



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Cristina Faria Barro

**Educação Literária: o texto dramático
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

abril de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Cristina Faria Barro

Educação Literária: o texto dramático no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

abril de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Cristina Faria Barroso

Endereço eletrónico: sandrabarroso2009@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14087835

Título do Relatório: Educação Literária: o texto dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao longo do estágio profissional, muitos foram os que estiveram presentes, com o seu apoio e amizade, nesta caminhada de aprendizagem.

Assim, gostaria de agradecer de um modo muito particular a todos os docentes que contribuíram, de forma significativa, para a minha formação, em particular à Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias, minha orientadora, pela disponibilidade e generosidade reveladas, pelo acompanhamento e partilha de experiências ao longo das orientações e por ensinar, com prazer e dedicação, muito do que sei.

Às professoras da Escola Básica/ Jardim de Infância de Alvelos pelo apoio e carinho manifestado, em particular à professora Helena Vilas Boas, minha professora cooperante pelo apoio dado e ensinamentos que me proporcionou.

À turma dos Traquinas do 3º ano, pelo envolvimento e empenho que depositaram no projeto de intervenção realizado. Sem ela, a sua implementação não teria sido possível.

Às minhas colegas de curso, pela troca de experiências, medos, e expectativas, bem como por todo o apoio dado ao longo deste período.

A toda a minha família, em especial aos meus pais e irmão, pelo apoio, carinho e paciência e por acreditarem nas minhas competências e na realização deste projeto.

A todos o meu sincero e sentido

OBRIGADA

Título do Relatório: Educação Literária: o texto dramático no 1º ciclo.

RESUMO

O presente trabalho de investigação é parte integrante da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), prevista no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, e foi desenvolvido na turma do 3º ano da Escola Básica/Jardim de Infância de Alvelos, Barcelos.

A observação e a análise documental realizadas conduziram a um conhecimento alargado das características e necessidades do contexto de estágio. Esse conhecimento permitiu a deteção de algumas necessidades no âmbito da língua materna, nomeadamente, a nível da fluência na leitura, da ortografia e da compreensão e interpretação de textos, a par de um grande interesse pelo teatro e pelas técnicas dramáticas.

Portugal é um dos países que mais horas dedica à aprendizagem da língua materna, porém encontra-se nos últimos lugares no que diz respeito à sua eficiência. Neste sentido, e uma vez que o texto dramático é o parente pobre das práticas literárias nas escolas do 1º Ciclo do nosso país, impunha-se a necessidade de um trabalho com este género textual.

Assim, consciente da necessidade atual de incentivar as práticas em torno de uma educação literária de qualidade nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no presente relatório de investigação procurou-se abordar um conjunto de estratégias motivadoras no que diz respeito ao ensino da língua materna, através da utilização do texto dramático, que encerra, na especificidade da representação, um benefício tanto para o desenvolvimento linguístico e da Educação Literária, como para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Palavras-Chave: Educação Literária; Texto dramático

Report Title: Literary Education: the dramatic text in 1st cycle of basic education

ABSTRACT

This research report is a significant part of the course: Supervised Teaching Practice II (SEP II), provided in the study plan of the Masters in Preschool Education and Teaching in the 1st cycle of Basic Education, and it was developed in the 3rd class of the Basic School / Kindergarten in Alvelos, Barcelos.

The observation and document analysis performed led to a broad knowledge of the internship characteristics and context needs. That knowledge allowed the detection of some needs within the mother tongue, especially at the level of fluency in reading, spelling, comprehension and interpretation of texts, along with a great interest in the theater and in the dramatic techniques.

Portugal is one of the countries that dedicate more hours to learning the mother tongue, but it is in the last places regards to efficiency. Therefore, since the dramatic text is the poor relative of literary practices in the schools of 1st cycle in our country, the need of working with this textual genre and its influence in teaching was imposed.

Thus, aware of the current need to encourage these practices around a literary education of quality in schools of the 1st cycle of basic education, in this research report, I tried to address a set of motivational strategies regarding to mother tongue teaching throughout the use of dramatic text, which has the specificity of representation: a benefit for both language development and Literary Education, as for child's personal and social development.

Keywords: Literary Education; Dramatic text

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xi
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo I	
Enquadramento Teórico	15
3.1. A Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico	17
3.2. A Interação Leitura/Escrita.....	20
3.3. O Texto Dramático e as Técnicas Dramáticas como Caminho para a Exploração da Língua.....	22
3.4.O Processo de Escrita como Potencializador de Competências Textuais.....	26
Capítulo II	
Metodologia de Investigação.....	31
2.1.Opções Metodológicas – Investigação-Ação.....	33
2.2.Instrumentos de Recolha de Dados.....	35
Capítulo III	
Projeto de Intervenção	41
3.1.Caracterização do Contexto	43
3.1.1. Agrupamento	43
3.1.2. Projeto Educativo	43
3.1.3. Localização da Instituição Escolar	44
3.1.4. Edifícios e Equipamentos Escolares.....	44
3.1.5. Oferta Educativa.....	45
3.1.6. População Escolar	45

3.1.7. Caracterização da Sala.....	45
3.1.8. Caracterização da Turma e do Projeto Curricular	46
3.2. Justificação do Projeto	47
3.3. Objetivos e Finalidades do Projeto	49
3.4. Estratégias Pedagógicas de Ensino-Aprendizagem	50
4. Etapas do Projeto de Intervenção – Aprender com o Teatro.....	52
5.1. Fase I: Definição do Problema.....	52
5.2. Fase II: Planificação do Trabalho	54
5.3. Fase III: Desenvolvimento do Trabalho de Projeto	56
5.4. Fase IV: Avaliação	64
5.5. Fase V: Divulgação.....	67
5. Apresentação e Análise dos Resultados	68
6. Interpretação dos Resultados	74
Capítulo IV	
Considerações Finais e Desenvolvimentos Futuros	77
7. Relevância da Investigação nas Aprendizagens dos Alunos	79
8. Valor do Projeto no Desenvolvimento Pessoal e Profissional no Professor- Investigador	81
9. Balanço Final do Projeto de Intervenção.....	82
9.1. Limitações do Projeto	82
9.2. Futuros Caminhos de Investigação	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	91
Anexo I – Questionário Sobre Hábitos de Leitura	93
Anexo II – Ficha de Leitura	96
Anexo III – Planificação da Escrita do Texto Dramático	98
Anexo IV – Ficha de Compreensão dos Textos Dramáticos Escritos.....	99
Anexo V – Texto Construído: O Reino Mágico.....	100
Anexo VI – Texto Construído: A Selva Virada ao Contrário	101
Anexo VII – Texto Construído: O Rei Olavo e o Tesouro Escondido	103
Anexo VIII – Diário Pessoal.....	107
Anexo IX – Planificações.....	110

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Habilitações dos EE.....	46
Gráfico 2: Profissões dos EE	46
Gráfico 3: Presente preferido	67
Gráfico 4: Razões para a leitura.....	68
Gráfico 5: Livros prediletos	68
Gráfico 6: Partilha de leituras	70
Gráfico 4: Razões para conhecer mais livros de teatro.....	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desenho global do Projeto	55
Figura 2: Registo de pesquisa 1	57
Figura 3: Registo de pesquisa 2	57
Figura 4: Atividade de Matemática.....	58
Figura 5: Registo texto dramático.....	59
Figura 6: Registo 1	62
Figura 7: Registo 2.....	62
Figura 8: Registo 3.....	62
Figura 9: Diário.....	64
Figura 10: Jogo de Avaliação	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Planificação do trabalho.....	53
Tabela 2: Síntese de conteúdos 1	57
Tabela 3: Síntese de conteúdos 2	58
Tabela 4: Síntese de conteúdos 3	60
Tabela 5: Síntese de conteúdos 4	61
Tabela 6: Síntese de conteúdos 5	62
Tabela 7: Síntese de conteúdos 6.....	63

SIGLAS E ABREVIATURAS

APAL – Associação de Pais dos Alunos de Alvelos

CAF – Componente de Apoio à Família

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo/ Jardim de Infância

EE – Encarregados de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PASSE – Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que se apresenta é parte integrante da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada II, prevista no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Numa sociedade alfabetizada, onde cada vez mais se valorizam competências ao nível da língua materna, saber interpretar textos, e o próprio texto- mundo, são práticas incontornáveis no processo de desenvolvimento do conhecimento humano. Razões pelas quais a Educação Literária deverá ocupar um papel central na escola contemporânea.

Atualmente, o enfoque dado ao uso da língua veio dar um grande destaque ao estímulo do prazer pela leitura, principalmente no primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que se trata de uma das primeiras fases da educação básica. Para além da tónica que é colocada no prazer e na aquisição de competências de leitura, entende-se que o ensino da literatura deve, também, estimular os jovens a escrever textos literários, e desta forma, a desenvolver competências de escrita.

O presente projeto de investigação debruça-se essencialmente sobre a importância da utilização do texto dramático nas práticas de Educação Literária, em escolas do 1º Ciclo. Neste sentido, a justificação para a escolha deste projeto prende-se com a existência de um paradoxo facilmente verificável. Embora este conteúdo esteja expresso no programa de Português (2009), e apesar de existir uma literatura considerável sobre a sua relevância e didática, constata-se a sua ausência das práticas do 1º ciclo. Esta ausência é passível de ser percebida quer no vazio que encontra nos manuais escolares, quer no modo como os professores o distinguem de outras tipologias literárias, e o abordam do ponto de vista didático.

Na, na realidade, sendo o texto dramático um dos grandes ausentes da sala do 1º ciclo, impõe-se um trabalho com este género textual, já que, nesta faixa etária, o jogo dramático, a experiência e a vivência plural da língua pelas crianças são referidas como fundamentais.

Desta forma, enquanto futura profissional tenho como princípio orientador da minha ação, a ideia de que o aprofundamento das competências de leitura e de escrita resultam de práticas educativas estimulantes em torno da Educação Literária, onde a utilização do texto dramático pode ser vista como um dos caminhos privilegiados para as práticas em torno da língua materna, uma vez que este encerra na especificidade da

representação, uma mais-valia quer para o desenvolvimento linguístico e literário, quer para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Assim, é minha intenção partir destas mesmas convicções e, através do desenvolvimento de um procedimento supervisionado, baseado num processo de investigação-ação, implementar um conjunto de práticas em torno desta problemática, procedendo, também, à construção de um conhecimento profissional mais alargado nestes mesmos domínios.

Neste sentido, a partir do trabalho que me proponho desenvolver, intitulado: *Educação literária: o texto dramático no 1º ciclo* procurarei desenvolver uma prática integrada que, centrando-se em cada criança, procure: compreender a importância da utilização do texto dramático no 1º ciclo e os seus contributos no desenvolvimento de competências literárias; melhorar as competências linguísticas dos alunos, nomeadamente, no domínio da oralidade; desenvolver a produção textual nos alunos e melhorar as dimensões da formação pessoal e social, nomeadamente a colaboração, a capacidade de negociação, a tolerância e respeito pela opinião dos outros.

No presente relatório, para além da introdução, incluem-se 5 capítulos. No capítulo I apresento a revisão de literatura que deu suporte teórico ao projeto.

No capítulo II dou conta da metodologia adotada, a Investigação- Ação, e dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.

O capítulo III, que se divide em duas partes, acolhe o projeto de intervenção propriamente dito. Na primeira parte, apresento a caracterização do contexto de intervenção, a justificação pedagógica e os objetivos do projeto de intervenção.

A segunda parte acolhe a descrição das várias fases do projeto e das estratégias pedagógicas desenvolvidas em cada uma delas, bem como a apresentação, interpretação e análise dos dados recolhidos.

Por fim, no último capítulo, elenco um conjunto de observações e reflexões onde darei a conhecer a pertinência da investigação, tanto para as aprendizagens dos alunos, quanto para a minha própria evolução pessoal e profissional. Neste balanço final do trabalho desenvolvido, pondero algumas das limitações do projeto e deixo, para futuros trabalhos, algumas inquietações e hipotéticas questões de investigação.

Capítulo I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A observação e a análise documental realizadas conduziram a um conhecimento alargado das características e necessidades do contexto de estágio. Este conhecimento, aliado a um conjunto de necessidades e interesses, no que diz respeito às questões em torno da educação literária, determinaram o meu objeto de estudo e conduziram toda a minha investigação.

Neste capítulo apresento a revisão de literatura, referenciando alguns autores importantes que se debruçaram sobre a problemática em estudo, sustentando, desta forma, todo o trabalho realizado.

1.1. Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico

No mundo em que vivemos, torna-se fundamental que se reflita e questione a educação e a forma como a mesma está a ser conduzida, atuando no sentido de a melhorar. Para que tal aconteça, é essencial que haja uma reflexão sobre o quotidiano pedagógico vivenciado nas escolas e, em simultâneo, que se discuta sobre o seu futuro. Assim, torna-se importante que o professor, como um dos atores principais do meio educativo, desenvolva uma atitude ativa e dinâmica no que diz respeito às práticas inovadoras que vão surgindo, que procure experiências significativas e valorativas para as crianças, pois assim, estará a contribuir para o desenvolvimento holístico da criança e para a melhoria do contexto educativo.

Tal como refere Azevedo (2003) “nunca como hoje se tem clamado tanto pela necessidade de uma reforma que venha superar algumas das graves deficiências que, correntemente, se associam a determinadas práticas de educação formal” (p.8), nomeadamente as que se desenvolvem em campos como o da Educação Literária.

De facto, quando se fala em Educação Literária esta necessidade de reflexão e questionamento sobre as práticas pedagógicas, no sentido de as inovar e de as transformar em experiências significativas, torna-se ainda mais evidente e de maior importância, uma vez que, no contexto escolar do 1º Ciclo, quando se fala da ligação entre a leitura e a escrita nem sempre se assume o seu sentido mais produtivo e mais interessante. A ideia que ainda muitas vezes prevalece é a de que, basta saber ler para saber escrever, como se o saber escrever decorresse, tão-só, da leitura. De certo modo, pode dizer-se que o ler, escrever e contar continuam a ameaçar a representação de uma escola que se quer pública e à altura dos desafios contemporâneos.

De facto, são vários e conhecidos os motivos existentes para se afirmar que em Portugal, é necessário, e até urgente, mudar as pedagogias referentes ao ensino da leitura e da escrita nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O grau de analfabetismo, que durante anos marcou o país, não está tão longe assim. Daí a urgência de, numa sociedade alfabetizada e desenvolvida, se refletir e mudar o ensino da leitura e da escrita às crianças, bem como o desenvolvimento da capacidade de ensinar a ler e a escrever aos professores, pois tal como preconiza Azevedo (2003, p. 8):

a real dificuldade que muitos alunos sentem em utilizarem a língua de uma forma autónoma e criativa, dificuldade esta que relatórios de avaliação nacionais e internacionais não têm cessado de enfatizar, acrescenta-se, frequentemente, o desânimo expresso por muitos docentes, ambos, em larga medida, tragicamente descrentes acerca das suas capacidades de produtivamente conseguirem superar tal estado de coisa.

Por tudo isto, é importante que a escola utilize estratégias diversificadas para que os alunos se possam exercitar na aprendizagem da língua, criando condições que permitam um maior domínio em todas as suas funções: expressiva, comunicativa, semântica e lúdica. É, igualmente, importante investir em estratégias em que os alunos perspetivem a aprendizagem do ler e do escrever como meio para ampliar os seus conhecimentos, como fonte de prazer e como possibilidade de comunicar.

Fazendo, uma brevíssima resenha histórica daquilo que têm sido as práticas educativas em torno da língua e da literatura em Portugal, percebemos que foi a partir dos anos 70, época em que o nosso país recuperou a liberdade e a democracia, que a escola sentiu uma grande revolução. Tal como nos afirma Veloso (2006):

no domínio do ensino-aprendizagem da leitura, os professores actualizaram os seus saberes e procuraram aplicar aquilo que consideravam ser mais adequado; a literatura infantil passou a estar presente no quotidiano escolar e as crianças passaram a ouvir histórias e a conhecer alguns dos nomes dos escritores que para elas escreviam (...) (p.2).

A partir da década de 80, devido à divulgação de alguns estudos, como é o caso dos estudos de Ferreira e Teberosky (1986) estreitou-se a relação entre literatura para a infância e o processo de alfabetização. Neste contexto, as antigas cartilhas, vistas, até então, como material impresso para ensinar a ler e a escrever, foram substituídas pelos contos para a infância. Ora, é deste modo que o livro literário começa a ganhar algum

espaço tanto na sala de aula, como nos meios editoriais de qualidade, uma vez que a sua procura começou a ser mais evidente. Essa mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização e os processos de ensino da leitura e da literatura para a infância (Arena, 2010).

Nesta linha de pensamento importa citar Coelho (2000) que afirma que:

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem (...). No encontro com a literatura (...) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (p.29).

No entanto, é do conhecimento geral que a leitura não faz ainda parte do cotidiano de uma parte significativa de crianças e adolescentes. Tal como refere Macias (2003), “os meios de comunicação ocupam parte considerável dos tempos livres da população escolar; as suas apetências e gostos nada têm a ver com a leitura e/ou escrita.” (p.91). Refletindo de uma outra perspectiva que integra a noção de cultura de infância, Azevedo (2003) considera que esta situação pode e deve ser contrariada, porque:

a criança é (...) uma exploradora nata da literacia, que aprende a ser e a relacionar-se com os outros por meio da linguagem e que o texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constitui para ela um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo.

Assim sendo, cabe então aos professores contrariar esta situação. Para isso, é de igual forma importante, que os professores tenham consciência e conhecimento de que o texto literário abre um leque de oportunidades às crianças, uma vez que as afasta do familiar, daquilo que a criança já domina, inserindo-a num novo mundo provido de estímulos, que certamente lhe assegurarão o seu futuro sucesso escolar e social.

No entanto, atualmente, no que respeita às práticas pedagógicas, vemos que, infelizmente, a Educação Literária é ignorada com preocupante frequência pelos professores. Contaminados ainda por uma visão tradicionalista, muitos profissionais continuam a depender e a confinar-se aos manuais escolares para realizarem práticas de Educação Literária. Veloso (2006) alerta-nos para um paradoxo preocupante: “A nível europeu somos os que mais horas dedicam à aprendizagem da língua materna no 1º ciclo,

mas estamos em último lugar no capítulo da eficiência. Porquê?” O mesmo autor continua interrogando:

Os professores que adoptam uma dinâmica de leitura de livros e impõem a animação da leitura de forma consequente têm melhores resultados. Porquê? Os alunos cuja imaginação é regularmente estimulada por leituras de livre escolha, feita a partir de um acervo literário bem definido, são movidos por uma grande curiosidade e apuram o seu espírito crítico. Porquê? (p.9).

Estas perguntas, que acabam de nos ser apresentadas, devem-nos fazer refletir sobre as práticas de Educação Literária que estão a ser proporcionadas pelas escolas. Não quero de todo dizer que não existem, por todo o país, boas práticas literárias, no entanto, continua a ser extremamente necessário a criação de uma efetiva alteração das práticas em torno da língua materna, uma vez que Portugal tem vindo a acusar índices de literacia pouco confortáveis, tal como nos apresenta Sardinha (2007). Perante esta constatação, a autora afirma que “ (...) é necessário formar leitores competentes, leitores, capazes de compreender e interpretar o texto escrito (...) ”

Torna-se assim fundamental investir em estratégias em que os alunos vejam a aprendizagem da leitura e da escrita como um caminho para aumentar os seus conhecimentos, e essencialmente como fonte de prazer, onde através do contacto frequente com textos literários de potencial receção infantil e juvenil o aluno desenvolva um conjunto de competências, e adquira uma desejável formação literária.

1.2. A Interação Leitura/Escrita

Hoje em dia, o enfoque comunicativo dado à educação linguística e a importância dada ao uso da língua vieram dar um grande realce ao estímulo do prazer pela leitura, principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita a uma Educação Literária. Assim sendo, importa perguntar o que faz com que, para muitas pessoas, a leitura seja um ato de prazer? Provavelmente para estas pessoas a leitura ultrapassa o ato mecânico de decifrar códigos impressos, para se revelar numa relação de cumplicidade entre o leitor e o texto.

De facto, o texto literário possui um conjunto de atributos que são fundamentais na interação com o leitor, entre eles a possibilidade de o leitor se identificar com o próprio texto, pois nos textos literários as ideias e opiniões transparecem mais facilmente. No mesmo sentido, o texto literário possui a capacidade de comover, de cativar com histórias e factos, que muitas vezes fazem o leitor vivenciar a situação lida ou algumas vezes,

reviver na obra literária a própria história de vida. Além disso, o texto literário também tem condições de transportar o leitor a épocas passadas, pois a descrição e reconstrução de ambientes e costumes permite que viaje no tempo e no espaço.

A propósito da importância do gosto e do prazer pela leitura Sloan (1991) alerta-nos para a necessidade de prestarmos atenção aos textos que são selecionados e escolhidos para serem trabalhados pelas crianças, pois para além da extrema necessidade de estes, serem pessoalmente relevantes para os alunos, é também fulcral que os mesmos comuniquem com os próprios leitores, no sentido de não haver uma desmotivação.

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem da literatura deve permitir que a criança aprenda a ler, como seria esperado, mas também deve permitir que a criança desenvolva um interesse pessoal pela leitura e prazer pelos livros, valorizando-os e tirando partido deles, no sentido de uma experiência pessoal de leitura.

É seguindo esta linha de pensamento, que a escola assume um papel capital na promoção de uma Educação Literária de qualidade, uma vez que, para muitas crianças provenientes de contextos culturalmente desfavorecidos e desprovidos de oportunidades, a escola é a primeira oportunidade, e muitas vezes a única, de contacto da criança com o texto literário.

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem da língua materna não se cinge apenas ao ensino da leitura, contempla também o ensino da escrita, que muitas vezes é descurado, pois parte-se do pressuposto que quando uma criança sabe ler, sabe também escrever. Importa aqui referir que escrever não é apenas codificar a fala em forma de texto, é um trabalho muito mais complexo e moroso, daí a importância de o professor ensinar os alunos a escrever através de métodos que valorizem o processo e não o produto, como é o caso do modelo de Flower e Hayes de 1981, que indica três componentes essenciais ao processo de escrita: a planificação, redação e a revisão (Carvalho, 2003). Estas, componentes que envolvem o processo de escrita, revelam-se indispensáveis na produção de textos com uma estrutura sólida e coerente.

Por outro lado, e uma vez que há estudos que nos dão conta da resistência e do descontentamento dos alunos face à escrita (Albuquerque, 1997), e das dificuldades do ensino da escrita pelos professores (Pereira, 2004), é necessário que os professores proponham atividades textuais com sentido para os alunos, e que permitam o envolvimento dos mesmos, no trabalho que está a ser desenvolvido. Torna-se de igual forma importante que o professor proporcione atividades que permitam aos alunos refletir sobre o que estão a ler, colocar interrogações, encontrar respostas pessoais face aos textos

lidos, estabelecer relações entre esses textos, escrever com sentido e igualmente, ler com sentido aquilo que escrevem (Balça, 2007), porque, tal como defende Pereira (2004) “fazer com que o aluno aprenda a falar dos textos com as suas próprias palavras, procurar que os descubra pela sua própria reescrita, parecem-me condições de possibilidade para conhecer a literatura.” (p.144).

Na verdade será importante que se veja e se pense a criança “como acolhedora e produtora de cultura” (Debus, 2006, p. 22), ou seja, a criança acolhe os textos literários, mas também é ela própria produtora de textos. De acordo com Pereira (2004), quando existe uma verdadeira relação entre leitura e escrita, a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, mas a escrita configura-se como um importante contributo para a aprendizagem da compreensão leitora, levando assim a uma Educação Literária de qualidade, e a um aluno competente nos mais vastos campos da literacia.

1.3. O Texto Dramático e as Técnicas Dramáticas como Caminho para Exploração da Língua

Autores como Tavares (2007); Callow (2008); Pantaleo (2010) e Pereira (2008) têm-se debruçado sobre a contribuição da literacia multimodal na formação do aluno competente. A literacia multimodal define-se, de uma forma muito sucinta, como:

a variedade e as inter-relações entre os textos impressos, visuais e auditivos. Desta forma, linguagem, música, artes visuais, símbolos matemáticos, brincadeiras, computadores são sistemas semióticos que as crianças usam para representar, ou seja, são multiliteracias. Quando se utiliza uma prática típica da educação infantil de integrar a música à linguagem e ao movimento temos a literacia multimodal. (Kishimoto, 2010, p.23).

Neste sentido, o conceito de literacia pode ser entendido na perspetiva do conceito de competência comunicativa, pois este envolve fatores de variadíssimas ordens (sociocultural, referencial, discursiva e linguística), “passível de se expandir a competências de expressão e compreensão oral, de leitura e de expressão escrita do quotidiano, onde é exigida a simultaneidade, a complexidade e a flexibilidade de fatores cognitivos intervenientes, resultando num processo de multimodalidade.” (Martins & Azevedo, 2013, p.109)

Inês Sim-Sim (2003) citada por Martins & Azevedo (2013, p. 109) considera que:

(...) para comunicar, é imprescindível uma interação comunicativa pela linguagem, não bastando dominar as regras da estrutura da língua da comunidade em que está inserido, sendo necessário saber usá-las para, em contextos

específicos, transmitir, reconhecer e interpretar as intenções subjacentes aos enunciados linguísticos.

Na mesma linha de pensamento Pessanha (2001) enfatiza que há mais probabilidade de as competências de literacia aumentarem, quando a aprendizagem se desenvolve pela interação de vivências socioculturais dos indivíduos, como é o caso do contexto educativo, no qual se devem propiciar as situações de aprendizagem, dando privilégio à aquisição da leitura e da escrita através de situações de descoberta constante, evidenciando aspetos como a sua utilidade, funcionalidade e prazer, só assim a aprendizagem será significativa, e terá um caráter pessoal para a criança.

É neste contexto que surge a Expressão Dramática, e de facto, alguns autores que se dedicam ao estudo destas questões, como Sousa (2003) e Pereira e Lopes (2007) revelam que as técnicas dramáticas, que incluem exercícios de concentração, de mímica, de improvisação, jogos dramáticos, jogos de papéis e encenações, compartilham os mesmos objetivos, nomeadamente: “melhorar a interação entre os alunos relativamente à tomada de decisões em colaboração, à necessidade de negociação e ao respeito pela opinião dos outros; melhorar as habilidades linguísticas, bem como a criatividade e a imaginação” (Cantero, 2005, p. 109).

As técnicas dramáticas, assim entendidas, não têm tanto como objetivo a representação de uma peça de teatro para um público, mas, antes, a preocupação de levar os alunos a fazerem coisas com as palavras, isto é, a trabalhar com a língua. Ou seja, com as técnicas dramáticas abre-se a possibilidade de desenvolver uma razão para comunicar e trazer a vida quotidiana para o interior da sala de aula. Assim, estas técnicas permitem não só desenvolver determinadas habilidades linguísticas, mas, também, elementos não linguísticos que fazem parte de qualquer situação de comunicação.

Cantero (2005) sintetiza as possibilidades deste processo, destacando a contextualização do ensino da língua, o que permite dar um sentido àquilo que está a ser realizado e, desta forma, permitir a aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Através delas o aluno projeta a sua personalidade ao representar diferentes personagens. Neste sentido o contexto educativo torna-se um espaço onde se vivenciam diversas situações de comunicação, e onde, sem dúvida, se trabalham assuntos e temas transversais a todo o currículo.

De facto, a prática teatral admite tratamentos muito diversificados na educação, mas, segundo Mojarro & Jurado (1999), são as áreas de educação artística e da língua e literatura, com ênfase no aspeto comunicativo, aquelas que mais podem beneficiar com

essa prática. Na opinião destes autores, é possível trabalhar todos os blocos de conteúdos da área de língua e literatura sob o ponto de vista da dramatização.

Ora, se para a criança, os textos que fazem parte do corpus que habitualmente se denomina literatura para a infância não são simples palavras escritas, mas sim, tal como refere Couto (2003) “palavras, ideias, sentimentos, experiências que, emergindo da oralidade ou do papel, são elas próprias geradoras de ação e de vida” (p. 209), então, facilmente se compreende que o texto infantil ganhe em ser abordado através do jogo simbólico e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois, a criança, ao dramatizar um texto, está a jogar, exercitando, por esta via, as suas competências imaginativas, corporais e de cooperação. Deste modo, a utilização do jogo dramático na prática quotidiana pode perspetivar-se como um instrumento pedagógico de motivação, de compreensão, interpretação, primordialmente ao serviço da Educação Literária do aluno.

Na realidade, “o jogo dá visibilidade às experiências, às expectativas, aos anseios, mas também aos medos e angústias da criança, colocando-a em confronto consigo mesma e com o grupo, por um lado, e, por outro, abrindo-a a outros mundos e realidades. É um excelente exercício de descoberta e de socialização” (Couto, 2003, pp. 209-210).

Segundo Slade (1978):

o jogo dramático possibilita à criança descobrir-se a si mesma e à própria vida através de tentativas físicas e emocionais, num ambiente onde esta consiga construir a confiança por meio da amizade e, ao mesmo tempo, se possa criar uma atmosfera favorável por meio de empatia e consideração, não só entre os elementos do grupo, como também entre os alunos e o professor (p.18).

De facto, hoje em dia, já não se discute o papel do jogo no desenvolvimento da criança e até mesmo do adulto, uma vez que, assim como a literatura, o jogo é uma componente substancial da vida dos seres humanos.

Segundo Vygotsky (1998), “a representação dramática é um dos aspetos mais frequentes na criação artística infantil e, ao mesmo tempo, torna-se a mais próxima da criação literária, na medida em que utiliza, em simultâneo, a expressão verbal e a dramatização e/ou representação dramática.” (p.85). Desta forma, a Expressão Dramática torna-se privilegiada no que diz respeito à ligação entre o jogo e a literatura.

De facto, desde cedo, a criança convive com a Expressão Dramática, imitando os adultos - a sua primeira fonte de aprendizagem. O jogo é, com efeito, o seu mundo e, através dele, desenvolve a criatividade, a imaginação e a fantasia. Assim, na perspetiva de García del Toro (2004), “a experiência do jogo permite à criança combinar as suas

vivências, criando uma nova realidade, que funciona como resposta à sua curiosidade e necessidade de descoberta e de saber.” (p.7). Cabe, assim aos pais e professores, fornecer à criança oportunidades de jogo de modo a atingir um desenvolvimento pleno das suas capacidades formativas e comunicativas.

Neste período de novas interrogações sobre o ensino da língua e da literatura, e diante todos os problemas que se colocam a diversos níveis na docência, é importante olhar para os textos literários de uma outra forma, pois tal como nos alerta Mendoza Fillola (2005), os professores nem sempre conseguiram tomar consciência da relevância formativa que os textos literários para crianças, encerram no cimentar da competência literária da mesma. Deste modo, configura-se como capital a leitura quotidiana de textos literários na sala de aula, e é neste sentido, que o texto dramático desempenha um caminho privilegiado.

Nesta linha de defesa, Glória Bastos (1999) considera que as práticas textuais sobre produções dramáticas apresentam vantagens de carácter formativo nos vários domínios, cognitivo, afetivo e motor, ao desenvolver situações onde o aluno “aprende a trabalhar, a criticar e receber críticas pertinentes, a valorizar e estimular o trabalho alheio, porque, no teatro, o que conta é o conjunto homogéneo, nivelado” (p. 224). Nesta perspectiva, são possibilitadas oportunidades ao aluno de experimentar diversas “operações estruturantes: cognitivas, afetivas e semióticas” (idem, 1999, p. 224). Um importante trabalho metalinguístico e metacognitivo poderá, então, ser realizado através de exercícios de leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização, repetição.

De facto, o trabalho com o texto dramático é o caminho privilegiado para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, e partilho da opinião de Glória Bastos (1999), quando refere que o trabalho com o texto dramático na sala de aula é “um palco privilegiado para a aquisição do gosto e de hábitos de leitura.” (p.224).

Assim, relativamente à comunicação oral, e tal como preconizam Pereira e Rocha (2006) o trabalho com o texto dramático e o processo de dramatização pressupõem:

(...) um trabalho de grupo, implicando a necessidade de pôr em comum opiniões e decisões a tomar e, por conseguinte, que se utilizem e pratiquem vários domínios da linguagem oral: a conversação, a exposição e a argumentação. Por outro lado, a interpretação das personagens possibilita o combate a alguma timidez que exista e prejudique a expressão oral, assim como possibilita o treino da pronúncia e entoação, o desenvolvimento da capacidade de reacção e fluidez

verbais e a tomada de consciência da necessidade de adequação do texto à situação. (p.4).

As autoras, acima citadas, manifestam-se em relação à comunicação escrita, dizendo que a compreensão escrita é trabalhada através da leitura do texto dramático, quer escrito por um qualquer autor, quer escrito pelos próprios alunos, e é, de igual forma, desenvolvida através do exercício de escrita de textos dramáticos, englobando todas as suas fases: planificação, textualização e revisão.

Em suma, é importante que os contextos educativos repensem as suas práticas, e que as consubstanciem numa “interação regular com a arte e a leitura, (...) potenciando o aumento dos níveis de literacia e a formação do leitor literário, assim como uma educação para as artes (...)” (Martins & Azevedo, 2013, p.118). É igualmente importante que os atores educativos vejam a animação da leitura como forma de criar alunos autónomos, competentes, críticos e reflexivos no âmbito da literatura. “Neste contexto, a literatura de potencial receção (...) infantil e juvenil permite a construção de mundos polifacetados, mundos ficcionais sustentados pela palavra, mundos a descobrir através de múltiplas leituras. (idem, p.120).

1.4. O processo de escrita como potencializador de competências textuais

A capacidade de produzir textos escritos é hoje uma exigência da vida em sociedade, uma vez que esta impõe, cada vez mais, a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um vasto leque de géneros.

É neste sentido que a escola “deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5).

Muitas vezes, quando questionados sobre um texto ou sobre uma produção textual, rapidamente o nosso pensamento nos leva a falar sobre este conceito, como se de um produto se tratasse. No entanto, mais do que um resultado final, o texto é um processo, e é neste ponto que reside a essência deste conceito. De facto, tal como defendem Sousa, Silva e Ferreira (2012) “fala-se de texto normalmente como produto, mas o texto é, antes de mais, um processo que toma forma num dado contexto e numa dada relação.” (p.137). As mesmas autoras defendem que “(...) o texto é um processo pessoal – onde o sujeito cria, dá testemunho e se posiciona –, e é social, pois cada texto emerge na corrente de textos realizados e a realizar numa determinada situação.” (idem, 2012, p.138).

Assim, é importante que, para além da atenção dada às características próprias do texto, seja tida também em atenção o ensino do processo (Hayes & Flower, 1980), através do qual se ensina às crianças a construir textos e que envolve, como já referi um momento de planificação, redação e revisão.

Segundo Hayes & Flower (1980), a planificação corresponde à mobilização e ativação do conhecimento prévio dos alunos; a textualização corresponde ao momento dedicado à redação, isto é, ao aparecimento das expressões linguísticas organizadas em frase e parágrafos; e a revisão, que é encarada como a eventual correção ou melhoramento do que foi escrito.

Do que foi referido se deduz que o processo de escrita, não é tarefa fácil e, tal como nos indica (Barbeiro & Pereira, 2007):

a complexidade do processo de escrita resulta da diversidade de competências, actividades e domínios de decisão que nele estão presentes. Durante o processo, o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar. (p.10).

No entanto, o professor pode facilitar esta tarefa, e uma das propostas que nos é dada por Barbeiro e Pereira (2007), é o trabalho colaborativo, onde o encontro com os outros, proporcionado pela escrita, pode transformar a colaboração num instrumento de aprendizagem:

A interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A colaboração reflecte-se, por outro lado, na vertente emocional — igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita — e no reforço do sentimento de participação. (idem, 2007, p.10).

Como já foi referido, o trabalho de escrita é encarado por vários autores como um processo que implica várias componentes, e as actividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo, ou seja, estas três componentes não exigem um rigor tal, que seja obrigatório serem usadas segundo esta ordem. Por exemplo:

ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir

sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito. (idem, 2007, p.17).

Refletindo agora, de uma forma mais pormenorizada, sobre cada uma destas componentes do processo de escrita, e partilhando a opinião de Barbeiro e Pereira (2007) vemos que a planificação diz respeito ao ato de planificar, ou seja, é o momento do processo onde são estabelecidos os objetivos, onde se antecipam os efeitos, onde se organiza a informação e se pensa na estrutura do texto. Dar tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita começa antes da redação do próprio texto. A este propósito, os mesmos autores chamam a nossa atenção para o facto de a capacidade de planificação constituir um dos aspetos que diferenciam o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo de todo o percurso escolar. “Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo. O ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação (...)” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18).

Relativamente à componente da textualização, esta, como o próprio nome indica, é dedicada à escrita propriamente dita. É ao longo desta componente que o aluno tem de dar resposta a várias tarefas e exigências que nos são apresentadas por Barbeiro & Pereira (2007), como por exemplo, a explicitação do conteúdo, pois mesmo quando existe uma planificação cuidada, muitas ideias foram registadas de forma muito simplificada e resumida, o que faz com que neste momento o escritor tenha de explicitar essa informação, para que o leitor perceba o conteúdo do texto.

O aluno tem, também, de ter atenção à formulação linguística e à articulação linguística, uma vez que um texto não pode ser constituído por uma mera adição de palavras ou de frases soltas, visto que estas mesmas frases devem estabelecer relações de coesão linguística e de coerência lógica. Barbeiro e Pereira (2007) destacam o papel do trabalho colaborativo, evidenciando as suas vantagens:

ao elaborarem em pequeno grupo um único texto, da responsabilidade de todos os participantes, os alunos têm de gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diversas perspectivas, a escolha, negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista. (p.24)

Relativamente à revisão, e como várias investigações já referiram, a revisão é a fase da escrita que mais dá azo a aprender, sobretudo se colocarmos os alunos perante uma ação intencional com determinada função comunicativa. A componente de revisão processa-se através da leitura, avaliação e possível correção ou reformulação e

melhoramento do que foi escrito. Esta componente pode e deve atuar ao longo de todo o processo de escrita, no entanto não deve ser retirada a importância da revisão final. Segundo Barbeiro e Pereira (2007) “a revisão surge (...) ligada à planificação inicial, pelo confronto com os objetivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo.” (p.19)

No entanto, pôr os alunos a rever os textos, sejam os seus próprios textos ou os textos de outros, não pode significar deixá-los sozinhos perante tarefa tão complexa e, muito menos, exigir-lhes que façam mudanças complicadas e a vários níveis. De acordo com Pereira e Rocha (2006) “as interacções verbais quer entre alunos, quer entre alunos e professor, acerca da escrita dos seus textos, favorecem a aprendizagem, uma vez que falar, trocar opiniões, ajuda a clarificar ideias, a escrever e a aprender a escrever.” (p.8). Da mesma forma, também as atividades de auto e hétero-correção das produções textuais podem ajudar a aperfeiçoar a competência de escrita. A este respeito importa referir Barbeiro e Pereira (2007) quando dizem que:

O distanciamento face ao texto pode ser procurado através do olhar dos outros. Os colegas poderão, em relação aos textos uns dos outros, efectuar a revisão, directa ou indirecta, quer em relação a aspectos formais, quer em relação a aspectos de conteúdo. Na revisão indirecta considera-se a situação em que o aluno-autor lê o seu texto à turma para que seja comentado. Desses comentários, para além de uma apreciação global, resultam sugestões de reformulação decorrentes de eventuais aspectos a melhorar, tanto a nível de forma como de conteúdo. (p.27).

Os mesmos autores prosseguem afirmando que:

Na revisão directa considera-se a atribuição da função de revisor a diversos alunos. Após a revisão, seguir-se-á a apresentação aos autores ou a toda a turma do trabalho de revisão, com eventuais propostas de reformulação. O professor não fica à margem deste processo, pois poderá integrar a discussão e reflexão e será chamado a confirmar o rumo de algumas propostas (p.28).

Assim, “o ensino da escrita como reescrita pressupõe dar aos alunos tarefas de produção circunscritas e pô-los a pensar sobre os desajustes de linguagem dos textos.” (idem, 2007, p.8) Os mesmos autores acrescentam ainda que “este princípio didáctico consubstancia-se, então, na ideia de que é necessário intervir no processo de escrita, e não só no produto, e que é importante apoiar os alunos na produção de textos completos e complexos” (idem, 2007, p.8). Acrescento ainda, que os professores têm de ter em atenção que o processo de escrita não é, nem deve ser, um processo rápido. Pelo contrário,

o processo de escrita revela-se, por vezes, um trabalho moroso, uma vez que em cada uma das suas etapas/componentes, o aluno realiza um conjunto de aprendizagens que eram impossíveis de alcançar se este processo não fosse tido em conta.

Em suma impõe-se de uma forma urgente a mudança nas práticas interventivas em torno da Educação Literária, com vista a um ensino inovador e cativante, que, através de uma abordagem integrada, situada e diferenciada possa conduzir os alunos a uma aprendizagem real e significativa da língua materna, colmatando as suas dificuldades e valorizando as suas potencialidades, sobretudo através de um ensino-aprendizagem baseado no prazer pelo livro, pela leitura, e pelas aprendizagens que daí advém.

Capítulo II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo justifico, defino e apresento, os procedimentos metodológicos adotados, à luz do problema e dos objetivos anteriormente definidos.

2.1. Opções Metodológicas – Investigação-Ação

Numa perspetiva global, a investigação científica caracteriza-se pela utilização de um conjunto de instrumentos, técnicas e conceitos cuja finalidade é dar resposta aos problemas e interrogações inicialmente levantados, num qualquer âmbito de trabalho científico. Dada a característica interventiva que caracteriza o estudo, bem como a natureza dos objetivos propostos, a Investigação-Ação foi, no quadro do paradigma da investigação qualitativa, a metodologia seguida.

Para Bogdan e Biklen (1994) “A Investigação-Ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p. 292). Os mesmos autores

De facto, segundo Bogdan e Biklen (1994) as investigações qualitativas privilegiam, pelas suas características, todo o processo de investigação, não centrando, desta forma, a sua atenção nos produtos ou nos resultados finais, tendo como instrumento principal de ação, o próprio investigador. Também, e ainda neste âmbito, Craveiro (2007) põe em evidência o facto de as investigações qualitativas privilegiarem a “compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.” (p. 203).

Alguns autores como Moreira (2001) e Esteves (2008) consideram o processo de investigação como um *continuum*, ou seja, um processo em espiral, interativo e focado num problema. Neste sentido, a Investigação-Ação é vista como uma metodologia dinâmica envolvendo uma espiral de planeamento, ou, como refere Matos (2004), como “ (...) um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, e avaliando a eficácia da intervenção.” (s/p). Também Cruz, citado por Oliveira et al (2004) refere que “a Investigação-Ação é uma processologia que implica um processo tomado como objecto de conhecimento e de intervenção (...) implicando métodos, objectivos de diagnóstico, de decisão, de estruturação da acção, comportando opções assumidas no quadro das tipologias de investigação.” (p.151).

Em síntese, podemos afirmar que a Investigação-Ação é uma metodologia orientada para a melhoria das práticas nos diversos campos da ação (Elliott, 1996), nomeadamente na educação. Assim, uma vez que a metodologia de Investigação-Ação procura interrogar a prática e a realidade social e quotidiana, bem como os valores que a

integram para, mediante a obtenção de um conhecimento específico acerca dessa mesma realidade, a poder compreender, explicar e melhorar, torna-se evidente a sua pertinência num contexto de educação, uma vez, que esta encerra, na sua especificidade, uma vertente altamente transformadora, que visa a mudança do contexto no sentido de o melhorar, e uma vertente educativa no que diz respeito ao próprio investigador, pois este aprende investigando e observando a sua prática.

Neste sentido parece importante reter a perspectiva de Esteves (2008) ao referir que:

(...) a investigação-acção forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação, transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa. (p.11).

Nesta linha de pensamento, Simões (1990) afirma que “ (...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (p.32).

Focando agora o nosso olhar numa outra perspectiva desta metodologia, nomeadamente sobre os contributos do uso da mesma para o crescimento profissional do docente, Cortesão e Stoer (1996) defendem que o professor ao utilizar esta metodologia de investigação pode assumir dois papéis distintos: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no professor como educador. De facto, podemos considerar o professor como um investigador, no sentido, em que este interroga, analisa e investiga a realidade educacional que o rodeia, identificando problemas pertinentes e estudando uma tentativa de resolução, com o objetivo de melhorar essa mesma realidade. Por outro lado, o professor detém também o papel de educador, uma vez que ao investigar esses mesmos problemas, realiza um trabalho de reflexão sobre a sua própria prática, ajustando-a e melhorando-a.

Assim, para além de uma metodologia de estudo e investigação, a Investigação-Ação pode também, pelas características já expostas, ser entendida como uma forma de ensino. Através dela, cada docente tem a possibilidade de repensar a suas práticas, ampliar os seus conhecimentos e competências.

É neste sentido que Almeida (2001) enumera algumas das vantagens desta metodologia de investigação. “Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando

não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.” (p.176).

O contributo da Investigação-Ação na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais ativa do professor, como agente de mudança, uma vez que é isso que se espera desta metodologia de investigação, pois tal como referem Benavente e Machado (1990), “os processos de mudança são problemática nuclear da Investigação-ação.” (p.11).

Assim, ao utilizar esta metodologia neste estudo, aquilo que, efetivamente é pretendido, é a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizo no dia-a-dia no palco da minha ação – a escola.

Neste sentido, associar a Investigação-Ação à prática educativa do professor significa, para Matos (2004), tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes, e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas. Moreira (2001) citado por Sanches (2005) refere isso mesmo, que a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria desta metodologia, faz com que os resultados da reflexão deem origem a novos objetos de investigação.

É neste balanço contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da Investigação-Ação enquanto estratégia reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai, posteriormente, ser usada no processo de tomada de decisões e na intervenção pedagógica.

Sabendo que a melhoria da prática é o principal motor de desenvolvimento do uso da Investigação-Ação no contexto escolar, e que esta depende da alteração das atitudes e dos comportamentos do professor/investigador, foi minha preocupação, ao longo da minha intervenção assumir o duplo papel de investigadora e professora, na complexidade de um processo em que a investigação me ajuda a refletir sobre as práticas, e a agir no sentido de as conseguir melhorar.

2.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Quintas e Cataño (1998) manifestam a sua opinião sobre o facto de a investigação-ação poder ajudar o professor/educador a desenvolver estratégias e métodos para que a sua prática e intervenção, junto dos alunos, seja mais adequada, bem como, proporcionar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.

De facto, a investigação-ação permite a utilização de métodos e técnicas diversificadas que permitirão ao professor/investigador alcançar e recolher, de forma criteriosa, os dados de que necessita. Neste processo de recolha de dados, o estudo faz uso de múltiplos instrumentos, procurando assim obter dados de diferentes dimensões do problema, o que proporciona a análise e a triangulação da informação recolhida.

Neste sentido, considerei a observação, os diários de aula, os inquéritos por questionário, e as notas de campo como instrumentos principais; os registos áudio e fotográficos, e as produções das crianças como instrumentos complementares. Assim, de uma forma sucinta, passo a explicitar cada um dos instrumentos utilizados:

- **Observação**

A observação foi sem dúvida um dos principais instrumentos utilizados no presente estudo, sendo que numa primeira fase de uma forma mais naturalista, com um olhar pouco focado, e numa segunda fase de uma forma mais direccionada, no sentido de recolher informação pertinente ao estudo em desenvolvimento.

A este respeito Formosinho (2002) diz-nos que, “as informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (pp.168 e 169). O mesmo autor acrescenta ainda que:

Para conduzir um processo de observação capaz de reunir critérios de objectividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da selectividade de percepção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, dos seus interesses e tendências e também da sua formação e treino ao nível da observação” (Formosinho, 2002, p.173).

Zabalza (1992) também se pronuncia sobre este assunto dizendo que a escolha do objeto da observação, o contexto em que ela se vai efetuar e a forma de registo que ela vai implicar são cuidados especiais que devemos ter em atenção quando se efetua uma observação. Assim, foi minha preocupação definir instrumentos de registo como forma de auxílio à observação que estava a ser realizada.

- **Notas de Campo**

O processo de observação implementado teve, assim, como instrumento de registo as notas de campo. Estas incluíram, entre outros aspetos, registos descritivos das ações e

intervenções implementadas bem como notas interpretativas e questões, sentimentos e ideias emergentes no decorrer da observação. Máximo-Esteves (2008) pronuncia-se sobre este assunto mencionando que as notas de campo podem ser realizadas em qualquer situação, tendo em conta os propósitos do observador, ou seja, podem ser realizadas no momento exato do acontecimento, ou posteriormente. No entanto, o mesmo autor aconselha que o registo seja feito o mais rápido possível para que não sejam esquecidos dados importantes

- **Diários de Aula**

Para além da observação, e de forma a complementar os dados recolhidos através da mesma, foi necessário, criar um conjunto de instrumentos que me ajudassem a cruzar e a triangular a informação recolhida. Um desses instrumentos foram os diários de aula que “podem ser usados individualmente ou em grupo, escritos pelo professor ou pelos alunos, abordando temáticas gerais ou temáticas mais específicas. De qualquer uma das formas de uso do diário podemos extrair uma espécie de «radiografia» da nossa prática” (Zabalza, 1992, p.24). Aos professores possibilita a reflexão sobre a sua prática letiva, ajudando-os a realizar uma avaliação do seu trabalho, a detetar lacunas e ajustar estratégias para as ultrapassar. Aos alunos possibilita uma retrospectiva global da aula, do trabalho do professor, auxilia na avaliação do seu processo de aprendizagem e na reflexão sobre o seu trabalho e conduta em contexto de sala de aula.

Foi exatamente neste ponto que residiu a minha intenção. De facto, partilho da opinião de Cruz (2007), quando refere que os diários são “uma narrativa escrita de carácter pessoal e espontânea que pode explicitar interpretações, opiniões, sentimentos e vivências ocorridas ao longo de um tempo num contexto de formação pedagógica” (p.198).

Assim, foi minha preocupação dar voz às crianças e analisar de uma forma cuidada e criteriosa tudo aquilo que elas registavam, de uma forma tão natural, nos seus diários pessoais.

Para isso, foi construído um diário para cada criança, onde diariamente os alunos respondiam às seguintes questões: O que aprendi hoje? De que é que mais gostei? De que é que menos gostei? As minhas maiores dificuldades foram?

Este instrumento para além de técnica de recolha de dados foi também utilizado como forma de avaliação contínua, uma vez que através das perspetivas e das opiniões

dos alunos fui ajustando e direcionando a minha prática, no sentido de uma melhoria da mesma.

- **Inquéritos por Questionário**

De acordo com Tuckman (2000) um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado problema, consiste em formular questões que, de alguma forma, estejam envolvidas ou relacionadas com o problema.

Assim considerei pertinente a construção de dois questionários. O primeiro (Anexo I) teve como objetivo recolher as percepções iniciais das crianças sobre o texto dramático e o universo da sua leitura. Este questionário foi realizado no momento inicial do projeto com o propósito de estabelecer um contacto inicial entre os alunos e o problema a investigar, e para, a partir desse primeiro momento se retirarem informações, conhecimentos ou opiniões individuais. O referido documento era constituído por 30 perguntas estando estas divididas em 2 grupos distintos.

O primeiro grupo dizia respeito aos hábitos de leitura das crianças, bem como à sua noção de texto dramático, e era composto por 22 questões, sendo 12 fechadas e 11 questões abertas. O segundo grupo tinha como objetivo perceber o papel dos familiares, amigos e professores no mundo literário das crianças, e era constituído por 9 perguntas, nomeadamente 8 fechadas e 1 aberta.

Relativamente ao segundo questionário (Anexo II), este foi implementado no momento final do projeto e tinha como objetivo último compreender de que modo se alteraram as percepções que as crianças tinham inicialmente sobre o texto dramático e a sua importância. Este questionário, apresentado sob a forma de ficha de leitura, era constituído por um conjunto de questões abertas relacionadas com a importância da utilização do texto dramático na perspetiva do aluno, e com a compreensão da história lida.

Os referidos questionários foram fundamentais para o estudo pois envolveram perguntas onde as crianças manifestaram as suas opiniões em relação a opções, expectativas, e conhecimentos sobre o problema em análise.

- **Registos áudio e fotográficos**

De forma a complementar as técnicas mencionadas, e no sentido de tornar a informação recolhida, o mais fiel possível à realidade em questão, foram introduzidos os

registos áudio e fotográficos, através de instrumentos audiovisuais, nomeadamente a máquina fotográfica e de filmar.

Tal como nos referem Bogdan e Biklen, (1994) as fotografias “podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações.” (p.141). Já sobre os registos áudio Coutinho (2008) enaltece que, no caso do professor, as gravações áudio possibilitam analisar com rigor e maior distanciamento a sua atuação, apoiando-o no ato da reflexão sobre a sua própria prática pedagógica.

Todos estes instrumentos foram auxiliares de memória, e numa fase já posterior as leituras e as análises destes mesmos elementos permitiram ver, ouvir e experienciar de novo o já vivenciado, contribuindo também para o processo de desenvolvimento profissional do professor/investigador.

- **Produções das crianças**

Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças revelaram-se de extrema importância tanto para a recolha de informação e conseqüente triangulação de dados, como para a própria avaliação de todo o projeto. A este propósito Esteves (2008) preconiza que a análise das construções efetuadas pelas crianças é indispensável, quando o objetivo da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.

De facto, as produções realizadas pelas crianças sejam elas produções escrita ou visuais, individuais ou coletivas, são instrumentos fundamentais para o decorrer do projeto, uma vez que através delas, conseguimos analisar e refletir sobre as aprendizagens que as crianças estão a adquirir, o que nos permite uma avaliação contínua, e caso seja necessário, um ajustamento ou uma reorganização do projeto.

Assim, ao longo do projeto todas as produções das crianças foram cuidadosamente analisadas e tidas em conta, de forma a recolher dados importante que juntamente com as restantes informações recolhidas, pudessem ter um contributo importante para a resolução do problema em estudo.

O conjunto de técnicas e instrumentos aqui mencionados permitiu-me, assim, obter uma melhor perceção da minha prática pedagógica, uma vez que me permitiu recolher os dados necessários para uma melhor análise do contexto e do desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Capítulo III

PROJETO DE INTERVENÇÃO

CAPITULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO

A natureza do contexto educativo e a observação atenta e cuidada das dificuldades e dos interesses do grupo-turma definiram o meu objeto de estudo e determinaram os objetivos estabelecidos, bem como as estratégias pedagógicas e investigativas utilizadas ao longo de todo o projeto.

Neste capítulo, incluo a caracterização do contexto escolar bem como o projeto de intervenção enumerando aspetos que considero relevantes, nomeadamente: a justificação pedagógica e a pertinência social do tema, os objetivos definidos e as estratégias pedagógicas adotadas. Procedo ainda à descrição faseada das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

3.1. Caracterização do Contexto

3.1.1. Agrupamento

O contexto de intervenção onde realizei a PES denomina-se Escola Básica do 1º Ciclo/Jardim de Infância de Alvelos, pertence à rede escolar do distrito de Braga, integrando o Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho. O referido agrupamento entrou em funcionamento a 6 de Julho de 2001, sendo constituído por 28 estabelecimentos de educação e ensino.

Na sequência do ordenamento da rede educativa, o agrupamento passou a ser constituído por 32 estabelecimentos de ensino. No ano letivo de 2013/2014 e 2014/2015, em resultado da fusão e extinção de estabelecimentos do 1.º Ciclo, passou a ser constituído por 23 estabelecimentos de ensino, respetivamente: seis (6) de educação pré-escolar, nove (9) integrados com pré-escolar e 1.º Ciclo, sete (7) do 1.º Ciclo e um (1) do 2.º e 3.º Ciclo.

3.1.2. Projeto Educativo

O Projeto Educativo de um agrupamento é o documento que consagra a orientação educativa desse mesmo estabelecimento. Elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, nele se explanam os princípios, valores, metas e estratégias segundo as quais o agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa.

No que concerne ao projeto educativo do agrupamento de escolas Rosa Ramalho, este é orientado por um conjunto de princípios, valores e políticas educativas que

definem o ideal de educação a seguir, nomeadamente, a promoção de uma educação para a liberdade, autonomia e responsabilidade; a promoção da educação para o desenvolvimento holístico do aluno; a promoção da inclusão e da solidariedade e a valorização da cooperação e abertura ao meio envolvente.

3.1.3. Localização da Instituição Escolar

A EB1/JI de Alvelos situa-se, tal como o nome indica, na freguesia com o mesmo nome, concelho de Barcelos e distrito de Braga. A referida freguesia situa-se na periferia da cidade de Barcelos. Com características essencialmente rurais, esta freguesia tem na agricultura e na indústria têxtil, as principais ocupações laborais dos seus habitantes. A área desta freguesia é de 3,8 Km² e tem cerca de 2168 habitantes².

A escola encontra-se em funcionamento num edifício cuja traça se inscreve no chamado plano centenário. Devido às boas condições físicas e à existência de diversas salas de aula, foi transferido para este edifício, o Jardim de infância, que se encontra a funcionar no 1º piso.

A escola EB1/JI de Alvelos encontra-se situada num vale fértil, e é atravessada pelo rio Ameias, afluente do rio Cávado. Esta escola encontra-se num local privilegiado em termos históricos, uma vez que é ponto de passagem dos peregrinos de Santiago.

Fazem parte da freguesia várias instituições e associações, nomeadamente, a Associação Recreativa e Desportiva, o Grupo de Futebol Sénior e Juvenil, a Associação de Pais e Alunos de Alvelos, a Associação de Jovens de Alvelos, o Grupo Coral de Jovens e o Grupo Coral de Alvelos.

3.1.4. Edifício e Equipamento Escolares

O espaço físico do edifício distribui-se do seguinte modo: o 1º piso é ocupado por quatro salas de aula, duas do pré-escolar, uma para a CAF (Complemento de Apoio à Família), e uma sala do 1º Ciclo. É composto ainda por quatro casas de banho para alunos e duas casas de banho para professores.

No 2º andar, o edifício é composto por três salas de aula destinadas ao 1º Ciclo, uma sala de informática; uma sala de professores, uma sala com material didático e equipamento informático, uma pequena sala para terapias e quatro divisões para arrumos.

O espaço exterior é um espaço amplo, totalmente descoberto, apetrechado com os seguintes equipamentos lúdicos: um campo de futebol, um de basquetebol e um parque

¹ Projeto Educativo do agrupamento de escolas Rosa Ramalho

² Censo de 2001

infantil equipado com placas antichoque e uma caixa de areia branca. Globalmente, estes equipamentos encontram-se em boas condições físicas, revelando preocupação com a sua manutenção.

No espaço exterior situa-se, ainda, um pequeno pavilhão onde se encontra o refeitório, e um pequeno auditório destinado à realização de atividades físicas e desportivas em dias de chuva, e à prática de palestras, ações de formação, assembleias de escola, entre outras. Este espaço está ainda apetrechado com vários canteiros e floreiras.

3.1.5. Oferta Educativa

Para além da componente letiva obrigatória, a escola oferece, com a colaboração da Associação de Pais dos Alunos de Alvelos (APAL) e da Junta de Freguesia, as atividades do período de prolongamento. A escola oferece ainda Atividades de Enriquecimento Curricular nomeadamente, iniciação ao Inglês, Expressões Artísticas, apoio ao estudo, atividade física e desportiva e Tecnologias da informação e da Comunicação (TIC).

3.1.6. População Escolar

A população escolar desta instituição de ensino é de 125 alunos. Deste total, 47 crianças frequentam o Jardim de Infância e 78 alunos frequentam o 1º Ciclo. A população escolar distribui-se por seis turmas sendo quatro do 1º ciclo e duas do pré-escolar.

A EB1/JI de Alvelos possui um corpo docente formado por quatro professores do quadro do agrupamento, duas educadoras, uma professora de apoio educativo, uma professora de ensino especial e terapeutas de várias especialidades que apoiam os alunos. O corpo não docente é constituído por uma auxiliar de ação educativa e várias tarefeiras.

3.1.7. Caracterização da Sala

Relativamente à sala de aula, o espaço é amplo e arejado, com uma boa iluminação natural, devido às grandes janelas, tendo portanto todas as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem.

A sala não tem a disposição tradicional, uma vez que é uma sala cuja disposição o professor muda com frequência, em função dos objetivos e das atividades propostas, mas sobretudo, visando facilitar a promoção da aprendizagem dos alunos.

Este espaço de ensino está apetrechado com vários equipamentos, como por exemplo, armários de arrumação, diversas secretárias de trabalho, dois computadores e

uma pequena biblioteca. Este espaço acolhe ainda diversos tipos de materiais: didáticos, informáticos e materiais de desperdício, utilizados na realização de trabalhos manuais.

3.1.8. Caracterização da Turma e Projeto Curricular

Realizei o meu estágio com uma turma do 3º ano de escolaridade, composta por 18 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

No plano curricular, esta turma participa em dois projetos³: o projeto Bom leitor, bom comunicador, que tem como objetivos estimular nas crianças o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro; e participa ainda no projeto PASSE – Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar. Este programa visa a promoção de comportamentos alimentares saudáveis, e é desenvolvido em parceria com a Direção Regional de Educação do Norte (DREN).

O grupo é bastante curioso e interessado por novas aprendizagens. Situações familiares complexas (divórcios litigiosos, zangas familiares, ausência de um dos progenitores) podem estar na base da instabilidade emocional, que muitas vezes prejudica a aprendizagem escolar.

No grupo existem 3 alunos com problemas de visão. Não existem alunos identificados com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

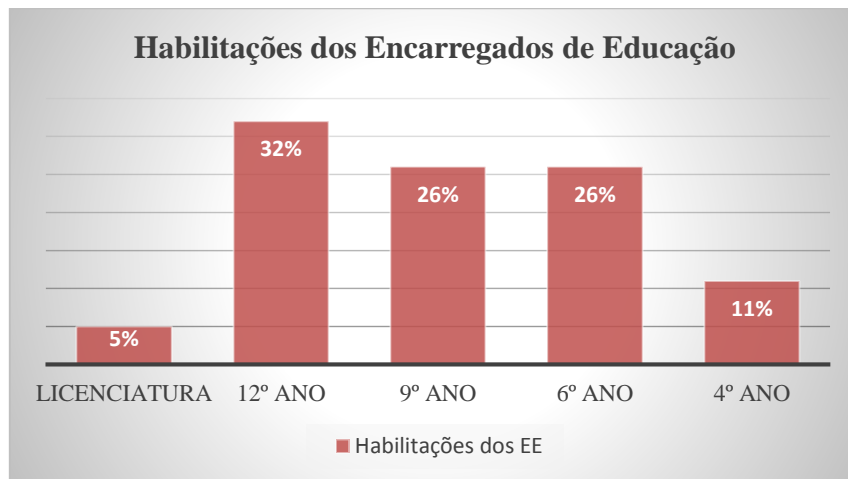
O grau de participação das famílias na vida escolar dos seus educandos é regular, uma vez que, sempre que são solicitados, comparecem.

Relativamente à idade, os Encarregados de Educação (EE) distribuem-se pela faixa etária dos 30/40 anos, sendo, na sua maioria, pais jovens. A maioria dos alunos não tem irmãos, ou então, tem apenas um.

No que concerne às habilitações académicas dos EE verifica-se que 32% dos pais possui o ensino secundário, tendo portado completado o 12º ano; 26% completou o 6º ano; 26 % terminou o 9º ano de escolaridade; 11% concluiu o 4º ano e 5 % são licenciados.

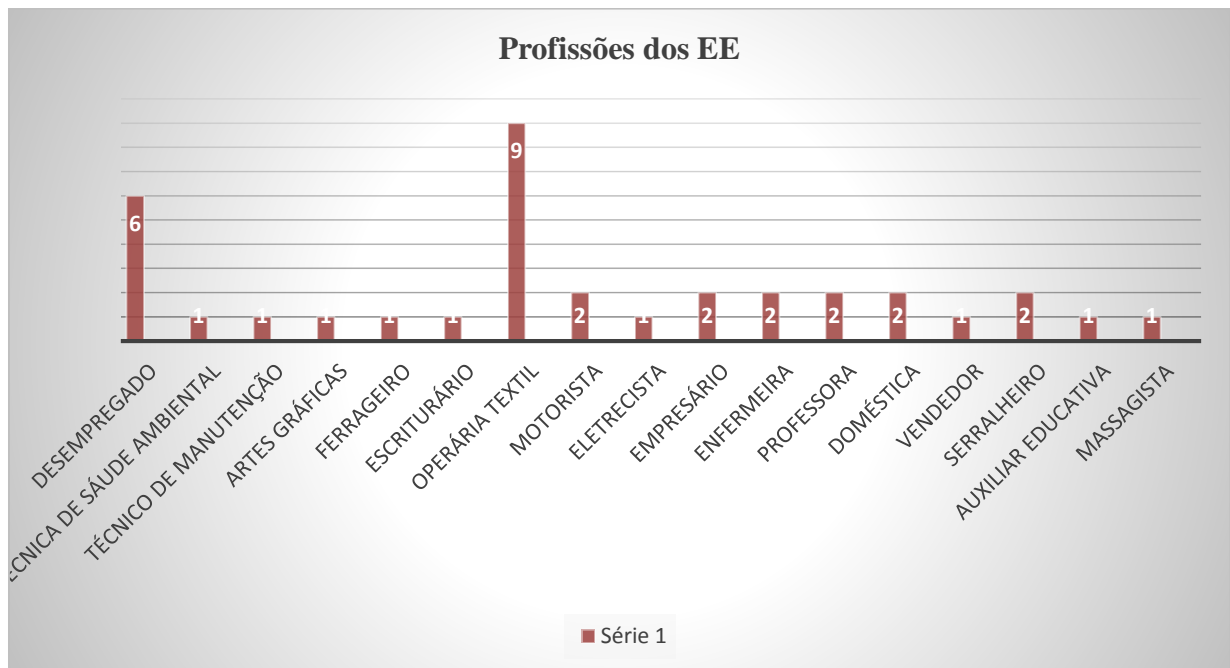
³ Projeto Curricular de Turma

Gráfico nº 1: Habilitações dos EE



Ainda relativamente aos Encarregados de Educação, verifica-se uma grande diversidade profissional, sendo que 6 estão desempregados.

Gráfico nº 2: Profissões dos EE



3.2. Justificação do Projeto

A justificação para a escolha deste projeto de intervenção pedagógica, aliada a uma vertente investigativa, prende-se com a existência de um paradoxo facilmente verificável, já constatado por autores como Pereira e Rocha (2006), ou seja, por um lado, é visível uma grande ausência de motivação para trabalhar o texto dramático, ou para trabalhar de forma diferenciada de outras tipologias literárias, quer nos manuais, quer em

outros materiais didáticos, no 1º Ciclo do Ensino Básico; por outro, verifica-se a existência de uma literatura considerável sobre a relevância de trabalhar estes textos com as crianças, na perspetiva da Educação Literária.

Autores como Azevedo e Sardinha, (2009) e Antunes, Dias e Silva (2014), têm enfatizado as dimensões formativas ligadas quer à representação das peças teatrais, - uma vez que a finalidade última do texto dramático é ser representado - quer às dimensões linguísticas, pessoais e sociais, que decorrem da leitura e aproximação ao texto dramático.

Assim, e sendo o texto dramático um dos grandes ausentes da sala de aula no 1º Ciclo, impõe-se um trabalho com este género textual e com o jogo dramático, já que, nesta faixa etária, a experiência e a vivência plural da língua pelas crianças é referida como fundamental. Por sua vez, a oportunidade de dramatizar o texto pode servir de motivação suplementar para a leitura e a escrita, implicando um trabalho colaborativo e de interajuda entre os alunos.

Por outro lado, no decorrer do período de observação foi perceptível o gosto e o interesse que esta turma tem relativamente à Expressão Dramática e ao teatro, muito devido às experiências anteriores que tinham tido nesta área, uma vez que nos anos transatos fazia parte da oferta educativa da escola a possibilidade de escolher esta área, que se encontra presente no programa do 1º Ciclo.

À motivação mencionada e ao facto de no presente ano letivo, os alunos não terem Expressão Dramática, juntou-se a questão relacionada com o Português, uma vez que um número considerável de crianças apresentava dificuldades visíveis tanto ao nível da escrita, nomeadamente da ortografia e da construção frásica, bem como ao nível da leitura, nomeadamente dificuldades no ritmo, na entoação e na dicção.

Tais constatações levaram-me a acreditar que a implementação de um projeto que possibilitasse significativos momentos de leitura e de escrita, a partir de obras literárias apropriadas, aliada à vertente prática e lúdica, que a Expressão dramática e o texto dramático encerram, poderia contribuir para uma preparação mais eficaz dos alunos, no domínio da Educação Literária.

Pretendo, assim, ir ao encontro do Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando refere que:

O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o

desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objectivos variados. (pp. 22-23).

O mesmo documento prossegue dizendo que:

Estes quatro anos deverão ainda permitir aos alunos o exercício efectivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa. As actividades a desenvolver terão como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais. (p. 23).

3.3. Objectivos e finalidades do Projeto

O projeto Educação Literária: o texto dramático no 1º ciclo pressupõe uma visão diferente do trabalho com a Educação Literária. No meu entender, o trabalho com o texto dramático é fulcral nesta faixa etária, uma vez, que as suas características, típicas de um texto de teatro, potenciam o desenvolvimento de competências literárias.

Neste sentido, e tendo em consideração as características do contexto e as especificidades dos alunos, o presente estudo tem como finalidade principal compreender a importância da utilização do texto dramático nas práticas de Educação Literária, em escolas do 1º Ciclo, e os seus objectivos gerais são:

- Compreender a importância da utilização do texto dramático no 1º ciclo e os seus contributos no desenvolvimento de competências literárias;
- Melhorar as competências linguísticas dos alunos, nomeadamente, no domínio da oralidade;
- Desenvolver a produção textual nos alunos;
- Melhorar as dimensões da formação pessoal e social, nomeadamente a colaboração, a capacidade de negociação, a tolerância e respeito pela opinião dos outros.

3.4. Estratégias Pedagógicas de Ensino-Aprendizagem

A investigação que me propus realizar visa o desenvolvimento holístico da criança, baseado num processo de Ensino-Aprendizagem onde a criança é o principal construtor do seu conhecimento, através de uma abordagem pedagógica focada e

integrada, que parte dos conhecimentos prévios que a mesma possui para a aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos. Assim, a par da utilização de uma estratégia lúdica e expressiva, onde as crianças através de diversas técnicas de Expressão Dramática e através do jogo adquiriam novos conhecimentos e desenvolviam inúmeras competências, foram, ainda, adotadas um conjunto de estratégias pedagógicas tendo em vista a criação de um ambiente onde os alunos se sentissem bem, um espaço onde a aprendizagem fosse algo motivador e onde os alunos se pudessem expressar livremente. Desta forma, as referidas estratégias implicaram:

- A criação de um ambiente de respeito e de um clima de confiança;
- A disponibilização de tempo ao aluno para que pensasse e expusesse as suas ideias;
- A interação junto dos alunos, com vista a motivar, entusiasmar e retificar eventuais dificuldades.

A presente investigação teve ainda como estratégia pedagógica a seleção, o tratamento e a análise de um corpus literário previamente pensado, que fosse ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. Através da seleção deste corpus literário foram ainda preparadas propostas de jogos dramáticos e situações de improviso, bem como jogos de exploração da voz, do corpo e do espaço.

Para além disto, através da implementação de dinâmicas que privilegiassem o trabalho colaborativo, como forma de troca de experiências, foram implementados e privilegiados os momentos de trabalho em grande grupo e em pequenos grupos, no sentido de existirem interações cooperativas, de existir a participação de todos os membros da turma, e de rentabilizar a ajuda pedagógica prestada, nomeadamente na escrita e análise dos textos dramáticos.

Para a implementação do projeto optei por utilizar uma estratégia pedagógica baseada na metodologia de trabalho de projeto. De facto, são vários os autores (Vasconcelos et al, 2012; Gambôa, 2011 e Mateus, 2011) que debruçam a sua atenção no estudo das vantagens desta metodologia. “Esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico.” (Vasconcelos, et al, 2012, p. 8).

Mateus (2011) define esta metodologia como: “ (...) uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais, realizáveis com o

tempo, as pessoas e os recursos disponíveis ou acessíveis, e com ligação à sociedade na qual os alunos vivem.” (p.3). O mesmo autor acrescenta ainda que a metodologia de trabalho de projeto “permite criar uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais.” (p.3). Leite, Malpique e Santos (1989) complementam a definição apresentada pelo autor supracitado afirmando que o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, et al., 1989, citado por Rocha, et al., 2012, p. 10).

Segundo Mateus (2011) o trabalho de projeto potencia na sua prática uma nova forma de aprender, pois os alunos, ao vivenciarem essa mesma prática sentem vontade de continuar a agir, mas também, de refletir sobre essa mesma ação e sobre as novas aprendizagens adquiridas. Neste sentido, Gambôa (2011) leva-nos a refletir sobre as potencialidades desta metodologia de ensino quando diz que é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje.” (p. 49).

De facto, a metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia que vê a criança como construtora do seu próprio conhecimento, e onde o professor é o mediador e potencializador da sua aprendizagem. Esta metodologia visa a resolução de determinados problemas, dúvidas ou interesses que surjam da própria curiosidade das crianças, partindo assim dos seus gostos, ou então que surjam do próprio professor. É importante referir que é neste aspeto que o professor detém um papel fundamental, uma vez que cabe ao próprio tornar um qualquer assunto fascinante para as crianças, ou seja, o professor, deverá perceber quais as necessidades que o seu grupo-turma revela e a partir daí sugerir, de uma forma motivadora, um dado problema, com a vista à superação dessas mesmas necessidades/dificuldades.

De modo a que possa ser realmente promotor de desenvolvimento, é importante que esse problema seja pertinente, importante e real para as crianças pois o interesse e a motivação são cruciais para uma aprendizagem efetiva e que seja abordado e resolvido com base nas condições do meio em que estão inseridas.

No dizer de Leite, Gomes e Preciosa (2001) o trabalho de projeto passa por várias etapas que vão desde a identificação e formulação de problemas, passando pela pesquisa

e produção, até à apresentação, globalização e avaliação final. Assim, podemos distinguir de uma forma genérica cerca de cinco fases desta metodologia, sendo elas:

- Fase I : Definição do Problema
- Fase II : Planificação e Desenvolvimento do Trabalho
- Fase III: Execução
- Fase IV: Avaliação
- Fase V : Divulgação

Importa referir que existem outros autores que dividem a abordagem em mais fases, no entanto têm como referência as fases já citadas. Cada profissional acaba por adaptar e nomear as fases de acordo com as suas interpretações, mas o mais importante é que se mantenha a filosofia e os princípios da metodologia em si.

Desta forma, o trabalho de projeto desenvolvido ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada seguiu a estrutura e as fases acima indicadas, respeitando portanto, a filosofia e os princípios da metodologia de trabalho de projeto.

4. Etapas do Projeto de Intervenção – Aprender com o Teatro

4.1. Fase I: Definição do Problema.

A propósito da metodologia de trabalho de projeto, Beane (2003) sustenta que um tema funciona como um foco aglutinador e difusor da discussão que deverá ocorrer entre pessoas concretas e de onde deverão emergir as questões orientadoras do trabalho a desenvolver. O mesmo autor acredita ainda que estas questões orientadoras darão sentido ao aprofundamento de determinados conceitos e ao desenvolvimento de competências. Uma opinião, que partilho com o autor, quando este defende que as experiências e as atividades consideradas pertinentes devem estar em consonância com o conhecimento e com as competências a desenvolver pelos alunos, e devem implicar a aplicação de saberes, mas também o traçar de um caminho para a aquisição de novos saberes ou de, por outro lado, novas formas de os operacionalizar.

O projeto aqui exposto surgiu de um conjunto de interesses e necessidades que foram registados na fase de observação. Este período de auscultação e estudo do contexto foi crucial e permitiu-me perceber, bem cedo, que existia uma carência ao nível do currículo, nomeadamente no plano da oferta da Expressão Dramática. Porém, e

paradoxalmente os alunos manifestavam um grande interesse em fazer teatro. Paralelamente, foram sendo percebidas dificuldades no plano da língua materna nomeadamente no que diz respeito à leitura e à escrita, tanto a nível ortográfico, como a nível de compreensão. Tais dificuldades seriam posteriormente confirmadas, quer pelos resultados da avaliação sumativa, quer pelas conversas sistemáticas que ao longo de estágio fui mantendo com a professora cooperante.

No âmbito das atividades da Prática de Ensino Supervisionada surgiu, no início do estágio, a realização de uma atividade de escrita, atividade esta que se tornou na situação desencadeadora de todo o projeto, na medida em que me permitiu, constatar, de forma mais visível, tudo o que tinha sido observado.

A atividade consistia na escrita conjunta de um texto dramático. Com ela trabalharam-se aspetos importantes relacionados com a escrita de textos, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão. Concluída a escrita do texto, surgiu a vontade, por parte das crianças, de o representar, utilizando técnicas teatrais distintas: a dramatização e o teatro de sombras.

Trabalhadas as diferentes dimensões dos espetáculos propostos (texto dramático, improvisação teatral, figurinos; sombras), o grupo convidou as crianças do jardim-de-infância para assistirem às apresentações.

Ao longo de toda esta atividade foi notório o interesse que as crianças manifestaram pelo teatro e por aquilo que está, intrinsecamente, relacionado com o mesmo, clarificando-se, desta forma, o caminho a seguir no desenvolvimento do projeto. Com a confluência destas duas áreas (Português e Expressão Dramática) respondia-se às necessidades dos alunos no plano da leitura e da escrita e potencializa-se, por via lúdico-expressiva, a aproximação ao texto dramático enquanto género textual. Contudo e porque no tema teatro se cruzam muitos saberes, outras áreas curriculares se cruzariam ao longo do desenvolvimento do projeto.

A escolha do projeto prende-se, também, com a existência de um paradoxo facilmente verificável (Pereira & Rocha, 2006). Por um lado, é visível uma ausência de motivação para trabalhar o texto dramático no 1º ciclo do Ensino Básico, e por outro, verifica-se a existência de uma literatura considerável sobre a importância da sua didática.

Por fim, o projeto foi apresentado e sugerido aos alunos, de uma forma motivadora e cativante, que desde logo se tornaram recetivos à sua realização. Desta forma, surgiu o projeto: Aprender com o Teatro, nome definido pelas próprias crianças, e passamos, assim, para a fase seguinte.

4.2. Fase II: Planificação do Trabalho.

Terminada a fase de definição do problema, é chegado o momento de organizar o pensamento e as ideias e planificar as diferentes etapas bem como os caminhos possíveis para a concretização do mesmo, uma vez que um projeto não é, nem deve ser, uma realidade estática.

Nesta fase a situação-problema deve ser descrita, enquadrada e caracterizada, o que permitirá o seu desdobramento em problemas parcelares.

Procede-se, também, ao levantamento dos recursos, meios de resolução do problema, e limitações condicionantes do desenvolvimento do trabalho. São definidas as tarefas, a escolha dos métodos e técnicas de pesquisa e a respetiva calendarização.

A planificação do projeto desenrola-se em três momentos essenciais: o levantamento das conceções prévias, a definição dos problemas parcelares e por fim, a definição das atividades a realizar.

Estes momentos são efetuados, respetivamente, através da resposta às seguintes questões: O que já sabemos? O que queremos saber? e Como vamos saber? Como se pode verificar no esquema a baixo:

Tabela 1- Planificação do trabalho

Levantamento das conceções prévias	O que já sabemos?
Definição dos problemas parcelares	O que queremos saber?
Definição das atividades a realizar	Como vamos investigar?

Assim, o primeiro passo foi o levantamento das conceções prévias que as crianças tinham acerca do teatro e do texto dramático. As respostas foram várias, nomeadamente: *“Para fazermos um teatro, é necessário, por vezes termos luzes e som”*; *“Existem peças de teatro diferentes”*; *“Já sabemos o que são didascálias”*; *“Sabemos o que são falas”*; *“Sabemos o que são adereços e cenários”*; *“Sabemos que o texto de teatro se chama texto dramático”*; *“Sabemos que a função dele é ser representado”*; *“Sabemos o que é um teatro de sombras”*; *“Ao dramatizar podemos disfarçar a voz”*.

O que sabemos e como o sabemos condiciona e, por sua vez, afeta a nossa capacidade de aprendizagem. Assim, cabe ao professor desencadear, com os alunos, uma reflexão ativa sobre os novos conceitos e sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas com os anteriormente aprendidos.

No sentido de recolher as percepções iniciais das crianças sobre o texto dramático e o universo da sua leitura, e com o objetivo de estabelecer um contacto inicial entre os alunos e o problema a investigar, construí um questionário que apliquei à turma.

Reis (1995, P.115) refere que só existe aprendizagem significativa quando:

“a) Os novos conhecimentos se relacionam, de forma não arbitrária, com a estrutura pré-existente, não entrando em conflito com ela;

b) O aluno reconhece estas novas ligações entre conceitos e proposições.”

De facto, isto traduz-se na diferença entre o processo de aprendizagem por memorização, o qual simplesmente adiciona os novos conhecimentos sem procurar integrá-los na estrutura cognitiva existente, e o processo de aprendizagem por descoberta, onde as crianças são levadas a questionar o mundo que as rodeia, e a partir daí, construir conhecimentos com sentido, baseados num processo de compreensão.

Assim sendo, torna-se fundamental que o professor tome conhecimento dos conceitos prévios dos seus alunos, identificando-os e categorizando-os, de modo a que, na fase seguinte, os consiga clarificar. Os alunos são, deste modo, entendidos como agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Partindo dos seus conhecimentos prévios, os alunos constroem e reconstróem os seus significados, não se confinando a simples recetores de informação e, conseqüente memorização.

Ainda nesta fase, saliento que, ao longo de todo o projeto, e ao assumir o duplo papel de professora e de investigadora, me mantive focada, mantendo bem presente os objetivos definidos e a investigação a realizar. No entanto, a atenção dada ao problema definido não é impeditivo para a investigação de curiosidades que as crianças tenham no âmbito de toda a temática do projeto. Neste sentido foram ouvidas as opiniões e curiosidades das crianças e, em grande grupo, definidos os problemas parcelares, sendo identificadas as seguintes questões-problema: “*Que espaços existem para fazer Teatro?*”; “*Como se constrói uma peça de Teatro?*”; “*Quem trabalha no Teatro?*”; “*Que géneros de Teatro existem?*”; “*Como nasceu o Teatro?*”; “*Quem inventou?*”; “*Como foi?*”; “*Quantos anos tem?*”; “*Que países fazem mais teatro?*”; “*Que tipos de teatro se*

fazem mais?”; “Como nasceu o teatro de fantoches?”; “Existem grupos de teatro em Barcelos?”; “O que devemos fazer quando estamos a representar?”.

Concluído o levantamento das conceções prévias e definidos os problemas parcelares, faltava apenas a definição genérica e global, das atividades a realizar ao longo do projeto, para que fossem encontradas as respostas aos problemas que as crianças haviam definido.

Assim, quando questionadas, as crianças responderam, dando algumas sugestões, nomeadamente: “Pesquisa”; “cartazes”; “visitas de estudo” e “entrevista”. Posto isto, foi feito o registo de toda esta fase de Planificação do Trabalho e construído o desenho global do projeto.

Figura nº1: Desenho global do projeto



4.3. Fase III: Desenvolvimento do Trabalho de Projeto

Esta é a fase onde é dado início a um conjunto de atividades que pretendem dar resposta às questões colocadas inicialmente. Importa referir que no decorrer de todas as atividades descritas os principais atores são os alunos, uma vez que são eles que decidem os problemas a pesquisar, planificam e realizam as atividades que lhes permitem encontrar as respostas às suas questões, avaliam o desenvolvimento do projeto e as aprendizagens realizadas, e apresentam os resultados obtidos à comunidade escolar.

Importa referir que as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto privilegiaram uma integração curricular respeitando o carácter da monodocência identitária do 1º Ciclo do Ensino Básico, e a própria natureza da metodologia do trabalho de projeto. De facto, para Alonso, et al (1994) a organização das aprendizagens baseada na articulação dos saberes é uma vantagem, uma vez que o estabelecimento de relações

entre as diferentes áreas curriculares proporciona “aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona” (p. 60). Os mesmos autores acrescentam ainda que a articulação permite trabalhar “numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (Alonso et al, 1994, p. 28).

Neste sentido, procurei que as atividades curriculares fossem relevantes para os alunos: na forma como os conteúdos foram apresentados; como foram de encontro aos interesses e conhecimentos prévios; e ainda, de modo a que pudessem contribuir para a promoção, compreensão e a resolução dos problemas.

Desta forma, realizamos um conjunto de pesquisas em meios apropriados e diversos, como por exemplo em livros e na internet. Pesquisas estas, orientadas por mim mas desenvolvidas autonomamente pelas crianças.

Uma das primeiras pesquisas teve como objetivo dar resposta à questão “Onde nasceu o Teatro?”. Mais uma vez foram ouvidas e registadas as ideias iniciais das crianças, de forma a orientar a investigação. Como conceções prévias destacam-se as seguintes: “*Em Itália um dia uma pessoa decidiu fazer uma peça, deu-lhe o nome de teatro e logo percorreu todo o mundo*”; “*Deve ter 200 anos*”; “*Itália deve ser o país que faz mais teatro*”; “*Foi um grupo de amigos que criou o teatro*”.

Após a pesquisa as crianças foram confrontadas com a realidade e sistematizaram em cartazes a seguinte informação: “*O teatro surgiu na Grécia durante as festas em honra do deus Dionísio, deus do vinho. Os jovens juntaram-se e começaram a fazer pequenas peças de teatro*”; “*Em Roma, na altura do império romano, também começaram a surgir as primeiras peças de teatro. Os géneros mais praticados eram a tragédia e a comédia*”; “*Em Portugal o teatro surgiu com Gil Vicente, que é considerado o pai do teatro português*”; “*Apenas os homens podiam participar, as mulheres estavam proibidas*”; “*O género de teatro mais praticado na altura era a tragédia, e os atores utilizavam apenas máscaras e túnicas*”; “*Existem muitos géneros teatrais, fantoches, sombras, marionetas...*”.

Figura 2 - Registo da pesquisa 1

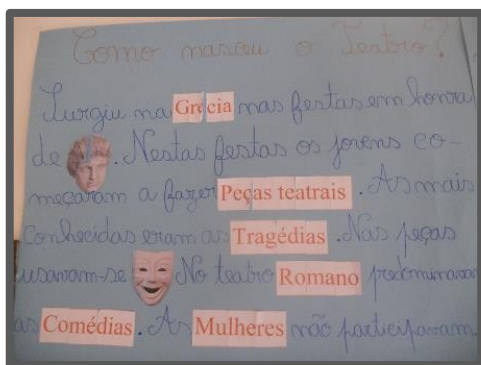
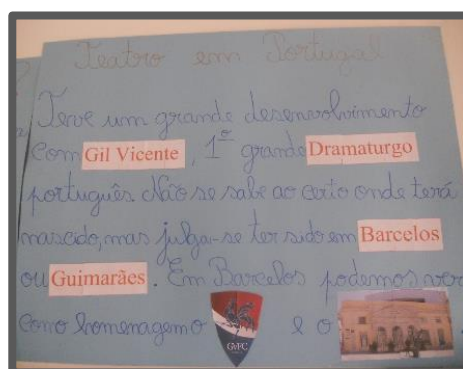


Figura 3 - Registo da pesquisa 2



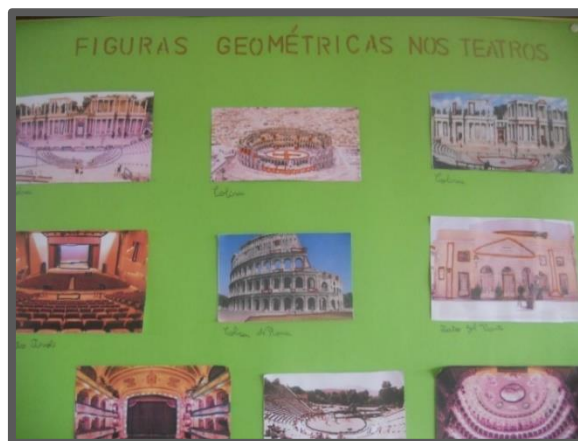
Importa referir que ao longo de toda esta pesquisa foram abordados conteúdos do programa de Estudo do Meio, previstos para o 3º ano de escolaridade, nomeadamente conteúdos do Estudo do Meio Social, relacionados com o teatro e a sua história.

No âmbito desta atividade estabeleceram-se ainda pontes curriculares com a matemática, uma vez que foram analisadas imagens de teatros, no sentido das crianças identificarem diferentes figuras geométricas nos mesmos. Foram ainda estabelecidas pontes curriculares com o Português, como podemos constatar na tabela seguinte:

Tabela 2 - Síntese de conteúdos 1

Área curricular	Conteúdos programáticos
Estudo do Meio	Funções dos edifícios do meio local; Vestígios e culturas de outros povos; Figuras da história local; Importância do património local; Diferentes espaços da localidade.
Português	Vocabulário; Facto e opinião Mapas de ideias, de conceitos
Matemática	Figuras geométricas;

Figura 4 - Atividade de matemática



Nesta fase do projeto considerei pertinente começar a introduzir atividades relacionadas com o texto dramático, com o objetivo de as crianças desenvolverem conhecimentos sobre a linguagem especializada destes textos e assim os distinguir dos restantes géneros literários, mais especificamente das narrativas.

Numa primeira fase proporcionei às crianças a audição do texto dramático, “Freguês Caloteiro”, do livro “Robertices” de Luísa Dacosta. A partir da audição realizamos um conjunto de outras atividades, nomeadamente: um jogo de interpretação sobre a história; uma pesquisa sobre os robertos; um reconto oral e a escrita do mesmo, entre outras.

Mais uma vez, foram várias as pontes realizadas entre as diferentes áreas curriculares, nomeadamente entre Estudo do Meio e Português, e vários os conteúdos abordados no âmbito destas mesmas atividades:

Tabela 3- Síntese de conteúdos 2

Área curricular	Conteúdos programáticos
Estudo do Meio	Vestígios e culturas de outros povos
Português	Informação explícita e implícita Ideia principal Texto conversacional Inferências Reconto Estrutura do texto dramático

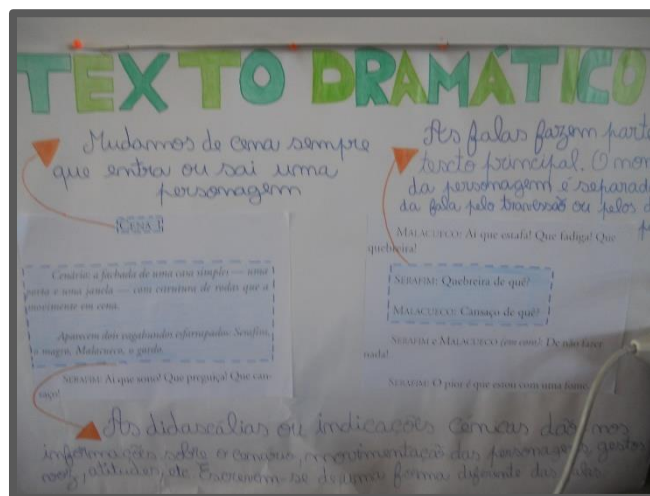
De forma a aprofundar o conhecimento acerca do texto dramático, e uma vez que este texto é um dos grandes ausentes da sala de aula no 1º Ciclo, iniciei um trabalho com este género textual e com o jogo dramático, já que, nesta faixa etária, a experiência e a vivência plural da língua pelas crianças, é referida como fundamental.

Assim, foi realizado um exercício de improvisação convocando “indutores teatrais”. Através desse exercício, e organizadas em grupo, as crianças teriam de improvisar uma situação real e apresentar umas às outras o seu exercício de improvisação.

Procurei com a aprendizagem em equipa, favorecer as aprendizagens, a motivação intrínseca, a atenção e o pensamento crítico dos alunos.

Depois deste exercício, cada grupo debruçou-se sobre o trabalho realizado e passou o seu improviso para o papel, escrevendo, um pequeno texto dramático. Surgiu em seguida a necessidade de elucidar as crianças sobre aspetos relacionados com este género textual, principalmente no que diz respeito às suas características. Assim, as crianças efetuaram novas aprendizagens registando-as num cartaz, posteriormente, afixado na sala.

Figura 5 - Registo texto dramático



Terminada a tarefa, as crianças voltaram a olhar para os textos. De forma mais lúcida reescreveram os mesmos, respeitando as características de um texto dramático.

Este processo de revisão é bastante importante, uma vez que devem ser as crianças que devem detetar os problemas, refletir sobre eles e tentar arranjar soluções para os mesmos, no sentido de automonitorizarem o processo e de se autocorrigirem.

Nesta atividade estabeleceram-se pontes curriculares específicas com a Expressão Dramática:

Tabela 4 - Síntese de conteúdos 3

Área curricular	Conteúdos programáticos
Expressão Dramática (características da voz)	Ritmo Dicção Volume Intensidade Dicção Entoação
Português	Estrutura do texto dramático Revisão Pontuação e sinais auxiliares de escrita Ortografia

Após esta atividade, foi dada a oportunidade de as crianças em grupos, escreverem o seu próprio texto, respeitando todas as fases da escrita de textos, nomeadamente, a planificação, a textualização e a revisão.

Assim, num primeiro momento as crianças elaboraram a planificação do texto (Anexo III), onde definiram o tema, as personagens, e os possíveis cenários e adereços.

Terminada a planificação, as crianças passaram então para a fase seguinte, a fase da textualização, onde, em conjunto, escreveram o seu texto.

Por fim, foi chegado o momento de revisão. Numa primeira fase, em grande grupo, toda a turma deu sugestões de melhoria para os textos dos colegas. Numa segunda fase, mais restrita, apenas os elementos do grupo davam sugestões sobre o seu próprio trabalho.

Posteriormente, mais focados na ortografia, cada grupo foi dividido em pares. Cada par passaria o seu texto a limpo no computador, de forma a poder identificar eventuais erros ortográficos e proceder à sua correção, estabelecendo-se assim pontes curriculares com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Posteriormente, através de uma atividade de compreensão do seu próprio texto (Anexo VII), os alunos, organizados em pares, teriam de responder às questões seguintes que são inerentes à compreensão do texto dramático: Onde? Quando? Quem? Qual é o problema? Quais os momentos principais? E qual a resolução? Esta atividade permitiu verificar se as crianças tinham ou não compreendido o enredo.

Deste processo nasceram três textos: “O reino mágico” (Anexo IV), “A selva virada ao contrário” (Anexo V), e “O rei Olavo e o tesouro escondido” (Anexo VI).

Embora moroso este processo permitiu que as crianças tivessem a oportunidade de dramatizar o seu próprio texto, o que serviu de motivação suplementar para a escrita.

Estas dimensões são, de facto, fundamentais no ensino da língua materna no 1º ciclo, constituindo um dos pilares orientadores deste projeto.

Ao longo do processo de escrita do texto dramático, as crianças foram contactando com várias obras para teatro, de forma a refletirem sobre as características deste e como apoio suplementar ao processo de textualização. Pois, tal como refere o programa de Português do 1º Ciclo “devem estar acessíveis materiais de apoio que possam ser utilizados para ajudar a resolver problemas durante todo o processo de escrita.” (p.71).

Tabela 5 - Síntese de conteúdos 4

Área curricular	Conteúdos programáticos
Português	Ortografia Pontuação e sinais auxiliares de escrita Características do texto dramático Tipo de erros Planificação Textualização Revisão

No passo seguinte realizámos uma visita de estudo ao Teatro Circo em Braga. Esta atividade surgiu para dar resposta a várias questões, nomeadamente: “Quem trabalha no Teatro?” e “Que espaços existem para fazer teatro?”.

Esta foi sem dúvida uma atividade muito motivadora para as crianças, uma vez que se traduzia numa saída ao exterior. De facto, a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída da rotina do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como o propiciar da relação professor-alunos, leva a que estes se empenhem na sua concretização. Porém, a visita de estudo é mais do que um passeio. Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilita a sociabilidade.

Com a realização desta visita estabeleceram-se várias pontes curriculares. Realizaram-se diversos desafios matemáticos relacionados com a organização da visita, aprendeu-se a numeração romana, foi preparada uma breve entrevista, entre outras atividades.

Tabela 6 - síntese de conteúdos 5

Área curricular	Conteúdos programáticos
Português	Entrevista
Matemática	Resolução de Problemas Numeração Romana Unidades de tempo Divisão inteira
Estudo do Meio	Vestígios e culturas de outros povos Importância do património local

Numa fase posterior à visita, foram realizados registos sob diversas formas.

Figura 6: Registo 1

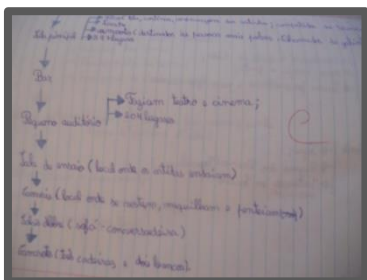
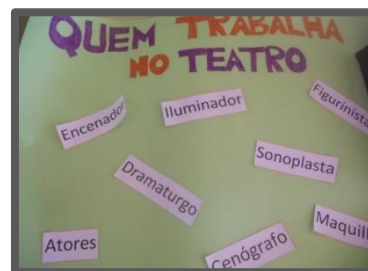


Figura 7: Registo 2



Figura 8: Registo 3



No sentido de enriquecer o projeto e de dar resposta a alguns interesses das crianças, organizei uma vinda à escola de uma companhia de teatro - a Companhia de Teatro “A Capoeira”.

No sentido de entrevistar a referida companhia, trabalharam-se as características da entrevista. No dia da visita, as crianças realizaram a entrevista, e ofereceram os seus textos como recordação. No final, como registo desta atividade, os conteúdos relacionados com a notícia foram revistos e cada criança individualmente escreveu uma. Posto isto, foram escolhidas as melhores notícias e criada uma em conjunto.

Tabela 7 - Síntese de conteúdos 6

Área curricular	Conteúdos programáticos
Português	Fórmula de saudação e de despedida Planificação Revisão Textualização Notícia Guião da entrevista Entrevistador e entrevistado

Para além de todas atividades descritas até então, foram ainda realizadas inúmeras atividades relacionadas com a Expressão Dramática, nomeadamente jogos de exploração da voz e do corpo.

De facto, as técnicas dramáticas abrem a possibilidade de desenvolver uma razão para comunicar e trazer a vida quotidiana para o interior da sala de aula. Assim, elas permitem não só desenvolver determinadas habilidades linguísticas, mas, também, elementos não linguísticos que fazem parte de qualquer situação de comunicação.

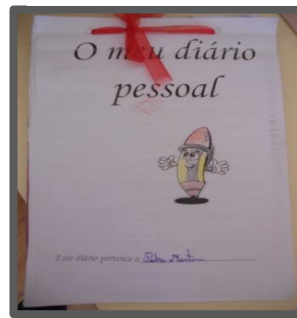
4.4. Fase IV: Avaliação

A avaliação é sem dúvida uma das grandes dificuldades encontradas atualmente no campo educacional.

Segundo Haydt (1997), o objetivo verdadeiro da avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do educando, considerando o mesmo como um todo. Partindo desses pressupostos é possível dizer que, a avaliação vai muito além de momentos e horas em que se deseja “avaliar”, esta procura completar e ajudar no crescimento do ser humano em todos os seus aspetos.

Neste sentido, foi realizada uma avaliação contínua, através da implementação de um diário, onde todos os dias as crianças respondiam às seguintes questões: O que é que aprendi hoje? O que mais gostei? O que menos gostei? E quais as minhas maiores dificuldades?

Figura 9 - diário



Ao longo de toda a intervenção, os registos das crianças permitiram-me perceber as aprendizagens e as dificuldades geradas ao longo do desenvolvimento do projeto. Desta forma, destaco algumas das respostas que considerei mais significativas: “*Não gostei do comportamento dos colegas*”; “*O que mais gostei foi de jogar com a minha voz*”; “*A minha maior dificuldade foi disfarçar a minha voz*”; “*Hoje eu aprendi que devemos esperar pela opinião dos colegas e respeitá-los quando estamos a trabalhar em grupo*”; “*Aprendi a ser dramaturgo, a escrever e a rever um texto*”; “*Aprendi que não se deve ter vergonha de fazer teatro*”; “*Aprendi que quando se prepara um espetáculo é preciso muito trabalho e muitos ensaios*”

Este diário tinha duas vertentes principais, uma delas era fazer com que as crianças refletissem sobre as suas aprendizagens, e sobre as suas dificuldades, fazendo uma análise global do seu dia-a-dia. Uma outra vertente, era para que eu, enquanto professora, pudesse refletir criteriosamente sobre a minha prática, fazendo um balanço diário do projeto, ajustando ou reformulando os caminhos a seguir, segundo o feedback diário que as crianças me davam.

No final do projeto, foi ainda realizado um jogo de avaliação, cujo objetivo era compreender a aquisição de aprendizagens ao longo de todo o projeto.

O jogo consistia numa espécie de entrevista onde era realizado um conjunto de perguntas às crianças. O primeiro aluno a responder tinha um novelo de lã na mão, e quando desse resposta à questão que lhe fora colocada tinha de passar o novelo a outro aluno, ficando a segurar a ponta do fio de lã.

O objetivo era criar uma teia, que simbolizava a teia das aprendizagens que tinham sido adquiridas. Não havia vencedores nem vencidos, o objetivo era apenas criar um pequeno diálogo onde as crianças pudessem falar sobre as suas aprendizagens e pudessem fazer um balanço final de toda esta experiência.

Figura 10- Jogo de avaliação



Relativamente à aprendizagem relacionada com o texto dramático, as crianças responderam o seguinte: *“Aprendi que tem muitas falas. Pode ser grande ou pequeno. Ajudou-me a perceber melhor a escrita.”*; *“Tem indicações cénicas. Aprendi que mudamos sempre de cena e que devemos pôr o nome da personagem antes da fala.”*; *“Tem travessões, tem didascálias. Deixa-se uma linha em branco entre cada fala.”*; *“Temos de pôr o estado de espírito da personagem antes da fala. Serve para ser representado”*.

No que diz respeito às suas maiores dificuldades obtive as seguintes respostas: *“Ao início perceber o que era um texto dramático. Porque antes eu achava que só tinha falas e agora sei que é vestir outra pessoa”*; *“Escrever o teatro, fazer a voz de elefante porque falo muito baixo e tinha que falar alto. Mas foi divertido e gostei”*.

Quando questionadas sobre os contributos que esta experiência trouxe ao nível de competências de leitura e de escrita, as crianças responderam: *“Sim, porque eu antes não sabia escrever sem erros e agora já sei. E também sei ler melhor”*; *“Sim, porque tinha que me esforçar porque tinha de fazer os sentimentos corretos e ler com mais expressividade”*; *“Sim, porque eu dava muitos erros e com a ajuda do teatro aprendi a dar menos e a ler melhor.”*.

Relativamente às aprendizagens efetuadas ao longo de todo o projeto, obtive as seguintes respostas: *“Aprendi como se deve falar no teatro, que se deve falar alto e aprendi coisas sobre o Teatro Circo”*; *“Aprendi que não posso virar as costas ao público, a escrever textos, a dramatizar e aprendi a montar espetáculos”*.

Quanto à atividade preferida dos alunos, os mesmos destacaram as seguintes: *“Gostei de representar a peça. Faz-me sentir feliz porque as outras pessoas estão a ver. Também gostei de escrever o texto, porque pensei que ia correr mal e correu bem”*;

“Gostei quando tivemos os ensaios porque ajudou-me a fazer melhor a voz e os gestos e ajudou-me a falar mais alto”.

O jogo terminou com a elaboração de uma ilustração alusiva à atividade preferida de cada aluno.

As respostas que foram sendo obtidas ao longo deste processo fizeram deste ato avaliativo, um momento enriquecedor de consolidação e partilha de conhecimentos.

De facto considero que o projeto desenvolvido contribuiu, tanto para a minha prática como futura professora e investigadora, como para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita nos alunos. Com ele, procurei realizar um trabalho plural com a língua e uma prática diferenciada em torno da Educação Literária.

4.5. Fase V: Divulgação

Nesta fase procedeu-se à divulgação do projeto junto da comunidade escolar. Esta divulgação consistiu essencialmente na realização de duas atividades: a apresentação de um espetáculo às famílias e aos professores da escola, e a participação no concurso “Conta-nos uma história” proposto pelo Ministério da Educação e da Ciência, tendo como finalidade o incentivo à leitura e à oralidade e a integração com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O espetáculo, que teve como base, os textos criados pelas crianças, organizou-se em três momentos distintos: uma dramatização, um teatro de fantoches, e um teatro de sombras.

Pais e professores estiveram presentes e puderam perceber o tempo despendido e o trabalho desenvolvido ao longo do projeto. O vídeo apresentado na sessão de divulgação, dava conta do processo de conceção e apresentação dos vários textos teatrais produzidos pelas crianças.

A participação no concurso “Conta-nos uma história” foi o culminar natural de todo este processo. Na posse dos textos das crianças, enviamos para a agência promotora do concurso dois registos: um áudio e um vídeo, respetivamente: A Selva Virada ao Contrário e O Rei Olavo e o Tesouro Escondido.

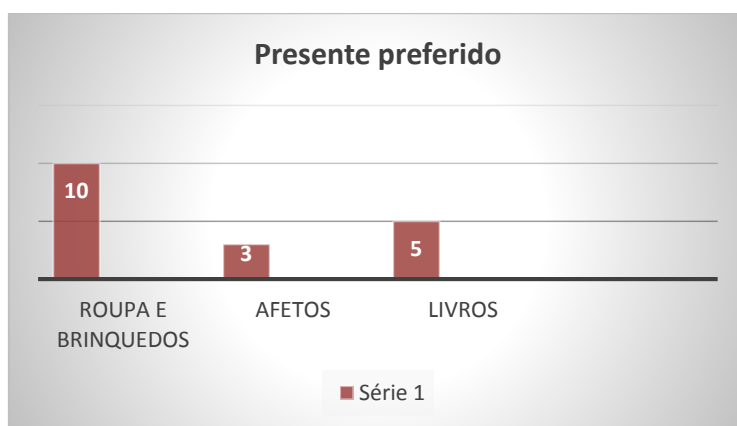
Este momento de divulgação do projeto, muitas vezes considerado desnecessário, revelou-se um momento de verdadeira alegria e entusiasmo por parte das crianças. A energia sentida quebrava as barreiras da sala de aula e contagiava professores, familiares e auxiliares, tornando-se num momento de fraternização e de partilha de experiências entre todos.

5. Apresentação e Análise dos Resultados

Os primeiros dados a serem recolhidos, resultantes do inquérito por questionário, correspondem integralmente, às experiências individuais dos alunos e aos seus conhecimentos prévios relativos ao problema em estudo.

A análise dos dados relativos à questão nº 1: “O que mais gostas de receber no Natal?”, revela que das 18 crianças inquiridas, 10 demonstraram preferência por brinquedos e roupas, 3 delas referiram prendas relacionadas com afetos, nomeadamente, carinho, amor, abraços, e 5 crianças disseram gostar mais de livros, tal como podemos comprovar pelo gráfico seguinte.

Gráfico nº 3: Presente preferido



No entanto, numa sociedade alertada e instruída sobre a importância e os benefícios da leitura, estes não serão de todo os números desejados.

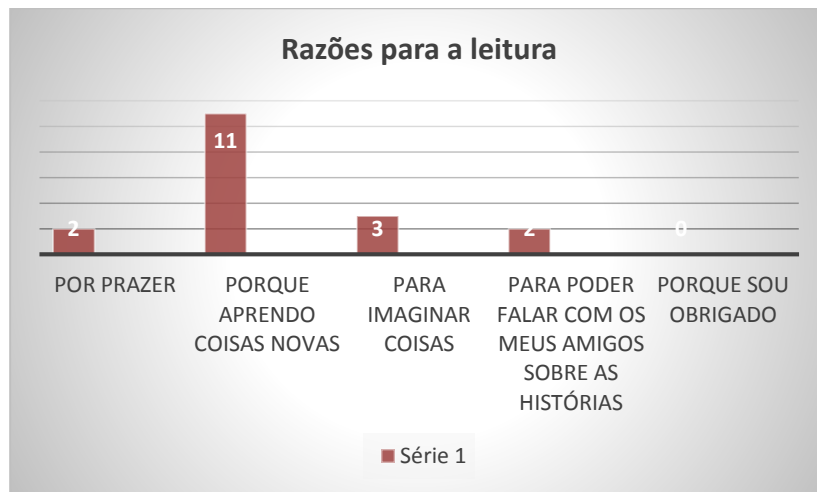
Porém, quando questionadas sobre se costumam ou não receber livros como prenda, (questão nº 2), todas as crianças responderam afirmativamente, ou seja, apesar de receberem frequentemente livros, para a maioria (13) destas crianças, este não é o presente predileto.

Relativamente à pergunta nº 3: “Gostas de ler?” Todos os alunos responderam positivamente.

À questão nº 5: “Costumas ler?”, a maioria das crianças (17) respondeu que sim.

Quanto à pergunta nº 6: “Porque é que lês?”, 11 crianças afirmaram que liam para adquirir novos conhecimentos, 3 afirmavam que liam para imaginarem, 2 crianças responderam que liam por prazer, e com a mesma distribuição, 2 crianças, afirmavam ler para, posteriormente, poderem conversar com os amigos sobre as histórias. Como podemos constatar pela análise do gráfico seguinte, nenhuma criança, referiu que lia por obrigação.

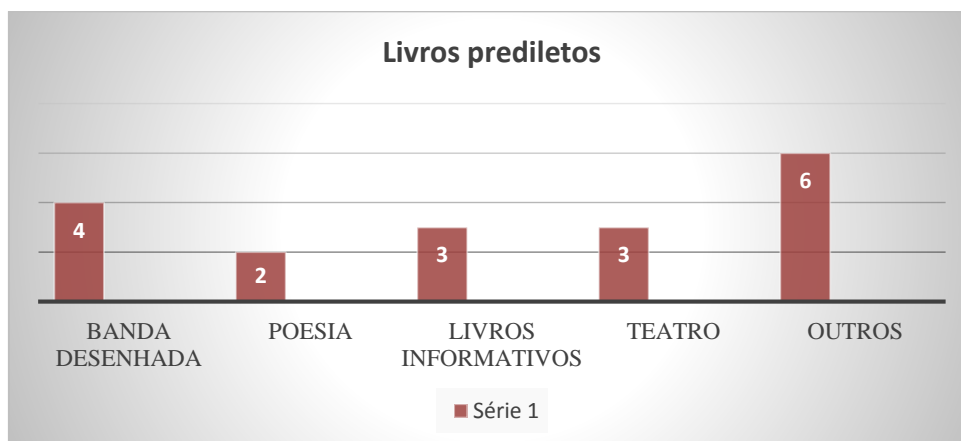
Gráfico nº 4: Razões para a leitura



Quando questionadas sobre a razão pela qual não liam mais vezes, (questão nº 8) o motivo assinalado pelas crianças, foi o preço dos livros.

Em relação aos tipos de livros que habitualmente mais gostam de ler, (questão nº 9) podemos apurar, pela análise do gráfico seguinte, que existem 6 crianças que referem que os seus livros preferidos não se enquadram nas categorias assinaladas, 4 crianças preferem ler livros de Banda Desenhada, 3 crianças demonstram a sua preferência por livros informativos, o mesmo número de crianças (3) revela já predileção por livros teatrais, e 2 crianças preferem livros de poesia para as suas leituras.

Gráfico nº 5: Livros prediletos



Quanto à pergunta nº 10: “ Sabes o que é um texto dramático?”, a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente.

No entanto, quando lhes foi pedido que explicassem por palavras suas o que entendiam por texto dramático (questão nº 11) as opiniões divergiram, sendo que 14 alunos associavam, o texto dramático à dramatização. Muitos diziam: “ *Um texto*

dramático é dramatizar um texto”; “*Um texto dramático é um texto que as pessoas podem dramatizar*”; “*O texto dramático é um texto que as pessoas fazem os gestos, e falam com um tipo de voz diferente.*” Por outro lado, algumas crianças faziam referência a algumas das suas características afirmando: “*Um texto dramático é um texto narrado e conversacional, tem personagens e narrador.*”; “*Um texto dramático é um texto em que se dramatiza e tem falas, didascálias...*”.

Ora, como podemos constatar, são visíveis as concepções prévias que as crianças têm sobre este género textual. É portanto a partir destes conhecimentos, que se deverá iniciar o trabalho do professor. Desta forma, todas estas respostas se tornam verdadeiramente importantes para o desenrolar do projeto.

À questão nº 12: “Alguma vez leste teatro?”, a maioria das crianças (16) respondeu, que sim, sendo que apenas 2 crianças afirmaram nunca ter lido este género textual.

Relativamente à questão nº 13: “Gostaste?”, 16 crianças responderam afirmativamente, dando, no entanto diferentes razões para esse gosto (questão nº 14), como por exemplo: “*Gostei porque era divertido e engraçado*”; “*Porque gostei de ler as falas e interpretar outras pessoas*”; “*Porque aprendemos palavras novas e é importante para as crianças e os adultos.*”

Sobre o facto de acharem ou não importante a leitura deste género textual (questão nº 16), todas as crianças responderam que sim. No entanto, quando inquiridas sobre o porquê dessa importância (questão nº 17), foram obtidas diferentes perspetivas, sendo que 13 crianças destacavam o facto de poderem aprender a dramatizar com estes textos e aprenderem mais sobre o teatro. Um número mais reduzido de crianças (3) responderam que era importante a leitura destes textos para aprendizagem do Português, e 2 crianças referiram que estes textos potencializavam a imaginação, como se pode verificar pelas respostas seguintes: “*Porque aprendemos a fazer teatro*”; “*Porque com o texto dramático aprende-se português*”; “*Porque aprendemos palavras novas e crescemos melhor*”; “*Porque imaginamos o que está a acontecer*”.

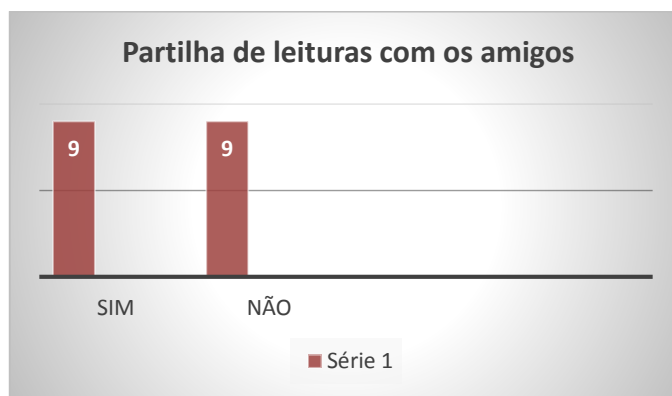
Relativamente à questão nº 18: “Dramatizar uma história ajuda-te a compreender melhor o seu significado?”, todos os alunos responderam afirmativamente. Porém, quando questionados sobre as razões para tal afirmação (questão nº 19) as respostas divergiram, uma vez que, 13 crianças destacaram o facto de através da representação ser mais fácil a interpretação, e por conseguinte menos confuso, 3 crianças salientaram o facto de se divertirem ao dramatizar as histórias, e, dessa forma, conseguirem

compreender melhor o significado e a essência da mesma, e, por fim, 2 crianças não responderam à questão.

No que concerne à questão nº 20: “Alguma vez foste ao Teatro?”, 11 crianças responderam que sim e 7 responderam que não. Quando colocada a questão nº 21: “Com quem foste?”, 8 crianças afirmaram terem ido com a família, 3 com a escola, e 7 não responderam, uma vez que nunca tinha ido.

Quanto à questão nº 22: “Conversas com os teus amigos sobre as tuas histórias?”, 9 crianças responderam que sim, e 9 crianças responderam que não, tal como se pode verificar no gráfico seguinte:

Gráfico nº 6: Partilha de leituras



Quando questionados sobre o apoio dado pelos familiares no âmbito da leitura, (questão nº 23) a maioria (15) respondeu que sim e apenas 3 crianças disseram não receber apoio.

A situação repete-se no que diz respeito ao incentivo dado pelos professores, (questão nº 24) uma vez que a distribuição é a mesma.

Relativamente à questão nº 25: “Os teus pais leem contigo e conversam contigo sobre o livro?”, 13 crianças revelaram que existe um envolvimento dos pais, e 5 crianças admitiram não existir esse mesmo envolvimento.

Quanto à questão nº 26: “Em casa lê sempre que queres?”, das 18 crianças apenas 3 responderam negativamente.

Por outro lado, a turma encontra-se dividida na resposta à pergunta nº 27: “Os teus pais vão contigo à biblioteca?”, verificando-se que metade da turma (9) respondeu que sim, e uma outra metade respondeu que não.

À questão nº 28: “Alguma vez foste a uma feira do livro com a tua família?”, 10 alunos afirmaram já terem ido, e 8 disseram que não.

Quando questionadas sobre o facto de terem ou não gostado da visita a uma feira do livro (questão nº 29), todas as crianças que já tinham ido (10) responderam que sim, que tinham gostado. As restantes (8) não responderam, uma vez que nunca tinham ido.

Porém, quando questionadas sobre as razões para terem gostado, foram obtidas diferentes opiniões, uma vez que 6 crianças disseram ter gostado devido à grande quantidade de livros, 2 crianças referiram a variedade literária como razão para o seu gosto, 1 criança salientou o ambiente da feira, dizendo que era bonita e engraçada, e uma outra criança disse ter gostado pelo facto de ter comprado um livro, como se pode comprovar pelas seguintes respostas: “ *Porque havia vários tipos de livros diferentes*”; “*Porque comprei um livro e era interessante*”; “*Porque os livros são muitos e dá alguma curiosidade*”; “*Porque era bonita e engraçada*”

Terminada a implementação do Projeto de Intervenção importava apreciar o impacto do trabalho desenvolvido nas aprendizagens das crianças, em particular sobre o texto dramático. Para isso propus o preenchimento de uma ficha de leitura criada para o efeito.

Relativamente à 1ª pergunta: “ Gostaste de ler Teatro?”, todas as crianças responderam afirmativamente, o que revela um gosto particular por este género textual, e de facto, quando a aprendizagem envolve prazer, e o prazer envolve aprendizagem, os conteúdos são assimilados muito mais facilmente, sendo, portanto, uma vantagem utilizar o texto dramático com estas crianças, tal como se pode comprovar pelas seguintes respostas: “ *Sim, porque como este teatro tem muitas personagens foi mais fácil imaginar e compreender a história.*.”; “ *Sim, porque consigo imaginar os atores a representar.*.”

Quanto à 2ª questão: “O facto de ser escrita em texto dramático ajudou-te a compreender a história?”, verifica-se que a totalidade das crianças afirmou que sim, justificando a sua opção dizendo: “*Sim, porque assim torna-se mais fácil conhecer as personagens e a história*”; “*Sim, porque mostra o que as personagens fazem*”; “*Ajudou-me a compreender, porque percebi melhor o que as personagens têm de dizer*”; *Sim, o texto dramático ajudou-me muito a compreender a história. Quando cada uma das personagens falava eu imaginava logo o que estava a acontecer*”.

Do mesmo modo, quando questionados sobre o facto de sentirem ou não vontade de contar as histórias lidas a alguém (3ª questão), todos os alunos responderam que sim, fazendo referência ao carater engraçado e interessante das mesmas, dizendo que “*apetece representar*”.

À 3ª questão: “Gostarias de conhecer e ler mais livros de teatro?” A totalidade das crianças respondeu sim, demonstrando, de forma clara, o seu interesse por este género textual.

À última questão, relativa à utilização deste género textual na escola, a totalidade das crianças respondeu afirmativamente, evidenciando porém, diferentes perspetivas: 8 crianças referem que a aprendizagem é maior, 5 crianças afirmam que fomenta a união e o trabalho em equipa, 3 crianças destacam o aumento da imaginação, e 2 crianças referem que o trabalho com o texto dramático aumenta a autoconfiança e a perca de timidez e insegurança, como se pode verificar no gráfico seguinte:

Gráfico nº 7: Razões para conhecer mais livros de teatro



De facto, as crianças destacaram de uma forma bastante clara, no final do projeto, todas as potencialidades da utilização deste género textual, o que comprova que as suas perceções iniciais se tornaram mais conscientes.

Importa ainda fazer referência aos dados recolhidos através de outros meios como os diários e a observação, que vêm comprovar as vantagens da utilização do texto dramático com as crianças, nomeadamente no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

Os próprios alunos fazem referência às mudanças que o trabalho com este género textual trouxe para o desenvolvimento da sua competência literária quando referem: “Ajudou-me a perceber melhor a escrita.”; “Eu antes não sabia escrever sem erros e agora já sei. E também sei ler melhor”; “Sim, porque tinha que me esforçar porque tinha de fazer os sentimentos corretos e ler com mais expressividade”; “Sim, porque eu dava muitos erros e com a ajuda do teatro aprendi a dar menos e a ler melhor.”. “Aprendi

que devemos esperar pela opinião dos colegas e respeitá-los quando estamos a trabalhar em grupo”; “Aprendi a ser dramaturgo, a escrever e a rever um texto”; “Aprendi que não se deve ter vergonha de fazer teatro”.

A triangulação e a análise dos dados recolhidos leva-me a concluir que desenvolvi uma ação significativa junto dos alunos e que, a implicação de cada um deles foi traduzida na conquista dos objetivos delineados.

6. Interpretação dos Resultados

Partindo da anterior análise dos dados apresentados, procederei, seguidamente, à interpretação dos mesmos, a fim de obtermos, em torno destes, uma melhor compreensão.

Um dos primeiros indicadores positivos, provenientes da implementação do primeiro questionário, refere-se ao interesse e gosto pela leitura, bem como à presença de hábitos de leitura por parte das crianças. É verdadeiramente positivo o facto de as crianças afirmarem que leem porque aprendem com a leitura, porque gostam e porque lhes estimula a imaginação.

Também é extremamente importante o facto de haver um envolvimento parental no que diz respeito ao incentivo à leitura, uma vez que estes desempenham um papel crucial na formação de competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias, importantes para a formação do aluno.

É de salientar também o incentivo dado pelos professores, uma vez que estes são muitas vezes decisivos no facto de as crianças gostarem ou não de ler, pois infelizmente são vários os professores que usam a biblioteca como castigo, o que obviamente acarreta uma conotação negativa para a leitura, o que faz com que muitas vezes várias crianças refiram que não gostam de ler, sem causa aparente para tal.

Uma vez que a escolha para o presente projeto de intervenção se prendeu com algumas dificuldades evidenciadas no âmbito do Português, tanto ao nível da fluência na leitura como da própria escrita, principalmente a nível de coerência e ortografia, bem como da própria compreensão, e com o facto de o texto dramático ser o parente pobre dos géneros textuais estudados no 1º Ciclo do Ensino Básico definiu-se como sendo, de igual forma, um indicador positivo o facto de as crianças terem já conceções prévias importantes e pertinentes sobre o texto dramático, nomeadamente no que concerne à sua função e a algumas das suas características, bem como revelarem que gostam de ler este género de texto, e que acham importante a sua leitura. Porém, esta conclusão leva-nos a levantar algumas indagações, pois, se os próprios alunos evidenciam vantagens no uso do

texto dramático, por que razão é este texto um dos grandes ausentes da sala de aula do 1º Ciclo? Estas questões levam-nos a refletir sobre as práticas realizadas nas escolas, em torno da Educação Literária, e na sua eficiência na promoção do gosto pela leitura e pela escrita.

De igual forma, no que respeita à Expressão Dramática e às técnicas dramáticas as crianças evidenciam a utilização destas técnicas como forma facilitadora de compreensão dos textos.

Ora, perante tais evidências, conseguimos perceber que existiam condições favoráveis para a implementação do projeto, uma vez que as crianças tinham já conceções prévias importantes, demonstravam interesse pela leitura e havia um envolvimento importante por parte das famílias.

Todo o desenvolvimento do projeto ocorreu, então, como já foi referido, em torno da leitura e interpretação de textos através de técnicas dramáticas, e em torno da escrita como um processo complexo que revela várias fases (planificação, textualização e revisão). Ao longo do projeto os dados recolhidos através dos diários e das observações revelaram-se extremamente importantes e permitiram uma avaliação contínua tanto das aprendizagens efetuadas pelas crianças, como do próprio projeto.

Através dos dados apresentados, percebi também o interesse e a motivação por parte das crianças, bem como as aprendizagens que iam sendo efetuadas não só ao nível do Português, mas também ao nível da Formação Social e Pessoal, uma vez que foram privilegiadas estratégias de cooperação e de trabalho em equipa. De facto, ao longo de todo o projeto foi visível o aumento da tolerância e respeito perante o outro e a sua opinião, o que nem sempre é fácil de aceitar.

De igual forma, de acordo com os dados recolhidos ao longo do projeto, a produção escrita revelou-se um pouco complexa, exigindo, por isso, mais tempo por parte dos alunos, uma vez que contemplou várias fases. Este aspeto é facilmente explicado uma vez que o desenvolvimento de competências de escrita, e a apropriação de todo o processo textual corresponde a uma longa aprendizagem.

Assim, verificou-se uma dificuldade inicial na planificação, principalmente no que diz respeito às decisões do grupo de trabalho, uma vez que por vezes, existiam opiniões distintas, o que levava à existência de um conflito.

O mesmo aconteceu em relação à textualização, uma vez que por vezes existiam ideias diferentes para a realização do mesmo trabalho. Ainda assim, registou-se uma

redução dos erros ortográficos, e um aumento de pronomes para evitar a repetição do nome das personagens, o aumento de vocabulário e de conectores textuais.

Verificou-se também, uma maior consciencialização do processo de revisão, ou seja, este processo era, até então, bastante descorado pelas crianças e no decorrer do projeto verificou-se um maior cuidado nesta fase da escrita. As crianças passaram a encarar a revisão não só como o mero ato de corrigir erros ortográficos, mas também como fase de análise de toda a escrita, da sua estrutura, da sua coerência e da sua pertinência perante aquilo que foi pedido.

Os próprios diários constituíram uma ferramenta importante no processo de escrita, uma vez que todos os dias as crianças escreviam de forma pessoal, passando para o papel sentimentos, dificuldades e aprendizagens.

A nível da leitura verificou-se uma maior fluência e uma melhor dicção, uma vez que as crianças passaram da leitura como simples ato de descodificação e passaram a ler através da interpretação das personagens, dos seus sentimentos, das suas atitudes, ou seja, no momento da leitura deixaram de ser eles e passaram a ser a personagem. Isto aconteceu muito devido às técnicas dramáticas e aos jogos de exploração da voz e do corpo.

Saliento, também, o aumento da compreensão textual por parte das crianças, e o aumento da facilidade de interpretação dos textos, quando estes eram dramatizados. A representação de textos sob diferentes formas (dramatização, teatro de sombras e teatro de fantoches), revelou-se extremamente importante no desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Capítulo IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

A reflexão em torno do projeto de intervenção leva-nos a questionar aquilo que foi realizado, a reequacionar caminhos e desafios que se poderão projetar em futuros projetos.

Nesta fase, importa refletir sobre a relevância do projeto de intervenção na quer na aprendizagem dos alunos, quer no meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

7. Relevância da Investigação nas Aprendizagens dos Alunos

Sabendo que o aprofundamento das competências de leitura e de escrita resultam de práticas educativas estimulantes em torno da Educação Literária, onde a utilização do texto dramático pode ser vista como um dos caminhos privilegiados para as práticas em torno da língua materna, uma vez que este encerra na especificidade da representação, uma mais-valia quer para o desenvolvimento linguístico e da Educação Literária, quer para o desenvolvimento pessoal e social da criança, não poderíamos, enquanto profissionais, ficar indiferentes a esta realidade.

De facto, nos últimos anos, as práticas em torno da Educação Literária realizadas pelas escolas do Ensino Básico no nosso país, têm sido alvo de alguma preocupação, uma vez que se verificam práticas pouco interessantes e motivadoras para as crianças.

Por tudo isto, é importante que a escola utilize estratégias diversificadas para que os alunos se possam exercitar na aprendizagem da língua, É, igualmente, importante investir em estratégias em que os alunos perspetivem a aprendizagem do ler e do escrever como meio para ampliar os seus conhecimentos, como fonte de prazer e como possibilidade de comunicar, pois infelizmente as praticas em torno da Educação Literária são vistas muitas vezes como desinteressantes e desmotivantes para os alunos, sendo que muitos consideram o ato de ler e escrever um castigo, muito devido à visão que os próprios professores têm sobre o ensino da língua.

Urge assim a necessidade de nos questionarmos: Não será urgente alterar estas práticas em torno da Educação Literária para que os beneficiários sejam os alunos? De que forma poderão os professores promover um ensino da língua motivador?

De facto, o gosto pela leitura e pela escrita não pode ser ensinado, o aluno ou desenvolve por iniciativa própria esse gosto, ou ninguém o pode ensinar a ter prazer com a leitura ou com a escrita. No entanto, este gosto e este prazer podem e devem ser

potenciados, em primeira estância pelos familiares, e posteriormente, pelos professores, nas práticas quotidianas, e desta forma, poderá ser desenvolvido.

Neste sentido, o projeto apresentado teve um papel importante no que diz respeito à criação de momentos positivos em torno das práticas de Educação Literária, uma vez que partiu de um género textual pouco abordado nas salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, e numa Área Curricular, por vezes esquecida pelas escolas e pelos próprios professores, mas que encerra nas suas especificidades, uma mais-valia para o ensino da língua materna, sendo possível, assim, a criação de momentos prazerosos em torno do ato de ler e de escrever, e despertando nas crianças o interesse pelas práticas de literacia.

O projeto desenvolvido permitiu, ainda, o contacto com obras cativantes, e deu uma finalidade à escrita, o que muitas vezes é razão de desmotivação por parte dos alunos, uma vez que escrevem porque escrevem e escrevem para nada e para ninguém. O facto de se ter dado uma finalidade significativa e interessante, a todo o processo de escrita, permitiu que esse mesmo processo fosse encarado de um outra forma, por parte das crianças, e constituísse um verdadeiro momento de prazer e alegria.

Os alunos poderem assim, desenvolver a sua competência de leitura, a sua competência de escrita, a sua criatividade e imaginação, através de um género textual intrinsecamente ligado ao teatro, que por si só é motivo de interesse. Tiveram a oportunidade de ter um ensino da língua situado, explícito e interdisciplinar. Desenvolveram o trabalho colaborativo e a capacidade de trabalhar em equipa. Através da Expressão Dramática os alunos foram conduzidos a brincar com as palavras, a trabalhar com a língua. Deste modo, estas técnicas dramáticas permitiram não só o desenvolvimento de determinadas habilidades linguísticas, mas, também, de elementos não linguísticos que fazem parte de qualquer situação de comunicação.

Sou, ainda, de opinião de que o desenvolvimento deste projeto, sustentado na metodologia de investigação-ação, contribuiu para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos, na medida em que favoreceu a reflexão dos destes sobre a sua própria aprendizagem e sobre as suas dificuldades diárias.

Em síntese, considero que a partir das estratégias pedagógicas utilizadas, proporcionei aos alunos uma experiência plural da língua, onde os mesmos tiveram a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de leitura, de escrita e de reflexão sobre a sua própria aprendizagem.

8. Valor do Projeto no Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Professor- Investigador

Como sabemos, o conhecimento sobre a realidade da educação escolar obtém-se, essencialmente a partir da prática, e é a partir dessa mesma prática, mais especificamente a partir da sua reflexão e do seu aperfeiçoamento, que se constrói um conhecimento profissional mais consciente. Assim sendo, em ambos os casos os conhecimentos apenas se desenvolvem quando existe uma implicação verdadeiramente transformadora e reflexiva da ação profissional.

De facto, o presente projeto de intervenção vai de encontro à perspectiva apresentada, uma vez que os objetivos definidos e as estratégias de ação propostas tinham em vista a compreensão da realidade educacional, bem como do enriquecimento profissional e a melhoria da prática de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas escolas.

Assim, a implementação do projeto foi acompanhada por momentos de reflexão e experimentação, envolvendo novas práticas, resultantes de um processo de investigação consciente, focado e criterioso.

Neste sentido, saliento a importância do professor investigador e do professor reflexivo, uma vez que a capacidade de reflexão e questionamento sobre a prática se revelam extremamente importantes num contexto de educação. Essa capacidade reflexiva deverá evoluir e complexificar-se, tornando-se, assim, num instrumento de aprendizagem e de construção de conhecimentos que o futuro professor.

A reflexão sistemática ocupou, assim, um lugar de destaque ao longo das sucessivas intervenções, constituindo uma ponte de ligação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos provenientes da ação desenvolvida

Desta forma, as estratégias levadas a cabo e a postura crítica e reflexiva adotada ao longo de toda a prática, contribuíram, significativamente para construção de um conhecimento prático, bem como para tomada de consciência relativa ao saber profissional e, conseqüentemente para a definição da minha identidade profissional. Este mesmo entendimento resultou numa melhor compreensão da essência do que é ser investigador da própria ação, contribuindo para a formação do conhecimento-base da profissão.

Assim, reitero a adoção da investigação- ação, na medida em que ela permitiu acompanhar e refletir o desencadear de uma intervenção educacional, visando melhorar a prática educativa, bem como ampliar a minha formação, como futura profissional de

educação, desenvolvendo instrumentos que farão de mim, num futuro desejavelmente próximo, uma profissional competente, com competências investigativas, críticas e reflexivas.

De facto, a implementação deste projeto aliado a uma vertente investigativa contribuiu também, para a mobilização de conhecimentos ao nível da profissão docente, nomeadamente, um melhor conhecimento do currículo, um melhor domínio dos instrumentos de comunicação, uma maior capacidade de reação a imprevistos, uma melhor mediação de conflitos, uma melhor gestão do tempo e dos métodos de ensino.

A mobilização de conhecimentos disciplinares e didáticos relevantes para a concretização do projeto, ajustados ao contexto de intervenção, permitiu também o exercício da capacidade de articulação entre a teoria e a prática, bem como uma melhor articulação a nível de conteúdos de áreas curriculares.

Assim, na minha perspetiva, e como já referi, a reflexão é essencial na formação de futuros professores e a investigação-ação em educação, configura-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, quer pela interatividade que estabelece entre o processo de conhecimento e o objeto a conhecer, quer pelas dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove.

Em jeito de conclusão, importa referir que foram imensos os contributos deste projeto no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Com a sua implementação adquiri sem dúvida um conjunto de ensinamentos que levo para a minha prática futura e um conjunto de experiências verdadeiramente significantes. Com a ajuda deste projeto defini de uma forma mais vincada o meu perfil profissional. Um perfil profissional que reconheço mais consciente da importância do papel do professor investigador na construção do conhecimento.

9. Balanço Final do Projeto de Intervenção

9.1. Limitações do Projeto

A elaboração de um projeto de intervenção aliada a uma vertente investigativa como o presente teve em si, algumas limitações que interferiram diretamente no desenvolvimento das atividades planeadas.

A primeira condicionante prendeu-se com o reduzido período de tempo destinado à intervenção, uma vez que esse período de tempo está dividido em dois momentos principais, o momento da adaptação e da observação do contexto e do grupo de crianças,

e o momento da intervenção propriamente dita, ou seja da implementação do projeto. De facto, o período de adaptação a uma determinada realidade educacional, e o período de observação dos interesses e necessidades da turma, bem como da apropriação das estratégias pedagógicas adotadas pela professora cooperante, requerem bastante tempo, o que faz com o tempo destinado à implementação do projeto seja muitas vezes escasso.

Considerarei, ainda, como um aspeto restritivo do presente trabalho, o facto de este ser visto com algumas reticências por parte dos encarregados de educação, uma vez que estes pensavam que o tempo destinado à realização do projeto teria de ser repostos, pois julgavam que não estavam a ser lecionados conteúdos previsto pelo programa, o que não era de todo correto.

9.2. Futuros Caminhos de Investigação

Como foi sendo referido ao longo deste estudo, como profissionais de educação somos levados, muitas vezes, a refletir e a questionar as nossas práticas. Ora, quando esta reflexão e este questionamento acontecem são adotados novas estratégias, seguidos novos caminhos e novos desafios nos aparecem.

A reflexão em torno do trabalho desenvolvido leva-me a lamentar o facto de a escassez de tempo não ter permitido a realização de mais atividades que poderiam complementar o projeto desenvolvido.

Assim, uma atividade que poderia ser realizada, de forma a enriquecer o projeto, era a elaboração coletiva de um único texto a partir da fusão e articulação dos três textos escritos pelos diferentes grupos. Num primeiro momento, cada grupo faria a uma planificação para articular esses textos, e num segundo momento, cada grupo exporia a sua planificação para toda a turma, e dava-se início à escrita coletiva, no quadro, da versão final do texto. Este trabalho de escrita coletiva implicaria uma reflexão em conjunto, bem como um grande trabalho de imaginação, para além de todo o trabalho em torno da escrita.

Seria ainda interessante a possibilidade de organização de uma sequência didática dedicada à leitura e análise de obras, ou excertos de obras de texto dramático, como por exemplo: Aventuras de Animais e Outros que Tais, de Mendes de Carvalho & Orlando Neves; A Asa e a Casa, de Teresa Rita Lopes; O Inventão, de Manuel António Pina; e O Saco de Mentiras, de Vergílio Alberto Vieira, nomeadamente através da observação e reflexão sobre os diálogos e a forma como estão escritos, sobre as didascálias e a sua função e sobre a própria parte gráfica e visual do texto. Seria, ainda, interessante a

construção de um material de registo (um caderno, uma tabela...) de todas estas análises e reflexões como forma de síntese dos conteúdos aprendidos.

Poderia ser ainda trabalhado um complemento na divulgação, como por exemplo a apresentação dos textos escritos e a representação dos mesmos às outras turmas da escola, uma vez que na apresentação do espetáculo, os colegas das restantes turmas não foram convidados. Esta seria uma forma de motivação para os restantes alunos, podendo despertar o interesse pelas práticas em torno da língua materna, motivando-os para essa mesma área.

Tendo ainda em vista o envolvimento dos pais e dos familiares, apresento como possibilidades de implementação as seguintes propostas: a construção de pequenos textos dramáticos, limitados, por exemplo, a uma folha A4, e conseqüente dramatização no momento da oficina da leitura, onde pais e filhos representariam a sua história; a troca e partilha destas mesmas produções com outros colegas; e, por exemplo, a construção de um livro com a coleta de textos escritos.

As propostas mencionadas não esgotam as possibilidades de trabalho em torno da temática abordada, pelo contrário pretendem apenas ser vistas como sugestões que potenciam o trabalho com o texto dramático, havendo, portanto, um inesgotável leque de práticas que podem e devem ser realizadas, de forma a contribuir para a valorização da Educação Literária, e de desenvolver nos alunos competências literárias basilares para o seu crescimento futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (1997). Eu sei que nada sei: Reflexão sobre a relutância dos pré-adolescentes perante a Escrita. In *Didáticas/Metodologias de Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, J. (2001, novembro). Em defesa da Investigação-Ação. *Sociologia*, nº. 37, 175-176. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt>.
- Alonso, M., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M., Mendes, T. (1994). *A construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C., Dias, M. & Silva, S. (2014). *Para uma leitura do texto-mundo: Educação Literária, e expressão dramática/teatro*. Comunicação apresentada ao XII Congresso de Ciências de Educação 11 a 13 de Setembro. Vila Real: UTAD
- Arena, D. (2010). A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In R. J. Souza, et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras.
- Azevedo, F. & Sardinha, G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel
- Azevedo, F. (2003). A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo. In F. Azevedo (coord). *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas: Atas do I Encontro Internacional* (pp.8-11). Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.
- Balça, A. (2007). Da Leitura à Escrita na Sala de Aula: Um percurso palmilhado com a Literatura Infantil. In F. Azevedo (coord). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.1-9). Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. & Pereira, A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. PNEP. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf.
- Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista crítica de Ciências Sociais*, nº29, fevereiro, 55-89. Disponível em: <http://catesoc.gep.msess.gov.pt/>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Callow, J. (maio, 2008). *Show Me: Principles for Assessing Students Visual Literacy. The Reading Teacher* 61 (8), 616-626. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/trtr.2008.61.issue-8/issuetoc>
- Cantero, J. (2005). Una propuesta para desarrollar las habilidades comunicativas con técnicas dramáticas, In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 39, 108-120. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1416>
- Carvalho, J. (2003). A escrita como ferramenta de aprendizagem. Um novo percurso para a Didática da escrita. In C. Mello. *Didática das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de emergência, Condições de existência e Modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- Coelho, N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7ª Ed. São Paulo: Moderna.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A possibilidade de acontecer. Formação: as Potencialidades da investigação-ação, *Atas do Colóquio Estudo atual da Investigação em Formação*, FCI/UNI, Monte de Caparica
- Couto, J. (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral. In F. Azevedo (coord.). *Actas do I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas* (pp. 209-223). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

- Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia de Infância* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Cruz, I. (2007). *O Diário no processo de formação de professores reflexivos*. Disponível em www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2015.pdf.
- Debus, E. (2006) *Festaria de Brincança. A leitura Literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus. Disponível em: http://www.paulus.com.br/loja/festaria-de-brincanca-a-leitura-literaria-na-educacao-infantil_p_689.html
- Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo Desde la Investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista Gedei*, nº4, 19-35.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho por Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- García Del Toro, A. (2004). *Comunicación y Expresión Oral y Escrita: La dramatización como recurso* (2ª edição). Barcelona: Editorial Graó.
- Haydt, R. (1997). Técnicas e instrumentos de avaliação. In *Avaliação do processo ensino aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Kishimoto, T. (2010). Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In *Revista Múltiplas Leituras*, 3 (1), p.18-36. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/view/1902/1904>

- Leite, C., Gomes, L., Preciosa, F., (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macias, D. (2003). A Aprendizagem sistemática da Escrita. In *Atas do I Encontro Internacional. A Criança, a Língua, e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. (pp.88-103). Braga: Universidade do Minho.
- Martins, J., Azevedo, F. (2013). A contribuição da literacia multimodal na formação do leitor infanto-juvenil: a música, o cinema e a dramatização. In F. Azevedo, M. Sardinha. *Didáticas e Práticas- A língua e a Educação Literária*. Braga: Opera Omnia.
- Mateus, M. (2011). Metodologia Trabalho de Projeto: Nova relação entre saberes escolares e os saberes sociais. In *Eduser: Revista de educação*, III (2), 3-16. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/76>
- Matos, J. (2004). *Investigação-acção*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acciao.ppt>.
- Mendoza, A. (2005). *Un comentario sobre el intertexto discursivo: el caso de Laluna*. Com. Disponível em: <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/93928>
- Ministério da Educação. (2009). *Organização curricular e programas ensino básico - 1º ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Mojarro, F. & Jurado, J. (1999). Evolución del teatro en el ámbito escolar (Una visión desde Andalucía), In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 19, 20-32. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184184>
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

- Pantaleo, S. (2010). *Developing Narrative Competence Through Reading and Writing Metafictional Texts. Literacy Research and Instruction* 49 (3), 264-281. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388070903100324?journalCode=ulri20#>
- Pereira, A. & Rocha, F. (outubro, 2006). A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo. In *Atas do 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, I. (2008). *Para a Caracterização do Contexto de Ensino-Aprendizagem da Literacia no 1º Ciclo de Escolaridade. Das Competências dos Alunos às Concepções e Práticas dos Professores* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8481>
- Pereira, L. (2004) A língua escrita no 1º ciclo do Ensino Básico. Para uma definição de esquemas didáticos em Ensino da Produção de escritos e leitura. In *Intercompreensão- Revista Didáctica das Línguas*, 1. Lisboa: Edições Colibri.
- Pereira, J. & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Amarante: Intervenção.
- Pessanha, A. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Quintas, F. & Castaño, M. (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Reis, P. (junho, 1995). Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico. In *Revista de Educação. Perspectivas e Experiências dos Professores*. Volume nº1. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, nº5. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt>.

- Sardinha, M. (2007). Formas de Ler, Ontem e Hoje. In F. Azevedo (coord). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.1-9). Lisboa: Lidel.
- Simões, A. (1990). Investigação-ação: natureza e validade. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39-51, Ano XXIV.
- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Sloan, G. (1991). The Child as Critic: Teaching Literature In *Elementary and middle Schools*. New York: Teacher college Press.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, O., Silva, M. & Ferreira, P. (2012). Da Leitura à Escrita: Desenvolvimento da Competência Textual. In F. Azevedo & R. Souza, *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (137-139). Lisboa: Lidel.
- Tavares, C. (2007). *Didática do Português. Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Manau, J., Sousa, et al. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt>
- Veloso, R. (2006). A Leitura Literária. In *Atas do Seminário*. Esposende: Câmara Municipal de Esposende/ Biblioteca Municipal da Boaventura.
- Vygotsky, L. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo I – Questionário Sobre Hábitos de Leitura

Questionário

Este questionário tem como objetivo recolher informação sobre os teus hábitos de leitura. Não há respostas certas ou erradas. Assinala aquela que te parece mais indicada. Obrigada pela tua colaboração!

Grupo I

1. O que mais gostas de receber no Natal?

2. Costumas receber livros, como prenda?

- Sim
- Não

3. Gostas de ler?

- Sim
- Não

4. Se respondeste não, explica porquê.

5. Costumas ler?

- Sim
- Não

6. Porque é que lês?

- Por prazer
- Porque aprendo coisas novas
- Para imaginar coisas
- Para poder falar com os meus amigos sobre as histórias
- Porque sou obrigado
- Por outra razão

7. Se assinalaste outra razão explica qual é.

8. Se não costumavas ler, por que razão não o fazes?

- Pelo preço dos livros
- Prefiro outras atividades
- Não tenho interesse em livros
- Não gosto

9. Que tipos de livros lês?

- Banda desenhada
- Poesia
- Livros informativos
- Teatro
- Outros

10. Sabes o que é um texto dramático?

- Sim
- Não

11. Se sim, explica por palavras tuas o que é um texto dramático?

12. Alguma vez leste teatro?

- Sim
- Não

13. Gostaste?

- Sim
- Não

14. Se gostaste diz porquê?

15. Se não gostaste diz porquê?

16. Achas importante a leitura de teatro?

- Sim
- Não

17. Porquê?

18. Dramatizar uma história ajuda-te a compreender melhor o seu significado?

- Sim
- Não

19. Porquê?

20. Alguma vez foste ao teatro?

- Sim
- Não

21. Com quem foste?

Grupo II

22. Conversas com os teus amigos sobre as tuas leituras?

- Sim
- Não

23. Os teus familiares costumam incentivar-te a ler?

- Sim
- Não

24. Os teus professores costumam incentivar-te a ler?

- Sim
- Não

25. Os teus pais leem contigo e conversam contigo sobre o livro?

- Sim
- Não

26. Em casa lêes sempre que queres?

- Sim
- Não

27. Os teus pais vão contigo à biblioteca?

- Sim
- Não

28. Alguma vez foste a uma feira do livro com a tua família?

- Sim
- Não

29. Se sim, gostaste?

- Sim
- Não

30. Porquê?

FIM!

Anexo II – Ficha de Leitura

Nome: _____ Data: _____

OFICINA DA LEITURA

Ficha de Leitura

Autor: _____

Título: _____

Editora: _____

Ilustrador: _____

1. Gostaste de ler Teatro? Porquê?

2. O facto de ser escrita em texto dramático ajudou-te a compreender a história?

3. Ficaste com vontade de contar a história a algum amigo, familiar ou professor? Porquê?

4. Gostarias de conhecer e ler mais livros de teatro? Porquê?

5. Gostavas de trabalhar estes livros de Teatro na escola? Achas importante? Porquê?

6. Que parte do livro gostaste mais? Porquê?

7. Qual a tua personagem favorita? Porque é que a escolheste?

8. Qual a mensagem que esta história te transmitiu?

9. Faz um desenho que ilustre a história que acabaste de ler.

Anexo III – Planificação da Escrita do Texto Dramático

Português
Planificação de um texto dramático

Tema	Personagens	Tempo	Espaço	Cenário	Adereços

Tipo de Teatro _____

Nome: _____ Data _____

Anexo IV – Ficha de Compreensão dos Textos Dramáticos Escritos

Nome _____ Data _____

Quando?

Onde?

Quem?

Quais são os momentos principais?

Qual é o problema?

Qual é a conclusão?

Anexo V – Texto construído: O Reino Mágico

O Reino mágico

Personagens: 3 fadas, 1 príncipe, 2 duendes, 1 rainha e 1 rei

Ato I

(A ação inicia-se num reino mágico. Num palácio a rainha deu à luz 3 lindas fadas. Elas souberam que 2 duendes, as queriam raptar por isso esconderam-nas numa gruta no bosque.)

Cena I

(A rainha vai a correr ao encontro do rei)

Rainha (*ofegante e preocupada*) - Meu querido rei, ouvi dizer que dois duendes querem raptar as nossas filhas.

Rei (*preocupado*) - Temos de as esconder, num esconderijo bem seguro no bosque. É a única solução.

Rainha (*triste*) – Se tem mesmo de ser, vou pedir aos guardas para as levarem até à gruta.

(Os dois guardas de confiança, levam as fadas para uma gruta)

Ato II

(As fadas encontram-se numa gruta rodeada por duendes)

Cena II

Cátia (*triste*) - Estamos aqui há tanto tempo e sozinhas, ninguém nos vem visitar?

Nádia (*zangada*) – Porque estás sempre a reclamar?! Já estou cansada de te ouvir.

Mariana (*cansada das discussões*) - Calma meninas, somos irmãs ou não?!

(As fadas chateadas vão para o quarto. Os duendes começaram a ouvir barulhos.)

Corajoso (*atento*) - Ouviste isto medroso?

Medroso (*assustado*) – Tenho medo, é melhor ir para casa. Não sei que barulhos são estes.

Corajoso (*enervado*) – Seu medroso não tenhas medo! Estás sempre assustado.

Medroso (*assustado e com a voz a tremer*) – Olha ali três abelhas. Que medo!

Corajoso (*irritado, dá-lhe um encontrão*) – Pareces parvo. Não são três abelhas, são três fadas. Não vês!

Medroso (*assustado*) – Ohh fadas não por favor. Ainda, tenho mais medo de fadas!

(Medroso foge com medo e Corajoso rapta as fadas)

Corajoso (*confiante*) – Vou raptar as fadas e leva-las para a minha torre.

Ato III

(Corajoso chega à torre com as fadas.)

Medroso (*assustado*) – Trouxeste-me essas abelhas para casa?! Vou-me mas é esconder! (*e começa a correr*).

Corajoso (*com um ar aborrecido*) – Para lá quieto, ainda não percebeste que não são abelhas, são fadas.

Cátia, Nádía e Mariana – Socorro! Socorro!

Cena III

(Príncipe ouve o pedido de socorro. Cavalga com mais velocidade)

Príncipe (*corajoso*) – Ouvi os vossos gritos. Precisam de ajuda? Tenham calma! Eu protejo-vos.

Medroso (*com medo avisa o corajoso*) – Foge, foge. (*grita*)

Corajoso – Vou-te vencer! (*com voz de valente, aproxima-se do príncipe para lutar*)

(Começa a luta entre o príncipe e o Corajoso)

Príncipe – Venci-te (*o corajoso cai no chão*). Venham, vou levar-vos ao vosso reino.

Cátia, Nádía e Mariana – Obrigada! Temos muitas saudades do nosso castelo.

Ato IV

(O príncipe leva as fadas para o palácio)

Rei e Rainha (*alegres*) – Trouxeste as nossas meninas de volta a casa. Muito obrigado por as teres salvado.

(Dão todos um grande abraço)

Fim

Anexo VI – Texto construído: A Selva Virada ao Contrário

A selva virada ao contrário

Personagens: Tigre, cobra, leoa, macaco, elefante e girafa

Ato I

(A história passa-se numa selva em África onde os animais não se entendiam).

Cena I

Tigre (*feroz*) – Aqui quem manda sou eu!!!

Cobra (*furiosa*) – Nem pensar!

Macaco (*com a boca cheia de comida*) – Eu sou o rei!

Leoa (*a rugir*) – Eu sou a rainha da selva!

Girafa (*confiante*) – Eu sou o maior animal da selva, por isso tenho que ser o rei!

Elefante (*com uma voz forte*) – Com a minha tromba levo todos a rasto se não for o rei.

Cobra, leoa e tigre (*com um ar esfomeado*) – Nós somos carnívoros e podemos comer-vos.

Macaco, girafa e elefante (*confiantes*) – Nós somos herbívoros. Logo sem herbívoros não há carnívoros.

(E a partir desse dia havia sempre muita confusão).

Cena II

Tigre (*com ar matreiro*) – Vou cortar o rabo ao macaco. Assim já não pode ser rei.

Macaco (*ao acordar, e ainda sonolento e bocejar*) – Ai que soninho! (*a cantarolar*) Vamos lá procurar o pequeno-almoço (*De repente olha para o rabo*) Aiiiiiii! Quem é que me cortou o rabo? (*irritado*). Agora já não posso ser rei! (*triste*).

Cena III

Cobra (*à gargalhada*) - Vou dar uma bebida com poderes à leoa para ela não poder rugir. (*Com ar pensativo*). Para a bebida preciso de: duas ervas do pântano; cinco bagas venenosas de azevinho e uma perna de sapo. (*entusiasmada*) Vamos lá a isto!

(A cobra vai ter com a Leoa)

Cobra (*muito simpática*) – Leoa como sou muito tua amiga fiz-te uma bebida para conseguires rugir melhor. Assim serás a rainha da selva. (*afasta-se ligeiramente e dá uma leve gargalhada*)

(A leoa fica duvidosa mas acaba por aceitar. A cobra afasta-se e a leoa bebe. Começa a saltar e a tentar rugir, mas não consegue)

Leoa (*triste*) – Porque é que eu não posso rugir? Agora já não posso ser rainha!

(A chorar afasta-se para debaixo de uma árvore)

Cena IV

Girafa (*manhosa e com uma tesoura na mão*) – Vou cortar a tromba ao elefante.

(O elefante estava de costas, distraído, e não repara que foi a girafa que lhe cortou a tromba)

Elefante (*muito furioso*) - Quem é que me cortou a tromba?! Agora não posso fazer barulho com ela.
(*Triste*) Já não posso ser rei.

Cena V

(*Os animais juntam-se*)

Tigre (*choroso*) – Com as nossas partidas malucas destruímos a selva. Estamos a destruir a Natureza!
Como vamos sobreviver?

Cobra, elefante, leoa, girafa e macaco (*em coro*) – Estás certo! Temos que mudar o nosso comportamento.

Todos (*falam uns para os outros*) – Desculpem! O que vamos fazer??

Todos (*em coro*) – Vamos reconstruir a selva!

Girafa (*com uma ideia*) – Já sei! Eu fico responsável por vigiar a selva.

Macaco – (*enérgico*) – Eu vou apanhar os frutos para os animais.

Leoa (*feliz*) – Eu fico responsável por afastar os intrusos com o meu rugido.

Cobra (*feliz por ajudar*) -Eu fico como guardiã da noite.

Elefante (*ajudando*) - Eu fico responsável por regar as plantas com a minha tromba.

Tigre (*a pensar*) –Eu fico responsável por ensinar aos outros animais como devem cuidar da selva.

Todos (*felizes*) – Agora já somos todos amigos.

(*No final da cena todos os animais dançam e cantam uma canção.*)

Fim

Anexo VII – Texto construído: O Rei Olavo e o Tesouro Escondido

O rei Olavo e o tesouro escondido

Personagens: o rei, um pirata, um cavaleiro, dois monstros, uma menina pobre e o conselheiro.

Ato I

(*A história passa-se num palácio. O rei encontra-se sentado no trono onde entra o conselheiro.*)

Cena I

Conselheiro (*para o rei*) – Sua alteza (*faz uma vénia*). Ouvi dizer que há um tesouro no alto da montanha mais alta do reino. Está guardado por monstros.

Rei (*autoritário*) – Ordeno-te que chames as pessoas mais corajosas do reino. Vai lá despacha-te. Mexe-te!
(*esfrega as mãos e diz com um ar malicioso*) Esse tesouro tem de ser meu!

Conselheiro (*Vai se embora a gozar com o rei. Vira-se para o público*) – Oh! Que pateta que este rei é! Tem a mania que é esperto. Mas eu sou mais esperto do que ele. Ai sou sou! Deixa-me ir lá fazer o que ele pediu!

Cena II

(*O conselheiro entra com o pirata*)

Pirata (*mau*) – Sua alteza (*faz uma vénia*), navego por muitos mares turbulentos e tenho a certeza que vou encontrar o tesouro.

Rei (*levanta-se e fala com um ar autoritário*) – Dou-te uma oportunidade. Se não conseguires expulsar-te do reino, mando-te para uma masmorra no meio do mar.

Ato II

(*O pirata dirige-se à montanha.*)

Cena III

Pirata (*admirado*) – Oh que horror! Não sabia que havia monstros a proteger o tesouro, mas mesmo assim vou lutar com eles e conseguir o tesouro.

(*Luta contra eles mas não os vence.*)

Pirata (*vira-se para o público*) – São mais fortes do que eu. Não os consigo vencer.

Ato III

(*O pirata regressa ao castelo.*)

Rei (*aborrecido*) – Onde está o meu tesouro?

Pirata (*desiludido*) – Estou habituado a marés e marinheiros. Não a monstros minha alteza temo ter falhado a minha missão.

Rei (*muito zangado*) – Não acredito. Rua daqui para fora. Conselheiro leva-o para a masmorra.

Cena IV

Rei (*chateado*) – Conselheiro traz-me o próximo candidato

(*O cavaleiro entra no castelo com o conselheiro.*)

Cavaleiro – Sua alteza (*faz uma vénia*) luto contra monstros. Sei que vou conseguir vencer.

Ato IV

(*O cavaleiro chega à montanha, e os monstros encontram-se a dormir*)

Cena IV

Cavaleiro (*a sussurrar e a esfregar as mãos de contente*) – Os monstros estão a dormir. Vou conseguir tirar-lhes o tesouro.

(*O cavaleiro vai apanhar o tesouro mas acorda os monstros. Eles reagem e com medo, o cavaleiro foge assustado com o tamanho deles.*)

Ato V

(*O cavaleiro regressa ao castelo*)

Cena V

Rei – Que aconteceu??? Que cavaleiro fraco que me saís-te!

Cavaleiro (*triste com a cabeça para baixo*) – Não tive hipóteses majestade os monstros eram demasiado fortes

Cena VI

(*O conselheiro conversa fora do palácio com a sua filha*)

Conselheiro – Filha sempre foste corajosa e muito inteligente, tenho a certeza que és a única que conseguirá apanhar este tesouro e dar uma lição ao rei.

Menina (*com um ar valente*) – Não te preocupes pai, tenho tudo planeado. O rei vai apanhar a maior lição da sua vida, mas não pode saber que sou tua filha.

Cena VII

(*O conselheiro entra no palácio*)

Conselheiro – Sua alteza (*faz uma vénia*) desculpe incomodar mas apareceu mais um candidato para encontrar o tesouro.

Rei (*autoritário*) – Manda-o entrar

(*O conselheiro sai e entra com a sua filha*)

Cena VIII

Menina (*simpática e com voz delicada*) – Vossa alteza (*faz uma vénia*) Tenho a certeza que consigo apanhar este tesouro.

Rei (*dá uma gargalhada*) – Ah! Ah! Ah! Achas que uma menina como tu, tão pobre e sem armas nenhuma consegues encontrar este tesouro?! Nem os mais fortes e corajosos conseguiram! Não me faças rir!

Menina (*indignada*) – Eu sou corajosa e muito inteligente. Tenho a certeza que consigo.

Rei (*furioso*) – Já estou cansado de perder tempo contigo. Vai-te mas é embora.

Menina (*vira costas e dirige-se para a saída do palácio*) – Deixa-te estar (*dá uma gargalhada*) vais aprender a maior lição da tua vida.

Cena IX

(*O conselheiro aparece à saída do palácio*)

Menina – Pai não te preocupes vou conseguir encontrar este tesouro sozinha e vou ficar com ele. Seremos os mais ricos e poderosos deste reino.

Conselheiro – Tem cuidado minha filha (*dá-lhe um abraço*)

Ato VI

(*A menina dirigiu-se para a montanha e viu ao longe os monstros a guardar o tesouro.*)

Cena X

Menina (*pensativa*) – Tenho que encontrar uma solução para tirar os monstros do meu caminho. Já sei! Vou disfarçar-me de monstro e distrai-los e quando tiver oportunidade, apanharei o tesouro.

(*A menina disfarça-se e chega ao pé dos monstros.*)

Menina (*com uma voz fininha*) – Olá monstros! Sou uma pobre monstrixinha perdida. Podem ajudar-me a encontrar o caminho para a minha gruta?

(Os monstros ficaram todos derretidos de amor pela monstrixinha.)

Monstro 1 – Ai que bonita! Estou apaixonado!

Monstros 2 – Oh que lamechas! Concentra-te mas é. Qual apaixonado qual quê!

(A monstrixinha aproveita a distração dos monstros... apanha o tesouro e foge.)

Ato VII

(No palácio o conselheiro conta ao rei o que tinha acontecido.)

Cena X

Conselheiro – Sua alteza ouvi dizer que a menina pobre encontrou o tesouro. É agora a menina mais rica e poderosa do reino. Todos a adoram pela sua esperteza.

Rei – Não! *(Atira-se para o chão.)* Não pode ser. *(Começa a chorar)*

Conselheiro – Bem feito! Tão mau. Tão mau e agora parece um bebé a chorar. Oh já me esquecia agora sou um homem rico. Deixem-me lá ir ter com a minha filha. *(Sai de cena.)*

Fim

Anexo IX – Planificações

9.1. Planificação de 5 a 9 de janeiro

	Disciplina	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Instrumentos de avaliação
Terça-feira	<u>Estudo do Meio</u> O passado do meio local Costumes e tradições de outros povos	Identificar figuras da história local. Conhecer factos e datas importantes para a história local. Conhecer vestígios do passado local. Conhecer costumes e tradições de outros povos.	Vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares e pelourinhos...); costumes e tradições locais, pessoas importantes. Costumes e tradições de outros povos. História e origem do teatro	Revisão e consolidação da aprendizagem adquirida sobre a origem do teatro no mundo e em Portugal através de um jogo de adivinhas em equipas;	Duas cartolinas previamente preparadas; Cola, fita-cola ou patafix; Respostas das adivinhas através de imagens e palavras;	Observação direta; Registo fotográfico. Cartolinas construídas; Registo nos cadernos diários; Registo nas fichas de trabalho;
	<u>Matemática</u> Números naturais	Compreender a numeração romana; Resolver exercícios de transformação da numeração romana em numeração hindu-árabe e vice-versa.	Numeração romana	Revisão da numeração romana através de um jogo interativo;	Sala de computadores; Cadernos de matemática;	Cartazes construídos; Diário pessoal.

	<p>Português</p> <p>Ler textos diversos</p> <p>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</p>	<p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada;</p> <p>3. Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p>	<p>Características da entrevista;</p> <p>Organização e estrutura da entrevista.</p>	<p>Análise de diferentes entrevistas a pares.</p> <p>Identificação das características de uma entrevista;</p> <p>Leitura da entrevista da página 120 do manual de Português;</p> <p>Registo no caderno diário das características de uma entrevista;</p> <p>Resolução de exercícios do manual de Português.</p> <p>Conclusão da escrita da peça de teatro por um grupo de trabalho.</p>	<p>Diferentes entrevistas: jornais, revistas...</p> <p>Manual de Português;</p> <p>Peça de teatro anteriormente escrita;</p>	
<p>Quarta-feira</p>	<p>Matemática</p> <p>Figuras geométricas</p> <p>Resolução de problemas</p> <p>Raciocínio matemático</p>	<p>Reconhecer propriedades geométricas;</p> <p>Resolver problemas;</p>	<p>Sólidos geométricos;</p> <p>Poliedros e não poliedros;</p> <p>Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema;</p> <p>Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados.</p>	<p>Revisão das propriedades e da classificação dos sólidos geométricos;</p> <p>Registo das figuras que compõem os sólidos geométricos;</p> <p>Classificação das figuras em dois grupos: poliedros e não poliedros;</p> <p>Resolução de alguns problemas matemáticos relacionados com a visita de estudo.</p>	<p>Sólidos geométricos;</p> <p>Imagem de um anfiteatro romano...coliseu de roma e descobrir figuras geométricas e sólidos</p> <p>Ficha de matemática.</p>	

	<p>Estudo do Meio</p> <p>O passado do meio local</p> <p>Costumes e tradições de outros povos</p>	<p>Identificar figuras da história local. Conhecer factos e datas importantes para a história local. Conhecer vestígios do passado local. Conhecer costumes e tradições de outros povos.</p>	<p>Vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares e pelourinhos...); costumes e tradições locais, pessoas importantes.</p> <p>Costumes e tradições de outros povos –</p> <p>Os Romanos</p> <p>Bracara Augusta</p> <p>Teatro Circo</p>	<p>Breve pesquisa sobre os costumes romanos e sobre Bracara Augusta (um grupo de trabalho);</p> <p>Breve pesquisa sobre o Teatro Circo (outro grupo de trabalho);</p> <p>Apresentação das pesquisas efetuadas pelos grupos;</p> <p>Registo numa folha A3.</p>	<p>Computadores portáteis;</p> <p>Guia para a pesquisa;</p> <p>Folhas A3</p>	
<p>Quinta-feira</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>O passado do meio local</p> <p>Costumes e tradições de outros povos</p>	<p>Identificar figuras da história local. Conhecer factos e datas importantes para a história local. Conhecer vestígios do passado local. Conhecer costumes e tradições de outros povos.</p>	<p>Vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares e pelourinhos...); costumes e tradições locais, pessoas importantes.</p> <p>Costumes e tradições de outros povos –</p> <p>Os Romanos</p> <p>Bracara Augusta</p> <p>Teatro Circo</p>	<p>Revisão dos conteúdos aprendidos no dia anterior;</p> <p>Levantamento de curiosidades dos alunos sobre o Teatro Circo, e sobre os Romanos;</p> <p>Escrita de questões num cartão, para preencherem na visita de estudo.</p> <p>Entrevista à técnica do Museu/teatro circo.</p>	<p>Cartões;</p>	

<p>Português Redigir corretamente.</p>	<p>1. Utilizar uma caligrafia legível. 2. Usar vocabulário adequado. 3. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos;</p>	<p>Texto dramático Revisão de textos Textualização</p>	<p>Revisão em grande grupo das peças de teatro construídas; Melhoramento por parte de cada grupo dessas mesmas peças de teatro; Escrita definitiva da peça a computador.</p>	<p>Peças de teatro anteriormente escritas; Computadores portáteis;</p>	
<p>Estudo do Meio Os seres vivos do ambiente próximo</p>	<p>Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios.</p>	<p>As plantas: - Cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis...</p>	<p>Introdução ao conteúdo programático de Estudo do Meio: "As plantas", através de uma exploração das plantas do exterior/interior plantas pelos alunos: Diálogo sobre as características dessas plantas e as formas como podemos agrupa-las;</p>	<p>Manual de Estudo do Meio</p>	

9.2. Planificação de 27 a 30 de janeiro

Dia	Disciplina	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Instrumentos de avaliação
Terça-feira	Matemática: Sistema de numeração decimal Números racionais não negativos	Descodificar o sistema de numeração decimal; Representar números racionais por dízimas; Resolver problemas.	Valor posicional dos algarismos; Ordens decimais: unidades, dezenas, centenas, unidades de milhar e dezena de milhar; Arredondamentos; Fração como representação de medida de comprimento e de outras grandezas; Numerais fracionários; Representação de frações na reta numérica; Frações equivalentes e noção de número racional; Ordenação de números racionais representados por frações com o mesmo numerador ou o mesmo denominador, ou utilizando a reta numérica ou a medição de outras grandezas; Frações próprias; Metade; Quarta parte;	Distribuição, a cada par, de cartões com números naturais; Leitura desses mesmos números por classes e por ordens por cada par; Ordenação crescente e decrescente desses mesmos números; Construção de uma reta numérica no quadro e arredondamento desses mesmos números na reta; Localização de frações na reta numérica, tendo como unidade de medida uma outra fração. Ex: marcar na reta numérica os números $\frac{3}{4}$; $\frac{5}{4}$; $\frac{10}{4}$; $\frac{4}{4}$ sendo a unidade de medida $\frac{1}{4}$; Noção de fração equivalente através da reta numérica; Ordenação de numerais fracionários com o mesmo denominador; Resolução de exercícios de consolidação a pares;	Cartões com números; Caderno diário; Ficha de exercícios; Manual de matemática	Observação direta; Registo fotográfico. Registo nos cadernos diários; Registo nas fichas de trabalho; Diário pessoal.

	<p>Português: Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. Conhecer propriedades das palavras. Oficina de leitura</p>	4. Identificar os determinantes possessivos e os demonstrativos.	Determinantes possessivos e demonstrativos;	<p>Análise de um pequeno poema; Identificação de alguns nomes, verbos e adjetivos a cores diferentes Reflexão sobre alguns determinantes. Ex: “O que será a palavra <i>meu</i>, um verbo, um adjetivo ou será uma coisa diferente? Introdução do conceito; Identificação de mais determinantes possessivos e demonstrativos no texto; Registo no caderno diário; Realização de exercícios de consolidação;</p>	<p>Fotocópias do poema; Caderno diário; Gramática;</p>
Quarta-feira	<p>Português Ler textos diversos. Produzir um discurso oral com correção.</p>	<p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada. 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p>	<p>Texto dramático e suas características; Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária (s), espaço, tempo e ação) Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão</p>	<p>Conclusão da análise e compreensão do texto dramático: “Naquela primavera”; Identificação de semelhanças e diferenças entre este texto dramático e as peças escritas pelos alunos; Leitura cuidada e expressiva dos textos dramáticos escritos anteriormente; Gravação da leitura das histórias para participação no concurso “Conta-nos uma história”;</p>	<p>Caderno diário; Manual de Português; Trabalhos anteriores; Gravador</p>
Quinta-feira	<p>Estudo do Meio Os seres vivos do ambiente próximo</p>	<p>Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida. Compreender os vários tipos de locomoção, revestimento, regime alimentar e reprodução dos animais. Identificar fatores do ambiente que condicionam a vida dos animais.</p>	<p>Os animais: - Características de animais vertebrados e invertebrados - Locomoção dos animais (no solo, na água e no ar) - Tipos de revestimento da pele (pelos, penas, escamas, pele nua)</p>	<p>Visualização de um vídeo sobre a classificação dos animais; Realização de brainstorming sobre os fatores ambientais que influenciam a vida dos animais; Leitura do manual de estudo do meio e levantamento dos conteúdos mais importantes: locomoção, revestimento e alimentação;</p>	<p>Sala multimédia; Computadores portáteis; Manual de Estudo do Meio; Cartões para o bilhete de identidade do animal;</p>

		<p>Construir cadeias alimentares simples.</p> <p>Contribuir para a proteção das espécies.</p> <p>Despertar a sensibilidade para o problema do abandono e maus tratos a que estão sujeitos alguns animais.</p>	<p>- Alimentação (herbívoros, carnívoros, omnívoros, granívoros...)</p> <p>- Reprodução (vivíparo, ovíparo)</p>	<p>Escolha a pares de um animal e breve pesquisa sobre esse mesmo animal;</p> <p>Início da construção do bilhete de identidade do animal escolhido de acordo com os conteúdos aprendidos;</p>		
	<p><u>Expressão Dramática</u></p> <p>Exp Dramática/Teatro - Desenvolvimento da Criatividade</p>	<p>O aluno explora e recria o espaço com recurso a elementos plásticos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som...) e inventa, recria, constrói e manipula objectos (adereços, formas animadas...), experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas; variação de cor, forma e volume...) para obter efeitos distintos.</p>	<p>Teatro: teatro de sombras, teatro de fantoches e dramatização.</p>	<p>Conclusão da construção dos adereços necessários;</p> <p>Construção de três novas capas para as histórias criadas (para estarem expostas no dia do espetáculo);</p> <p>Ensaio de cada um dos espetáculos.</p>	<p>Materiais de desenho;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Peças construídas anteriormente</p>	
<p>Sexta-feira</p>	<p><u>Português</u></p> <p>Ler textos diversos.</p> <p>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</p> <p><u>Apoio ao Estudo</u></p>	<p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada.</p> <p>3. Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p>	<p>Texto dramático e suas características;</p> <p>Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária (s), espaço, tempo e ação)</p> <p>Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão</p>	<p>Distribuição dos textos dramáticos escritos anteriormente pelas crianças;</p> <p>Construção de um mapa/esquema, previamente construído; sobre a compreensão deste texto, respondendo às questões: Qual o problema? Quando? Onde? Quem? Quais os momentos principais? Qual a conclusão?</p> <p>Balço final da aprendizagem realizada através da construção destes textos;</p>	<p>Peças de teatro construídas anteriormente;</p> <p>Esquema construído previamente;</p> <p>Caderno diário;</p>	

	<p><u>Expressão Dramática</u> Exp Dramática/Teatro - Desenvolvimento da Criatividade</p>	<p>O aluno explora e recria o espaço com recurso a elementos plásticos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som...) e inventa, recria, constrói e manipula objectos (adereços, formas animadas...), experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas; variação de cor, forma e volume...) para obter efeitos distintos.</p>	<p>Teatro: teatro de sombras, teatro de fantoches e dramatização.</p>	<p>Realização de um pequeno ensaio geral acompanhado de sugestões de melhoramentos por parte dos outros grupos;</p>	<p>Peças de teatro;</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------	--