



Daniela Alexandra Serrano Gomes

As tertúlias literárias como
estratégia de desenvolvimento da
leitura, escrita e oralidade. Um
projeto desenvolvido numa turma do
4.º ano de escolaridade.

Relatório de Investigação da prática em
Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico (2º Ano).

Orientadora:

Professora Doutora Mariana Pinto

VERSÃO DEFINITIVA

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.

Esopo

Este relatório é dedicado à minha família, amigos e
namorado. A vocês, um muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Passados cinco anos, posso afirmar que o presente relatório representa o fim de uma grande etapa da minha vida, sendo esta a conclusão de um curso de ensino superior, que tanto idealizei. Não posso desta forma, deixar de agradecer o apoio de algumas pessoas.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais pelo esforço incondicional que fizeram por mim, tornando possível a realização deste sonho – formar-me. Agradeço também aos meus irmãos e sobrinhos, pelas palavras de conforto e conselhos dados nas horas mais precisas durante todo este percurso.

Em seguida, agradeço ao meu namorado Diogo pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis, essencialmente quando tinha vontade de desistir; às minhas amigas e também colegas Marta Afonso e Catarina Lemos, pelas partilhas e apoio dado, e ainda às minhas colegas de turma, que se cruzaram comigo na licenciatura e no mestrado, e que de certa forma influenciaram o meu percurso.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a dedicação e disponibilidade da minha professora orientadora, a professora doutora Mariana Pinto, por todo o seu tempo dedicado para que tornasse possível a conclusão deste relatório, e agradeço também a todos os professores da Escola Superior de Educação de Setúbal o seu contributo para o meu sucesso neste percurso académico.

RESUMO

O presente relatório diz respeito a um Projeto de Investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio IV, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este apresenta todo o processo de Intervenção Pedagógica desenvolvida num contexto com alunos do 4.ºano do 1.ºCiclo do Ensino Básico. A intervenção surgiu a partir de um projeto da comunidade escolar, designado Tertúlias Literárias Dialógicas (TLD), a partir das quais foi implementado um outro projeto, os Cadernos de Registos, com o intuito de alcançar um conjunto de objetivos previamente definidos e direcionados para a área curricular de português: promover hábitos e gosto pela leitura, e transversalmente, desenvolver as competências da leitura, escrita e oralidade.

No referido projeto, foram utilizadas as técnicas da observação participante e análise documental, bem como o recurso a instrumentos de recolha, como fotografias, vídeos e notas de campo, que por sua vez contribuíram para complementar informações importantes para a investigação.

Através da realização das tertúlias, verificou-se que os alunos recorreram à leitura da obra previamente definida, realizando e apresentando as atividades definidas no Caderno de Registos.

Palavras-chave: Tertúlias Literárias Dialógicas; Caderno de Registos; Desenvolvimento das competências da leitura, escrita e oralidade.

ABSTRACT

This report concerns a research project developed within the curricular unit “Estágio IV” of the pre-school education and primary school teaching master’s degree.

Here is found the whole process of the pedagogical intervention developed with 4th grade students.

The intervention emerged from a school community project named “Dialogic Literary Circles, from which another project was implemented, “The journal”, with the intent of achieving a number of previously set objectives in the field of Portuguese: promoting the habit and love for reading and consequently develop reading, writing and speaking competencies.

In this project, were utilised participant observation and document analysis techniques as well as devices for the purpose of collecting evidence such as photographs, videos and field notes, that contributed to complement important information for the research.

Through the “Dialogic Literary Circles” it was found that the students resorted to the work previously defined, performing and presenting the activities set in the record book/journal.

Key words: Dialogic Literary Circles; The Journal; Development of reading, writing and speaking competencies.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CR – Caderno(s) de Registos;

CREA – Community of Researchers on Excellence for All

PNL – Plano Nacional de Leitura.

TLD – Tertúlias Literárias Dialógicas;

UC – Unidade(s) Curricular(es);

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE TABELAS	10
INTRODUÇÃO.....	10
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. O que é a Educação Literária e para que serve?	15
1.1. Importância da leitura.....	17
1.1. Compreensão da leitura e a sua importância	18
1.2. A importância de ler histórias	20
2. A Educação Literária na escola	22
2.1. O papel do professor como mediador	23
2.2. Competência leitora e competência literária	25
2.3. A Promoção da leitura em sala de aula	26
3. A Educação Literária no currículo.....	28
4. O que são as Tertúlias Literárias Dialógicas e como funcionam?.....	30
2. METODOLOGIA.....	33
2.1. Natureza do estudo.....	33
2.2. Métodos e técnicas de recolha dos dados	35
3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	38
3.1. O contexto da intervenção	38
3.2. Descrição da Intervenção Pedagógica	40
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	46
5.1. Análise da Intervenção didática	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo do preenchimento da Ficha Técnica do registo nº1	47
Figura 2 - Classificação do capítulo realizado pelo aluno_B2.....	48
Figura 3 - Classificação do capítulo realizado pelo aluno_T.....	48
Figura 4 - Classificação do capítulo realizado pelo aluno_Y.....	48
Figura 5 - Castelo de S. Jorge na perspetiva do aluno_Y	51
Figura 6 - Castelo de S. Jorge na perspetiva do aluno_M3.....	51
Figura 7 - Castelo de S. Jorge na perspetiva do aluno_R2.....	51
Figura 8 - Exemplo de resposta correta dado pelo aluno_L.....	52
Figura 9 - Texto realizado pelo aluno_Y.....	53
Figura 10 - Texto realizado pelo aluno_M3.....	54
Figura 11 - Texto realizado pelo aluno_D	55
Figura 12 - Desenho realizado pelo aluno_T.....	56
Figura 13 - Desenho realizado pelo aluno_J1	57
Figuras 14 - Alunos a construir a capa	57
Figura 15 – Exemplos de capas já criados.....	58
Figura 16 - Apresentação do mapa do tesouro do aluno_Y em tertúlia.....	60
Figura 17 - Apresentação do mapa do aluno_S1	60
Figura 18 - Exemplos de mapas dos tesouros criados pelos alunos	61
Figura 19 - Exemplo de registo do aluno_S1	64
Figura 20 - Exemplos de listas de castelos.....	65
Figura 21 - Exemplos de pesquisa realizados pelos alunos	67
Figura 22 - Espanta-espíritos realizado pelo aluno_S1.....	68
Figura 23 - Espanta-espíritos realizado pelo aluno_B2	69
Figura 24 - Espanta-Espíritos realizado pelo aluno_M4.....	69
Figura 25 - Espanta-espíritos realizado pelo aluno_L.....	70
Figura 26 - Texto descritivo realizado pelo aluno_B2.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Procedimentos da Intervenção Pedagógica</i>	<i>40</i>
<i>Tabela 2 - Classificação da obra por parte dos alunos</i>	<i>48</i>
<i>Tabela 3 – Exemplos da parte que os alunos mais gostaram no capítulo “Surpresa!”</i>	<i>49</i>
<i>Tabela 4 - Exemplos da parte que os alunos menos gostaram no capítulo “Surpresa!” ...</i>	<i>49</i>
<i>Tabela 5 - Descrição do animal de estimação dos alunos o 4º ano</i>	<i>62</i>
<i>Tabela 6 - Exemplos de produções textuais realizados pelos alunos</i>	<i>65</i>
<i>Tabela 7 - Feedback referente à realização dos registos</i>	<i>72</i>

INTRODUÇÃO

A presente investigação integrou-se no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, decorrendo no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio IV e foi desenvolvida numa turma de 4º ano de escolaridade.

Neste sentido, o projeto inicial do meu estudo seria a implementação dos Cadernos de Leitura, como um objetivo estratégico na promoção pelo gosto da leitura e da literacia familiar, que surgiu com base no meu gosto pessoal.

Porém, o tema do projeto acabou por sofrer algumas alterações quando me inseri no contexto de estágio. No ponto de vista da professora titular de turma, o grupo participava em inúmeros projetos da escola e seria muito difícil desenvolver um novo projeto de raiz e, por essa razão, como a mesma considerava as Tertúlias Literárias Dialógicas (TLD) uma ação educativa de sucesso, seria interessante envolver-me neste projeto, encontrando as melhores estratégias para alcançar o objetivo pretendido.

Dado que o projeto das TLD já se encontravam desenvolvimento na comunidade escolar, foram implementados, a partir deste, os Cadernos de Registo (CR). Estes são constituídos por um conjunto de propostas de questões e de construções de materiais, com o objetivo de promover os hábitos de leitura e o prazer em ler e, transversalmente, desenvolver as competências da leitura, escrita e oralidade. Assim, foi neste contexto que surgiu a questão problema: *“De que modo os Cadernos de Registo poderão contribuir para a promoção e hábitos de leitura e desenvolver, transversalmente as competências da leitura, escrita e oralidade, a partir do projeto das Tertúlias Literárias Dialógicas?”*.

Relativamente ao tema da literacia familiar, não foi exequível envolvê-lo no meu projeto, devido à situação pandémica (*Covid-19*), uma vez que os pais não têm autorização para entrar na escola e participar nas tertúlias.

Através da implementação dos CR espera-se que os alunos se interessem pelas obras em estudo durante as TLD e, conseqüentemente, adquiram hábitos de leitura de obras diferentes, proporcionando desta forma, uma prática frequente de leitura no futuro. Também é esperado que os alunos desenvolvam competências de língua, nomeadamente, a leitura, a escrita e a oralidade. Estas competências estão presentes em todos as propostas de registos, acompanhadas por estratégias intencionalmente planificadas nesse sentido.

A leitura é um processo muito importante na vida dos alunos, pois ler significa dominar um conjunto de técnicas, sendo estas as de decifração, interpretação, análise crítica e compreensão de texto (Santos, 2000). Na perspectiva de Sabino (2008), através da leitura torna-se possível comparar as próprias experiências descritas no texto, de forma a descobrir novos conceitos e realidades.

Em função disso, a literatura é capaz de nos fazer pensar, interrogar, desafiar, seduzir, emocionar, viajar na ficção, descobrir novas coisas e interessantes. É também uma experiência enriquecedora que pode mudar-nos para sempre e, por essa razão, a escola jamais se pode alhear de um projeto sistemático, reflexivo e intencional na formação dos leitores (Azevedo, 2014).

No que concerne à competência escrita, de acordo com White (1987), implica a necessidade ser refletida e transmitida, socialmente, em contexto escolar, uma vez que é um processo cultural complexo. Também segundo Pereira e Cardoso (2005) o ensino da escrita deve ser sistematizado e instrumentado, enquanto Rodrigues (2010) explica que, atualmente, é fundamental ter em conta as três dimensões da escrita: escrever para construir e expressar conhecimentos, escrever em termos pessoais e criativos e escrever para aprender a escrever. A autora afirma ainda que no processo de ensino-aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de tomar decisões sobre o que escrevem, bem como partilhar com os colegas. No presente relatório, será visível nas propostas do CR as diferentes dimensões da escrita, dado que estas são importantes e imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos nesta faixa etária.

Por todas estas razões, a escrita não deve ser vista como um dom, nem como um privilégio inato de génios, mas sim como um trabalho contínuo e fundamental (Figueiredo, 1994). Numa outra perspetiva, Rodrigues (2010) refere que, atualmente, deve salientar-se a importância do surgimento de uma nova dimensão escrita, que está ligada à literacia digital. Dado que nos encontramos numa era digital, também serão observadas propostas de pesquisa através das novas tecnologias, que encontrar-se-ão explicitas posteriormente.

A oralidade é outra competência presente ao longo do estudo. Segundo Marcuschi (2005) existe uma necessidade de se preocupar também com o lugar e o papel da oralidade no ensino da língua, esclarecendo

Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (Marcuschi, 2005, p.24).

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) destacam a altura da voz, velocidade, aspectos retóricos relevantes no trabalho com audiência, gestualidade, entre outros, como os aspectos que envolvem a fala e a leitura em voz alta, podendo ser ensinados na escola, através da poesia, teatros, notícias televisivas, entre outros.

Por outras palavras, está claro que as TLD poderão contribuir para o desenvolvimento da competência oral. Estas realizam-se oralmente, proporcionando um conjunto de aprendizagens que vão para além de aprender a utilizar o tom de voz audível, utilizar um vocabulário correto, e fazer captar a atenção dos colegas.

A oralidade é, pois, uma competência de máxima importância, pelo que as atividades a implementar em contexto escolar, devem proporcionar o desenvolvimento de

atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoriamente de seu próprio tempo da fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de géneros complexos, como seminários, notícias, [...], ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma situação de interação [...] (Leal, Brandão e Lima, 2012, p.20).

Depois de ter dado a conhecer o tema do projeto, os objetivos definidos a atingir e de que forma os mesmos são fulcrais para o desenvolvimento dos estudantes do 4º ano de escolaridade, apresento a estrutura do presente relatório.

O mesmo encontra-se dividido em cinco capítulos, sendo que o primeiro diz respeito ao Enquadramento Teórico, e neste consta a identificação e a descrição dos principais conceitos em estudo.

O segundo capítulo apresenta a Metodologia, isto é, compreende a natureza do estudo e os métodos e técnicas de recolha e análise de dados que foram utilizados. De seguida, no capítulo intitulado Intervenção Pedagógica, encontra-se a caracterização do contexto e a descrição detalhada de toda a prática ocorrida. No quarto capítulo designado Análise de Dados é apresentada a análise dos dados sobre os resultados obtidos durante a investigação e, por último, as Considerações Finais dizem respeito à reflexão final e crítica sobre todo o processo desenvolvido, desde os aspetos significativos, as dificuldades sentidas, e a contribuição deste estudo para o meu futuro profissional.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo apresenta o enquadramento teórico referente ao estudo realizado, isto é, a identificação e a descrição dos principais conceitos relevantes para a concretização da investigação.

1. O que é a Educação Literária e para que serve?

A educação literária é incontestavelmente essencial na formação de competências das crianças, pois é vista como a forma que se procura desenvolver nos leitores, um conjunto de saberes culturais, literários e sociais (Rechou, 2013).

De acordo com Azevedo e Balça (2016, p.3):

o conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível de ensino-aprendizagem da literatura – aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura – referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis.

Por outras palavras, a educação literária proporciona a aprendizagem formal da leitura e da escrita, fomenta também o prazer em ler, a curiosidade em aprender a compreender e escrever palavras que nunca ou pouco ouviram falar. É também através da educação literária que a criança se torna capaz de alargar a sua visão crítica acerca do mundo que a rodeia, enriquecendo o seu pensamento crítico sobre determinado assunto.

Também Azevedo (2006) define a educação literária como uma atividade cognitiva e cultural, capaz de enriquecer o prazer estético, intelectual e cultural, desenvolvendo a capacidade de um pensamento crítico e criativo, que não é inato e sim social e culturalmente adquirido.

Por outras palavras, através da educação literária as crianças são capazes de alargar os seus horizontes culturais e conhecer melhor outros povos, tornando-se em cidadãos mais compreensivos quanto às diferenças e à aceitação dos outros. Este conjunto de conhecimentos também promove e alarga o acesso aos diversos textos, sendo estes géneros e estilos literários, pois é através das experiências que se desenvolve o pensamento crítico na relação que existe entre os textos literários e o mundo real, tal como referem Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011, p.15):

a leitura de textos literários com um bom trabalho de mediação assumido pelo professor (...) permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa; trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá razão à vida.

Assim, a educação literária promove experiências leitoras e permite desenvolver um conjunto de competências, como a interpretação e a compreensão no que diz respeito às diferenças no mundo do leitor, suscitando ainda o prazer em ler.

As crianças ao terem acesso aos textos literários permite-lhes encarar a realidade com outro sentido de visão sobre a mesma, e torna-as capazes de descobrir por elas próprias novas dimensões da vida humana, enriquecendo cada vez mais o seu conhecimento crítico e reflexivo.

Por todas estas razões, é visível a importância da educação literária na vida das crianças, pela forma como estas experiências proporcionam saberes a nível cultural, social, cognitivo e intelectual.

Considerando a leitura como o conceito chave da presente investigação, é crucial dar a conhecer a sua importância na perspetiva de diferentes autores.

1.1. Importância da leitura

Durante muito tempo, a leitura foi vista como a descodificação de fonemas, contudo, posteriormente, a leitura passou a ser considerada como a forma de proporcionar o diálogo entre o autor e o leitor, o que abriu portas para a subjetividade, expandiu a criatividade, incentivou a leitura coletiva e, conseqüentemente, aumentou as interações (Raimundo, 2007).

Na perspectiva de Azevedo e Balça (2016) a leitura desempenha um papel fulcral na partilha de valores, saberes e conhecimentos, pois “a literatura e, em particular a leitura infantojuvenil, familiariza os seus leitores com o mundo” (p.2), ou seja, para estes autores, as crianças e os jovens ao contactarem com a literatura estão a desenvolver a sua imaginação através da leitura que provém das histórias, onde simultaneamente transportam um conjunto de aprendizagens sociais e intelectuais e, conseqüentemente, torna-os capazes de construir os seus próprios significados transversalmente aos textos literários a que têm acesso.

Para Sobrino et. al (2000) ler envolve inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, enquanto para Costa et. al (2009) traduz-se em construir sentidos.

Tendo em conta os autores referidos, a leitura é um ato cognitivo e complexo, estimula a imaginação e criatividade, aumenta as interações com o outro e encoraja as crianças a contruir o seu próprio significado sobre o mundo que as rodeia.

Ler é, assim, essencialmente compreender, porque permite que o leitor alargue as suas perceções acerca do outro e do mundo, ou de acordo com Sabino (2008), o ato de ler e refletir sobre o que se lê é essencial para a produção de conhecimento.

De acordo com Cadório (2001) a leitura também contribui para o aperfeiçoamento do leitor enquanto pessoa, tendo uma intervenção na construção da sua personalidade e, deste modo, os leitores ao longo do tempo tornam-se autónomos cultural e civicamente, aprendendo a “explorar possibilidades e considerar opções, valorizar a diferença, estabelecer relações, definir quem são, e no que se podem tornar a ser” (p. 39).

Portanto, a leitura está associada ao desenvolvimento de diferentes competências, não só literárias, como também ao enriquecimento de vocabulário e de conhecimento cultural, construção da personalidade, aceitação das diferenças e integração dos demais indivíduos no mundo. Estes benefícios contribuirão para o sucesso na vida das crianças, quer a nível pessoal, quer social, e por essa razão a leitura é fundamental.

Neste sentido, as atividades de leitura ajudam a criança a construir o seu projeto pessoal de leitura, isto é, a encontrar razões para aprender a ler e continuar a fazê-lo depois dessa aprendizagem estar adquirida (Azevedo & Balça, 2016).

Assim, a leitura compreende um conjunto de finalidades nas quais vão variando de acordo com diversas circunstâncias. Sabino (2008) destaca como finalidades da leitura, a leitura pelo prazer de viver a narrativa, a leitura para atualização científica e literária, a leitura para obter informação sobre aspetos do quotidiano e a leitura para construção de conhecimento e produção de novos textos.

1.1.Compreensão da leitura e a sua importância

É no início do século XX que os educadores e os psicólogos assumem o quão importante é a compreensão no processo de leitura (Cooper, 1993, cit. por Costa, 2015), pois, durante muito tempo, acreditou-se que a descodificação era suficiente para se ser capaz de ler, uma vez que se supunha que quem descodificava compreendia.

No entanto, foi-se verificando que muitos indivíduos que liam não compreendiam (Costa, 2015), pelo que se conclui que a finalidade da leitura é a compreensão (Costa, 1992; Chall, 1996; Morais, 1997; Colomer, 1999; Giasson, 2000, Viana et al., 2010 cit, por Sousa, 2015).

Também Rosenblatt (1984) considera que ler é reconstruir os sentidos do texto. A leitura tem assim a capacidade de transformar o leitor enquanto indivíduo e o seu modo de representar o mundo, resultando numa diversificação de significados do mesmo texto para diferentes leitores.

Na perspectiva de Viana et. al (2018, p. 10):

Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências: i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo).

Assim, a leitura é um pilar fundamental na construção de um percurso escolar de sucesso (Sousa, 2015). Na perspectiva de Chall (1996, cit. por Sousa, 2015) a leitura deve ser ensinada nas suas diferentes dimensões, pois é um processo qualitativamente diferente à medida que o leitor se torna mais capaz e proficiente.

Entretanto, Giasson (2014) considera que a compreensão do texto se centra na atribuição de significado à mensagem escrita, tendo em conta as informações implícitas e explícitas no texto e os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre um determinado assunto.

À semelhança do que foi dito pela autora acima, Cadório (2001) defende que a compreensão de um texto se baseia na construção de sentido do texto, que por sua vez, é condicionada pelos conhecimentos que o leitor possui acerca da língua e do mundo.

Desta forma, os indivíduos que são incapazes de compreender o sentido do texto podem sentir dificuldades em sala de aula, pois a leitura está presente nas diversas disciplinas, desde a matemática, estudo do meio e expressões artísticas. Posteriormente, quando estas dificuldades não são ultrapassadas, comprometem o futuro dos alunos, existindo assim uma maior possibilidade de abandono escolar, uma vez que os mesmos não apresentam uma autonomia para compreender os textos.

Para Viana et. al (2018) os maus leitores e os leitores principiantes são geralmente leitores que não recorrem a estratégias, sendo assim necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. A mesma autora menciona ainda que

quando alunos que não conhecem a existência ou o valor relativo das diferentes estratégias dificilmente as utilizarão com eficácia para resolverem problemas de compreensão. Do mesmo modo, se os alunos souberem como aprendem, as probabilidades de sucesso na leitura aumentarão (Viana et. al, 2018, p.12).

Neste sentido, Sim-Sim (2007, p.9) considera que o grande objetivo da compreensão leitora é “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura”. A rapidez da leitura envolve o reconhecimento das palavras, permitindo o treino da leitura expressiva, logo, o leitor fluente que reconhece automática as palavras, sem qualquer esforço, agrupa-as, e compreende assim o significado das frases e expressões do texto.

Por todas estas razões, um leitor que compreende um texto, é um leitor capaz de ler e compreender as histórias. É do conhecimento geral que estas fazem parte da vida das crianças e por essa razão, é importante compreender o seu grau de importância.

1.2.A importância de ler histórias

As crianças que são habituadas a ouvir ler histórias demonstram adquirir competências literárias, como a aptidão para contar histórias, relacionar as histórias que ouvem com a vida real e com as imagens que observam nas mesmas (Marques, 1998).

É do conhecimento geral que as histórias fazem parte da infância e a partilha de livros e histórias é uma parte fundamental das práticas de literacia para as crianças. Ouvir contar histórias permite que as crianças fantasiem e aprendam a lidar com as diversas situações do dia-a-dia, estimulam a sua criatividade e imaginação, enriquecem o vocabulário, aprendem a refletir sobre as suas frustrações e desenvolvem o pensamento lógico e o pensamento crítico.

Também Dias e Neves (n.d., p.37) acreditam que através das histórias, a criança

tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida.

Cavalcanti (2005, citado por Coelho, 2013) salienta ainda que as histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças, e permitem conhecerem-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. Através das histórias podem ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, como também adquirir informações do seu mundo, sentindo-se segura e confiante para enfrentar novos desafios.

Desse mesmo modo, de acordo com Sousa (2015) a criança ao ouvir contar/ler histórias, integra as vivências das personagens, o que significa que a nível do desenvolvimento pessoal permite identificar-se com as mesmas, experimentando sentimentos e emoções, bem como dando sentido às experiências pessoais. A nível do desenvolvimento linguístico, a criança apercebe-se de que a linguagem é simultaneamente integrante da realidade, criando enquanto descreve; a nível do desenvolvimento conceptual, através das histórias, a criança contacta com novas ideias, novos conceitos, cultura, tradição e valores; com as histórias, a criança aprende a explorar, a criar e a planear mundos possíveis; a nível do desenvolvimento corporal e artístico, a criança utiliza o corpo e objetos como formas simbólicas e a nível do desenvolvimento textual, a partilha de histórias e o reconto possibilitam que a criança vá desenvolvendo a sua competência textual e um registo de linguagem mais próximo do da escola.

Por sua vez, segundo Vilas-Boas (2002), o desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, dado que, ao interagir com a linguagem, resultam num tanto maior desenvolvimento linguístico como o da leitura e da escrita.

2. A Educação Literária na escola

Quando falamos de educação literária na escola, falamos da relação que existe entre o texto literário e o leitor (Costa, 2015). Ao contactar com os textos literários, as crianças não só enriquecem a sua competência linguística, literária e sensibilidade estética, como aprendem também a valorizar e apreciar a leitura (Balça, 2013).

Neste sentido, as crianças devem ter contacto com a literatura infantil de forma precoce e frequente, para que seja possível alargar das suas experiências literárias, pois para além de conter em si a essência que cativa o leitor (Barros, 2014), é considerado por Azevedo (2013) como o instrumento mais relevante para as crianças e jovens quando se inserem no mundo, dado que permite aos leitores observar o mundo com mais segurança, interrogando-o e procurando alternativas.

Desse mesmo modo, é importante promover a formação de leitores críticos e reflexivos porque quanto mais cedo esta tarefa surgir, mais aproveitamento as crianças terão (Silva, Lira, Rego & Sampaio, 2014), isto porque formar leitores é um desafio, uma vez que “não nascemos leitores, mas tornamo-nos em função de experiências positivas e gratificantes ao longo da nossa vida” (Azevedo & Balça, 2016, p.1).

A escola e a sala de aula são um dos locais por excelência para a promoção da leitura, uma vez que de acordo com Soares (2003) a escola pode ser o lugar onde enquanto se ensina a ler, se desperta a fantasia.

Desta forma, cabe à escola e aos profissionais que a constituem proporcionar às crianças a sua participação no processo de receção literária, desmistificando a ideia de que a leitura nas escolas se remete apenas aos manuais escolares, fichas de trabalho, guiões de leitura, entre outros (Rolo & Silva, 2009).

Assim, as escolas devem encorajar as crianças a ler na sala de aula, por simples prazer e incentivá-las a ler, proporcionado uma relação e um ambiente agradável com os livros, desde o primeiro dia que colocam um pé numa sala de aula, até ao momento em que a abandonam (Sobrinho, et. al, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Coutinho e Azevedo (2007) defendem que a escola deve criar uma cultura que encoraja as crianças e os jovens a ser leitores entusiastas, tornando a prática da leitura num hábito, e para fomentá-lo, é necessário contar com bons livros (Sobrinho et. al, 2000).

Portanto, a escola ensina que ler é uma porta que se abre como quando alguém abre um livro e lê, tornando-se intocável (Soares, 2003), isto porque é possível encontrar nos livros sensações, sentimentos, emoções, ideias, reflexões, atitudes, entre outros, até porque o livro é o melhor instrumento de enriquecimento de conhecimento ao redor do mundo (Sobrinho et. al, 2000).

Resumidamente, a visão dos autores conduz-nos a uma perspectiva de que a escola e a sala de aula são os espaços mais indicados para a formação leitores e promoção da fruição leitora, uma vez que são nestes espaços onde as crianças passam maior parte do seu tempo.

Porém, esta tarefa depende da forma de trabalhar do professor, pois como Balça e Pires (2012) defendem, as escolas estão cada vez menos habituadas a trabalhar a leitura com livros, dependendo cada vez mais dos manuais escolares, e quando é proposto o trabalho com o objeto livro, esta sugestão é recebida com alguma desconfiança, e por isso, é necessário que a escola e o professor reaprendam a trabalhar com o respetivo livro.

2.1. O papel do professor como mediador

A promoção da leitura é um processo essencial nas escolas, e é fundamental ter em conta que a leitura é uma ação complexa e exigente, que requer um esforço cognitivo e deve ser motivada e estimulada pelos mediadores da leitura (Martins e Azevedo, 2016).

De acordo com Gonçalves, Sardinha e Osório (2016) a escola é o espaço indicado para a promoção da leitura, e deve ser aprofundada de forma que as crianças e os jovens desenvolvam hábitos e competências de leitura e escrita. Por essa razão, o professor desempenha um papel muito importante no que toca à promoção da leitura e, por isso, como mediador deve ter também a formação adequada e atualizada, apresentando uma técnica de qualidade, que será a chave de uma política de leitura (Rolo e Silva, 2009).

Na mesma linha de pensamento, Sobrinho et al. (2000) salientam que a atitude do professor é fundamentalmente, pois o gosto pela leitura transmite-se na medida em que é

vivido, ou seja, se o professor considerar que a leitura é algo importante na vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo é transmitido às crianças que o rodeiam, uma vez que “o leitor não nasce, faz-se” (Cerrillo, 2006, p.35). Por essa razão, é crucial o papel do mediador na aproximação ao livro e ao ato de leitura, isto porque o professor tem ainda a função de facilitar a relação entre os livros e os leitores, pois é este que seleciona as obras e prepara as estratégias que fomentam a leitura (Martins e Azevedo, 2016).

Assim, o professor é responsável pela formação de leitores e pela promoção da educação literária, isto é, cabe ao profissional conceber uma ação educativa com base na partilha de diversos livros literários para a infância, utilizando estratégias que envolvam as competências literárias, com o objetivo de despertar nas crianças o prazer em ler. Enquanto mediador, deve apresentar uma capacidade em identificar e perceber os interesses de cada leitor, ajudando-o a aproximar-se do livro enquanto objeto, de modo a garantir em quantidade e qualidade a promoção da leitura, enquanto atividade voluntária (Martins e Azevedo, 2016).

Portanto, a criação e o incentivo por hábitos de leitura, a ajuda em ler por prazer, a orientação na leitura, a participação da seleção de leituras adequadas aos leitores, preparar, realizar e avaliar projetos de animação da leitura e de promoção do livro (Silva et al., 2011) são funções que cabem ao mediador de leitura.

A tarefa do professor é, deste modo, proporcionar experiências que enriqueçam o gosto pela leitura, desenvolvendo simultaneamente a competência leitora, desenvolvendo por exemplo, através de atividades motivadoras e inovadoras, despertando o interesse pela leitura, tendo por base o contexto sociocultural e o conhecimento do mundo por parte dos estudantes (Galvão e Silva, 2017).

Todavia, também é possível encontrar crianças e jovens que possuam contextos familiares desfavorecidos no que diz respeito ao contacto com a literacia e, por essa razão, é fulcral existir uma boa relação entre a escola e a família, para que o professor possa ir ao encontro dos interesses dos estudantes (Sabino, 2008), e uma vez que a educação é um direito de todos, e sendo a literacia uma mais valia para as crianças no que concerne ao desenvolvimento de competências literárias, através desta relação, o professor e a escola serão capazes de colocar em prática estratégias de modo a responder às necessidades de todas as crianças.

Por tudo isto, o professor desempenha um papel importante no ensino e na promoção da leitura, sendo que deve privilegiar atividades de leitura integral e refletida e proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, através do ensino das capacidades crítica, reflexiva e interpretativa, criando ainda as condições necessárias para que os leitores sejam capazes de apreciar textos (Sousa, 2015).

2.2. Competência leitora e competência literária

Segundo Domingues (2019) a competência leitora é uma aptidão para a aprendizagem de conteúdos nas diferentes áreas do saber, e para Silva et al. (2011) existem três momentos pertencentes ao desenvolvimento desta competência, sendo o primeiro momento definido como a fase da descoberta da linguagem escrita, que diz respeito à chegada do leitor à escola, seguindo o momento referente à aprendizagem formal da leitura, onde o aluno domina a técnica da decifração e, por fim, o momento remete ao domínio da técnica de leitura por parte do leitor, estendendo-se ao longo de toda a vida.

Todavia, a competência literária é definida como um conjunto de saber que permitem o leitor ler e interpretar um texto literário, possibilitando-lhe a construção do significado do texto (Fillola, 2004). Esta competência permite também estabelecer um diálogo entre o leitor e o texto, prevendo e comparando com leituras e experiências anteriores (Pontes e Barros, 2007). Witte (n.d., cit. por Silva et al, 2001) destacou três níveis de competências literárias – no primeiro nível constam os alunos que apresentam dificuldades em ler e compreender os textos literários simples, não sendo capazes de interpretar e reagir. Ainda neste nível, os alunos preferem a ação e a emoção, pois a leitura é apenas experiencial. No segundo nível, os leitores já são capazes de identificar, ler e compreender textos simples e as suas opiniões baseiam-se na empatia pelas personagens e pela ação da história. No terceiro e último nível, a leitura é vista como uma forma de explorar o mundo e as próprias ideias do leitor, sendo que nesta fase os alunos já são capazes de ler, compreender e interpretar textos literários, praticando uma leitura reflexiva.

Portanto, a competência leitora e a competência literária estão relacionadas, isto porque a competência leitora concerne na aquisição e no desenvolvimento das capacidades na leitura, enquanto a competência literária diz respeito à capacidade de o leitor compreender

e interpretar o texto literário, logo, compreender, interpretar e apreciar o texto influencia o domínio das técnicas de leitura, assim como o inverso.

2.3. A Promoção da leitura em sala de aula

A promoção da leitura é um processo contínuo, uma vez que se espera que este se inicie desde logo na primeira infância e, que mais tarde, possa ser trabalho na escola. Promover a leitura é também uma estratégia fundamental porque aproxima as crianças aos livros, contribuindo deste modo para a formação de leitores.

Sáinz (2007) salienta ainda que promover a leitura é também cuidar dos leitores já existentes, pois promover uma atividade é torná-la relevante a nível social e cultural. Isto significa que a mediação da leitura é “uma alavanca fundamental para a promoção da competência enciclopédica e da competência literária da criança e para a promoção de uma educação literária com os mais novos (Balça et. al, 2017, p.718).

Na perspectiva de Cerrillo (2006), o mediador deve possuir um conjunto de características, desde a ser um leitor habitual, partilhar o prazer pela leitura, conhecer o grupo e suas capacidades para ser capaz de promover a sua participação, ser criativo e ter imaginação, ser responsável e ter entusiasmo no seu trabalho, ser capaz de aceder a uma informação renovada e possuir uma formação literária, psicológica e didática essencial, para possibilitar conhecimentos sobre o processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura.

O Plano Nacional de Leitura (PNL) (n.d.) menciona inúmeras estratégias para promover a leitura, sendo estas a implementação de uma hora diária dedicada à leitura e à escrita e/ou a implementação de atividades que remetem à leitura conjunta e ao contacto com livros, a utilização dos recursos disponíveis nas Bibliotecas da escola, promover encontros com escritores e ilustradores das obras lidas em sala de aula, sensibilizar os encarregados de educação que o livro e a leitura são de máxima importância para o desenvolvimento da criança e promover feiras do livro, concursos e jogos de caráter lúdico relacionando-os com a leitura.

Na mesma linha de pensamento, Bártolo (2004) menciona que as salas de aula deviam de conter uma pequena biblioteca, escolhendo um momento de partilha para os estudantes partilharem entre eles os livros que leram e exploraram.

Não obstante, Sim-Sim (2007) destaca a importância de algumas práticas antes, durante e após a leitura, como por exemplo, antes da leitura deve-se explicar o objetivo da leitura do texto, discutir com os alunos e compreender que conhecimentos prévios detém sobre o assunto e por fim, filtrar os textos para encontrar indícios gráficos e marcas tipográficas; durante a leitura, deve-se realizar uma leitura seletiva de modo a permitir que as crianças construam simultaneamente as imagens mentais sobre o que está a ser lido, indo fazendo uma síntese ao longo da leitura e parafraseando partes do texto, decifrar os significados das palavras e utilizar materiais de referência, como por exemplo, o dicionário e por último, após a leitura, formular questões, comparar previsões com os acontecimentos do texto e discutir entre colegas sobre o que foi lido.

3. A Educação Literária no currículo

São diversos os documentos orientadores que atualmente fazem referência à importância da Educação Literária. Esta, é reconhecida como essencial para as crianças e por sua vez é observada nas Metas Curriculares de Português para o ensino básico, uma vez que contemplam um domínio intitulado de Iniciação à Educação Literária. Importa referir ainda que neste domínio encontram-se os livros literários de potencial receção infantil, onde a leitura é obrigatória, contudo não tem como princípio fundamental a fruição leitora (Bento e Balça, 2016).

Desse mesmo modo, a promoção da fruição leitora seria crucial no currículo porque enquanto profissional de educação espera-se e deseja-se que o prazer em ler alcance todas as crianças.

Por conseguinte, as Metas Curriculares apresentam no domínio da Educação Literária uma maior consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curriculares da formação de leitores. De seguida, contemplam ainda que

Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (Ministério da Educação/Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015)

Também no currículo das Metas Curriculares, foi realizada uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, a nível nacional, de modo a garantir que as escolas assumissem um currículo de obras literárias de referência.

A leitura das obras referenciadas será ainda complementada com “a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário” (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015). Resumidamente, o

currículo compreende que as escolas estão preparadas para fornecer às crianças obras de grande referência, listadas pelo PNL e que garantam a promoção de uma leitura autónoma.

Assim, uma boa ação educativa tem como objetivo a partilha de inúmeros livros literários para a infância de qualidade às crianças, bem como proporcionar momentos de contar histórias que envolvam as fases da pré-leitura, leitura e pós-leitura, despertando a fruição leitora e ao mesmo tempo as competências literárias, para que posteriormente, possam tornar-se leitoras de leitura. É ainda importante escolher obras que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos estudantes, recorrendo a estratégias para os manter interessados. Existem também diversos fatores que originaram o aumento da importância da Educação Literária nas escolas, nomeadamente o desenvolvimento da investigação científica; a formação inicial e contínua de professores sobre a temática; a generalização da Rede de Bibliotecas Escolares; e a implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL) (Balça e Azevedo, 2017).

Por último, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) apresenta a área de competência intitulada de “Linguagens e textos”, que menciona que os alunos sejam capazes de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (p.21).

4. O que são as Tertúlias Literárias Dialógicas e como funcionam?

De acordo com Community of Researchers on Excellence for All (CREA) (2016), as Tertúlias Dialógicas são uma das ações educativas de sucesso que se desenvolvem nas comunidades de aprendizagem. As mesmas baseiam-se nos sete princípios de aprendizagem dialógica, de forma a potenciar uma abordagem direta, sem distinção de idade, género, cultura ou capacidade. As Tertúlias Dialógicas podem ser referentes a diferentes áreas culturais e científicas, contudo a minha investigação baseou-se apenas nas Tertúlias Literárias Dialógicas (TLD).

De acordo com Valls, Soler e Flecha (2008), as TLD de literatura universal iniciaram-se ainda na educação de pessoas adultas, na escola La Verneda-Sant Martí em Barcelona, como uma experiencial cultural e educação não-formal. Após os resultados positivos, a mesma expandiu-se nas escolas primárias e secundárias e, posteriormente, a toda a comunidade, uma vez que, de acordo com os mesmos autores, a leitura de obras clássicas da literatura universal contribuiu para consolidar o nível de leitura e escrita e na aquisição de vocabulário.

As TLD partem de dois critérios fundamentais, sendo estes a leitura de literatura clássica universal e a participação de crianças, jovens e adultos sem títulos académicos e com muita pouca experiência leitora antes das tertúlias. Relativamente à literatura clássica universal, as obras reconhecem a sua qualidade e contributo para o património cultural da humanidade, independentemente da época. Estas ajudam a compreender a cultura e a sociedade, a refletir sobre o mundo e a compreender a história (CREA, 2016). Ainda as mesmas podem ser promovidas em sala de aula, podendo também expandir-se exteriormente aos muros da escola, através dos alunos que vivenciaram esta experiência (Giroto e Mello, 2012).

As TLD funcionam com base no diálogo, igualitário, reconhecendo e respeitando as experiências e a contribuição de todos os participantes (CREA, 2016). Para este fim, é fundamental a presença de um moderador, onde este tem como principal função garantir que todos os participantes possam falar e que sejam respeitadas todas as opiniões, criando um espaço de diálogo argumentativo e não na posição hierárquica de quem fala (Comunidade de Aprendizagem, n.d.). O número de participantes, a duração e a frequência das tertúlias dependem das condições do grupo onde vão ser implementadas e é o próprio grupo que decide a obra que se vai trabalhar, com a obrigatoriedade de respeitar o critério de a obra ser

clássica (CREA, 2016). Considerando que nem todos os alunos possam conhecer obras clássicas, cabe ao mediador auxiliar na escolha da obra (Giroto e Mello, 2008).

É um dos participantes que assume o papel de moderador da tertúlia, podendo este ser o professor, um familiar, um voluntário ou qualquer um dos participantes (CREA, 2016). O papel do moderador é fomentar a intervenção de todos, para que apresentem os seus argumentos, garantindo o respeito pela vez de falar e pelas opiniões de cada um. O mesmo não pode impor as suas opiniões e pontos de vista, isto porque pretende-se que a participação seja igualitária e o mais diversa possível. A comunidade de Aprendizagem (n.d.) salienta também que o primeiro passo do moderador é ter clareza do seu papel, sendo este, organizar a conversa e promover a participação de todos. Na mesma linha de pensamento, Giroto e Mello (2012) defendem que é importante esclarecer que na tertúlia prioriza-se a compreensão e o entendimento, que se vai ampliando na mesma em que as discussões são orientadas por uma dinâmica dialógica, assim, o professor deve incentivar o diálogo e valorizar os argumentos, criando um ambiente de respeito.

Para realizar a tertúlia, numa primeira fase, os participantes leem as páginas selecionadas dentro da sala de aula, coletivamente e orientada pelo mediador; depois num segundo momento, a obra é trabalhada individualmente e fora da sala de aula, por exemplo em casa, para que seguidamente cada estudante escolha um trecho para partilhar com o grupo e explicar o que gostou ou não gostou desse mesmo trecho (Giroto e Mello, 2008). No entanto, no caso de os alunos não terem conseguido ler a tertúlia, pode ser definido um tempo para esse fim (Comunidade de Aprendizagem, n.d.). Ainda sobre a sua realização, é também importante que os alunos se encontrem sentados em círculo, de modo a garantir a interação entre todos os participantes (Giroto e Mello, 2008).

A tertúlia começa quando o moderador dá a vez de falar a um dos participantes (CREA, 2016). Para isso, os alunos colocam a mão no ar para se inscreverem para participar. O moderador, sendo o professor ou qualquer outra pessoa, regista o nome dos participantes e dá a vez de falar por essa mesma ordem. Durante este encontro, os alunos ao participarem podem surgir outros colegas que queiram comentar sobre o que foi dito, para poderem ser escutados, os mesmos também têm que colocar a mão no ar e inscreverem-se na tertúlia, tendo que aguardar pela sua vez (Giroto e Mello, 2008).

Em suma, o CREA (2016) considera que as TLD não só contribuem para aproximar os alunos à literatura clássica, como também torna possível a construção do conhecimento a partir do texto lido, reforçando a leitura crítica e a compreensão leitora, melhorando deste modo, as competências cognitivas associadas à leitura. Para Machado (2002) uma obra clássica não é um livro antigo e fora de moda, até porque os clássicos fazem parte do nosso quotidiano. Assim, as TLD para além de melhorarem alguns aspetos “técnicos”, como o vocabulário, a ortografia, as formas de narrar, entre outros, melhora também as competências da comunicação, o respeito pela sua vez de falar e o respeito pelas diferentes opiniões (CREA, 2016).

2. METODOLOGIA

Este capítulo diz respeito ao enquadramento metodológico utilizado no estudo, o que significa que serão apresentados os métodos e técnicas de recolha usados na intervenção pedagógica.

2.1. Natureza do estudo

A metodologia que adotei para o presente estudo foi a investigação-ação. De acordo com Kemmis e McTaggart (cit. por Cardoso, 2014) a investigação-ação é “descrita por Kurt Lewin como um processo cíclico, que comporta as fases seguintes: planificação, ação e avaliação”. Posteriormente, Kemmis (cit. por Cardoso, 2014) definiu-a como “uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”. Para Noffke e Someck (2010), a investigação-ação é definida como a metodologia que separa a teoria da prática, os investigadores dos investigados e a investigação da ação, enquanto Craveiro (2006) defende que a investigação-ação promove o diálogo entre a teoria e a prática.

A metodologia utilizada foi previamente planeada, foram definidas as tarefas a propor e os objetivos a alcançar. As planificações das atividades compreenderam uma antecipada preparação, designadas de procedimentos, e que constarão no capítulo da Intervenção Pedagógica. No final do estudo, realizou-se também uma avaliação e uma reflexão acerca do processo desenvolvido, que se encontram explícitos nos capítulos da Análise de Dados e Considerações Finais.

Para Elliott (2010) a investigação em educação deve apresentar uma intencionalidade prática para a mudança e, por essa razão, a escolha dos objetivos a alcançar nesta investigação foram pensados para promover o gosto e os hábitos de leitura, e transversalmente, desenvolver as competências da língua, sendo estas a leitura, escrita e a oralidade no contexto de estágio em que estava inserida. Estes objetivos foram escolhidos de acordo com as necessidades do contexto de estágio, através das primeiras observações antes de iniciar o projeto.

Importa referir ainda que a investigação-ação é uma metodologia de sucesso, dado que os autores Noffke e Someck (2010) afirmam que se tem verificado um aumento da sua utilização pelas pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o aprender

a aprender. Na mesma linha de pensamento, Máximo-Esteves (2008) enfatiza o papel da investigação-ação nas práticas dos professores que se debruçam sobre as técnicas e estratégias de ensino utilizadas e que contribuem para o seu desenvolvimento individual e conhecimento profissional.

Moreira (2001) acrescenta ainda que a investigação-ação é uma metodologia utilizada pelos professores, porque facilita a formação reflexiva e ainda promove o seu posicionamento investigativo face à prática, sendo também considerada como uma excelente forma para orientar as práticas educativas, tendo como intenção melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995).

Tratando-se de um estudo na área da educação, saliento que todas as atividades propostas carecem de uma intencionalidade educativa. Em função disso, todas estas propostas foram pensadas de forma a adquirir conhecimentos e aprendizagens de diferentes áreas curriculares. Pretendo com isto dizer que, concordando com a perspetiva dos autores acima mencionados, o presente estudo foi caracterizado pela reflexão ao longo de todo o trabalho, dado que foi necessário pensar nas necessidades dos alunos e nas melhores estratégias para promover as aprendizagens pretendidas.

Desta forma, no presente estudo está presente um paradigma qualitativo, visto que o mais importante é a qualidade das tarefas propostas, distanciando-me por essa razão, de um paradigma quantitativo onde é esperado o alcance dos objetivos ao maior número de alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) um paradigma consiste num conjunto de conceitos que orientam o pensamento e a investigação, isto é, a investigação baseia-se numa orientação teórica, e que permite que os investigadores cheguem a acordo acerca da natureza do estudo, das questões a colocar e das técnicas a utilizar na investigação (Jacob, 1987).

Como referido acima, na presente investigação consta apenas o paradigma qualitativo, definido por Denzin e Lincoln (2003, p.9) “como um conjunto de atividades interpretativas, que não privilegia qualquer prática metodológica em relação a outra”.

Também Colás (1998) salienta que as diferentes fases do processo de investigação qualitativa se desencadeiam de forma interativa, ou seja, é como uma trajetória que vai desde o campo ao texto, e desde o texto ao leitor (Denzin, 1994).

Dalfovo et al. (2008) afirma que a abordagem qualitativa se emerge na recolha de dados através da observação direta com os intervenientes do estudo, centrando-se na informação descritiva do processo. No entanto, Godoy (1995) complementa que “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contacto direto do investigador com a situação estudada, procurando compreender os fenómenos segundo a perspetiva dos sujeitos” (p. 58). Também Bogdan e Biklen (1994, pp.47-48) sustentam que “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto”. Os mesmos autores consideram ainda que a abordagem qualitativa é designada por naturalista, em educação, dado que o investigador observa os intervenientes nos locais onde os fenómenos a estudar acontecem naturalmente (Bogdan & Biklen, 1994).

Portanto, de acordo com a definição da abordagem qualitativa defendida pelos autores acima, considero importante referir que o presente estudo iniciou com a observação direta do contexto, isto é, foi observado o funcionamento das dinamizações das aulas e a forma como os estudantes aprendem. De seguida, foram utilizados outros instrumentos que contribuíram para recolher os dados necessários para a avaliação do projeto. A avaliação dos dados corresponde ao progresso de cada aluno durante a realização das tarefas propostas, como por exemplo, avaliar o desenvolvimento dos alunos no decorrer das exposições orais, das produções textuais, bem como o seu envolvimento nos momentos de leitura, entre outros.

2.2. Métodos e técnicas de recolha dos dados

Ao longo da investigação foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados. As técnicas utilizadas foram a observação participante e a análise documental, enquanto os registos fotográficos e audiovisuais foram os instrumentos usados.

Segundo Morgado (2012) os procedimentos devem ser produzidos e utilizados de forma a captar mais nitidamente todas as informações inerentes aos fenómenos em estudo. Este processo procura e organiza sistematicamente as transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais, permitindo apresentar aos outros aquilo que se encontrou (Bogdan e Biklen, 1994).

A primeira técnica a ser colocada em prática foi a observação participante. A mesma ocorreu antes de iniciar o estudo, uma vez que pretendia encontrar uma questão problema adequada ao contexto em que estava inserida, relacionando-a com o tema que pretendia trabalhar – a literacia.

A Observação Participante representa um estudo de uma comunidade durante um determinado tempo (Quivy e Campenhout, 2003), e é definida como é “um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação” (Roegiers e Ketele, 1993, p. 23). Os autores Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p. 155) sustentam que é “o próprio investigador o instrumento principal de observação”.

Para complementar a perspetiva anterior, Afonso (2014) acrescenta que as observações podem ser caracterizadas de duas formas – sistemática ou não estruturada. Ambas observações estão presentes no estudo, sendo que a sistemática compreende os aspetos pertinentes, recolhidos no decurso de todo o processo da intervenção, e que contribuem para a análise dos dados. No que diz respeito à observação não estruturada, concernem nas informações importantes que surgiram na intervenção, que não estavam planeadas.

Relativamente às observações sistemáticas, correspondem aos dados obtidos na realização das tertúlias e dos registos, enquanto a observação não estruturada, representa os registos feitos no meu caderno de notas, e que de alguma forma contribuíram para a análise dos dados. Estes registos dizem respeito às conversas paralelas e informais entre os alunos, enquanto realizavam as tertúlias e/ou durante a apresentação oral dos registos.

Na intervenção pedagógica, também foram utilizados outros instrumentos de recolha de dados, como os registos fotográficos e audiovisuais. Estes são importantes para o estudo porque “dão-nos fortes dados descritivos, e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo, e frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan e Biklen, 1994, p.183).

Os registos fotográficos e audiovisuais foram utilizados durante as exposições orais, ou seja, no decorrer das tertúlias e apresentação dos CR. Os mesmos foram imprescindíveis para a análise dos dados, contribuindo consequentemente para a avaliação do projeto. Considero importante mencionar ainda que sem estes recursos, teria sido impossível registar os momentos de feedback, e as conversas informais e paralelas entre os alunos.

Por conseguinte, a outra técnica utilizada foi a análise documental, definida como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Esta tem o intuito de selecionar, tratar e interpretar a informação de modos diferentes (Carmo e Ferreira, 1998).

A análise documental neste estudo compreende um conjunto de documentos, sendo estes os registos feitos pelos alunos, a construção dos CR e as anotações escritas no meu bloco de notas, que apesar de não estarem presentes fisicamente no trabalho, foram necessárias para complementar a análise dos dados. Pretendo assim referir que as produções realizadas pelos alunos dizem respeito à análise documental, uma vez que é a partir destas que é possível verificar se o projeto desenvolvido contribuiu para a mudança do ambiente de aprendizagem em sala de aula. Para Guba e Lincoln (1981) os documentos constituem uma fonte estável e rica, onde quem pesquisa poderá retirar evidências que fundamentam as suas afirmações, e consequentemente, complementam as informações obtidas por outras técnicas de recolha de dados.

3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo é apresentado primeiramente uma breve caracterização do contexto onde foi realizada a investigação, nomeadamente a escola e a turma. De seguida, encontra-se descrito todo o processo de intervenção pedagógica e de que forma o mesmo foi organizado.

3.1. O contexto da intervenção

A presente investigação teve lugar numa escola de rede pública de 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a um Agrupamento de Escolas localizado no concelho de Sesimbra, distrito de Setúbal.

A turma do contexto de estágio encontra-se no 4º ano de escolaridade e é constituída por vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Os estudantes têm idades compreendidas entre os nove e dez anos, e, de uma forma geral, são autónomos e participativos nas diferentes atividades do dia-a-dia.

Na turma existem dois alunos com défice de hiperatividade e um outro que está a ser avaliado para despiste por um profissional. Há também dois alunos com dislexia e um aluno com um défice motor e descontrolo emocional, que é acompanhado pela psicóloga da escola. No que diz respeito à comunicação, há também três alunos a frequentar a terapia da fala, na qual dois deles são acompanhados pela escola.

Na área do Português, a professora titular de turma caracterizou-os como um grupo que manifesta o gosto pela leitura, dando ênfase a três alunos que trazem de suas casas os seus livros para lerem nas horas vagas ou nos intervalos. A mesma realçou que estaria focada na consolidação de conteúdos gramaticais, referindo ainda que a realizam atividades de leitura às segundas-feiras durante as TLD, pertencente ao projeto da escola *Includ-Ed*.

O mencionado projeto deu início no primeiro ano de escolaridade e, a partir deste, surgiu o projeto para a minha Intervenção Pedagógica, cujos objetivos são promover o gosto e os hábitos de leitura e, transversalmente, desenvolver competências da língua, como a escrita, a oralidade e a leitura através das obras. Este objetivo vai ao encontro das TLD, uma vez que estas, de acordo com o CREA (2016), para além de melhorarem alguns aspetos “técnicos”, como o vocabulário, a ortografia, as formas de narrar, entre outros, melhora

também as competências da comunicação, o respeito pela sua vez de falar e o respeito pelas diferentes opiniões.

Como mencionado no capítulo da Introdução, no ponto de vista da professora titular de turma não existia a possibilidade de iniciar um projeto de raiz e, por isso, propôs-me a dinamização das TLD. Uma vez que este projeto já se encontrava em curso, foi necessário adaptá-lo com a implementação de outras propostas de atividades e materiais, uma vez que a tertúlia se centrava exclusivamente na apresentação pelos alunos das partes “de que mais gostei” e “de que menos gostei” e a identificação de palavras desconhecidas.

Como já mencionado no capítulo do Enquadramento Teórico, as TLD desenvolvem-se nas comunidades de aprendizagem e partem de dois critérios, sendo estes a literatura clássica universal e a participação de crianças ou jovens com pouca experiência leitora. As tertúlias funcionam com base no diálogo igualitário, o que significa que as opiniões e pontos de vista de todos os participantes têm de ser respeitados (CREA, 2016).

As tertúlias no contexto deste estudo têm a duração de 1 hora e 30 minutos, e antes de dar início à atividade, os alunos sentam-se em círculo e aguardam pelo mediador. Durante a partilha, os estudantes têm a obrigação de justificar a parte do texto de que mais e de que menos gostaram, bem como identificar as palavras novas que encontraram junto da definição do dicionário.

Antes da implementação do projeto deste estudo, as TLD tinham sempre esta configuração: leitura prévia do capítulo e partilha oral em turma, hora da tertúlia, partilha das respostas às duas questões acima indicadas. Houve, assim, a necessidade de se implementar novas propostas que, de alguma forma, pudessem permitir aos alunos quer outras leituras a partir de temas decorrentes do capítulo, quer propostas de escrita a partir das leituras efetuadas. Surgem assim os CR como proposta de desenvolvimento quer do prazer da leitura, quer do desenvolvimento das competências de seleção de informação e de produção escrita. Os CR são desta forma constituídos por um conjunto de registos, baseados em propostas de tarefas de escrita, pesquisa, construção de materiais, entre outras.

Quando comecei o projeto, a turma já se encontrava a trabalhar a obra “Uma aventura no Castelo dos três tesouros”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Em função disso, não houve a possibilidade de trabalhar uma obra diferente e, por essa razão, todo o projeto se desenvolveu com essa obra.

3.2. Descrição da Intervenção Pedagógica

A Intervenção Pedagógica compreende pormenorizadamente cada ação implementada. Foram dinamizadas quatro TLD e, em cada uma, os alunos realizaram um registo sobre as mesmas. Na tabela que se segue, encontra-se o modo como foi organizada cada sessão, nomeadamente, o título do capítulo analisado e os procedimentos:

Tabela 1 - Procedimentos da Intervenção Pedagógica

Título do capítulo	Procedimentos
-	• Diálogo com a turma sobre as próximas dinamizações das tertúlias; • Entrega do primeiro registo e explicação sobre o mesmo.
“Surpresa!”.	• Realização da 1ª tertúlia: apresentação oral e discussão do capítulo nº2 intitulado por “Surpresa!”.
“O que será isto?”.	• Início da construção do Caderno de Registos; • Realização da 2ª tertúlia: apresentação oral e discussão do capítulo nº3 intitulado por “O que será isto?”.
“Um enigma e uma oportunidade”.	• Continuação da construção do Caderno de Registos; • Realização da 3ª tertúlia: apresentação oral e discussão do capítulo nº4 intitulado por “Um enigma e uma oportunidade”.
“Em Alvorço”.	• Realização da 4ª tertúlia: apresentação oral e discussão do capítulo nº5 intitulado por “Em alvorço”; • Discussão em grande grupo sobre o feedback final acerca das tertúlias e registos realizados; • Conclusão da construção do Caderno de Registos.

Segue-se detalhadamente a descrição de cada procedimento implementado na intervenção pedagógica, em conformidade com a informação presente na tabela 1.

1º momento

Objetivos:

- Apresentar a nova proposta a integrar nas tertúlias: implementação de um Caderno de Registos de leitura;
- Apresentar o primeiro registo sobre a tertúlia e explicar o que é pedido em cada questão.

A turma ficou a conhecer a estrutura do Caderno, assim como os procedimentos que deveriam seguir. Considerando os registos como o momento mais importante nesta fase de intervenção, entreguei a cada aluno o registo nº1 referente ao capítulo n.º 2, intitulado “Surpresa!”, da obra “Uma aventura no Castelo dos três tesouros”. Expliquei que a primeira parte de todos os registos seriam iguais, nomeadamente, o preenchimento da Ficha Técnica da obra, a classificação do capítulo através de *emojis* e a sua justificação e a realização das três questões de carácter obrigatório das tertúlias.

2º momento

Objetivos:

- Realizar a exposição oral da 1.ª tertúlia: discussão sobre o registo referente ao capítulo 2 intitulado “Surpresa!”;

Como se observa no modelo de registo (cf. Anexo 1), na primeira parte pretendia que os estudantes o preenchessem com as seguintes informações: título do livro, autor, ilustrador e editora (Ficha Técnica).

Ainda nesta primeira parte do registo, os alunos que teriam de classificar o capítulo que leram, com a seleção de um *emoji*, justificando de seguida a sua escolha: feliz (quando gostam do capítulo), triste (quando gostam um pouco do capítulo), indiferente (quando gostam mais ou menos do capítulo) e aborrecido (quando não gostam do capítulo).

Na segunda parte do registo, não só têm de identificar o número do capítulo, como têm também de responder às questões de carácter obrigatório das TLD. A questão 1 diz respeito à justificação da parte da obra de que mais gostaram, a questão 2 à justificação da

parte da obra que menos gostaram e questão 3 pede-se a quais as palavras novas encontradas, procurando o seu significado no dicionário.

Nesta proposta, a questão nº4 encontra-se relacionada com a área curricular de Estudo do Meio e Educação Artística, pois as personagens mencionam na história que estariam de visita ao Castelo de S. Jorge. Dado que a turma visitou o monumento há uns meses atrás, propus como tarefa a realização de um desenho sobre como seria o referido Castelo.

Na questão n.º 5 é solicitada a identificação das cinco personagens principais do capítulo em estudo e a sua caracterização através da pintura com lápis de cor no espaço que compreende corretamente o nome das personagens.

Relativamente à questão 6, são apresentadas duas imagens de rios (Tejo e Douro), onde se espera que os alunos sejam capazes de identificar o rio Tejo mencionado por uma das personagens na obra. Esta questão foi escolhida para consolidar mais uma vez os conteúdos da área curricular de Estudo do Meio, sugerida pela professora titular de turma.

Por fim, na última questão é solicitada a alteração do final do capítulo, através da escrita ou do desenho. Importa referir que pretendi dar a escolher estas duas opções, para que os alunos seleccionassem a forma pela qual mais se identificam a responder à questão, uma vez que o meu objetivo seria motivá-los a concretizar o presente registo e os que sucedessem a este.

3º momento:

Objetivos:

- Dar início à construção do Caderno de Registos: dobragem e recorte da cartolina e construção da capa.
- Realizar a exposição oral da 2ª tertúlia: discussão sobre o registo referente ao capítulo 3 intitulado por “O que será isto?”;

Os alunos iniciaram a construção do Caderno de Registos. Em grande grupo foi escolhida a cor da cartolina e colocou-se em prática a primeira fase da montagem do Caderno de Registos. De seguida, foram disponibilizados um conjunto de materiais, como tintas, pinceis,

revistas, lápis de cor, lápis de cera e canetas de feltro, para os alunos construírem a capa a gosto.

Durante a tarde, os alunos realizaram a tertúlia referente ao capítulo 3 intitulado por “O que será isto?”, através da concretização do registo nº2 (cf. Anexo 2). Como referido anteriormente, a primeira parte do registo é igual ao registo nº1 assim como de todos que iram suceder. O preenchimento da Ficha Técnica é um conteúdo que se pretende que os alunos aprendam a realizá-lo corretamente para situações futuras; a classificação do capítulo é fundamental para eu ter conhecimento da opinião dos alunos referente ao capítulo que estão a trabalhar, e as três questões que se seguem são de carácter obrigatório das tertúlias, e por essa razão, têm de estar presentes em todos os registos.

Por conseguinte, na questão 4, os alunos têm de imaginar que foram os responsáveis em esconder o tesouro desaparecido no capítulo em estudo, solicitando-se, deste modo, a construção do próprio mapa do tesouro. A questão é acompanhada por uma pequena nota que explica de que forma é possível construir um mapa numa folha amarelada, dando um aspeto mais antigo.

No concerne à questão n.º 5, procura-se saber se os alunos têm animais de estimação domésticos, como duas das cinco personagens da obra em estudo. É também pretendido que colem uma fotografia ou desenhem o seu animal de estimação e que falem um pouco sobre ele através das seguintes questões orientadoras: “Como se chama? Como é? Que idade tem? Porque é que gostas dele? Conta um episódio engraçado”.

4º momento

Objetivos:

- Continuar a construção do Caderno de Registos: escrever o título, identificar o nome, furar o caderno e escolher a cor da lâ;
- Realizar a apresentação oral da 3ª tertúlia: discussão sobre o registo referente ao capítulo 4 intitulado “Um enigma e uma oportunidade”.

Para este momento foi planeado a continuação da construção dos CR e a realização da tertúlia referente ao capítulo “Um enigma e uma oportunidade”. Contudo, a turma entrou

em isolamento profilático devido à *Covid-19* e, por essa razão, a continuação da construção do caderno foi adiada para a semana seguinte.

Neste momento realizou-se a exposição oral da 3ª tertúlia referente ao capítulo 4, com base no terceiro registo (cf. Anexo 3) através do *Zoom*.

Como referido anteriormente, os registos compreendem na sua primeira parte o preenchimento da Ficha Técnica e a classificação do capítulo, porém devido ao pouco tempo disponibilizado para a realização da tertúlia, nesta sessão focámo-nos nas questões obrigatórias da Tertúlia (questões 1, 2 e 3, como já referido, comuns a todas as sessões) e nas questões específicas propostas no registo.

Relativamente à questão n.º 4, apresenta um conjunto de perguntas sobre o Castelo de S. Jorge, orientadas pela visualização de um vídeo através de um link (enviado pela *Classroom*).

Na questão n.º 5 pede-se que os alunos sugiram uma lista de sete castelos, com o intuito de ajudar a personagem do capítulo em estudo. Dado que a turma se encontrava a explorar os Símbolos Nacionais na área Curricular de Estudo do Meio, relacionei este conteúdo programático com o presente registo.

Por fim, na questão n.º 6 é proposta mais uma atividade de escrita, em que o objetivo seria responder ao email enviado por uma das personagens da história.

5º momento

Objetivos:

- Realizar a 4.ª tertúlia: apresentação oral e discussão do capítulo nº5 intitulado “Em alvoroço”;
- Discutir oralmente acerca das tertúlias e registos realizados;
- Concluir a construção do Caderno de Registos: montar o caderno colocando os registos ordenados por datas.

Por fim, o último momento diz respeito à quarta tertúlia. Nesta exposição oral, os alunos discutiram em grande grupo o registo n.º 4 (cf. Anexo 4), e propus novamente a realização

de uma atividade de pesquisa com recurso a material audiovisual, uma tarefa em que é solicitada a construção de material lúdico e uma tarefa de escrita.

Deste modo, na questão 4 foi pedido aos alunos que acessem a um link (enviado também pela Classroom) para identificarem aspetos que considerassem importantes sobre o Castelo de Vila Viçosa, a partir da visualização de um vídeo no canal do Youtube (<https://www.youtube.com/>).

Na questão n.º 5 foi solicitada a construção de um espanta espíritos com elementos da natureza, como foi referenciado no capítulo em estudo.

Na pergunta 6 os alunos acederam a um outro link para selecionarem informação sobre a vida do duque de Bragança, para posteriormente a apresentarem por escrito, através de um texto biográfico.

Por fim, na última questão (questão 7) pede-se para que cada aluno apresente a sua árvore genealógica, também relacionada com conteúdos programáticos da disciplina de Estudo do Meio e sugerida pela professora titular de turma.

Após a realização do último registo, procedeu-se à discussão em grande grupo sobre o parecer final da realização das TLD e dos registos. É esperado que os alunos sejam capazes de exprimir o que sentiram durante as atividades propostas e de que forma contribuíram para participar mais nas tertúlias e para ler a obra em estudo.

Em seguida, os alunos concluíram a construção do CR. Esta tarefa destinou-se apenas à colocação de todos os registos realizados no interior do caderno, por ordem do registo mais antigo para o mais recente.

Posto isto, no capítulo seguinte, são apresentados os resultados da intervenção, nomeadamente, no que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos alunos em cada sessão.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo corresponde à análise dos dados obtidos durante a intervenção pedagógica, isto é, compreende a análise da intervenção didática e a contribuição dos CR para alcançar os objetivos pretendidos.

Importa salientar que as conclusões surgiram com base nas evidências retiradas a partir da realização dos registos e dos momentos de *feedback* vivenciados durante as tertúlias.

Como referido anteriormente, a intervenção resultou em quatro momentos de discussão em tertúlia, complementadas com a concretização de registos sobre os capítulos em estudo, com o objetivo de promover o prazer em ler e os hábitos de leitura, e desenvolver as competências da língua, sendo estas a escrita, a leitura e a oralidade nos alunos do 4º ano. Também no capítulo da Intervenção Pedagógica foi mencionado que a participação das tertúlias carece de uma inscrição por parte dos alunos, uma vez que estes têm liberdade de escolha em participar (ou não) na referida atividade.

5.1. Análise da Intervenção didática

1º momento em tertúlia referente ao capítulo “Surpresa!”

Antes de dar início à tertúlia, foi decidido em grande grupo que seria importante realizar a leitura do capítulo em estudo. Assim, foram selecionados aleatoriamente três alunos – aluno_M3, aluno_L e aluno_J1.

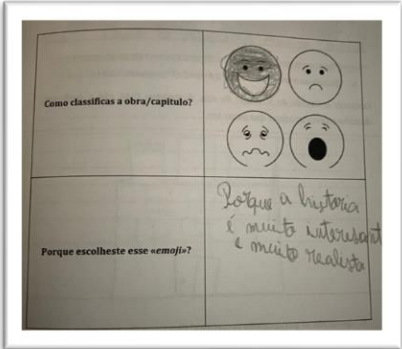
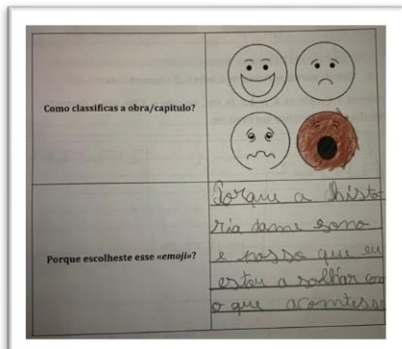
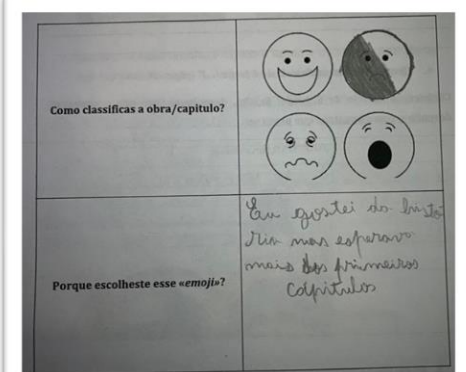
Após a leitura, passaram à apresentação da primeira parte do registo. Alguns alunos apresentaram o mesmo erro no preenchimento da Ficha Técnica. Isto é, apesar de todos terem sido capazes de identificar o Título da obra, muitos confundiram o Ilustrador com a Editora, e identificaram como única autora da obra Ana Maria Magalhães, esquecendo-se desta forma de mencionar a autora Isabel Alçada, como se pode ver na Figura 1. Para que não restassem dúvidas/erros nos próximos registos, pedi aos estudantes que escrevessem no caderno a correção da Ficha Técnica.

SOBRE O LIVRO	
Título do livro	Uma aventura no Estêlo das Três Torres
Autor(a)	Ana Maria Magalhães
Ilustrador	Orlando Fagundes
Editora	Camilo

Figura 1 - Exemplo do preenchimento da Ficha Técnica do registo nº1

Prosseguindo para a classificação do capítulo através de um *emoji*, concluo que nem todos os alunos gostaram do capítulo analisado. Ainda que maior parte dos alunos tenha classificado o capítulo de forma positiva, houve quem não partilhasse da mesma opinião, como mostra a tabela 2:

Tabela 2 - Classificação da obra por parte dos alunos

Imagem ilustrativa	Nome do aluno	Justificação
 Figura 2 - Classificação do capítulo realizado pelo aluno_B2	aluno_B2	Porque a história é muito interessante e muito realista.
 Figura 3 - Classificação do capítulo realizado pelo aluno_T	aluno_T	A história dá-me sono e penso que sou eu que estou a sonhar com o que aconteceu.
 Figura 4 - Classificação do capítulo realizado pelo aluno_Y	aluno_Y	Eu gostei da história, mas esperava mais dos primeiros capítulos.

Relativamente às três questões de carácter obrigatório das tertúlias, na Tabela 3 encontra-se alguns exemplos da parte que os alunos mais gostaram no capítulo:

Tabela 3 – Exemplos da parte que os alunos mais gostaram no capítulo “Surpresa!”

Nome do aluno	Identificação da parte que os alunos mais gostaram no capítulo
Aluno_J1	“– A partir daqui vais a pé, está bem? – Não! Não! Não! Tu és o meu cavalo!”.
Aluno_M4	Quando eles estavam a dizer coisas para o poço e elas saíam no outro lado.
Aluno_P	Quando o João salvou o caracol.
Aluno_R1	Quando o Zezinho chamou o pai de cavalo.
Aluno_R2	Quando o João foi para dentro do forno.
Aluno_S1	Eu fiquei um pouco espantada em saber que há uma estátua de D. Afonso Henriques.
Aluno_S2	Também gostei e achei divertido o momento em que o Zézinho chamou cavalo ao pai.
Aluno_T	Quando foram ver os morcegos.

No que concerne à parte do capítulo de que os alunos menos gostaram, na Tabela 4 estão identificadas algumas respostas:

Tabela 4 - Exemplos da parte que os alunos menos gostaram no capítulo “Surpresa!”

Nome do aluno	Identificação da parte que os alunos menos gostaram no capítulo
Aluno_J1	Quando o menino deu um pontapé no cavalo.
Aluno_M4	Quando o Zézinho começou a dar pontapés no chão porque o pai dele queria levá-lo pelas escadas.
Aluno_S1	Não gostei que o Zezinho empurrasse o caracol.
Aluno_S2	Quando trataram mal o caracol.
Aluno_T	Quando o cão caiu no forno.

Witte (n.d., cit. por Silva et al, 2001) destacou três níveis de competências literárias – no primeiro nível constam os alunos que apresentam dificuldades em ler e compreender os textos literários simples, não sendo capazes de interpretar e reagir. Ainda neste nível, os alunos preferem a ação e a emoção, pois a leitura é apenas experiencial. No segundo nível, os leitores já são capazes de identificar, ler e compreender textos simples e as suas opiniões baseiam-se na empatia pelas personagens e pela ação da história. Assim, de acordo com a teoria mencionada pelo autor, verifica-se que os alunos ainda se identificam com as ações das obras que analisam. Em função disso, observa-se nas tabelas 3 e 4 que os alunos identificaram as mesmas partes da história nas questões obrigatórias das tertúlias presentes nos registos, sendo estas “a parte que mais gostei” e “a parte que menos gostei”.

No entanto, observa-se também que o aluno_S1 foi uma exceção na identificação da “parte que mais gostei”, uma vez que referenciou que não tinha conhecimento que existia uma estátua de D. Afonso Henriques.

Assumo que nesta fase em que o contexto se encontra, ou seja, no 4º ano de escolaridade, e tendo em consideração que realizam tertúlias há muito tempo, os estudantes já deveriam ser capazes de exprimir opiniões próprias sobre as personagens e ações da história.

Dado que, nos seguintes registos não se observou, nas questões de carácter obrigatório das tertúlias (questões 1 e 2), uma evolução nas respostas dos alunos, a análise das mesmas não constará mais ao longo do relatório. Por todas essas razões, futuramente como professora do ensino básico, terei em atenção propor tarefas em que os alunos partilhem as suas opiniões sobre os textos que se encontram a analisar, isto porque considero que as partilhas se tornam desinteressantes e desmotivam a participação das crianças nestes géneros de tarefas.

Na última questão de carácter obrigatório da tertúlia (questão 3), os alunos identificaram algumas palavras: “fitava”; “fuligem”; “debruçar-se”; “mansinho”; “tingia-se”, entre outras, assim como a definição de acordo com o dicionário. Algumas das expressões mencionadas foram partilhadas oralmente, e à medida que os alunos iam identificando as palavras encontradas, ia-se escutando por parte dos colegas, opiniões do género: “*eu também encontrei essa palavra*”.

Na questão 4, os alunos desenharam o Castelo de S. Jorge. As figuras abaixo mostram alguns exemplos de desenhos.

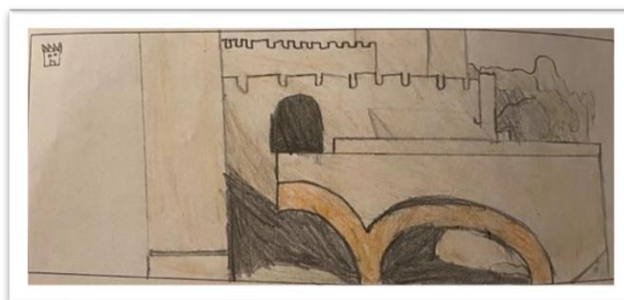


Figura 5 - Castelo de S. Jorge na perspectiva do aluno_Y

O desenho do aluno_Y, de acordo com a sua explicação, foi inspirado em imagens da internet.

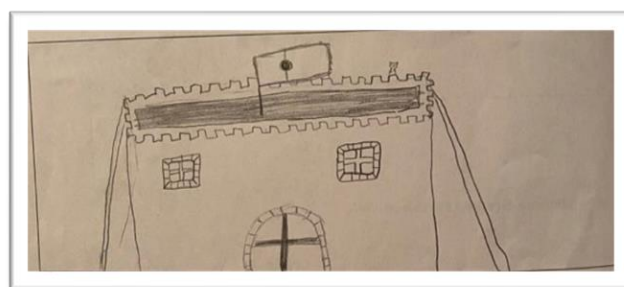


Figura 6 - Castelo de S. Jorge na perspectiva do aluno_M3

Quanto ao aluno_M3, desenhou o Castelo de S. Jorge com base na precisão de como pensa ser o castelo, não tendo consultado qualquer fonte previamente.

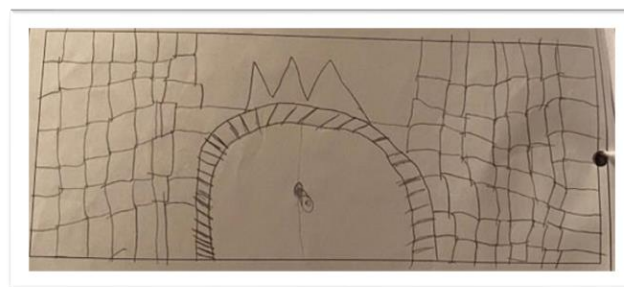


Figura 7 - Castelo de S. Jorge na perspectiva do aluno_R2

Por fim, o aluno_R2 inspirou-se na capa do livro “Uma aventura no Castelo dos três tesouros”, tentando reproduzir o castelo representado.

Relativamente à questão 5, verificaram-se algumas dificuldades por parte de alguns alunos na identificação do rio Tejo, isto porque alguns alunos rodearam a imagem que representaria o rio Douro. Na tertúlia decorreram os seguintes momentos:

Aluno_L: “*Eu percebi que era a primeira imagem porque está lá a ponte 25 de Abril*”.

Aluno_M3: “*O rio Douro é no Porto. Eu quando fui ao Porto com os meus avós tirei fotografias naquela ribeira*”.

Aluno_P: “*Na pergunta 6 diz que eles ficaram em silêncio, passeando os olhos pelos telhados da cidade, pelo Rio Tejo tão azul. Eu lembrei-me que sempre que passo pela Ponte 25 de Abril também vou sempre calado a olhar para a paisagem porque é mesmo muito bonita. E outra coisa, eu nunca tinha pensado que o rio Tejo era tão azul, mas é normal, tem muita água... nem se vê o fim*”.

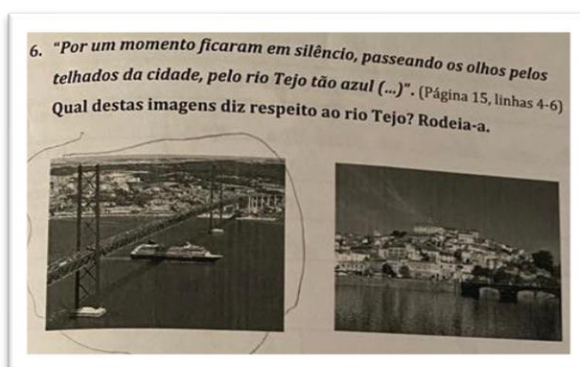


Figura 8 - Exemplo de resposta correta dado pelo aluno_L

Por fim, na última questão do primeiro registo (questão 6) é pedido que os alunos alterem o final do capítulo, tendo como opções fazê-lo através da escrita ou do desenho.

É importante referir que maior parte dos estudantes realizaram o final da história através da escrita e apenas 2, escolheram a opção do desenho. As figuras que se seguem, mostram três exemplos de texto escrito realizados por estes, no entanto, saliento que não se encontram corrigidos.

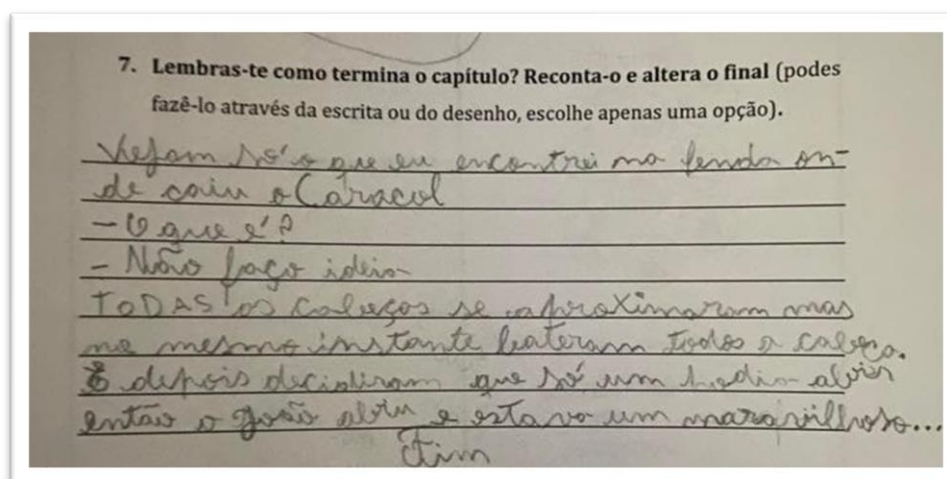


Figura 9 - Texto realizado pelo aluno_Y

Uma história é constituída por uma introdução (início), desenvolvimento (meio) e conclusão (fim). Geralmente, a introdução diz respeito à apresentação das personagens, do tempo e do espaço; o desenvolvimento corresponde à ação da história, isto é, o conflito/situação problema, e a conclusão, trata-se do desfecho da história, ou seja, na solução do conflito/situação problema.

De acordo com Spinillo (2001), os alunos tendem a escrever histórias mais elaboradas ao longo da escolaridade, isto é, histórias em que haja a introdução da cena e das personagens, a inclusão de uma situação problema à narrativa, e um desfecho razoavelmente articulado ao restante da história.

Através da figura acima (Figura 9), verifica-se na produção textual do aluno_Y respeitou as características de uma história, uma vez que o aluno deu continuidade à situação problema do capítulo em estudo, apresentando no fim uma solução. Observa-se ainda que o aluno manteve a estrutura da história ao recorrer ao diálogo entre as personagens.

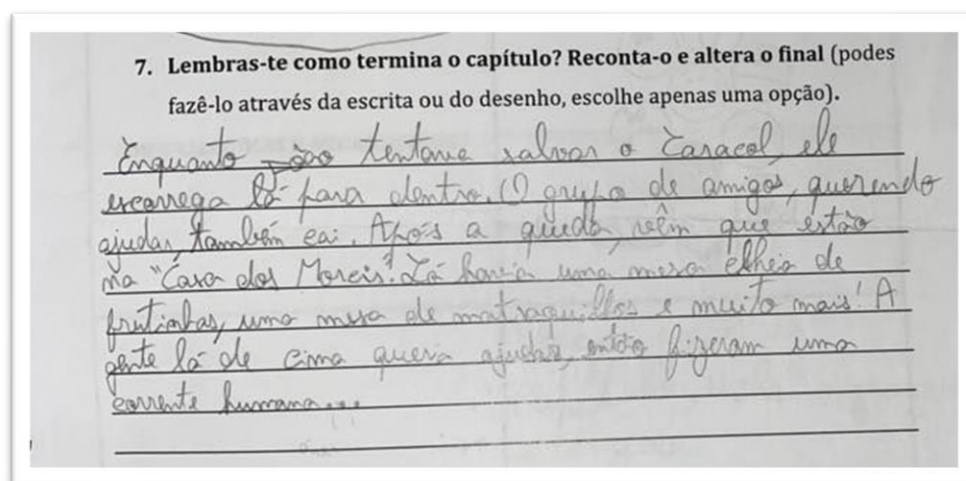


Figura 10 - Texto realizado pelo aluno_M3

A figura 10 apresenta a produção textual do aluno_M3. Contrariamente ao colega mencionado acima, produziu uma narrativa sem quaisquer diálogos. Observa-se ainda que o aluno recorreu à ficção no desfecho da história, e utilizou algumas expressões comuns na linguagem verbal, como por exemplo “escorrega lá para dentro”, “Lá havia”, “A gente”.

No ponto de vista de Pereira e Azevedo (2005, p.19)

a aprendizagem da escrita deve partir dos saberes que as crianças possuem acerca da língua falada, ou seja, partir dos conhecimentos que estas adquiriram oralmente, valorizando assim as capacidades das crianças e tornando-as ativas no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, uma vez que a aprendizagem da escrita parte do conhecimento que as crianças têm sobre a linguagem falada, é esperado que estas utilizem nas suas produções textuais, algumas expressões da comunicação verbal. Em função disso, cabe ao professor propor mais tarefas de escrita nas suas rotinas de sala de aula, para ir reforçando que tipos de expressões devem ser apenas utilizadas na comunicação oral. Por todas estas razões, no meu futuro profissional, terei em memória esta perspetiva.

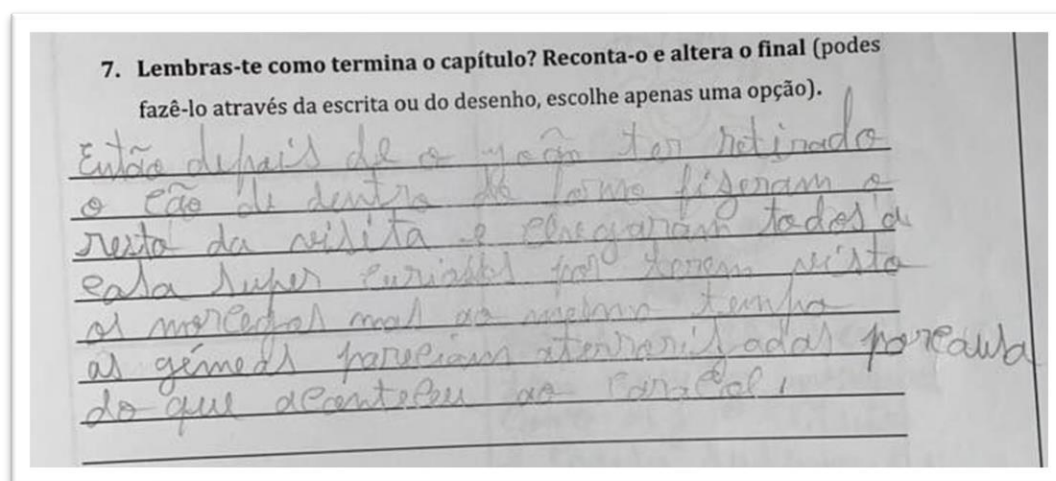


Figura 11 - Texto realizado pelo aluno_D

Relativamente ao texto produzido pelo aluno_D, como se atenta na figura 11, verifica-se que iniciou o texto com um vocabulário comum na linguagem verbal, dado que utilizou a expressão “Então”. Como já mencionado anteriormente, é importante dar a conhecer aos estudantes que existem expressões que devem ser utilizadas somente na comunicação verbal.

Também se verifica na referida figura, que o aluno se distanciou do que foi solicitado na questão, uma vez que na sua produção textual apresentou um final da história semelhante ao capítulo que analisou. Assim, ao invés do que era esperado, o aluno não realizou a alteração do final da história de acordo com as condições propostas na questão 7.

Acredito que a escrita é um processo que necessita de ser conquistado pelos alunos, no entanto, só é possível assim acontecer se as experiências forem boas. O sentimento de domínio da escrita e da capacidade de criar textos constitui instrumentos poderosos para construir a afinidade com a escrita (Barbeiro, 2003), até porque “escrever é a forma mais valiosa de representar conhecimento” (Pereira, 2005, p.59). Todavia, o espírito colaborativo e o sentimento de prazer devem estar subjacentes ao ato de escrever, assim como também, o acompanhamento individualizado do professor (Rebello, 2000).

Portanto, como também já referenciado antes, no meu futuro profissional no papel de professora do ensino básico, irei propor tarefas de escrita, de diferentes tipos de texto, nomeadamente o reconto das histórias lidas e a alteração do seu desfecho, utilizando as

melhores estratégias de modo a proporcionar experiências positivas para aqueles alunos que menos se identificam com a capacidade escrita, por exemplo, propondo o reconto e a alteração do desfecho da história que mais gostam.

Como mencionado anteriormente, apenas dois alunos escolheram a opção de alterar o final do capítulo através do desenho. O aluno_T no decorrer da tertúlia explicou o que desenhou: *“Eu desenhei o Castelo de S. Jorge porque foi lá que o Pedro e os seus amigos estavam. Depois ao lado está o forno de onde o João sai com o rolo de cabedal com o mapa do tesouro la dentro e diz “Surpresa!”*”.

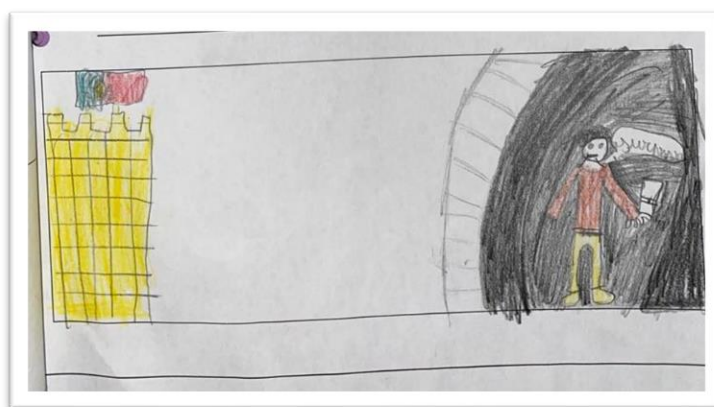


Figura 12 - Desenho realizado pelo aluno_T

O aluno_J1 também escolheu a opção do desenho para representar o final do capítulo e, por essa razão, justificou durante a tertúlia: *“Eu desenhei o João a abrir o rolo de cabedal e lá dentro estava o mapa do tesouro roubado. Eles com o mapa conseguiram ver onde estava o tesouro e ficaram muito ricos”*.

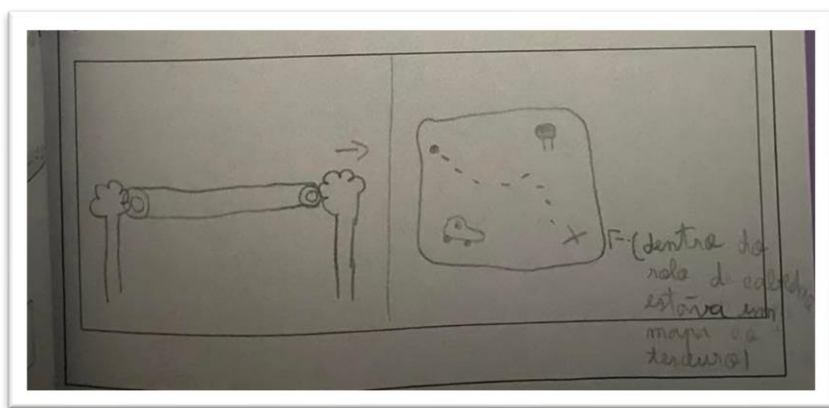


Figura 13 - Desenho realizado pelo aluno_J1

2º momento em tertúlia referente ao capítulo “O que será isto?”

O segundo momento iniciou com a construção do Caderno de Registos. Em grande grupo escolheu-se a cor da cartolina mediante as cores disponíveis no momento. Em seguida, os alunos construíram a capa para o caderno, tendo à disposição os seguintes materiais: tintas, pinceis, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro e revistas para recorte e colagem.



Figuras 14 - Alunos a construir a capa

É pertinente mencionar que mediante as diversas opções que tinham, os alunos escolheram os lápis de cor e as canetas de feltro para colorir a capa do Caderno de Registos. As figuras que se seguem exemplificam as capas já criadas, e que no meu ponto de vista foram as que mais se destacaram pela sua criatividade.



Figura 15 – Exemplos de capas já criados

Na parte da tarde, decorreu a tertúlia sobre o capítulo “O que será isto?”. Ao invés da leitura do referido capítulo, os alunos consideraram que seria apenas necessário sintetizar os momentos da história.

Relativamente ao preenchimento da Ficha Técnica neste registo, houve alunos que ainda confundiram o Ilustrador com a Editora, e outros que se esqueceram mais uma vez da autora Isabel Alçada. Por essa razão, escreveram novamente a correção no caderno.

Seguidamente, a classificação do capítulo 3 apresentou um feedback positivo dado que todos os elementos que realizaram o presente registo escolheram o *emoji* da cara feliz.

No que concerne à identificação de palavras novas, a turma identificou as seguintes palavras: “orbitas”, “ruidosa”, “emadurecera”, “flashes”, “encerra-se”, “frenético”, “ingrime” e “abananado”. Este momento em tertúlia ficou marcado pelas risadas e expressões corporais dos alunos, aquando justificaram o significado das palavras indicadas.

Na questão nº4 a turma construiu o mapa do tesouro. O aluno_Y, por exemplo, referiu que para construir o mapa visualizou vídeos do Youtube para se inspirar, e como se observa na figura abaixo o mesmo rasgou e amassou a folha de modo a parecer um objeto antigo e usado. O aluno referiu também que substituiu a técnica do café sugerida na referida questão, por chá preto.

Durante a tertúlia justificou: *“Eu acho que o tesouro são os bilhetes para a Lagoa”* e quando questionei o que estaria no seu mapa do tesouro o mesmo respondeu *“Eu desenhei a rosa dos ventos, depois desenhei a Ilha do Céu que é onde está a Lagoa com um baú do tesouro com uma cruz vermelha gigante ao lado para eles saberem que é na ponta da Lagoa onde está o tesouro”*.

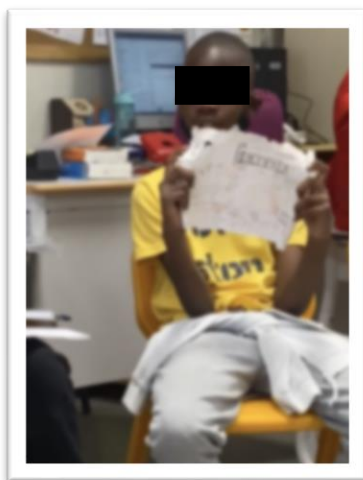


Figura 16 - Apresentação do mapa do tesouro do aluno_Y em tertúlia

Também outra participante na tertúlia apresentou o seu mapa do tesouro, contudo começou por referir: *“Eu não quero mostrar o meu mapa porque está muito feio. A sério, eu não sei desenhar tubarões, está horrível!”*.

Posto isto, tentei motivar a aluna para mostrar o seu mapa dizendo que este estava espetacular, e a aluna acabou por mostrá-lo à turma justificando o que desenhou: *“Eu tentei desenhar um tubarão... depois desenhei um peixe e aqui tem a areia que é da ilha porque eu acho que o tesouro está escondido numa ilha”*, de seguida, questionei o que seria o tesouro para a aluna e a mesma respondeu *“Eu acho que é ouro, prata e isso...”*.

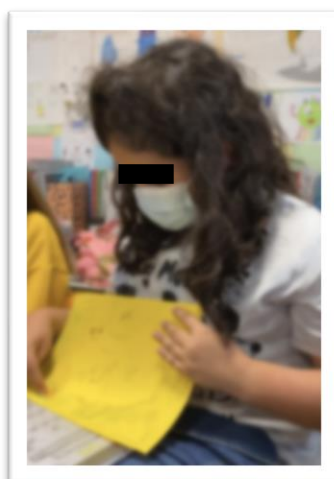


Figura 17 - Apresentação do mapa do aluno_S1

Sendo uma atividade de construção de material lúdico, é fundamental mostrar outros exemplos de construção realizados pelos alunos do 4º ano. Como se atenta nas figuras abaixo, houve alunos que recorreram à utilização da técnica do café sugerida na questão proposta, e outros que optaram por um trabalho mais colorido.

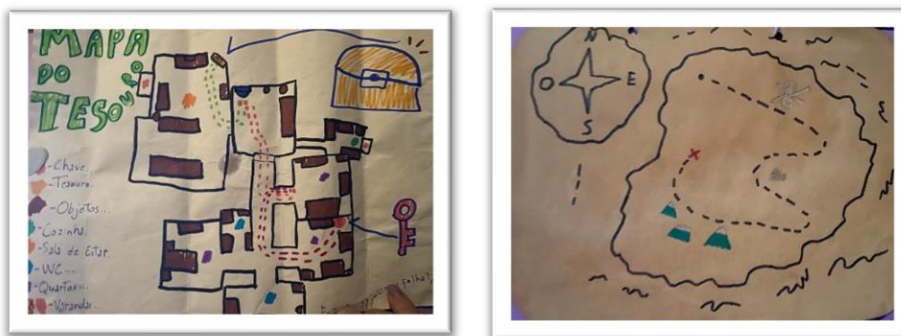


Figura 18 - Exemplos de mapas dos tesouros criados pelos alunos

Por fim, na última questão (questão nº5) os alunos descreveram o seu animal de estimação, como se atenta na tabela 7. Importa referir que a informação presente na tabela compreende a transcrição das respostas dos alunos, e por essa razão, não se encontram corrigidas:

Tabela 5 - Descrição do animal de estimação dos alunos o 4º ano

Descrição do animal de estimação	Nome do aluno
“O meu canário é amarelo e tem uma crista. Ele canta muito e gosta de tomar banho. Ele fica gordo quando vai dormir”.	Aluno_D
“A Chanel ela é muito esperta e chique. 1º razão: foge do quintal de casa sem fazer barulho. 2ª razão: fugiu para a Quinto do Peru (condomínio privado). 3ª razão: fugiu para o Cantinho da Milu (Setúbal). Mas hoje em dia ela está fresca e boa (e fofinha). Rói os peluches todos. Tem 5 anos. A Chanel: gira, fofa, querida, alta. Raça: Char Pei e galgo. A Mel: - Tenho medo dela apesar de ela ser fofa. - Come minis camarões. Tem sobrancelhas amarelas e parecem os olhos dela”.	Aluno_M2
“Tarzan. Peludo, fofo e macaco. 1 ano e meio (idade humana?). Porque eu adoro cães e ele é um cão (mas também gosto dos outros animais). Um dia, eu estava a ver Telescola e eu precisava de papel higiénico para uma aula de educação física. O Tarzan roubou um rolo e a minha aula de ginástica foi correr atrás dele”.	Aluno_M4
“O meu coelho chama-se Floquinho. Ele é branco, tem os olhos vermelhos, nas patas tem um pouco de amarelo e vê tudo em cinzento. Tem 6 meses e eu gosto dele porque é diferente. O episódio mais engraçado foi quando eu o recebi, pois a primeira coisa que ele fez quando o peguei foi lambe-me a cara e eu achei engraçado”.	Aluno_L
“Chama-se Luna e tem 4 anos. Eu gosto dela porque eu já tive muitos cães mas todos ou foram vendidos ou dados de volta, e a Luna foi a que fiquei sempre com ela. Ela é cinzenta, castanha e preta. É fofa, é um pouco parvinha, mas adoro-a. A raça dela é um Yorkshire. Um episódio engraçado foi quando um dia ela estava sentada no sofá e eu também. A Luna estava a olhar para mim com os olhos muito abertos e do nada desacorre a fugir”.	Aluno_S1

O texto descritivo diz respeito à caracterização pormenorizada de uma pessoa, objeto, paisagem, ou qualquer outra figura. Como se atenta na tabela acima, os alunos do 4º ano descreveram o seu animal de estimação, e verifica-se que os mesmos foram capazes de descrever fisicamente o seu animal de estimação, bem como utilizar alguns adjetivos na sua descrição.

Nos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico (2015) da área curricular de português é esperado que os alunos realizem produções textuais com características descritivas. No 4º ano de escolaridade, acredita-se que os alunos já sejam capazes de descrever fisicamente e psicologicamente do que se pretende analisar, como por exemplo cor, textura, altura, comprimento, peso, função, entre outros.

Desta forma, analisando as produções textuais dos alunos na tabela acima (tabela 5), destacam-se os aluno_L e aluno_S1 pelo cuidado e precisão na descrição do seu animal de estimação, pois os mesmos relataram detalhadamente as características físicas e psicológicas, e ainda escreveram um texto devidamente estruturado.

3º momento referente ao capítulo “Um enigma e uma oportunidade”

Como referido anteriormente, o 3º momento decorreu pelo Zoom. A sessão teve apenas a duração de 1h, e em função disso, focou-se nas questões específicas propostas no registo.

Na questão nº4, os alunos acederam ao link (<https://lisboacool.com/visitar/castelo-sao-jorge-berco-lisboa>) para responder às seguintes questões sobre o Castelo de S. Jorge: “Onde se localiza?”, “Por quem era habitado?”, “No que se transformou o Castelo?” e “Quem foi o rei que tomou o Castelo em 1147?”.

Colina de Lisboa _____ _____	Onde se localiza?	Por quem era habitado?	Mouros _____ _____ _____
Paço Real _____ _____	No que se transformou o Castelo?	Quem foi o rei que tomou o Castelo em 1147?	Foi D. Afonso Henriques _____ _____

Figura 19 - Exemplo de registo do aluno_S1

A realização da pesquisa sobre o Castelo de São Jorge contribuiu para o conhecimento cultural dos alunos, onde através desta, os estudantes passaram a conhecer historicamente o monumento mencionado no capítulo em estudo.

Relativamente à questão nº6, os alunos realizaram uma lista de castelos, para ajudar a personagem do capítulo em estudo. Os mesmos sugeriram os seguintes castelos:

- Castelo de Guimarães;
- Castelo dos Mouros;
- Castelo de Montalegre;
- Castelo de Évora;
- Castelo de Monsaraz;
- Castelo de Montalegre;
- Castelo de Santa Maria da Feira;
- Castelo de Arraiolos;
- Castelo do Marvão;
- Castelo de Bragança;
- Castelo de Aljezur;
- Castelo de Santo Estêvão.

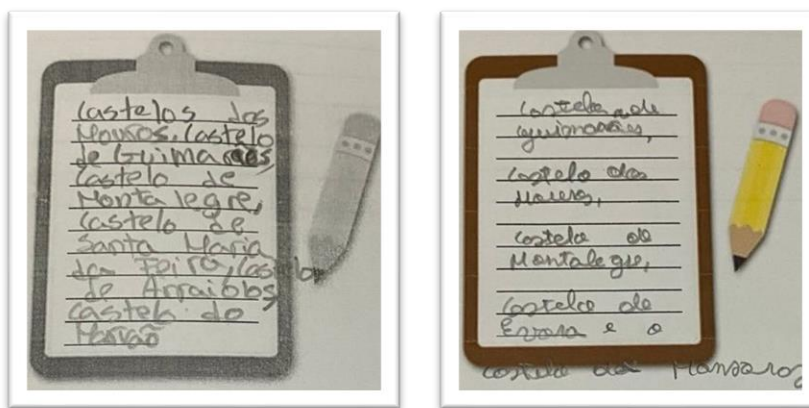


Figura 20 - Exemplos de listas de castelos

A questão foi sugerida pela professora titular de turma, isto porque os estudantes se encontravam a trabalhar os símbolos nacionais de Portugal na área curricular de Estudo do Meio. A questão contribuiu mais uma vez para o enriquecimento cultural dos alunos e para a consolidação de conteúdos transversalmente a outra área curricular.

Por fim, na última questão (questão nº7), os estudantes responderam ao e-mail de uma das personagens da história. Na tabela 6 atenta-se as seguintes respostas:

Tabela 6 - Exemplos de produções textuais realizados pelos alunos

Nome do aluno	Produções textuais
Aluno_B2	“Ok, combinado. Obrigado!”
Aluno_D	“Lá estarei!”.
Aluno_M1	“Olá, se queres falar comigo vem ter comigo aos Sabores da Quinta 2h antes de te ires embora”.
Aluno_S1	“Olá Francisco. Sim pode ser”.
Aluno_Y	“Francisco, não queres almoçar connosco? Quando puderes responde”.

Atualmente, os estudantes têm cada vez mais cedo acesso às novas tecnologias. No contexto, foi observado entre conversas paralelas, que os alunos já comunicam entre si através de computador e telemóvel e, desta forma, a questão 7 não foi uma experiência nova para eles. Apesar de terem respondido através da escrita no registo, verificou-se que os alunos utilizaram expressões da comunicação digital.

A literacia digital deve implicar não só a utilização do computador, e respetivas aplicações, como também a aprendizagem de capacidades que permitam compreender e dominar a linguagem codificada e subjacente à cibercultura (Levy, 1999).

Como se atenta na tabela 6, os alunos utilizaram expressões que são comuns à linguagem codificada utilizada na internet, como por exemplo “Ok”. Também se verifica nas respostas dadas pelos alunos que compreendem a diferença da comunicação verbal da comunicação digital, uma vez que utilizaram as expressões “Lá estarei”, “Ok, combinado”, “Quando puderes responde”, entre outras. Portanto, a literacia digital deixa de estar centrada na utilização instrumental da tecnologia, para passar a ser uma prática social (Freitas, 2010).

Considero ainda importante referir, que estas propostas de questões devem ser estudadas em sala de aula, uma vez que é fundamental explicar-lhes que mesmo na utilização da comunicação digital os erros ortográficos devem ser evitados, para que no futuro, não os prejudiquem. Também assumo que é crucial que estes compreendam que existem expressões que devem ser utilizadas somente no computador, telemóvel, entre outros materiais tecnológicos.

4º momento referente ao capítulo “Em alvoroço”

Na parte da manhã, os alunos concluíram a construção do Caderno de Registos, enquanto na parte da tarde, realizou-se a tertúlia referente ao capítulo “Em alvoroço”, que aconteceu no hall de entrada da escola. A atividade teve apenas a duração de 1h, e por esse motivo, partimos para as questões específicas propostas no referido registo.

Na questão nº4, os alunos realizaram uma pesquisa através do link (<https://www.youtube.com/watch?v=SZ9ET9QIW0E>) para identificarem informações importantes sobre o Castelo de Vila Viçosa. As figuras que se seguem mostram dois exemplos de resposta dos alunos. Importa salientar que os mesmos não se encontram corrigidos.

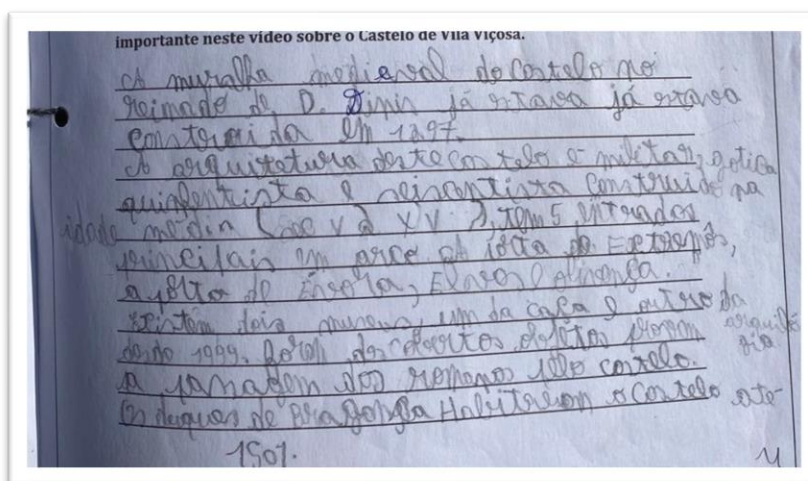
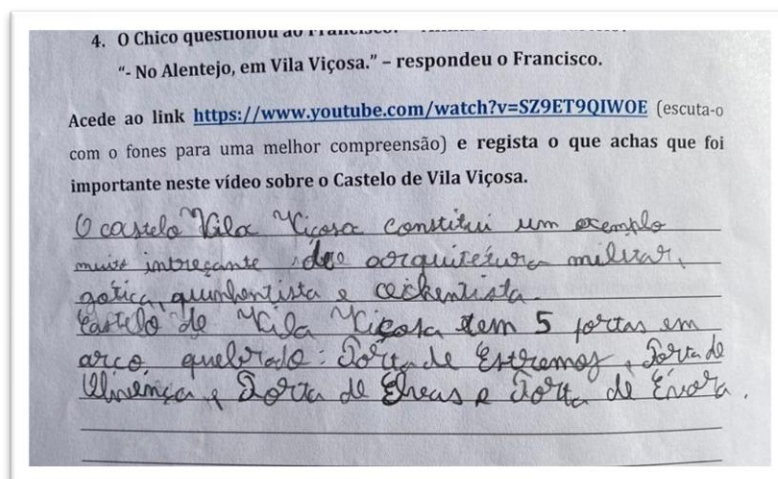


Figura 21 - Exemplos de pesquisa realizados pelos alunos

Esta tarefa implicou uma pesquisa por parte dos alunos. Segundo Richardson (1999), a pesquisa é um processo de construção do conhecimento, com o intuito de adquirir novos conhecimentos. O processo de aprendizagem tanto é adquirido pelo sujeito que realiza a pesquisa, como pela sociedade, na qual esta se desenvolve. Para Pádua (1996, p.29), é a

tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

Desta forma, os textos produzidos pelos alunos apresentados nas figuras acima mostram que os mesmos foram capazes de destacar as informações mais importantes do Castelo de Vila Viçosa, nomeadamente a época da sua construção, as características físicas da sua estrutura e os povos que coabitaram no referido castelo. A pesquisa acerca do referido castelo foi uma forma de proporcionar o conhecimento cultural dos alunos, bem como dar a conhecer o património português.

Por conseguinte, na questão nº5 solicitou-se a construção de um espanta-espíritos com elementos da natureza.

Durante a atividade de exposição oral, o Aluno_S1 justificou: *“Eu fiz este Espanta-espíritos com a ajuda do pai e da avó. Fomos até à praia apanhar conchas. Eu apanhei umas conchas grandes na praia, mas estavam sempre a descolar, então só colei as pequenas. Depois as folhas e o pau estavam caídos no quintal da avó, foi só apanhar e colar. Ah, a lã a minha avó tinha lá em casa porque ela gosta de fazer tricô”*.



Figura 22 - Espanta-espíritos realizado pelo aluno_S1

Também em tertúlia, o Aluno_B2 explicou como construiu o seu espanta-espíritos: “Eu fiz o meu espanta-espíritos na escola porque não tinha os materiais em casa para fazer. A minha colega ajudou-me a apanhar as folhas, os paus de madeira e os fios pedi às auxiliares. Depois colei as folhas aos filhos e forrei com o papel autocolante da sala.”



Figura 23 - Espanta-espíritos realizado pelo aluno_B2

O Aluno_M4 também justificou na referida atividade como realizou o seu espanta-espíritos: “Eu no fim-de-semana não saí com os meus pais porque o meu pai foi trabalhar sábado até tarde e no domingo tínhamos um aniversário. Por isso no Sábado eu e a minha mãe fizemos um espanta-espíritos com botões – era o que tínhamos em casa «né»...”.



Figura 24 - Espanta-Espíritos realizado pelo aluno_M4

Por fim, o aluno_L também construiu um espanta-espíritos com pequenas pedrinhas e colou-as com cola quente num pedaço de tecido.

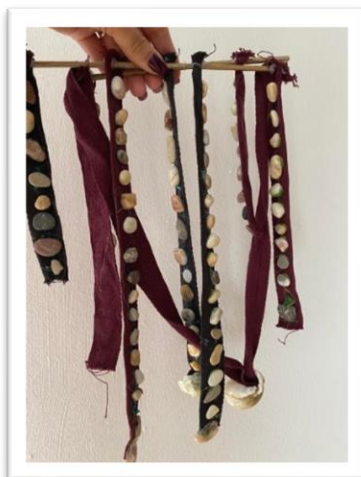


Figura 25 - Espanta-espíritos realizado pelo aluno_L

Relativamente à questão nº6, os alunos realizaram um texto biográfico do duque de Bragança, através da informação presente no link ([https://www.infopedia.pt/\\$d.-jaime-4.-duque-de-braganca](https://www.infopedia.pt/$d.-jaime-4.-duque-de-braganca)). A figura que se segue mostra o melhor exemplo de texto produzido pelo aluno_B2. Importa salientar o texto não se encontra corrigido.

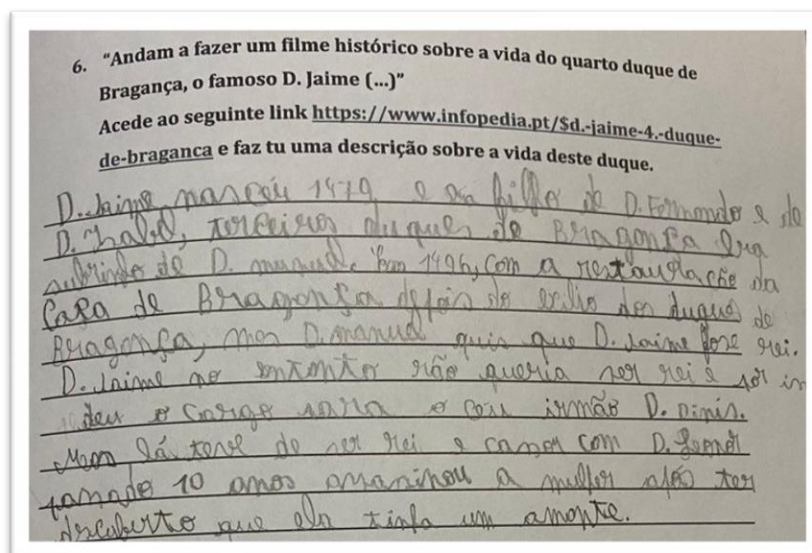


Figura 26 - Texto descritivo realizado pelo aluno_B2

Como se observa na figura 29, o texto biográfico produzido pelo aluno_B2 relata a vida pessoal do duque de Bragança. No texto verifica-se que o mesmo destacou os momentos mais importantes, indo ao encontro das características do texto biográfico. A elaboração deste tipo de texto implica a narração escrita da vida de uma pessoa real ou fictícia. No texto produzido pelo aluno consta a data de nascimento e morte, assim como todas as informações importantes sobre a personagem mencionada na obra em estudo – D. Jaime, duque de Bragança.

Como já foi referenciado anteriormente, o processo de escrita assume particular importância no desenvolvimento das crianças. Na perspectiva dos autores Armbruster, McCarthhey e Cummins (2005), esta promove aprendizagens, servindo as suas potencialidades pedagógicas para sistematizar conceitos, realizar abstrações, aperfeiçoar a capacidade de raciocínio crítico, potenciar a resolução de problemas, e tomar consciência sobre o próprio processo de compreensão.

Deste modo, as propostas de tarefas direcionadas para a escrita promovem um conjunto de aprendizagens, e por essa razão, nos registos foram propostos a realização de diferentes produções textuais. Considero ainda importante salientar que a elaboração do texto biográfico também deve fazer parte do ambiente de aprendizagem em sala de aula.

Ainda no hall de entrada da escola concretizou-se a avaliação global sobre a realização dos registos, como mostra a tabela 8:

Tabela 7 - Feedback referente à realização dos registos

Nome do aluno	Feedback sobre a realização dos registos
Aluno_B2	<i>“Eu gostei de todos os registos, fiz todos!”</i>
Aluno_D	<i>“Eu gostei de falar do meu canário”</i>
Aluno_M2	<i>“Eu não fiz todos porque as vezes não tinha a ajuda da minha irmã mais velha”</i>
Aluno_M3	<i>“Para mim o registo mais fácil foi o primeiro”</i>
Aluno_M4	<i>“Eu gostei de falar do meu cão no registo”</i>
Aluno_S1	<i>“Eu gostei de fazer o espanta-espíritos, foi o meu preferido!”.</i>
Aluno_Y	<i>“O registo que eu mais gostei foi o do mapa do tesouro e o que eu menos gostei foi o de antes deste, tinha muita coisa para escrever e eu não gosto de escrever”</i>

O feedback ocorre depois de um comportamento, intervenção ou atitude, e consiste na informação que recebemos sobre o desempenho e no esforço que desenvolvemos para alcançar um determinado objetivo (Wiggins, 2012). O feedback é também uma consequência das nossas ações, e tem como finalidades pedagógicas fornecer informações relacionadas com as tarefas ou aprendizagens, a fim de melhorar o desempenho numa tarefa específica e/ou o entendimento de um determinado assunto (Sadler, 1989).

Portanto, no último dia de intervenção considerei fulcral concretizar um momento de feedback com os alunos. Primeiramente quis escutar o parecer dos alunos, e só depois dei a conhecer o meu ponto de vista em relação ao projeto realizado.

O feedback por parte dos participantes serviu para conceber a perspetiva e opinião dos alunos sobre a realização da nova estrutura das TLD, com a implementação do CR, na medida em que estes possam ter contribuído para as suas aprendizagens e interesses.

Verifica-se assim que, de uma forma geral, os alunos gostaram de realizar os registros, nomeadamente aqueles que careciam de tarefas de construção de materiais, como por exemplo a construção do mapa do tesouro e do espanta-espíritos.

Também se observa na tabela acima (Tabela 8) que alguns alunos gostaram de descrever o seu animal de estimação, no entanto, outros não se identificaram com as tarefas de escrita.

Após escutar a opinião dos alunos, dei também a conhecer o meu feedback. Partilhei com a turma que o projeto correu bem, pois fiquei muito feliz e satisfeita com as partilhas dos alunos. Enalteci a criatividade e dedicação dos estudantes, referente às construções do mapa do tesouro e do espanta-espírito. Foi notório que a concretização destas tarefas propostas nos registros, foram feitas com gosto e motivação.

Por fim, felicitei a participação dos familiares e na forma como estes apoiaram os educandos; felicitei também o esforço e empenho daqueles que no início do projeto eram menos participativos, e ainda, congratulei uma aluna que participou em todas as tertúlias, pois segundo esta, tinha bastante vergonha em discursar para a turma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo diz respeito às principais conclusões do estudo, isto é, apresenta uma reflexão final sobre os resultados obtidos de todo o processo de intervenção pedagógica desenvolvido ao longo da investigação, bem como o parecer das dificuldades sentidas e a minha perspectiva enquanto futura professora do ensino básico.

O objetivo do estudo, como referido no capítulo da Introdução, consiste em avaliar a contribuição da implementação dos CR como uma prática didática importante para o desenvolvimento do projeto das tertúlias, centrado na promoção do prazer em ler e nos hábitos de leitura e no desenvolvimento das competências da escrita e oralidade da língua portuguesa, surgindo deste modo a questão problema “*De que modo os Cadernos de Registo poderão contribuir para a promoção e hábitos de leitura, e desenvolver transversalmente as competências da leitura, escrita e oralidade, a partir do projeto das Tertúlias Literárias Dialógicas?*”.

O grande desafio nesta investigação emergiu quando implementei os CR a partir de um projeto já em curso, as TLD. Antes de iniciar o projeto, foi observado que os alunos que participavam nas tertúlias eram sempre os mesmos, e apresentavam um discurso simples e curto. Os mesmos baseavam-se apenas nas grandes ações da obra em estudo.

Ao refletir sobre este meu ponto de vista com a professora titular de turma, a mesma sugeriu que este projeto seria interessante para ser desenvolvido com os estudantes, encontrando estratégias para promover o gosto e os hábitos de leitura.

A implementação do projeto dos CR possibilitou, desta forma, um conjunto de aprendizagens enriquecedoras aos alunos do 4º ano, observáveis ao longo do relatório.

É valioso para mim que todo o projeto tenha sido significativo para os estudantes, no diz respeito ao aumento dos seus conhecimentos e às experiências vivenciadas através do seu envolvimento nos registos realizados. De acordo com Conderman, Bresnahn e Hedin (2012) os alunos aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos. Em função disso, o envolvimento dos alunos na concretização dos registos potencializou a aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas curriculares, desenvolveu nestes, as competências da leitura, escrita e oralidade, e ainda estimulou a criatividade e imaginação.

Como se pode observar na análise referente à concretização dos registos no capítulo da Apresentação e Análise de Dados, conclui-se que se verifica uma evolução significativa no que diz respeito ao desenvolvimento dos quatro registos realizados ao longo da intervenção pedagógica. Através das questões implementadas nos registos, verificou-se por parte dos alunos um crescimento no pensamento crítico, apresentando, ainda um discurso mais complexo e enriquecedor nos momentos em tertúlia.

Os registos não só contribuíram apenas para os aspetos mencionados acima, como também para as competências da língua, nomeadamente a escrita e a oralidade. No que concerne à competência escrita, os alunos realizaram produções textuais com diversas características, sendo estas narrativas, descritivas e biográficas. Os mesmos também foram capazes de selecionar informação pertinente nas propostas de pesquisa, recorrendo ao computador.

Enquanto futura profissional na área da educação, terei em consideração a importância de desenvolver a competência da escrita, uma vez que esta fará parte de toda a vida dos alunos. Considero também importante a exigência desta competência nesta faixa etária, salientando que deve ser trabalhada com alguma frequência e persistência.

Relativamente à competência da oralidade, os estudantes concretizaram as exposições orais durante as tertúlias e as apresentações do CR. Estas exposições orais foram direcionadas para a justificação de opinião, debate de ideias e partilha dos trabalhos realizados, como se espera ser desenvolvido no 4º ano de escolaridade de acordo com Programas e Metas Curriculares da área curricular do português.

Todos eles respeitaram a vez de falar do colega, aguardaram pela sua vez de falar, respeitaram as opiniões e ideias dos colegas, e ainda utilizaram um tom de voz audível. Importa referir que, no fim do projeto, já era visível a participação nas tertúlias dos alunos menos participativos comparativamente com o início do projeto.

Como referido acima, os CR contribuíram para a aprendizagem de diversas áreas curriculares, uma vez que nestes constam inúmeras questões direcionadas para as áreas de Estudo do Meio e Educação Artística. Futuramente, também terei em consideração a articulação de outras áreas curriculares, como a Matemática, por exemplo.

Através dos registos, os estudantes consolidaram conteúdos que estariam a desenvolver ou que já tinham sido desenvolvidos anteriormente, na área do Estudo do Meio,

como a pesquisa e seleção de informação pertinente sobre os Castelos que existem em Portugal, abordado em História de Portugal, os símbolos nacionais, a realização da árvore genealógica, a identificação de rios, entre outros.

Na área da Educação Artística, os alunos exploraram as diversas técnicas sugeridas nas Aprendizagens Essenciais, como a realização do desenho livre, a realização do desenho com base nos seus conhecimentos culturais, a realização do desenho de forma a contar uma história, a construção de material didático (mapa do tesouro), a pintura com recurso a materiais destinados a esse efeito, a construção de materiais com recurso a elementos da natureza (espanta-espíritos), entre outros.

Considero importante referir que o planeamento antecipado e organizado das tertúlias e dos registos contribuíram para um melhor funcionamento das aulas e das dinâmicas propostas. Foram experienciados momentos de partilha sobre situações menos boas que aconteceram com os alunos, nos quais se verificou empatia, respeito e compreensão entre colegas, sendo estes aspetos direcionados para a área da cidadania. Também o facto de os alunos conhecerem e respeitarem o funcionamento das tertúlias, contribuíram para que estas decorressem da melhor forma.

Relativamente aos registos, estes foram construídos atempadamente e entregues, durante a semana, para que os alunos tivessem o tempo necessário para realizá-los. Como foi observado no capítulo da Análise de Dados, destacaram-se pela sua criatividade, interesse e motivação.

No entanto, todos os desafios também possuem as suas dificuldades e comigo não foi exceção. A primeira dificuldade sentida foi a escolha do meu projeto de investigação, isto porque inicialmente tinha pensado em implementar os Cadernos de Leitura, e como referido no capítulo da Introdução, desejava escolher um tema baseado na literacia, devido ao meu gosto pessoal pela leitura e por considerá-la como uma competência muito importante e enriquecedora. Porém, como também referido ao longo do relatório, a turma encontrava-se a participar em vários projetos e a professora titular de turma sugeriu que inserir-me no projeto das tertúlias, pertencente ao projeto *Includ-Ed* da escola, seria a melhor opção de acordo com o seu ponto de vista, devido à gestão de tempo e ao cumprimento do seu programa anual estipulado com a comunidade escolar desde o início do ano letivo.

Uma vez que o projeto estaria relacionado com a leitura de obras clássicas, aceitei o desafio. Todavia, quando foi possível iniciar o projeto, a turma já se encontrava a trabalhar a obra “Uma aventura no Castelo dos três tesouros” de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães. Em função disso, todos as tertúlias e registos realizados basearam-se nessa obra, isto porque a professora titular de turma pretendia analisá-la até ao final do ano letivo, o que limitou de forma importante o desenvolvimento de outras propostas de tarefas.

Outra dificuldade sentida também está relacionada com a gestão de tempo, porque como referido acima, a turma participava em vários projetos e, por essa razão, a data a iniciar o projeto de investigação foi adiada por muito tempo. Esta gestão do tempo também foi condicionada pelas diversas atividades a ser implementadas em contexto de estágio das diferentes UC, e pelos conteúdos a abordar nas planificações de acordo com a professora titular de turma, pois existiam tarefas que não podiam ser dispensadas, como os grupos interativos e outros projetos da escola.

Todas as dificuldades mencionadas anteriormente foram aprendizagens importantes que retirei deste percurso, uma vez que as encaro como críticas construtivas, que servirão para refletir no futuro enquanto professora do ensino básico.

Deste modo, retiro do projeto que o importante é a qualidade do que se faz numa sala de aula, procurando sempre uma intencionalidade educativa em todas as tarefas que são propostas. É do conhecimento comum que nem todas as crianças se interessam por todas as atividades que se realizam em sala de aula, contudo, também através deste projeto refleti que é necessário gerir o tempo da melhor forma, para encontrar estratégias de modo a garantir qualidade nas aprendizagens a adquirir pelos alunos.

Nesta turma de 4º ano destaco apenas 4 alunos menos participativos, uma vez que não realizaram nenhum registo nem participaram nas quatro tertúlias. Um dos quatro elementos esteve ausente durante toda a intervenção por razões de saúde, e um outro elemento sofre de um transtorno emocional, que necessita de ser muito trabalhado durante as dinâmicas em sala de aula, onde por sua vez as tarefas propostas para casa nunca são realizadas. Relativamente às outras duas alunas menos participativas, considero que necessitavam de mais tempo para se interessarem pelas atividades propostas.

Por fim, sinto que esta investigação-ação contribuiu para o meu crescimento e evolução enquanto futura professora do ensino básico, tornando-me numa profissional ainda

mais autónoma, compreensiva e conhecedora. Toda a intervenção realizada contribuiu para compreender que cada criança necessita do seu tempo para se sentir motivada e interessada pelas novas propostas de atividade implementadas em sala de aula. Contribuiu também para compreender o quão importante é organizar, planejar e avaliar a implementação de um novo projeto, prevendo as possíveis dificuldades que poderão surgir.

O projeto da implementação dos CR serviu também para compreender que nem todos os alunos adquirem aprendizagens ao mesmo tempo, e a gestão do tempo contribui para alcançar os objetivos definidos. Por essa razão, sendo a gestão do tempo uma das maiores dificuldades sentidas no meu estudo, saliento que numa situação futura, terei em atenção em iniciar um projeto atempadamente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (2001). *Literatura Infantil: Gosturas e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Armbruster, B., McCarthey, S., & Cummins, S. (2005). Writing to learn in Elementary Classrooms. In R. Indrisano & J. Paratore (eds.), *Learning to Write, Writing to Learn – Theory and Research in Practice* (pp. 71-96). Newark: I.R.A.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2014). Em busca de um compromisso com a leitura e a literatura. In *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*, pp. 57- 75.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.
- Balça, A. (2013). *Literatura Infantil e Juvenil e Formação de leitores*. Lisboa: Santillana Editores.
- Balça, A., Azevedo, F. & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. Obtido a 7 de dezembro de 2021, em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21635/1/Bal%C3%A7a%20Azevedo%20%26%20Barros_2017.pdf
- Balça, A. & Pires, M., N. (2012). *O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas*. Nuances: estudos sobre educação.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Ed.), *A leitura como projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In J. Lopes, M. Velasquez, P. Fernandes. & V. Bártolo (Orgs.). *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Coimbra: Quarteto.

Buescu, H., C., Morais, J., Rocha, M., R. & Magalhães, V, F. (2015). *Pograma e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cardoso, A., P. (2014). *Desafios para a Formação de Professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação, Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Barcelona: Octaedro.

Coelho, H. (2013) *Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?* Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Colás, P. (1998). *El análisis cualitativo de datos*. Métodos de investigación en Psicopedagogia. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249.

Conderman, G., Bresnahn, G. & Hedin, L. (2012). Promoting Active Involvement. In *Classrooms. Education Digest: Essecial Readings Condensed for Quick Review*, n. 77(6), p. 33.39.

Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). Formar leitores críticos, competentes e reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.

Costa, et. al. (2009). *Avaliação dos 2º e 3º anos do Plano Nacional de Leitura*. Obtido a 18 de dezembro de 2021, em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3441/1/Avalia%20a7%20a3o%202%20ba%20e%203%20ba%20anos%20PNL.pdf>.

Costa, P. (2015). *Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as mestas curriculares e a educação literária*. Nuances: estudos sobre Educação, 26(3), 17-33.

Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.

Denzin, N. (1994). *The art and politics of interpretation*. In N. Denzin e Y, Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.

Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos*. Obtido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf.

Dias, C. & Neves, I. (n.d.). A importância de Contar Histórias. In Silva, C., V., Martins, M. & Cavalcanti, J. *Ler em família, ler na escola, ler na Biblioteca: Boas práticas*. Porto: Escola Superior Paula Frassinetti. Obtido a 13 de dezembro de 2021, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias_TR.pdf.

Domingues, C. (2019). *Competência leitora de alunos de 5.º ano de uma escola da rede municipal de ensino da zona norte de Londrina*. Dissertação de mestrado: Universidade Pitágoras Unopar.

Elliott, J. (2010). *Building Educational Theory through Action Research*. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London: SAGE.

Figueiredo, O. (1994). *Escrever: da Teoria à Prática*. In: Fonseca, F. I. (org.), *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 157-171.

Fillola, A., M. (2004). *La educación literaria : bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Freitas, M. S. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335- 352.

Galvão, A., L., M. & Silva, A., C. (2017). A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. *Feira de Santana*, v. 18, n. 3, p. 27-42. Braga: Universidade do Minho.

Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école* (2ª ed.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Education.

Giroto, V., C. & Mello, R., R. (2012). O Ensino da Leitura em Sala de Aula com Crianças: A Tertúlia Literária Dialógica. *Revista Inter Ação*, 37(1), 67-84.

Godoy, A. S.(1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.

Gonçalves, C., A., Sardinha, M., G. & Osório, P. (2016). Literacia familiar no ensino básico: competências literárias e representações dos alunos. In Azevedo, F. & Balça, A. (coord.), *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50.

Leal, T., F., Brandão, A., C., P. & Lima, J., M. (2012). A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: Leal, T., F. & Goes, S. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 13-35.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Marcuschi L., A. (2005). *A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala*. In: Marcuschi L., A., e Dionísio, A., P. (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Ceale.

Marques, R. (1998). Contar Histórias para Ensinar a Ler. In R. Marques, R. (Eds). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Martins, G., O. (coord), Gomes, C., A., S., Brocardo, J., M., L... & Rodrigues, S., M., C., V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Martins, J., P. & Azevedo, F. (2016). Educação Literária e mediadores. In Azevedo, F. & Balça, A. (coord.), *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DeFacto Editores.

Neto, A.R. P, et. al. (2019). *Educação no século XXI*. Belo Horizonte: Poisson. Obtido a 6 de novembro de 2021, em https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume27/Educacao_no_seculoXXI_vol27.pdf#page=127.

Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: SAGE.

Pádua, E., M., M. (1996). *Metodologia da pesquisa: Abordagem teóricoprática*. Campinas: Papirus.

Pereira, M., L. A. (2005). O ensino da escrita na escola: um objecto plural. In Carvalho, J., A. B., Barbeiro, L., Silva, A. & Pimenta, J. (Orgs.) (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita (pp. 59-71). Braga: Universidade do Minho.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar: A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Pereira, L., A. e Cardoso, M., I. (2005). Inovar no Ensino da Escrita. *A Construção de uma Relação Positiva com a Escrita*. In: Palavras, nº 28. Lisboa: APP, pp. 63- 79.

Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes e reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raimundo, A.P. (2007). A mediação na formação do leitor. In A.P. Raimundo (Ed.), *Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. Brasil: Universidade Estadual de Maringá, pp. 107-117.

Rebelo, D., Marques, M.J., & Costa M.L. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 164-166.

Regatieri, L., .P., P.(2008). Didatismo na contação de histórias. *Em Extensão*, v.7,n.2, p. 30-40.

Richardson, R.. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rodrigues, V. (2010). *O Uso de uma Wiki no Desenvolvimento de Competências da Escrita no 1º CEB*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Aveiro. Obtido a 20 de dezembro de 2021, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1079/1/2010001064.pdf>.

Rolo, C. & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção””. In Ribeiro, I. & Viana, F., L. [orgs.] *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: ideias e Projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina, pp.115-154.

Rosenblatt,L.M. (1994). *The reader, the texto, the poem: The transactional theory of the literacy work*. Southern Illinois University.

Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), pp. 1-11

Sadler, D.R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18, 119-144

Sáinz, C.A. (2007). A importância do Ensino Básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 35-43.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

Schall, V., T. (2005). *Histórias, jogos e brincadeiras: Alternativas Lúdicas de divulgação científica para crianças e adolescentes sobre saúde e ambiente*. Obtido a 6 de janeiro de 2022, em https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/40255/2/SCHALL_CPqRR_2005.pdf.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, L.; Lira, F.; Rego, C. & Sampaio, P. (2014). Contos Tradicionais: Pré-Escolar. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CE.* Lisboa: Tropelias & Companhia, pp. 313-326.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Soares, M., A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Sobrinho, et. al (2000). *A Criança e o Livro*. Porto: Porto Editora.

Sousa, O., C. (2015). *Textos e Contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Midia XXI.

Spinillo, A., G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In Correa, J., Spinillo, A., G., & Leitão, S. (orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e produção textual*, pp. 73-116. Rio de Janeiro: NAU.

Schneuwly B & Dolz J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. In: Rojo, R. & Cordeiro, G., S. Brasil: Mercado das Letras.

Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interaccion es que Mejoran y Aceleran la Lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, pp. 71-87.

Viana, F., L., Ribeiro, I., S., Fernandes, I.,... & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica*. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Almedina.

Vilas-Boas, M., A. (2002). Leitura de histórias o contributo da dimensão sócio-afetiva. In Viana, F., L. & Martins, M. (coord.). *Leitura, Leitura Infantil e Ilustração*. Coimbra: Almedina.

White, R. (1987). *Approaches to writing*. In Long, M. H. and Richards, J. C. (eds.), *Methodology in Tesol: A book of readings*. New York: Newbury House Publishers.

Wiggins, G. (2012). *Seven keys to effective feedback: Feedback for learning*, 70(1), 10- 16.

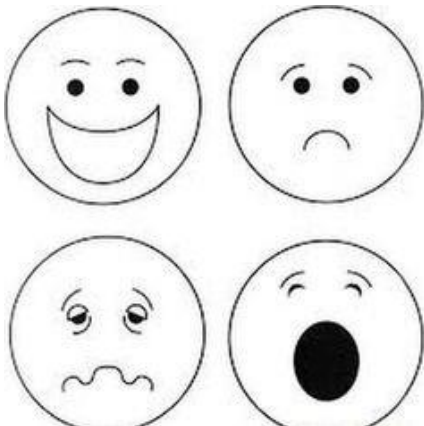
ANEXOS

Anexo 1 – Registo nº1 sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas

Data: _____

Registo nº _____

SOBRE O LIVRO	
Título do livro	
Autor(a)	
Ilustrador	
Editora	

Como classifacas a obra/capitulo?	
Porque escolheste esse «emoji»?	

Nº do capítulo: ____

1. O momento da obra/capítulo de que mais gostaste:

2. O momento da obra/capítulo de que menos gostaste:

3. Escreve as palavras que não conheces ou não sabes o que significam. Consulta o dicionário e escreve a definição de cada uma:

4. “Quando entram no Castelo de S. Jorge (...)” (página 14, linha 1).

Conheces o Castelo de S. Jorge? Se sim, desenha-o. Caso não o conheças, desenha-o como imaginas que possa ser.

5. Quem são as personagens principais? Pinta a opção correta.

Chico, João, Pedro, Teresa e Luísa.	Rui, João, Bernardo, Mariana e Margarida.
-------------------------------------	---

6. *“Por um momento ficaram em silêncio, passeando os olhos pelos telhados da cidade, pelo rio Tejo tão azul (...)”*. (Página 15, linhas 4-6)

Qual destas imagens diz respeito ao rio Tejo? Rodeia-a.



7. **Lembras-te como termina o capítulo? Reconta-o e altera o final** (podes fazê-lo através da escrita ou do desenho, escolhe apenas uma opção).

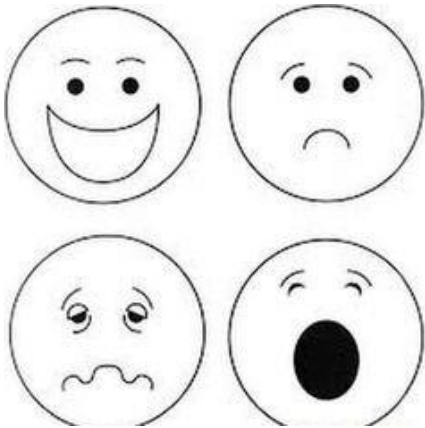
A large empty rectangular box with a black border, intended for drawing or writing.

Anexo 2 – Registo nº2 sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas

Data: _____

Registo nº _____

SOBRE O LIVRO	
Título do livro	
Autor(a)	
Ilustrador	
Editora:	

Como classificas a obra/capítulo?	
Porque escolheste esse «emoji»?	

Título do capítulo: _____

Nº do capítulo: _____

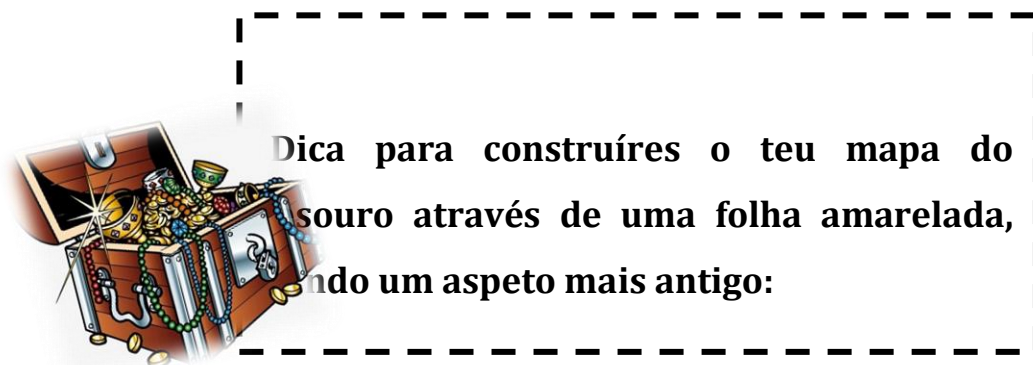
1. O momento do capítulo de que mais gostaste:

2. O momento do capítulo de que menos gostaste:

3. Palavras novas e o seu significado (consultar dicionário):

4. “- Não acredito neste caso”. “- Nem eu. A esta hora o tipo que fez o roubo está mas é a analisar os desenhos e as mensagens” (Página 33). Qual é que achas que será o tesouro?

a. Imagina que foste tu que escondeste o tesouro. Constrói o mapa do tesouro com imagens ou desenhos e pequenas frases ou palavras, de forma que alguém o possa encontrar.



a) Reúne os seguintes materiais:



- Um tabuleiro ou um recipiente;
- Uma folha branca (do tamanho à vossa escolha, desde que caiba totalmente no tabuleiro ou recipiente);
- Uma chávena de café frio (pede a um adulto para fazer café em casa e colocar numa chávena, deixando-o arrefecer totalmente);

b) Processo:



- Colocar a folha no tabuleiro ou recipiente e derramar o café por cima (a folha tem de estar completamente “de molho” no café);
- Deixar a folha “de molho” entre os 5 e 10 minutos;
- Retirar a folha;
- Secar a folha com o secador.



FEITO!

DICA: Se queres a folha mais amarela, repete o processo com a mesma folha, mas apenas no dia seguinte.

- 5. “Já só estavam os seis e os dois cães num pequeno largo de casas antigas” (Página 36, linhas1-2). E tu? Tens algum animal de estimação como as gémeas e o João? Se sim, cola ou desenha uma fotografia e fala um pouco sobre o teu bichinho.**

Como se chama?

Como é?

Que idade tem?

Porque é que gostas dele?

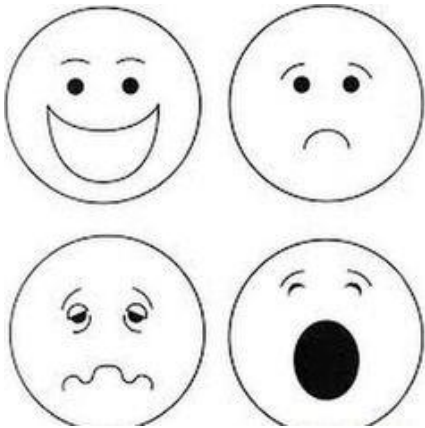
Conta um episódio engraçado.

Anexo 3 – Registo nº3 sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas

Data: _____

Registo nº _____

SOBRE O LIVRO	
Título do livro	
Autor(a)	
Ilustrador	
Editora:	

Como classificas a obra/capítulo?	
Porque escolheste esse «emoji»?	

Título do capítulo: _____

Nº do capítulo: ____

1. O momento do capítulo de que mais gostaste:

2. O momento do capítulo de que menos gostaste:

3. Palavras novas e o seu significado (consultar dicionário):

4. “- Isto é um enigma que alguém deixou no castelo de S. Jorge, para que outra pessoa o encontrasse”. (Página 48, linhas 9-11).

Acede ao link <https://lisboacool.com/visitar/castelo-sao-jorge-berco-lisboa> para poderes responder às seguintes questões:

	Onde se localiza?	Por quem era habitado?	
----------------------------	----------------------------------	---	----------------------------

	No que se transformou o Castelo?	Quem foi o rei que tomou o Castelo em 1147?	
----------------------------	---	--	----------------------------

5. “- (...) não sou adivinho e há tantos Castelos em Portugal”. (Página 49, linhas 7-8).

Lembras-te quando em Estudo do Meio explorámos os símbolos nacionais? Ficámos a conhecer que na bandeira de Portugal estão representados os 7 Castelos que D. Afonso Henriques reconquistou dos mouros.

Podes ajudar o Pedro dando uma lista de nome de Castelos? Podes utilizar os 7 Castelos reconquistados pelo nosso primeiro rei de Portugal (se te recordares), ou outros quaisquer.

Escreve a tua lista
dentro da pasta



6. – “É muito tarde, prefiro mandar-lhe um e-mail. Ele é do tipo de responder logo que abrir” (Página 50, linhas 17-19). O padrinho da irmã do Pedro respondeu de imediato:

«Olá, Pedro! Se tu e os teus amigos querem falar comigo pessoalmente vão ter à associação amanhã às 9 horas em ponto. Não se atrasem, porque tenho que fazer e à hora de almoço saio de Lisboa. Pode ser?

Francisco.»

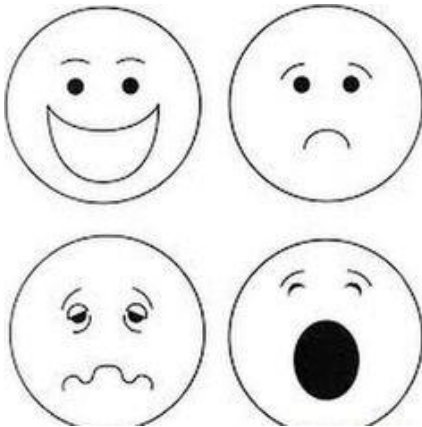
6.1. Se fosses tu a receber o e-mail, como responderias?

Anexo 4 – Registo nº4 sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas

Data: _____

Registo nº _____

SOBRE O LIVRO	
Título do livro	
Autor(a)	
Ilustrador	
Editora:	

Como classificas a obra/capítulo?	
Porque escolheste esse «emoji»?	

Título do capítulo: _____

Nº do capítulo: _____

1. O momento do capítulo de que mais gostaste:

[illegible]

2. O momento do capítulo de que menos gostaste:

3. Palavras novas e o seu significado (consultar dicionário):

[illegible]

4. O Chico questionou ao Francisco: “- Afinal onde é o castelo?”

“- No Alentejo, em Vila Viçosa.” – respondeu o Francisco.

Acede ao link <https://www.youtube.com/watch?v=SZ9ET9QIWoe> (escuta-o com os fones para uma melhor compreensão) **e regista o que achas que foi importante neste vídeo sobre o Castelo de Vila Viçosa.**

[illegible]

5. “Por isso mandavam fazer espanta-espíritos em pedra e punham-nos bem à vista, no alto das torres ou das muralhas.” (Pág.56, linhas 11-13)

Constrói um espanta-espíritos com elementos da natureza (paus, folhas, conchas, pinhas, etc.) **e regista-os numa fotografia** (se quiseres, podes levá-lo segunda-feira para a escola).

SUGESTÕES



6. “Andam a fazer um filme histórico sobre a vida do quarto duque de Bragança, o famoso D. Jaime (...)”

Acede ao seguinte link [https://www.infopedia.pt/\\$d.-jaime-4.-duque-de-braganca](https://www.infopedia.pt/$d.-jaime-4.-duque-de-braganca) e faz tu uma descrição sobre a vida deste duque.

6.1. Através do link ficaste a saber um pouco sobre a árvore genealógica do quarto duque de Bragança, e agora é a tua vez de construir a tua árvore genealógica.