambas as questões. Após estas duas questões, foi necessário abrir-se um cadeado com o número que anteriormente os alunos tinham memorizado. Nenhum aluno hesitou em dizer o número. Este foi um momento em que pude verificar que os alunos estavam bastante interessados na atividade. Mais uma missão concluída, prosseguiu-se para a terceira missão (Figura 13).

Figura 13

Missão n.º 3 do escape game





Nesta missão, quando apareceu a operação matemática, visualizei na turma uma frustração e desmotivação. No entanto, expliquei-lhes que aquela operação era apenas uma pista para o que iria suceder-se *à posteriori*. Na primeira questão da terceira missão, “No fim da história, a menina descobre...?”, os alunos deram resposta imediata, afirmando que as outras crianças também tinham um medo.

Relativamente à segunda questão, “A menina desta história é uma...?”, surgiram algumas dúvidas. Neste momento, tive de desmitificar com os alunos o significado da palavra “nativa”, “emigrante” e “imigrante”. A única palavra cujo significado desconheciam era a palavra “nativa”. Posteriormente, optaram pela terceira opção, “Emigrante do local onde vive”, mas perceberam de imediato que estava errada. De seguida, depois de debaterem, escolheram a segunda opção, “Imigrante do local onde vive”.

Nesta sequência, apareceu um novo cadeado para desbloquear e uma pista para memorizar. Quando questionei os alunos acerca do significado da frase “Transforma o

medo que te aprisiona na ave que te libertará” existiu uma aluna, que me surpreendeu com a sua capacidade de reflexão. Apresento a resposta da aluna (Tabela 5):

Tabela 5

Resposta de uma aluna durante a fase da pós-leitura

B: *“O que a frase quer dizer, é que nós devemos transformar o medo em algo que nos liberte e faça com que o nosso medo diminua”.*

Este momento reflexivo, tornou-se também num momento caricato, porque os alunos pediram-me um minuto para memorizar em voz alta a frase, repetindo-a várias vezes, em coro, para não se esquecerem.

De seguida, surgiu uma nova questão, “Os imigrantes, como a menina da história, vêm para outro país por causas como...?”, em que optaram por responder a segunda opção, “A guerra, a ditadura, as condições económicas da família e a falta de oportunidades”. Este foi um momento propício para se refletir a propósito das condições de vida das pessoas na Ucrânia. Concluiu-se mais uma missão e prosseguiu-se para a última missão (Figura 14), no entanto, os alunos já se encontravam muito agitados.

Figura 14

Missão n.º 4 do escape game



Na derradeira missão, nas quatro questões que foram apresentadas, existiu alguma discordância por parte da turma, todavia, depois de se debater em grande grupo, os alunos conseguiram chegar às respostas corretas. A quarta missão revelou-se uma etapa mais demorada devido ao conteúdo presente nas questões, mas foi notória a capacidade de entreajuda dos alunos na tomada de decisões.

No final, falou-se da moral da história e da mensagem que o texto “Eu e o meu Medo” quis transmitir. Durante o diálogo realizado, alguns alunos destacaram-se mais, pela sua participação em querer falar, revelando um grau de conhecimento muito positivo em relação à abordagem das emoções. À medida que os alunos iam falando, fui observando também o seu interesse em participar num *escape game*. Este momento foi avaliado com recurso à observação participante, registos fotográficos e notas de campo.

Reflexão

As atividades decorreram de forma positiva e dentro do tempo previsto para a sua implementação. Os alunos mostraram-se extremamente interessados e motivados, durante todos os momentos da fase da pós-leitura.

Estas atividades concebem a reflexão de ideias, simplificando a análise e promovendo respostas pessoais e conexões com temas e valores ideológicos presentes nos textos (Simões, Macedo & Silva, 2009). Comecei por solicitar aos alunos que observassem as ilustrações presentes na plataforma *Genially* e as enumerassem, cronologicamente, de forma a comparar a resposta com as inferências realizadas na pré-leitura. Nesta atividade, os alunos puderam visualizar e compreender as inferências que tinham realizado acerca da história.

Num segundo momento realizámos um *escape game online* “Vamos derrotar o medo!” na mesma plataforma. A turma, em grande grupo, teve de ingressar no jogo e resolver missões relacionadas com a história do texto. Durante o jogo, quando foi questionado o significado da palavra “nativa”, constatei que esse termo era desconhecido dos alunos. Expliquei de uma forma simples e clara e estes compreenderam no momento. Através do jogo, consegui colocar todos os alunos a refletir acerca de uma questão social e emocional e, para além disso, desenvolver o gosto pela leitura. Confirmou-se um grande entusiasmo e empenho em jogar,

demonstrado pelos alunos, sugerindo a resolução de mais *escapes games* através de outros textos literários.

Em relação ao comportamento da turma, foi notório alguma agitação, mas esta não comprometeu o ambiente da sala de aula, nem das atividades propostas. Considero que esta agitação se deveu ao facto de o jogo ter sido uma novidade e de ser uma atividade mais dialogada, distinta do método de trabalho mais comum.

Nesta sessão, em particular, pude verificar que articular as estratégias de ensino com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é extremamente motivador para os alunos, seja pela sua contemporaneidade, seja pela sua ainda escassa utilização em contexto escolar. As aulas devem ser momentos pensados, planeados e refletidos na essência do “querer fazer”, em que os professores tenham um papel de guias motivadores e mediadores no processo de ensino- e de aprendizagem (Simões, Macedo & Silva, 2009).

Ao nível da avaliação da atividade, esta foi realizada oralmente pelos alunos e através de um inquérito por questionário, em que foi possível constatar um balanço extremamente positivo. Sinto que os alunos aprenderam mais com estas atividades e que algumas competências foram desenvolvidas. Os objetivos que as suportam foram atingidos na sua totalidade por todas os alunos, apesar de todo o entusiasmo e agitação.

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados

Neste quarto capítulo, irei descrever e analisar o inquérito por questionário (apêndice 3) que foi aplicado à turma, na sequência das atividades desenvolvidas. O estudo empírico envolveu uma turma constituída por 21 alunos, contudo, apenas 17 responderam ao questionário, uma vez que os outros alunos se encontravam com covid-19.

A primeira questão “Gostaste de participar na atividade?” serviu para compreender o *feedback* dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas. Tal como o próprio gráfico (Gráfico 1) indica, 100% dos alunos gostaram de participar na atividade. No meu ponto de vista, esta resposta era objetiva porque as atividades apresentadas vieram permitir que os alunos explorassem um texto literário de forma dinâmica.

Gráfico 1

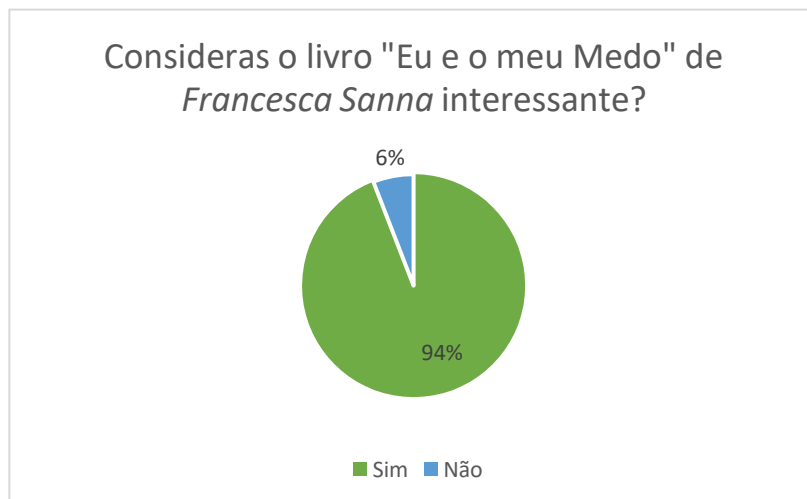
Gráfico circular representativo da questão número 1



No que diz respeito à segunda questão (Gráfico 2), 94% dos alunos consideram o livro “Eu e o meu Medo” de Francesca Sanna interessante, enquanto 6% dos alunos discordam. Creio que estes resultados se devem às experiências de leitura que tiveram até à data e, também, à perceção que têm acerca do tema das emoções.

Gráfico 2

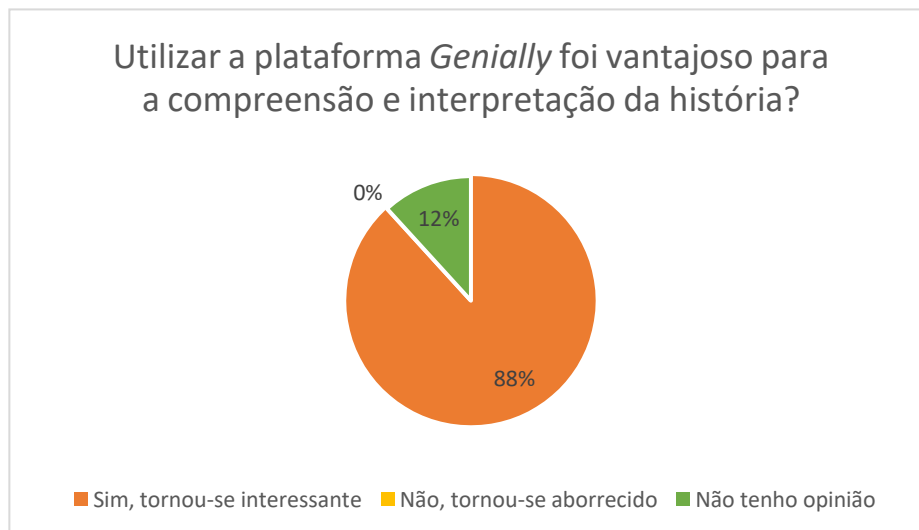
Gráfico circular representativo da questão número 2



Relativamente à terceira questão “Utilizar a plataforma *Genially* foi vantajoso para a compreensão e interpretação da história?” (Gráfico 3), 88% dos alunos consideram que “sim, tornou-se muito interessante” e os restantes 12% não têm opinião sobre o assunto. Estes resultados mostram que a maior parte do grupo considera que é possível compreender e interpretar uma história através da plataforma *Genially*, embora a minoria ainda não tenha a perceção que se pode retirar bastantes ensinamentos através de plataformas digitais.

Gráfico 3

Gráfico circular representativo da questão número 3

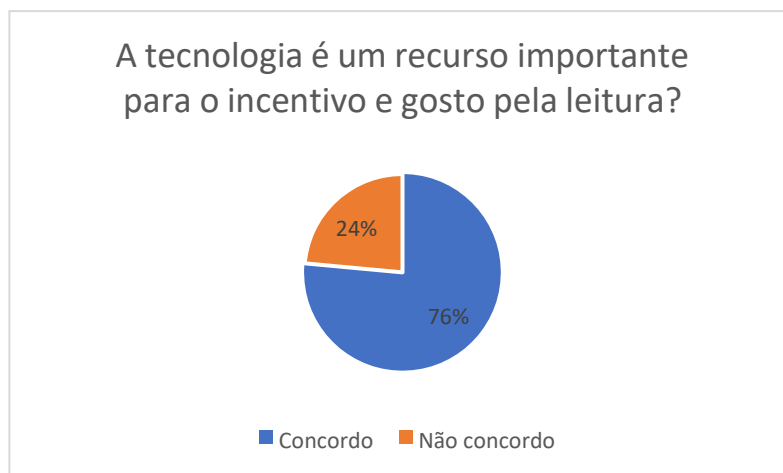


Quando questionados acerca da tecnologia como um recurso importante para o incentivo e gosto pela leitura (Gráfico 4), 76% dos alunos concordam e 24% dos alunos afirmam não concordar. Este resultado pode significar que aqueles 24%, não têm presente no dia-a-dia, a tecnologia associada à leitura, mas também pode traduzir que alguns deles só reconhecem a tecnologia apenas como um momento lúdico.

De acordo com as respostas, 13 alunos (76%) concordam que experimentar estratégias diversificadas no desenvolvimento da compreensão leitora é importante. Neste caso, verifica-se que existe, de facto, uma grande vontade e interesse por realizar estas atividades associadas à tecnologia. Estes resultados são bastante positivos, uma vez que foi verificada e fundamentada a importância do uso da tecnologia em sala de aula.

Gráfico 4

Gráfico circular representativo da questão número 4

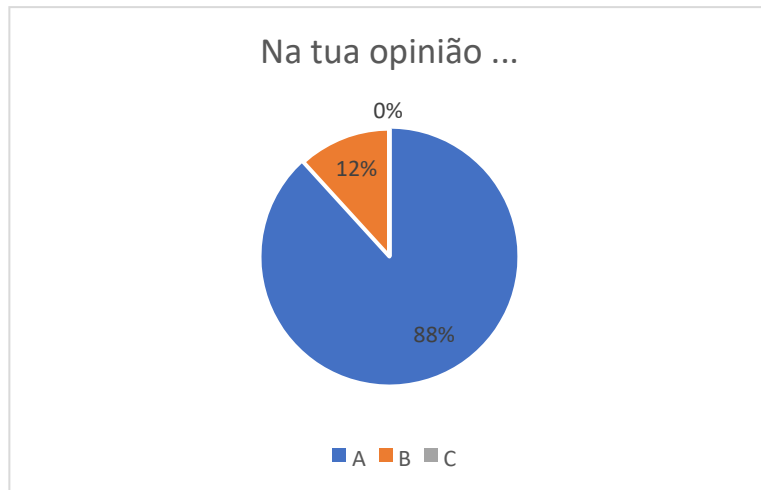


A análise da questão número 5 (Gráfico 5), referente à opinião dos alunos sobre a metodologia utilizada, permitiu perceber se os alunos aprenderam e se interessaram por todas as atividades na plataforma *Genially* (Opção A); se aprenderam, mas teria sido mais interessante com guiões de leitura (Opção B) ou se não aprenderam e foi aborrecido (Opção C). Estes dados revelam que 88% dos alunos gostaram de aprender através da plataforma *Genially* e que apenas 12% acha que a atividade teria sido mais interessante com guiões de leitura.

Isto significa que os 15 alunos que aprenderam e se interessaram pelas atividades desenvolvidas na plataforma *Genially* (88%), têm esse método como preferido. Sendo esta uma abordagem mais moderna e o uso frequente de guiões de leitura (12%) uma abordagem mais tradicional, considero que a percentagem consegue dar-nos boas perspetivas de futuro.

Gráfico 5

Gráfico circular representativo da questão número 5

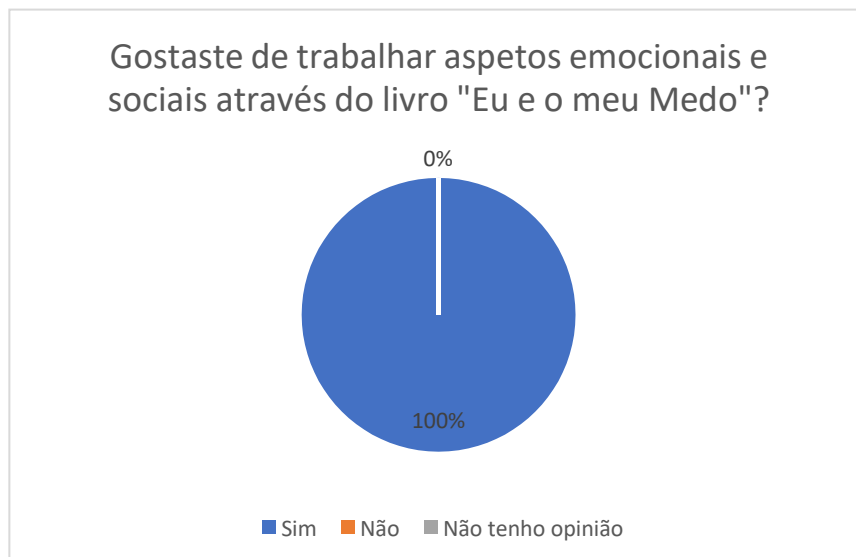


Com a última pergunta (Gráfico 6), pretendia verificar se os alunos gostam de trabalhar, em aula, aspetos emocionais e sociais através da literatura. Com isto, verifiquei que 100% dos inquiridos gostou de abordar as emoções, em específico a do medo, através do livro de “Eu e o meu Medo” de Francesca Sanna. A partir da recolha de informação realizada e do tempo de observação verifiquei, também, que a turma se envolve e entusiasma por estas temáticas. Esta proposta didática contribuiu para que houvesse momentos de partilha entre os alunos, através da leitura, e permitiu que ganhassem uma proximidade com o que sentem e aprendessem a normalizar este tipo de emoção.

Tal como já mencionei, o medo, pode ser uma emoção com aspetos negativos, no entanto, um dos meus princípios era tentar proporcionar aprendizagens significativas na abordagem do texto literário e de que forma a intervenção da história poderia ajudara tornar esses aspetos menos bons em algo mais positivo. Em suma, os resultados confirmaram que abordar as emoções desta forma constituiu uma mais-valia.

Gráfico 6

Gráfico circular representativo da questão número 6



Capítulo 5 – Conclusões e considerações finais

5.1. Conclusões

Quando se estuda sobre as TIC, principalmente sobre a sua implementação no contexto escolar, como é salientado por Oliveira (2019), parece muito fácil colocá-las em prática e dizer que o professor precisa utilizá-las nas suas práticas pedagógicas. Porém, só se compreende verdadeiramente a complexidade e a dificuldade quando se é desafiado a colocar em prática as ideias. Esta perspetiva tornou-se distinta quando se delineou o presente estudo, nomeadamente, a elaboração de uma proposta didática que incorporasse as TIC e a Educação Literária.

As TIC, como procurou-se evidenciar na Parte I deste relatório, é uma ferramenta didática por excelência, pois facilita o percurso escolar e o processo de desenvolvimento dos alunos. Por sua vez, a educação literária é, sem dúvida, um verdadeiro veículo de transmissão de valores morais e éticos e um excelente recurso em sala de aula que permite e estimula a construção do conhecimento por parte do aluno, conhecimento esse oriundo de histórias. A Educação Literária e a Educação para a Cidadania são dois domínios essenciais à educação e formação das crianças e, por isso, é crucial que estejam presentes no quotidiano das mesmas, sendo possível serem promovidos de

forma conjunta. Os professores desempenham um papel significativo na formação de cidadãos críticos e reflexivos, e, por isso, devem incluir nas suas práticas a promoção de cidadania, sendo possível promovê-la através da literatura infantojuvenil. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer nas nossas escolas, pelo que a escolha desta temática para o desenvolvimento do trabalho que ora se apresenta se fez na expectativa de contribuir, ainda que de forma ténue, para este caminho.

O propósito deste estudo centrou-se na resposta à questão de partida “Será possível estimular/fortalecer a compreensão leitora de uma turma do 5.º ano através da implementação de um recurso educativo digital designado *Genially*?”. Para o propósito, delinearam-se um conjunto de objetivos orientadores que permitiram ponderar o desenvolvimento da prática e as estratégias a mobilizar. Na sequência do estágio curricular que decorreu no ano letivo 2021/2022, foi possível recolher dados, relativos aos conhecimentos e noções dos alunos, pelos questionários aplicados após a intervenção pedagógica.

Após uma profunda análise dos resultados obtidos, considera-se que estes corresponderam às expectativas. Observou-se que todos os alunos gostaram de participar na atividade desenvolvida e que a tecnologia é um recurso importante para o incentivo e gosto pela leitura, o que reforça a eficácia deste estudo.

Porém, para além do já concluído *infra*, podem-se verificar outras conclusões, particularmente, a literatura como estratégia de promoção de valores e, também, como recurso para o desenvolvimento emocional; o livro como o modelo para o aluno, de onde o mesmo pode retirar alguns ensinamentos para a vida; e a utilização das TIC para a motivação da leitura, promovendo a aprendizagem cooperativa e facilitando a capacidade de atenção/concentração dos alunos.

Por fim, a grande conclusão que se colhe deste estudo é que as TIC não são a solução dos problemas inerentes ao ensino em vigor, mas podem ser uma ferramenta para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Neste estudo em concreto, pude verificar que a Educação Literária articulada com as TIC é um elemento fundamental, que auxilia na formação dos alunos, na medida em que transmite conhecimentos e valores éticos, como a promoção do espírito de agir e pensar eticamente, de maneira a formar cidadãos que sejam respeitadores do próximo e que saibam agir de forma ética.

5.2. Limitações do estudo e perspetivas para estudos posteriores

Refletindo sobre o presente estudo, foram várias as implicações que a realização da presente investigação-ação envolveu. Devido aos obstáculos causados pela pandemia Covid-19, as sessões foram dinamizadas num curto espaço de tempo, embora tenham sido pensadas e planificadas atempadamente.

Para além disso, a metodologia de trabalho utilizada pela professora cooperante e a carência de recursos, também não permitiram que existisse um trabalho mais pormenorizado com a turma. À priori, se a escola onde ocorreu a intervenção usufrísse de *tablets* ou computadores portáteis, a turma podia ter sido dividida em pequenos grupos, em que lhes teriam sido atribuídos um desses dispositivos, para que pudessem realizar e explorar todas as atividades da plataforma *Genially*, de forma autónoma e livre. Posteriormente, em grande grupo, debatia-se acerca das opções dos grupos, de modo a existir confronto entre as estratégias utilizadas. Não obstante, em função das opções estabelecidas pela professora cooperante, a metodologia de trabalho teve de ser repensada e adaptada. Ainda assim, o próprio estudo apresenta limitações, nomeadamente, os limites de um estudo com apenas uma turma e por um período muito curto, o que na minha perspetiva limitou as conclusões.

Apesar da supracitada complexidade urge, cada vez mais, a necessidade de um ensino interdisciplinar, onde diferentes áreas do saber se cruzam com o objetivo de promover aprendizagens integradoras e significativas, para que os alunos se tornem futuros adultos críticos, criativos e reflexivos (Franco, 2016). As TIC têm vindo a ganhar um papel importante na vida de cada cidadão e, por isso, encontram-se presentes no currículo do 2.º CEB, sendo uma área que deve ser desenvolvida na escola.

Por conseguinte, dadas as circunstâncias atuais, cada um de nós terá um papel único no paradigma da educação, sendo a formação ao longo da vida deveras importante, senão fundamental, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da nossa prática. Um professor deve manter-se sempre atualizado, com um olhar atento e crítico, e promover um ensino baseado no trabalho colaborativo das aprendizagens, fomentando, desse modo, um ensino de qualidade e excelência, em que os alunos sejam seres autónomos e criativos.

De futuro, ciente que o presente estudo está longe de esgotar a discussão sobre o tema, sugere-se que em trabalhos futuros sejam integradas outras turmas, de forma

a suscitar um termo comparativo, ou que se recorram a outras estratégias educativas digitais, a longo prazo, para procurar-se recolher resultados e retirar conclusões que permitam a averiguação da influência da utilização de variadas plataformas digitais no fortalecimento da compreensão leitora em turmas diferentes.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Analuisa, C., Freire, C., & Gracés, A. (2017). Juegos digitales en educación primaria: percepciones de profesores sobre su utilización en clases. In Alves, D; Pinto, H.G.; Dias, I. S.; Abreu, M. O.; Muñoz, R. G. (Orgs), *Atas do VI Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 278–283) <http://hdl.handle.net/10400.8/2898>
- Araújo, R. & Araújo, R. (2015). Ler, partilhar e interagir: blogs como ferramentas de mediação de leitura. *Revista ACB*, 20(2) 240–260. <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/78559>
- Arrieta, J., Copete, M. & Moreno, Y. (2021). *Modelo Interactivo de Lectura Para Fortalecer la Comprensión Lectora en el Área de Lengua Castellana del Grado octavo Mediante el Uso de Genially* [Relatório Final, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación]. Repositório Institucional da Universidad de Cartagena. <http://dx.doi.org/10.57799/11227/1556>
- Azevedo, C., Silva, A., Cunha, M. & Junior, C. (2021). *GENIALLY: GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL*. In *VII Congresso Nacional de Educação*, 1-9. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80035>
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. (1.º Edição). Pactor
- Camacho, C. M. (2017). *Recursos Tecnológicos e motivação para a Aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/6042>
- Camargo, C. A., Camargo, M. A. & Souza, V. O. (2019). A importância da motivação no processo ensino–aprendizagem. *Revista Thema*. 16(3), p. 602.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, v. XIII (n.º 2), pp. 455–479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Despacho n.º 20/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Diário da República, Série II*, n.º 192/12

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf

Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário: *Contribuições para o estudo da Educação Literária.* (s.d).

https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1933/PNL_20_abr_2022_Contributos_para_o_estud.pdf

Esteves, A. J. (1986). *A investigação-ação*. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). Metodologia das Ciências Sociais (pp. 251–278). Edições Afrontamento.

Ferreira, C.A. (2020). *A FLEXIBILIDADE CURRICULAR: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas*. Revista Espaço do Currículo, 13(2), 318.

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.45563>

Fonseca, K. (2012). *INVESTIGAÇÃO - AÇÃO: UMA METODOLOGIA PARA PRÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE*. Revista Onis Ciência, Braga, V.1 (2), 16–31. <https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>

Franco, M. M. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Literária - A Literatura para a Infância e as Expressões Artísticas* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Évora.

Freitas, J. (1991). As NTIC na Educação: Esboço para um quadro global. In Freitas, J. & Teodoro, V. (Coord.s), *Educação e computadores* (27–88). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

Gomes, P. D. (2016). *Educação Literária no 1.º Ciclo: Para lá do livro* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/43282>

Jorge, M. M. (2022). *A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/41314>

Kenski, V. M. (1998). Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, (08), 58–71. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Editorial Graó.

Lei n.º 46/86 do Ministério de Educação. (1986). *Diário da República: Série I, n.º 237/1986*. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418?fbclid=IwAR3RtoyZRwlyQb9l2Hsqr9OAWvcBUbD48kO-YaLYSWB_FqwaMcxInPCtfAw

- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563–572. <https://doi.org/10.14417/ap.248>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/Direção-Geral da Educação
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português (5.º ano)*. ME.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 03. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/60>
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. <https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Moran, J. M. (2000) Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. In: *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, 3(1), 137–144. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>
- Munn, P. & Drever, E. (1995). *Using questionnaires in small-scale research: a teachers' guide*. The Scottish Council for Research in Education.
- Oliveira, J. P. (2019). TIC e literatura infantil: desafios da prática pedagógica na era digital. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 12(2), 116-134. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.116-134>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pardo, A., Diaz, A., Hernández, J. & Silva, C. (2022). *Genially como elemento Motivacional en el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes de cuarto (1) de la Institución Educativa La Candelaria de la ciudad de Medellín, Antioquia* [Relatório Final, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación]. Repositório Institucional da Universidad de Cartagena. <http://dx.doi.org/10.57799/11227/1639>
- Pennac & Colomer e Camps apud Machado, J., & Leal, S. M. (2016). *Estratégias para suscitar o interesse pela leitura na infância: Promover competências de leitura*. Novas Edições Académicas.
- Pessanha, D. N. F. A. (2017). *A utilização das TIC como fator motivacional para o ensino das Ciências* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Lisboa]. Repositório Institucional do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9643>
- Pinto, M. (2017). Caderno de didática da língua e da literatura no 1.º Ciclo: Volume 1 – Educação Literária.

- Pomar, C. (coord.), Balça, A., Conde, A. F., García, A. M., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares, T. C. (2012). *Guião de educação género e cidadania: 2.º Ciclo*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Ponte, J. (1988). *O computador - um instrumento da educação*. Texto Editora.
- Rios, A. A. (2014). Promover a Educação Literária no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/37968>
- Rodrigues, C.; Teixeira, J.M. & Gomes, M. F. (1989). *Afectividade*. Porto: Contraponto.
- Rosing, T. M. (2011). Mudanças nas ações educacionais implicam comportamentos irreverentes?. In Oliveira, I. (2011) *O que é a qualidade em literatura infantil e juvenil*. (67-73). Editora: DCL DIFUSAO CULTURAL
- Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A. L. & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender - Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Trampolim Edições.
- Simpson, M. & Tuson, J. (1995). *Using observations in small-scale research: a beginner's guide*. The Scottish Council for Research in Education.
- Sousa, F., Coelho, A., & Correia, S. (2009). A importância das histórias contadas pela família no desenvolvimento de competências. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 10, 259 – 277.
- Vilar, M. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados* [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10362/18465>
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O processo de Construção do Conhecimento*. (3º ed.). Edições Sílabo.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Planificação do dia 20 de abril de 2022

Nome da estagiária: Joana Filipa Jesus Silva
Ano de escolaridade/turma: 5.º B
Aula n.º 13 e 14 – 20/04/2022

Domínio	Aprendizagens Essenciais	Identificar/Aplicar Conceitos	Descritores do perfil do aluno	Avaliação	Duração
Educação Literária	Ler integralmente textos literários de natureza narrativa. Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas	Texto literário Diversidade Cultural Emoções Medo	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, F) Comunicador (A, B, D, E, H)	Observação direta centrada nos seguintes parâmetros de avaliação: - Compreensão e aplicação de conhecimentos; - Comportamento;	90 minutos

Leitura	(música, pintura, escultura, cinema, etc.). Valorizar a diversidade cultural patente nos textos. Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas. Fazer inferências, justificando-as. Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.		Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)	- Participação; - Interesse e empenho.	
---------	---	--	--	--	--

Sumário:

Leitura e interpretação do texto literário “Eu e o meu medo” de Francesca Sanna através da plataforma *Genially*.

Objetivos específicos:

- **Pré-leitura:**

- Desenvolver a linguagem oral.
- Reconhecer e experienciar diferentes emoções.
- Ativar o conhecimento prévio sobre o texto literário.
- Estimular a criatividade e imaginação;
- Realizar inferências.
- Proporcionar aprendizagens significativas na abordagem do texto literário

com recurso à tecnologia.

- Desenvolver competências de leitura de imagens.

- **Leitura:**

- Ouvir a leitura do livro.
- Fomentar o gosto pela leitura e pelos textos literários.
- Desenvolver a capacidade de reflexão.
- Promover a interpretação das imagens icónicas.
- Associar a literatura a vivências e emoções do quotidiano.
- Comparar inferências.
- Expressar emoções e ideias relativamente ao texto escrito e icónico.

Descrição do ambiente de ensino e de aprendizagem:

- Abertura das lições (n.º 122 e 123).

- **Pré-leitura:**

1. A partir da capa do livro, estabelecer um diálogo com os alunos sobre o título e a ilustração, explorando a palavra “medo” com questões orientadoras.
2. Convidar as crianças a falarem dos seus medos, daquilo que as assusta e desconstruir essas situações.
3. Com base na ilustração da capa, solicitar à turma cinco questões às quais querem obter resposta com o livro “Eu e o meu medo”, de modo, antecipar informação. Realização de um esquema na plataforma *Genially*.

<https://view.genial.ly/624c61d015ee5200115973e1/interactive-content-lista-de-questoes-pre-leitura>

4. Exploração de algumas ilustrações da história através da plataforma *Genially*. Dialogar com os alunos sobre as ilustrações e solicitar que enumerem as mesmas, cronologicamente, levando-os a fazer inferências sobre o texto em questão.

<https://view.genial.ly/6234b9ef38e8190012c40163/interactive-content-numera-as-imagens-pre-leitura>

- **Leitura:**

1. Leitura do livro “Eu e o meu medo” da autora Francesca Sanna e apresentação das ilustrações com momentos de diálogo.
2. Identificação das diferenças de cor entre as crianças da história, concluindo que todos somos iguais e temos as mesmas emoções, nomeadamente o medo.
3. A partir deste texto, pensar, coletivamente o que representa o outro, a sua diferença e a sua mais-valia face ao eu, concluindo sobre a valorização da diversidade.
4. Confronto da leitura com as inferências realizadas na pré-leitura.
5. Comparação de dois momentos da história com o auxílio da plataforma *Genially*. O objetivo é que os alunos identifiquem as diferenças nas ilustrações e reflitam que todos os seres humanos têm emoções, como o medo. <https://view.genial.ly/6255f984fc09f00011519973/interactive-content-comparacao-de-imagens-leitura>
6. Convidar as crianças a falarem dos seus medos, daquilo que as assusta e desconstruir essas situações.

- Escrita do sumário.

Apêndice 2 - Planificação do dia 21 de abril de 2022

Nome da estagiária: Joana Filipa Jesus Silva
Ano de escolaridade/turma: 5.º B
Aula n.º 15 – 21/04/2022

Domínio	Aprendizagens Essenciais	Identificar/Aplicar Conceitos	Descritores do perfil do aluno	Avaliação	Duração
Educação Literária	Ler integralmente textos literários do género narrativo. Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.).	Texto literário Diversidade Cultural Emoções Medo	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, F) Comunicador (A, B, D, E, H) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)	Observação direta centrada nos seguintes parâmetros de avaliação: - Compreensão e aplicação de conhecimentos; - Comportamento; - Participação;	45 minutos

	Valorizar a diversidade cultural patente nos textos.			- Interesse e empenho.	
--	--	--	--	------------------------	--

Sumário:

Realização do *escape game* “Eu e o meu medo” na plataforma *Genially*.

Preenchimento de um questionário individual sobre as atividades realizadas.

Objetivos específicos:

- **Pós – leitura:**

- Comparar a pós-leitura com as inferências realizadas na pré-leitura.
- Refletir acerca da importância das emoções.
- Proporcionar aprendizagens significativas na abordagem do texto literário com recurso à tecnologia.
- Estimular o interesse pela literatura através do jogo didático.

Descrição do ambiente de ensino e de aprendizagem:

- Abertura da lição (n.º 124).
- **Pós – leitura:**
 - 5. Enumerar as ilustrações da história, cronologicamente, na plataforma *Genially*, levando-as a comparar com as inferências realizadas na pré-leitura. <https://view.genial.ly/6234b9ef38e8190012c40163/interactive-content-numera-as-imagens-pre-leitura>
 - 6. Realização de um escape game “Eu e o meu medo” na plataforma *Genially*. A turma, em grande grupo, tem de entrar no jogo e resolver missões relacionadas com a história, abordando aspetos sociais e emocionais.
<https://view.genial.ly/6234ed4e26d74c00192c2545/interactive-content-escape-game-eu-e-o-meu-medo>
- Realização de um questionário anónimo acerca da sequência didática realizada.
- Escrita do sumário.

Apêndice 3 – Inquérito por questionário

Questionário

Este questionário é inteiramente anónimo. Começa por ler as questões que se seguem e coloca uma (X) na opção que achares adequada.

1. Gostaste de participar na atividade?

Sim ☐

Não ☐

2. Consideras o livro “Eu e o meu Medo” de *Francesca Sanna* interessante?

Sim ☐

Não ☐

3. Utilizar a plataforma *Genially* foi vantajoso para a compreensão e interpretação da história?

Sim, tornou-se muito interessante ☐

Não, tornou-se aborrecido ☐

Não tenho opinião ☐

4. A tecnologia é um recurso importante para o incentivo e gosto pela leitura?

Concordo ☐

Não concordo ☐

5. Na tua opinião (seleciona 1 opção):

Aprendi e interessei-me por todas as atividades na plataforma *Genially* ☐

Aprendi, mas teria sido mais interessante com guiões de leitura ☐

Não aprendi e foi aborrecido ☐

6. Gostaste de trabalhar aspetos emocionais e sociais através do livro “Eu e o meu Medo”?

Sim ☐

Não ☐

Não tenho opinião ☐

Obrigada pela tua participação!

A Professora: Joana Silva

