

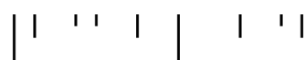


# Qual a influência da prática de Tertúlias Dialógicas Literárias na produção oral de alunos do 6.º ano de escolaridade?

Maria de Sousa Jesus

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022-2023



Qual a influência da prática de  
Tertúlias Dialógicas Literárias na  
produção oral de alunos do 6.º ano  
de escolaridade?

Maria de Sousa Jesus

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º  
Ciclo do Ensino Básico  
Orientadora: Professora Doutora Patrícia Ferreira

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

*Mas quando existe uma outra qualidade de aprender, e não é acerca de alguma coisa, então a mente e o coração ficam cheios de uma vida que o tempo não toca.*

*Os professores, os educadores, são seres humanos. A sua função é ajudar o estudante não só a instruir-se neste ou naquele assunto, mas também a compreender a totalidade do ato que é aprender; auxiliá-lo não só a juntar informação sobre várias matérias, mas sobretudo a tornar-se num ser humano completo.*

J. Krishnamurti

## **Agradecimentos**

**À minha mãe e ao meu pai**, por serem quem são, por terem feito de mim quem sou e por escolherem todos os dias apoiar-me, ainda que os meus passos não sejam os mesmos que os deles. Por arranjarem redes de apoio, no caso de eu cair, mas essencialmente por soprarem tão forte quando nem eu sei que posso voar.

**Ao Eduardo** que, mesmo sem saber para onde vou, vem de mão dada comigo.

**Ao meu irmão**, por me trazer à terra, mas sem me cortar as asas.

**Às amigas de sempre**, por me trazerem leveza no peso e resiliência na exaustão e **às amigas da linha amarela**, com quem corto, agora, a meta desta longa corrida.

**Ao Professor José Semedo**, por me ter proporcionado a alegria de sentir que fiz a escolha certa e por, sem saber, me ter elucidado para o tema deste Relatório.

**À Professora Fatinha Marques** e ao **Professor Rui Mendonça**, que despertaram e cultivaram em mim o gosto pela escrita e pela Língua Portuguesa.

**À Professora Patrícia Ferreira**, por me ter acompanhado ao longo de todo o ensino superior, o que culminou na orientação do meu último trabalho académico.

## **Resumo**

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa. O documento incide na reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida em duas valências do ensino básico e num estudo de investigação-ação realizado no contexto do 2.º CEB.

Centrando-se na compreensão da influência da prática de Tertúlias Dialógicas Literárias na produção oral dos alunos, foi desenvolvida uma investigação no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como participantes 39 alunos pertencentes a duas turmas, dos quais foi selecionada uma amostra de quatro alunos para a realização de estudos de caso.

O tema desta investigação ganhou sentido após constatação das dificuldades ao nível da produção oral destes alunos; da vigente implementação de um projeto educativo alusivo à prática das Tertúlias Dialógicas Literárias; e, por fim, pelo interesse pessoal da investigadora pelo desenvolvimento da produção oral dos alunos.

O presente estudo é qualitativo e apoia-se na investigação-ação, sendo que a metodologia de projeto já existente e aplicada em ambas as turmas sofreu, no âmbito do estudo, algumas adaptações, com o objetivo de direcionar esta prática para uma avaliação do desenvolvimento da produção oral dos alunos. Esta avaliação, por sua vez, foi feita com o apoio de tabelas de observação, utilizadas como técnica de recolha de dados.

Assim, o relatório subdivide-se em três secções fundamentais. Na primeira secção, são feitas uma descrição sintética e análise crítica referentes às duas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito desta Unidade Curricular. Na segunda secção, é feita a apresentação do estudo com devida fundamentação teórica, respetiva metodologia utilizada e, por fim, apresentação dos resultados seguida das conclusões. Por fim, na terceira e última secção do relatório, é apresentada uma reflexão final acerca da presente Unidade Curricular, assim como as referências bibliográficas e os anexos.

Os resultados obtidos através do estudo permitem concluir que a prática de Tertúlias Dialógicas Literárias, juntamente com outras práticas complementares, resulta no aprimoramento da produção oral dos alunos.

**Palavras-chave:** Tertúlia Dialógica Literária; domínio oral; produção oral.

## **Abstract**

The present report arises within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, included in the curriculum of the master's degree in teaching for the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education at the Lisbon School of Education.

Focusing on understanding the influence of Literary Dialogic Gatherings practice on students' oral production, an investigation was conducted in the 2nd Cycle of Basic Education, with the participation of 39 students from two different classes. From this group, a sample of four students was selected for case studies.

The theme of this research emerged from three components: identification of difficulties in oral production for these students; ongoing implementation of an educational project related to the practice of Literary Dialogical Gatherings initiated by the cooperating teacher in both classes; and finally, the personal interest of the researcher in the development of students' oral production.

This study is qualitative and falls under action research, whereby the existing project methodology (Literary Dialogical Gatherings) was adapted within the scope of the study, aiming to focus this practice on evaluating students' oral production development. This evaluation, in turn, was based on observation tables used as a data collection technique.

Thus, the report is divided into three fundamental sections. The first section provides a brief description and critical analysis of the two pedagogical practices developed within this curricular unit. The second section presents the study with the corresponding theoretical foundation, the methodology used, and finally the presentation of the results followed by the conclusions. Lastly, in the third and final section of the report, a final reflection on the present Curricular Unit is presented, along with the bibliographic references and annexes.

The results obtained through the study allow us to infer that the practice of Literary Dialogical Gatherings, along with other complementary practices, leads to the improvement of students' oral production.

**Keywords:** Literary Dialogical Gatherings; oral domain; oral production.

## Índice Geral

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB .....	3
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB .....	9
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS .....	15
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	21
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
6.1. O domínio oral.....	24
6.2. A Educação Literária .....	26
6.3. As Tertúlias Dialógicas Literárias .....	28
7. METODOLOGIA.....	35
8. RESULTADOS .....	41
8.1. Resultados – quadro geral .....	42
8.2. Resultados – estudos de caso.....	45
8.3. Avaliação dos objetivos gerais face aos resultados .....	50
8.3.1. Aferir o impacto das TDL na mobilização de vocabulário rigoroso e adequado na produção oral dos alunos .....	51
8.3.2. Compreender a evolução da utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos, em contexto de TDL .....	52
8.3.3. Verificar a influência da prática das TDL na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos .....	53
9. CONCLUSÕES .....	55

9.1. Compreender se existem diferenças na evolução do domínio oral dos alunos que intervêm com maior regularidade em comparação com os alunos que intervêm com menor regularidade nas TDL.....	56
9.2. Averiguar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos.....	56
9.3. Apurar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos.....	58
10. REFLEXÃO FINAL .....	61
10.1. Contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino..	62
10.2. Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem .....	63
10.3. Identificação dos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	72
ANEXO A.....	73
ANEXO B .....	75
ANEXO C .....	77
ANEXO D.....	79
ANEXO E .....	86
ANEXO F.....	89
ANEXO G.....	92

ANEXO H.....	94
--------------	----

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1</b> – <i>Desempenho da turma C nas três TDL</i> -----	42
<b>Figura 2</b> – <i>Desempenho da turma A nas três TDL</i> -----	44

## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1</b> – <i>Tabela de observação aplicada nas três TDL</i> -----	40
<b>Tabela 2</b> – <i>Desempenho do aluno 1 nas três TDL</i> -----	46
<b>Tabela 3</b> – <i>Desempenho do aluno 2 nas três TDL</i> -----	47
<b>Tabela 4</b> – <i>Desempenho do aluno 3 nas três TDL</i> -----	48
<b>Tabela 5</b> – <i>Desempenho do aluno 4 nas três TDL</i> -----	49

## **Lista de abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EL – Educação Literária

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

HGP – História e Geografia de Portugal

IPL - Instituto Politécnico de Lisboa

OG – Objetivo geral

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

QI – Questão de investigação

TLD – Tertúlias Dialógicas Literárias

UC – Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da conclusão do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Constituído-se como objeto de avaliação da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), este relatório, juntamente com os restantes elementos de avaliação da UC, pretende desenvolver, nos alunos que o realizam, competências profissionais relacionadas com a docência no 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico, através da integração de práticas pedagógicas em ambos os ciclos de ensino.

O estudo empírico que neste relatório é apresentado desenvolveu-se ao longo da primeira prática pedagógica prevista na UC, especificamente no 2.º CEB, em duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Com o intuito de responder à principal questão que originou o presente relatório, *Qual a influência da prática de Tertúlias Dialógicas Literárias na produção oral de alunos do 6.º ano de escolaridade?*, definiu-se, numa primeira instância, a principal finalidade a cumprir: *Compreender de que forma a prática de Tertúlias Dialógicas Literárias favorece o aperfeiçoamento da produção oral dos alunos*. Desta forma, formularam-se questões de investigação que, para além de partirem da questão inicial, procuram também aprofundá-la: (Q1) “Compreender se existem diferenças na evolução do domínio oral dos alunos que intervêm com maior regularidade em comparação com os alunos que intervêm com menor regularidade nas TDL”; (Q2) “Averiguar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos”; e (Q3) “Apurar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos”. Seguidamente, e com vista a recolher e analisar dados pertinentes para fornecimento de uma resposta devidamente fundamentada e justificada à questão inicial e subsequentes questões de investigação, formularam-se os seguintes objetivos gerais: (O1) “Aferir o impacto das TDL na mobilização de vocabulário rigoroso e adequado na produção oral dos alunos”; (O2) “Compreender a evolução da utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos, em contexto de TDL”; e (O3) “Verificar a influência da prática

das TDL na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos”.

A estrutura do relatório reúne três secções fundamentais. Na primeira secção, são feitas uma descrição sintética e uma análise crítica referentes às duas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito desta UC. Primeiramente, à prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade e, seguidamente, à prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, em três turmas do 6.º ano de escolaridade, das quais duas foram mobilizadas para a realização deste estudo. De seguida, são apresentadas as principais linhas orientadoras de cada uma das intervenções e, por fim, é feita uma análise sob um olhar crítico, face à prática desenvolvida em cada um dos contextos.

Na segunda secção, é feito inicialmente um breve enquadramento com a apresentação do estudo através da identificação do problema, dos objetivos gerais do estudo e das questões de investigação, anteriormente enunciadas. Seguidamente, é feito um enquadramento teórico face aos principais conceitos abordados no relatório, respetivamente ao domínio oral com foco na expressão, à Educação Literária e às Tertúlias Dialógicas Literárias. Nesta secção é ainda abordada a metodologia utilizada na realização deste estudo qualitativo – investigação-ação e estudo de caso – com principal enfoque na caracterização do contexto e na amostra utilizada, assim como na natureza do estudo, nos métodos, técnicas e procedimento de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos. Por fim, são apresentados os resultados obtidos na recolha e análise de dados e, através deles, são apresentadas as conclusões do estudo, havendo uma menção aos constrangimentos experienciados no desenvolvimento do mesmo.

Na terceira e última secção do relatório, é apresentada uma reflexão final com principal foco no contributo da experiência desenvolvida ao longo da presente Unidade Curricular nos dois ciclos de ensino para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. É ainda feita uma análise introspetiva com identificação dos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora, atendendo às dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. Finalmente, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos necessários à complementação do corpo do relatório.

**2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA  
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB**

| | ' ' | | ' ' |

As informações apresentadas nesta secção foram recolhidas através de uma entrevista à supervisora cooperante, de consulta e análise do plano curricular de turma e da observação direta, apoiada em registos como notas de campo e fotografias.

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB decorreu numa escola básica da rede pública, localizada numa freguesia central, na Área Metropolitana de Lisboa. Esta escola está inserida numa zona urbanizada de carácter residencial e comercial, onde podemos encontrar diversos equipamentos de foco social e cultural, como estações de comboios e de metro, a Polícia de Segurança Pública (PSP) e a Direção-Geral de Alimentação e Veterinária.

O agrupamento em que se insere esta escola tem como principal objetivo contribuir e assegurar o acesso de todos os jovens que frequentam o serviço público de educação para um ensino de qualidade, que responda às suas expectativas e ambições, assente em princípios de justiça, equidade, responsabilidade e exigência. Assim, a sua visão assenta no direito à educação, expresso pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para a qualidade e sucesso educativo, favorecendo o desenvolvimento global da personalidade. Consequentemente, a sua missão passa por construir e consolidar um agrupamento de escolas dinâmico e centrado no aluno, criador de oportunidades educativas e promotor de uma educação rigorosa e de qualidade, preconizando o sucesso académico e educativo. Desta forma, o agrupamento procura contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e no futuro, para agir de acordo com um mundo cada vez mais globalizante e em rápida mudança, em que urge a necessidade de formar cidadãos autónomos, críticos, responsáveis, criativos e ativos, capazes de atuar.

Esta prática pedagógica realizou-se numa turma do 2.º ano de escolaridade constituída por vinte e quatro alunos (treze do sexo masculino e onze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. A maioria dos discentes era de nacionalidade portuguesa, havendo apenas um aluno brasileiro. No que concerne ao nível de escolaridade dos pais, a grande maioria era titular de um grau de ensino superior, havendo apenas quatro elementos da turma que pertenciam a um agregado familiar com habilitações ao nível do ensino secundário.

Apenas cinco alunos da turma usufruíam de apoio educativo, estando abrangidos pelo Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho e, por isso, beneficiando de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Quatro destes alunos usufruíam, ainda, de três horas e trinta minutos semanais de apoio educativo com uma professora de apoio.

A professora titular da turma regia a sua prática com base no ensino tradicional, em que o professor e o aluno desempenham papéis deveras distintos – ao professor cabe o papel de orador e ao aluno o de recetor de informação. Ainda que procurasse dar espaço aos interesses e gostos dos alunos, saciando as suas curiosidades e planificando conforme as suas preferências, a preponderância do método de ensino tradicional transpareceu na gestão de sala de aula e na planificação das sessões. Ainda que a turma fosse considerada, pela professora titular, homogénea no que se refere ao ritmo de aprendizagem, era possível identificar um pequeno grupo de alunos que apesar de conseguir acompanhar os conteúdos lecionados, o fazia com algumas dificuldades.

Atendendo a cada uma das áreas curriculares, aferiu-se que a turma apresentava as potencialidades seguidamente enunciadas. A nível do Português: expressão oral das suas ideias, recolha e seleção de informação de um texto oral, seleção de vocabulário adequado no discurso oral e compreensão geral dos textos lidos. Relativamente à Matemática foram identificadas: a resolução de operações de adição, subtração e multiplicação; a resiliência na resolução de exercícios; o reconhecimento dos dados dos problemas matemáticos e a organização e tratamento de dados dos problemas. No que diz respeito ao Estudo do Meio, a turma compreendia e executava as etapas a realizar numa experiência; demonstrava preocupação e interesse pelos seres vivos e segurança do seu corpo. Quanto à Educação Artística, em Artes Visuais os alunos tinham facilidade no recorte, colagem e na criatividade e empenho nas atividades propostas; em Música, identificavam e executavam ritmos musicais; e em Expressão Dramática/Teatro destacava-se a expressão corporal e empenho nas atividades propostas. Por fim, em Educação Física os alunos participavam e demonstravam interesse nas atividades e evolução nos deslocamentos e equilíbrios.

No que diz respeito às fragilidades, a nível do Português, estas manifestavam-se em: ortografia, partilha de obras literárias lidas e fluência na leitura. Na Matemática acentuavam-se na comunicação matemática, partilha/aquisição de estratégias, explicação

de raciocínio, compreensão do raciocínio dos colegas, capacidade de abstração e uso de linguagem matemática. Em Estudo do Meio, destacava-se a memorização e compreensão de processos físicos e fenômenos. Já na Educação Artística, em Artes Visuais e Expressão Dramática/Teatro os alunos também demonstravam dificuldade em se abstrair. Por fim, em Educação Física, não dominavam as manipulações com bola e arco.

Num quadro ainda mais geral, evidenciaram-se, como potencialidades transversais a participação em tarefas realizadas em sala de aula, a autoestima/segurança, a partilha de novas descobertas e interesses com os colegas e o empenho e motivação. Já as fragilidades transversais expressaram-se na entreajuda/cooperação com os colegas, na argumentação/contra-argumentação, na projeção de voz e na postura durante os momentos de apresentação oral.

Após uma análise cautelosa de toda a informação recolhida, articulando as potencialidades e fragilidades observadas e atendendo à contextualização da turma e às práticas da professora cooperante, foi definida, como problemática de intervenção referente a esta prática: *Qual a importância do trabalho em grupo e par na partilha de ideias e saberes?*. Consequentemente, foram formulados três objetivos que procuraram responder à questão central: (O1) Adquirir e mobilizar novas estratégias na resolução de problemas, através da comunicação matemática; (O2) Participar em momentos de discussão coletiva apresentando uma justificação e argumentação referente aos seus pontos de vista; (O3) Desenvolver competências sociais com base no trabalho de grupo e em par.

Procurou-se, ainda, estabelecer indicadores de avaliação correspondentes a cada um dos objetivos, de forma a tornar possível a sua avaliação concreta. Para o objetivo 1, os indicadores consistiam em: (I 1.1.) Reconhece diferentes estratégias de resolução para o mesmo exercício; (I 1.2.) Utiliza duas estratégias de resolução diferentes para o mesmo exercício; (I 1.3) Apropria-se de estratégias de resolução partilhadas pelos colegas; e (I 1.4.) Reconhece que diferentes resoluções não implicam resultados diferentes. Para o objetivo 2: (I 2.1.) Partilha oralmente o seu ponto de vista; e (I 2.2.) Defende o seu ponto de vista com base na argumentação. Para o objetivo 3: (I 3.1.) Colabora com os colegas do grupo; (I 3.2.) Respeita as opiniões dos colegas; e (I 3.3.) Respeita os ritmos de trabalho dos colegas do grupo.

Por fim, estabeleceu-se, ainda, um conjunto de estratégias que, de forma geral, se aplicavam a todos os objetivos. Estas estratégias passavam por: (E1) *Organização de gincanas de problemas, inseridas na rotina à sexta-feira, com principal foco na comunicação matemática* (com correspondência direta a todos os objetivos); (E2): *Realização de tertúlias artísticas dialógicas, em tempo de aula* (correspondência direta com os objetivos 2 e 3); e (E3): *Criação de momentos de trabalho em grupo/par* (também com correspondência direta a todos os objetivos).

A aplicação e conseqüente desenvolvimento prático destas estratégias partiu, essencialmente, da criação de novas rotinas e de novos métodos de trabalho. Procurou-se, de uma forma transversal a todas as áreas, fomentar o trabalho coletivo (a par e em grupo) e a partilha de opiniões em grande grupo. Estando perante uma turma para a qual uma das maiores dificuldades era, precisamente, a cooperação, este não foi um desafio fácil.

Neste sentido, foi através deste novo olhar baseado na colaboração e entreajuda, no qual foram valorizados os mais diversos contributos, que foram abordados conteúdos referentes a todas as áreas. Especificamente, destaca-se a rotina do “Somos 5 estrelas” que foi implementada nas aulas de português, todas as semanas, e consistia na escrita de um ditado e resolução de um cálculo. Os alunos deveriam ouvir o ditado e escrever individualmente no seu caderno para, posteriormente, poderem comparar o seu texto com o do colega, discutindo ideias e chegando a um consenso acerca de alguma palavra que estivesse escrita de forma diferente. A correção era feita no quadro e, durante este momento, os alunos não podiam apagar nenhuma palavra mal escrita do seu ditado, ao invés, sublinhavam-na e escreviam-na corretamente algumas linhas abaixo. De seguida, resolviam um cálculo com recurso ao algoritmo da soma ou à decomposição, no caso da subtração. Este cálculo também era corrigido no quadro. Posteriormente, era pedido que os alunos que tinham tido zero ou apenas um erro no seu ditado e, simultaneamente, tinham feito o cálculo apresentando todo o processo e não apenas o resultado se manifestassem. Estes mesmos pares recebiam um autocolante de uma estrela para colocar na lição do dia e eram identificados na tabela do “Somos 5 estrelas”, afixada na sala, com um carimbo (Cf. Anexo A). Note-se que se um elemento do par tivesse tido um erro, mas o outro elemento tivesse mais, nenhum destes dois alunos seria 5 estrelas. Através desta

estratégia, foi fomentada nos alunos a procura pela ajuda ao colega e pelo trabalho em equipa, pois ninguém poderia triunfar sozinho, deixando o seu par para trás.

Ainda no âmbito do trabalho colaborativo, foram implementadas, na área da matemática, tarefas de exploração e gincanas de problemas aplicadas todas as semanas. Neste tipo de tarefa, os alunos eram organizados em grupo – 6 elementos – ou a par e deviam procurar responder às questões-problema lançadas ao grande grupo. Muitas destas tarefas tiveram como base a medição, proveniente do estudo a ser desenvolvido no âmbito do relatório final de uma das estagiárias, contudo, também foram abordados conteúdos como o perímetro, área e dinheiro. De forma sucinta, a questão-problema era lançada, os alunos discutiam em grupo, registavam as suas respostas e havia um momento de partilha em que todos podiam participar e explicar os diferentes raciocínios. Estas tarefas contribuíram também para colmatar as dificuldades dos alunos face à comunicação matemática e consequente explicitação de raciocínios, fomentando a aquisição de novas estratégias e formas de pensar.

Por fim, ainda no que concerne ao trabalho colaborativo, foram preconizados os jogos coletivos em Educação Física como forma de cultivar o espírito de equipa e a entreaajuda.

Foram, ainda, implementadas outras rotinas como o Bingo da Matemática (Cf. Anexo B), aplicada todas as semanas, que atuava no âmbito do desenvolvimento do cálculo mental e, ainda, protocolos experimentais em Estudo do Meio que incidiam na comprovação, escrita e revisão de conceitos específicos em que os alunos demonstravam alguma dificuldade.

A avaliação dos diferentes momentos de aprendizagem, referente às atividades e tarefas que foram implementadas e concretizadas em sala de aula, foi realizada através de tabelas de observação, nas quais foi feito um registo assíduo do desempenho dos alunos face aos indicadores previstos para cada atividade. Serve de exemplo, numa fase posterior do presente relatório, uma das tabelas utilizadas na avaliação dos alunos aquando da realização de tarefas exploratórias em Matemática (Cf. Anexo C).

**3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB**

| | " | | " |

A presente prática pedagógica decorreu numa Escola Básica e Secundária pertencente à rede pública, localizada numa freguesia da zona metropolitana de Lisboa. Os dados apresentados nesta secção foram recolhidos através de uma entrevista ao professor cooperante de Português – diretor de turma de uma das turmas –, de consulta e análise do plano curricular das turmas e da observação direta, apoiada em registos como notas de campo e fotografias. A escola em questão incluí o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A missão do agrupamento em que se insere a escola passa por permitir aos alunos o acesso ao conhecimento e experiências de aprendizagem significativas, de modo a torná-los autónomos e responsáveis na comunidade, apesar da sua cultura ou condição socioeconómica. Esta escola, em prol da missão do agrupamento, visa a construção do conhecimento baseado na inclusão, compreendendo a diversidade intercultural como uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e coletivo. Esta iniciativa tem como principal foco dotar os alunos de competências que lhes permitam ser cidadãos ativos e informados.

A presente prática realizou-se em três turmas do 6º ano de escolaridade – 6.ºA, 6.ºC e 6.ºE – sendo que para a disciplina de Português foram observadas as turmas A e C e na disciplina de História e Geografia de Portugal as turmas C e E.

A turma A era constituída por dezanove alunos, dos quais dez eram raparigas e nove eram rapazes. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de quatro, que eram naturais do Brasil. A média de idades dos alunos era de onze anos, sendo que a maior parte tinha onze anos e apenas dois alunos tinham quatorze anos. Apenas dois alunos usufruíam de apoio, uma vez por semana e na aula, por apresentarem necessidades educativas específicas. Em relação aos pais dos alunos, 25% tinham habilitações académicas ao nível do ensino superior (licenciatura e mestrado), 25% habilitação geral (secundária e/ou básica) e 45% não apresentavam dados referentes às suas habilitações. Já no que se refere às mães dos alunos, 45% tinham habilitações académicas ao nível do ensino superior, 25% habilitação geral e 20% não apresentavam dados referentes às suas habilitações.

A turma C era constituída por vinte alunos, dos quais dez eram rapazes e dez eram raparigas. Dezas seis alunos eram de nacionalidade portuguesa, dois de nacionalidade

ucraniana e dois eram nepaleses. A média de idades dos alunos era de onze anos e três deles usufruíam de apoio uma vez por semana e na aula, por apresentarem necessidades educativas específicas. Em relação aos pais dos alunos, 30% tinham habilitações académicas ao nível do ensino superior (licenciatura e mestrado), 25% habilitação geral (secundária e/ou básica) e 45% não apresentavam dados referentes às suas habilitações. Já relativamente às mães dos alunos, 20% tinham habilitações académicas, 55% habilitação geral e 25% não apresentavam dados referentes às suas habilitações.

A turma E era constituída por vinte alunos, dos quais oito eram rapazes e doze eram raparigas. Onze alunos eram de nacionalidade portuguesa, cinco de nacionalidade brasileira, um aluno era cabo-verdiano, um era de nacionalidade chinesa e um de nacionalidade indiana. A média de idades dos alunos era de onze anos, sendo que dois alunos eram repetentes, derivado da mudança de país. Dois alunos usufruíam de apoio uma vez por semana e na aula, por apresentarem necessidades educativas específicas. Em relação aos pais dos alunos, 20% tinham habilitações académicas ao nível do ensino superior (licenciatura e mestrado), 25% habilitação geral (secundária e/ou básica) e 55% não apresentavam dados referentes às suas habilitações. Já em relação às mães dos alunos, 35% tinham habilitações académicas, 55% habilitação geral e 10% não apresentavam dados referentes às suas habilitações.

Durante esta prática pedagógica, foi possível fazer uma caracterização das turmas, procurando evidenciar as potencialidades e fragilidades que se evidenciaram de forma comum ou transversal, atendendo às disciplinas em que a prática incidiu. Desta forma, foi possível constatar que, de forma transversal, as turmas A e C apresentavam as seguintes potencialidades, a nível do Português: argumentação/contra-argumentação em debates orais (observado nas tertúlias); participação/interesse em tarefas realizadas em sala de aula; e interesse, curiosidade e gosto por obras literárias (observado nas tertúlias, na exploração de textos em sala de aula e no tempo destinado à leitura, uma vez por semana, também em sala de aula). As turmas C e E também apresentavam potencialidades comuns a nível da História e Geografia de Portugal, sendo estas: participação/interesse em tarefas realizadas em sala de aula; reconhecimento geográfico dos continentes e dos países (observado aquando da exploração do Império Português no séc. XVIII); e conhecimento geral dos acontecimentos históricos de Portugal.

No que diz respeito às fragilidades, a nível do Português, as das turmas A e C manifestaram-se em: interpretação de textos escritos; expressão, oral e escrita, das suas ideias; construção frásica no texto escrito; seleção de vocabulário adequado no discurso oral; e recolha/seleção de informação de um texto oral. As turmas C e E, no que diz respeito à História e Geografia de Portugal, apresentavam as seguintes dificuldades: seleção de vocabulário adequado no discurso oral; expressão, oral e escrita, das suas ideias; e leitura de mapas e legendas.

Num quadro ainda mais geral, puderam ser evidenciadas, como potencialidades transversais a ambas as disciplinas e às três turmas: participação/interesse em tarefas realizadas em sala de aula e o interesse/gosto pelo mundo em redor, seja por meio de obras literárias ou por relatos de acontecimentos históricos. Na mesma perspetiva, as fragilidades observadas passaram por: seleção de vocabulário adequado no discurso oral; expressão, oral e escrita, das suas ideias; e interpretação de documentos escritos (excertos de textos, mapas e legendas).

Após uma análise cautelosa de toda a informação, articulando as potencialidades e fragilidades observadas e atendendo à contextualização das turmas e às práticas dos professores das disciplinas, foi definida, como problemática desta intervenção: *A organização de momentos de discussão coletiva pode contribuir para melhorar a capacidade de expressão oral e escrita, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal?*. Esta problemática surgiu do reconhecimento, baseado na observação e em bibliografia, de que as Tertúlias podiam ser uma estratégia motivadora e, conseqüentemente, potenciadora de uma aprendizagem mais enriquecedora, para os alunos. Através da implementação desta estratégia, foi também dada continuidade a uma das práticas do professor de Português – a prática de Tertúlias Dialógicas Literárias.

De forma a dar resposta à questão inicial foram formulados três objetivos gerais: (O1) Mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral; (O2) Aplicar conceitos histórico-geográficos em diferentes discursos, orais e escritos; e (O3) Construir um discurso coerente e estruturado em discursos argumentativos, orais e escritos.

Conseqüentemente, foram estabelecidos indicadores de avaliação correspondentes a cada um dos objetivos, de forma a permitir, concretamente, a sua avaliação. Para o objetivo 1, os indicadores definiram-se por: (I 1.1.) Recorre a

vocabulário adequado ao contexto de sala de aula; (I 1.2.) Adequa o vocabulário à temática em discussão; e (I1.3.) Mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos. Para o objetivo 2: (I 2.1.) Revela conhecer o conteúdo dos conceitos que mobiliza; (I 2.2.) Aplica os conceitos adequados ao desenvolvimento do texto que elabora sobre o tema; e (I 2.3.) Estabelece relações coerentes entre os conceitos que mobiliza no discurso. Para o objetivo 3: (I 3.1.) Planifica o discurso de acordo com a estrutura do género de texto a ser realizado; (I 3.2.) Expressa as ideias de forma clara nos discursos orais e escritos; e (I. 3.3.) Revela um pensamento estruturado nos discursos argumentativos.

Por fim, foi estabelecido um conjunto de estratégias que, de forma geral, se aplicavam a todos os objetivos. Estas estratégias passaram por: (E1) *Organização de debates em Português e História e Geografia de Portugal sobre temas controversos*; (E2): *Realização de Tertúlias Dialógicas Literárias, em tempo de aula*; (E3): *Criação de momentos de escrita argumentativa*; e (E4): *Organização de momentos de autoavaliação sobre os seus discursos*.

De uma forma mais sucinta, na área do Português procurou-se dar continuidade à prática, já em vigor, das Tertúlias Dialógicas Literárias e fomentar a ocorrência de apresentações orais, em sala de aula. Já em História e Geografia de Portugal, foi proposta a Realização de debates acerca de temas controversos, também em sala de aula. De forma transversal, procurou-se dar voz aos alunos em momentos de auto e heteroavaliação, especificamente aquando de intervenções em debates e após as apresentações orais.

Para as três Tertúlias Dialógicas Literárias, levadas a cabo em ambas as turmas, foram propostos excertos da obra literária “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry (cf. Anexo D). A escolha desta obra literária partiu, inicialmente, da presença evidente da obra nas sugestões de leitura deste ano de escolaridade e, consequentemente, pelo interesse envolto no próprio texto que poderia originar diferentes pontos de vista, ou pelo contrário, concordância com as palavras do autor, por parte dos alunos. Ainda na área do Português, e como referido anteriormente, foram propostos momentos de apresentação oral. Estes momentos foram previamente preparados com a construção, em grande grupo, de uma lista de aspetos imprescindíveis a ter em conta durante uma apresentação desta natureza. Esta lista, intitulada de “Ferramentas para o domínio oral” englobava aspetos como o vocabulário – claro, diversificado e adequado ao tema – o tipo

de frase utilizado – complexo com recurso a anáforas lexicais e pronominais – a projeção de voz, a dicção, o contacto visual, o recurso a elementos paralinguísticos para expressar ideias e a própria preparação da apresentação – segurança – e serviu de base para as avaliações dos próprios alunos durante as suas apresentações referentes às cenas pertencentes à obra literária “Os Piratas” de António Pina. Para estas apresentações, cada grupo dispunha de um guião de exploração da cena (cf. Anexo E) que lhes permitia manter um fio condutor e focar-se nos aspetos mais relevantes do excerto lido. Após cada apresentação, o próprio grupo autoavaliava-se, consoante as metas a atingir reunidas nas “Ferramentas do domínio oral”, e a restante turma expressava também a sua opinião, concordando, ou não, com a avaliação feita pelo grupo responsável pela apresentação.

Na área da História e Geografia de Portugal, os dois debates propostos e que ocorreram em sala de aula, sobre temas controversos diretamente relacionados com os conteúdos a trabalhar, recaíram sobre o tema da “Escravidão” (cf. Anexo F) e da “Ação governativa de Marquês de Pombal” (cf. Anexo G). Para estes debates, foram disponibilizados os guiões de exploração e pedido que os discentes preparassem, com antecedência, um texto argumentativo que retratasse a sua opinião face ao tema. Na aula destinada ao debate, os alunos partilharam o seu parecer e, à semelhança das apresentações orais da disciplina do Português, a restante turma teceu comentários face às “Ferramentas do domínio oral” mobilizadas pelo colega. No final de cada debate era feito um balanço das opiniões e dos fatores de maior importância, enunciados ao longo das intervenções dos alunos.

A avaliação dos diferentes momentos de aprendizagem, referentes às atividades e tarefas que foram implementadas e concretizadas em sala de aula, foi realizada através de tabelas de observação, nas quais foi feito um registo assíduo do desempenho dos alunos face aos indicadores previstos para cada atividade. Foram aplicadas tabelas distintas para cada disciplina, havendo uma tabela de observação para os debates de HGP (Cf. Anexo H) e uma para as Tertúlias Dialógicas Literárias, apresentada posteriormente, no capítulo referente aos resultados.

## 4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

As duas práticas pedagógicas desenvolvidas tiveram, entre si, aspetos contrastantes, semelhantes e ainda outros aspetos independentes, referentes a cada ciclo, que contribuíram para o melhor entendimento do desenvolvimento dos alunos e da relação que estabelecem com a escola, os colegas, os docentes e os próprios conteúdos.

Iniciando pelos aspetos contrastantes, inevitavelmente pertencentes, na sua maioria, ao desenvolvimento e respetivas competências esperadas pelos alunos nestes dois ciclos, pode ser evidenciada a fluência na leitura. No 2.º ano de escolaridade, espera-se que os alunos sejam capazes, no que se refere ao domínio da leitura, de “ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos” (Ministério da Educação, 2018). Contudo, tendo por base outras práticas realizadas e até mesmo momentos respetivos às aulas teóricas, reconhece-se que, nos dias de hoje, é comum o aluno não desenvolver a sua fluência leitora como esperado e pretendido, acarretando dificuldades que se acentuam ao longo do seu percurso escolar e pessoal. Segundo Sim-Sim (2009), a aprendizagem da decifração, base da capacidade de leitura, acarreta grandes desafios, não só para o aluno, como também para o professor, uma vez que este compreende a responsabilidade que detém ao transmitir ao aluno este conhecimento que influenciará todo o seu percurso escolar. Neste mesmo sentido, é reconhecido o facto de esta aprendizagem não ocorrer da mesma forma com todos os alunos. A este respeito, Martins (1994) destaca a grande influência que o nível de literacia emergente, ou seja aquilo que as crianças já sabem e pensam sobre a leitura e a escrita antes de serem formalmente ensinadas, tem sobre o sucesso na aprendizagem da decifração. Esta ideia permite deduzir que os alunos com maior estimulação antes de ingressarem no 1.º ano do 1.º CEB são dotados de uma vantagem em relação aos outros. Este facto, por si só, já condiciona a aprendizagem da leitura dos alunos de determinada turma, pois a docente terá de procurar um equilíbrio entre alunos dotados de competências diferentes. Apesar de, numa turma, já haver a presença de ritmos de trabalho e aprendizagem diferentes, a preparação de alguns alunos numa fase anterior ao ingresso no 1.º ano pode contribuir para o seu “destaque” em diferentes níveis – leitura, escrita, cálculo – face aos outros alunos que não obtiveram essa mesma estimulação. Tudo isto resulta na formação de uma turma heterogénea e, conseqüentemente, menos propícia a que todos os alunos a ela pertencentes atinjam os objetivos previstos para o seu ano escolar. Esta heterogeneidade

aqui exposta foi visível em ambas as práticas. Contudo foi notável, atendendo ao ano de escolaridade de cada uma das turmas, um maior cumprimento dos objetivos e aquisição das competências previstas na turma do 2.º ano. Por outras palavras, a turma pertencente ao 1.º Ciclo demonstrou uma maior fluência na leitura do que a turma do 2.º Ciclo, atendendo aos objetivos propostos para cada um dos anos escolares. Quer isto dizer que, na sua maioria e apesar das diferenças notáveis face ao desenvolvimento das crianças, na turma do 2.º ano os alunos eram capazes de realizar leituras com fluência, atendendo ao tipo de texto, mobilizando aspetos como a prosódia/entoação, ritmo/velocidade, volume da voz e precisão adequadas à sua fase de desenvolvimento. Por outro lado, a turma pertencente ao 6.º ano de escolaridade, que deveria ter esta competência adquirida e consolidada, demonstrava dificuldades acentuadas. Devendo ser capazes de, neste ano, “fazer inferências, justificando-as”, alguns alunos da turma, por não conseguirem efetuar uma leitura fluente, também não eram capazes de inferir e interpretar o texto. Este aspeto reforça a necessidade de os docentes do 2.º CEB com alunos com dificuldade na leitura, se dedicarem à consolidação da decifração, base de uma leitura fluente, ainda que este seja um objetivo que deveria já estar consolidado ao ingressar no 2.º CEB. Neste sentido, Sampaio (2018) afirma que a aprendizagem não se deve limitar às capacidades das crianças, sendo por isso necessário que o professor estimule os seus alunos, de modo a que estes possam desenvolver essas mesmas capacidades e alcançar novos objetivos, contribuindo assim para a sua aprendizagem.

As competências transversais evidenciadas em cada um dos ciclos também se demarcaram como contrastantes entre as duas práticas. Se, por um lado, as turmas do 2.º CEB demonstravam um bom nível de desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia, a turma do 1.º CEB demonstrava um baixo desenvolvimento dessas mesmas competências. Pertencentes a uma escola cuja missão passa pela multiculturalidade, onde as culturas distintas são vistas como um caminho para novas aprendizagens e conhecimentos, as turmas do 6.º ano evidenciavam um desenvolvimento acentuado de competências como “valorização da dignidade humana e dos direitos humanos”, “valorização da diversidade cultural”, “valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito”, “abertura à alteridade cultural e às convicções, visões e práticas diferentes”, “respeito”, “capacidades de análise e de

pensamento crítico”, “empatia”, “cooperação”, “resolução de problemas” e, ainda, “conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade” (Conselho da Europa, 2017, p.11). Todos os alunos destas turmas detinham a capacidade de reconhecer o outro como igual na sociedade, procurando sempre agir com respeito e empatia. Fomentavam o seu pensamento crítico e organizavam-se para debater causas do interesse comum, demonstrando a sua capacidade de viver em sociedade. Por outro lado, os alunos do 2.º ano de escolaridade, talvez pela sua idade e nível de desenvolvimento psicossocial, ainda não exibiam este tipo de competências. Apesar de alguns alunos procurarem o respeito e a empatia, através de um olhar imparcial e justo, a maioria dos alunos ainda não está preparada para abandonar o “eu” e aceitar o “nós”. Contudo, espera-se que, pelo menos através do seu percurso escolar, estes alunos sejam capazes de desenvolver as competências necessárias para a vida em democracia e, dessa mesma forma, procurem o bem maior ao invés do seu próprio.

Os métodos de ensino/aprendizagem utilizados para a intervenção em ambos os ciclos, especificamente os processos de organização e desenvolvimento do currículo, foram semelhantes, tendo tido como base fundamental os mesmo parâmetros. Primeiramente, os conteúdos e domínios a abordar em cada uma das práticas foram selecionados e divulgados pelos professores cooperantes, sendo que estes se enquadravam no que se previa para o 2.º período (no caso do 6.º ano) e para o 3.º período (no caso do 2.º ano) nas planificações anuais, elaboradas pelo agrupamentos aos quais as escolas pertenciam e que tiveram por base os documentos emanados pelo Ministério da Educação, concretamente as Aprendizagens Essenciais correspondentes a cada um dos anos escolares e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Posto isto, previu-se, para ambos os ciclos, uma abordagem centrada no aluno, pois, tal como Altet (1997) afirma, a função do professor enquanto profissional da aprendizagem não é apenas a de transmitir conhecimentos, mas a de agir para que os alunos aprendam. Ou seja, as intervenções basearam-se na compreensão de que o papel do docente não era o de impingir conteúdos, mas antes construir caminhos para a aprendizagem. Rodrigues (2017) completa este pensamento, referindo que o professor tem um papel fundamental

no desenvolvimento da criança, cabendo-lhe “proporcionar, desafiar, encorajar e envolver os alunos num ambiente estimulante, de modo a lhes oferecer experiências enriquecedoras e divertidas em sala de aula” (p.25), ao invés de exigir à criança uma quantidade absurda de atenção e foco durante uma aula expositiva e que em nada se relaciona com ela, com os seus interesses ou hábitos. Este olhar específico para a planificação, escolha de estratégias e concretização de tarefas na sala de aula recai na importância da motivação das crianças em aprender, aperfeiçoar e descobrir as suas próprias capacidades (Balanco & Coelho, 1996), permitindo-lhes autodescobrirem-se e superarem-se perante as suas dificuldades. Desta forma, ambas as intervenções tiveram como principal foco o trabalho em grupo e as tarefas exploratórias, permitindo ao aluno explorar, trocar ideias e construir o seu conhecimento. Com aplicação destas estratégias de organização e gestão de sala de aula, é dado espaço para que os alunos sejam capazes de comunicar uma ideia ou raciocínio, de forma clara, procurando organizar e clarificar o seu próprio pensamento, adequando-o de forma a que todos os elementos do seu grupo, e posteriormente da turma, o possam compreender (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008). É ainda de salientar que a escolha destas duas metodologias de trabalho assentam na ideia de que, ao trabalharem em grupo, os alunos mostram-se mais cooperativos e altruístas, tendo igualmente atitudes mais positivas em situações de conflito. Esta perspetiva socio-construtivista, de extrema importância na turma do 2.º ano – pela etapa precoce de desenvolvimento de competências sociais – é retratada por Niza (1998) como uma oportunidade de cultivar a aprendizagem coletiva, uma vez que é proporcionado, aos alunos, a oportunidade de aprender a adotar outros pontos de vista cognitivos e emocionais. Segundo o autor supracitado, através do trabalho coletivo, os alunos aprendem a diferenciar os seus pontos de vista, reconhecendo as potencialidades e fragilidades das diferentes visões/opiniões apresentadas, o que resulta na aceitação do outro como igualmente competente e dotado de competências e conhecimento.

No que concerne à relação pedagógica, partindo do facto de que o docente, independentemente do ciclo em que leciona, é um profissional de relações humanas, gerindo todas as relações que se efetivam na e em função da sala de aula (Cordeiro, 2011), pode-se afirmar que a finalidade desta relação remete para a aquisição de conhecimento. O docente procura, através das interações que ocorrem entre si, os alunos e o

conhecimento, fomentar a descoberta e a aprendizagem. De acordo com o autor supracitado, apesar de a aprendizagem ter, na sua constituição, aspetos coletivos, esta expressa-se concretamente no plano individual, em que “cada aluno aprende e expressa o seu conhecimento de um modo próprio e singular e que só pode ser percebido examinando cada indivíduo separadamente” (p.69). Posto isto, é notória a importância do papel do professor, não só a nível das aprendizagens curriculares, mas também e sobretudo na comunicação de valores, regras e comportamentos, aos alunos. Esta relação pedagógica, como seria de esperar, fez-se sentir com maior impacto e presença no 1.º CEB, uma vez que a docente cooperante desempenha um papel único na vida das crianças – era a sua única professora. Já no 2.º CEB, a relação pedagógica dos docentes com os alunos, apesar de saudável e emanada de respeito e preocupação, desvanecia um pouco pelo facto de os alunos já possuírem um leque variado de docentes. Ainda assim, em ambos os ciclos foi possível observar a dedicação dos professores cooperantes em construir esta relação pedagógica com as suas turmas. No caso específico de uma das turmas do 2.º CEB, em que foi acompanhada a direção de turma do docente cooperante, constatou-se que a confiança posta no Diretor de Turma se assemelhava à observada entre os alunos e a docente do 1.º CEB, havendo um grande foco na transmissão de valores e regras.

Os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais foram também elementos semelhantes entre os dois ciclos, uma vez que, para esta regulação e avaliação, foram aplicadas as diretrizes curriculares e os padrões de ensino previstos nos documentos emanados pelo Ministério da Educação. Assim sendo, para cada um dos ciclos foram construídos mecanismos de avaliação – tabelas de observação e avaliação. Esta construção teve como base os conteúdos, objetivos e competências previstos a serem desenvolvidos nas diferentes áreas e níveis do currículo. Posteriormente, o seu preenchimento realizou-se atendendo aos critérios estabelecidos para cada estágio educacional, especificamente no que concerne às habilidades, conhecimentos e competências esperadas dos alunos na disciplina ou área do estudo em questão. Tanto no 1.º como no 2.º CEB, estes meios de avaliação e regulação foram aplicados em momentos específicos e de maior importância para a monitorização do desenvolvimento dos alunos face às problemáticas e correspondentes objetivos formulados para cada um dos ciclos.

## 5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | " | | " | |

Com base na prática realizada no 2.º CEB, com duas turmas do 6.º ano, desenvolveu-se o estudo que deu o nome a este relatório: *Qual a influência da prática de Tertúlias Dialógicas Literárias na produção oral de alunos do 6.º ano de escolaridade?*, O objeto de estudo consiste no inter-relacionamento entre as Tertúlias Dialógicas Literárias (TDL) e o domínio oral, tendo sido definida, numa primeira instância, a principal finalidade de investigação: *Compreender de que forma a prática de Tertúlias Dialógicas Literárias favorece o aperfeiçoamento da produção oral dos alunos.*

Desta forma, foram formuladas questões de investigação que, para além de partirem da questão inicial, procuram também aprofundá-la: (Q11) “Existirão diferenças na evolução do domínio oral dos alunos que intervêm com maior regularidade em comparação com os alunos que intervêm com menor regularidade nas TDL?”; (Q12) “Na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos”; e (Q13) “Na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos”.

Seguidamente, com vista a recolher e analisar dados pertinentes para uma resposta devidamente fundamentada e justificada à questão inicial e subsequentes questões de investigação, foram definidos os seguintes objetivos gerais: (O1) “Aferir o impacto das TDL na mobilização de vocabulário rigoroso e adequado na produção oral dos alunos”; (O2) “Compreender a evolução da utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos, em contexto de TDL”; e (O3) “Verificar a influência da prática das TDL na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos”.

Os três objetivos gerais foram desdobrados em aspetos mais específicos. O O1 foi desdobrado em *comparar a adequação pragmática e rigor do vocabulário mobilizado pelos alunos, nas três TDL*; o O2 em *compreender o progresso da utilização de mecanismos de coerência e coesão textual na produção oral dos alunos, nas três TDL*; e o O3 em *caracterizar a evolução da estruturação do discurso e da eficácia comunicativa dos alunos, nas três TDL*.

## 6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

|| " | | " |

Atendendo à temática do estudo em questão e à importância da sua explicitação para mobilização e compreensão dos conceitos envolvidos, metodologia utilizada e posteriores resultados, seguir-se-á, ao longo desta secção, uma revisão da literatura referente ao tema. Com abordagem direta aos conceitos de oralidade/expressão oral, Educação Literária e Tertúlias Dialógicas Literárias, pretende-se apresentar a informação essencial para execução e compreensão do presente estudo.

## **6.1. O domínio oral**

Abordando, em primeiro lugar, o conceito de maior abrangência e transversalidade no presente estudo, importa salientar que, no domínio da Didática do Oral, um dos principais progressos dos últimos anos recai, precisamente, na conceção da oralidade como um objeto que engloba uma diversidade de práticas orais que, por sua vez, devem ser trabalhadas em sala de aula, tal como acontece com o domínio da escrita e da leitura (Graça, 2022). Através deste progresso, tornou-se possível desmistificar a ideia de que a oralidade assume o papel de intermediário para alcançar outras interações didáticas (Graça, 2022), concedendo-lhe o devido valor e espaço no currículo e na sala de aula. Afinal, o oral constitui-se como a ferramenta base da comunicação e, por isso, da maioria das situações de interação, contribuindo ativamente para o desenvolvimento de outras valências, como a escrita e o próprio pensamento do aluno (Veredas, 2022). Como referido por Amor (1996), citada por Graça (2022), “o oral não se esgota no imediatismo da interação” (p.124), inversamente, expande-se, fomentando oportunidades vantajosas decorrentes do domínio da oralidade, por exemplo, no desenvolvimento da linguagem e de aprendizagens escolares como a escrita e a leitura (Graça, 2022). A mesma autora salienta ainda o facto de, através da via oral, serem transmitidos os processos intelectuais e possibilitada a construção do conhecimento. Ou seja, está aqui implícita a ideia de que a oralidade se destaca por ser, essencialmente, a maior fonte de transmissão de conhecimento e de possibilitação de aquisição e construção desse mesmo conhecimento. Contudo, estando envolta em diferentes valências, e pela importância que assume dentro e fora da sala de aula, esta deve ser trabalhada como um domínio de igual importância em relação aos demais. Aliás, Tricot e Roussel (2016), citados por Graça (2022), destacam a importância da oralidade na integração política e cidadã. Como atuais

cidadãos de um mundo VUCA – volátil, incerto, complexo e ambíguo – os alunos devem consciencializar-se de que pertencem a uma sociedade e de que terão de agir perante diferentes situações. Por sua vez, esta ação depende, diretamente, do poder da palavra de cada aluno, possibilitando a construção e a partilha do seu pensamento crítico, resistindo a verdades manipuladas (Graça 2022). Rosa (2021) reforça esta ideia, referindo que a oralidade, como forma de intervenção e socialização, guia o aluno na representação e construção de conhecimento sobre o mundo, dotando-o de capacidade reflexiva e comunicativa face a diferentes questões sociais.

O referencial *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* da área do Português (DGE, 2018), envoltos na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro, 2017), assumem a importância e a relevância da oralidade e dos respetivos processos de autorregulação e avaliação no desenvolvimento dos alunos, preconizando a formação de cidadãos com capacidades comunicativas eficazes. Contudo, Marques e Silva (2007), apesar de constatarem que na sala de aula prevalece a modalidade oral, evidenciam a distinção entre o oral refletido e o espontâneo. Como referido anteriormente, prevêem-se nos documentos orientadores processos de avaliação e regulação do domínio oral dos alunos. Estes processos contribuem para que o oral seja refletido e não se centre apenas em “trocas verbais escolares do tipo “pergunta-resposta”, atividades de leitura expressiva, expressões-feitas e aprendizagem natural por contato artificial com diferentes situações de comunicação” (Marques e Silva, 2007). As mesmas autoras referem o foco destas atividades como a sua principal limitação, uma vez que se realizam com o objetivo de desenvolver ou consolidar conteúdos programáticos relacionados com outras competências. Desta forma, importa compreender que a competência da expressão oral apenas é desenvolvida através da comunicação, análise e reflexão sobre a mesma (Marques & Silva, 2011).

Sim-Sim et al. (1997) reconhecem a compreensão e a expressão oral como competências nucleares da língua materna, fazendo parte do conhecimento implícito do aluno e devendo ser alvo de ensino explícito, de forma a favorecer o seu desenvolvimento e sucesso escolar, social e pessoal.

A expressão oral – domínio de grande peso no presente estudo empírico – traduz-se na capacidade de

“produzir sequências fônicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (Reis et al., 2009, p. 16)

Ou seja, espera-se que, através do desenvolvimento desta competência, o aluno seja capaz de verbalizar respostas e opiniões fundamentadas, devidamente organizadas e formuladas, atendendo às regras gramaticais. Desta forma, e partindo do princípio de que a aprendizagem da oralidade não se limita ao seio familiar e social em que a criança cresce (Veredas, 2022), cabe à escola o papel de adotar uma pedagogia do oral que resulte na aquisição, pelo aluno, de uma expressão fluente e adequada aos diferentes gêneros formais e públicos, com mobilização de vocabulário preciso e diversificado e uma progressiva complexidade sintática. Através da implementação desta pedagogia, o aluno é colocado em situações de aprendizagem em que aplica expressões orais de caráter distinto e necessário à vida escolar e social. Desde a concretização de tarefas que emergem ou resultem de intervenções de caráter formal à participação construtiva num debate, estruturando a sua posição, o aluno é sujeito ao domínio progressivo de gêneros formais e públicos do oral, o que, por sua vez, envolve os aspetos anteriormente referidos face ao vocabulário e complexidade sintática (Marques & Silva, 2011). Contudo, não basta implementar atividades deste caráter em sala de aula; importa, em adjacência a estas atividades, desenvolver exercícios para a auto e heterocorreção das produções orais dos alunos, incidindo na sua consciencialização e posterior melhoria face aos diferentes aspetos da expressão oral (Marques & Silva, 2011).

As atividades de expressão oral, para além de serem alvo de autoavaliação, devem também ser avaliadas pelo professor. Segundo Cassany, Luna e Sanz (2003), esta avaliação divide-se em dois sistemas distintos: (i) sistema analítico – pontua aspetos expressivos separados, como a correção linguística, clareza de ideias, força expressiva/aspetos extralinguísticos, conteúdo, coerência e coesão textual; e (ii) sistema sintético – qualifica a globalidade da expressão através de elementos como a fluência e a

correção. Apesar de ambos os sistemas se debruçarem sobre os aspectos essenciais da avaliação, o sistema analítico debruça-se com maior rigor sobre os aspectos de correção, enquanto que o sistema sintético faz uma maior alusão à fluência.

Em suma, o domínio oral assume um papel deveras importante na aprendizagem dos alunos, dentro e fora da sala, contribuindo para a sua formação escolar e social, tornando-os cidadãos conscientes e capazes de verbalizar, discutir e avaliar diferentes pensamentos ou opiniões. Já a competência da expressão oral, proveniente do exercício oral, apenas é desenvolvida através da comunicação, análise e reflexão sobre a mesma. Assim, importa trabalhar esta competência encarando-a como um fim, ou meta, e não como um meio a adquirir outras competências.

## **6.2. A Educação Literária**

Uma vez que se pretende estudar o inter-relacionamento entre as TDL e a oralidade, importa enquadrar a prática de Tertúlias Literárias Dialógicas no conceito mais abrangente de Educação Literária (EL) na escola e na própria vida dos estudantes, em sociedade.

A Educação Literária é hoje um domínio curricular, lado a lado com outros domínios de grande importância no percurso de aprendizagem das crianças, como a escrita, a leitura, a gramática e a própria oralidade, como referido anteriormente. Desta forma, assume também um papel determinante na aquisição de competências dos alunos, procurando o seu sucesso escolar, mas também a inclusão social, incentivando o aluno a pensar e refletir acerca daquilo que o rodeia e, conseqüentemente, a ser capaz de relacionar aquilo que lê com essa realidade, questionando-se.

Costa (2015) afirma que a Educação Literária está diretamente ligada à relação entre o texto literário e o leitor, promovendo o enriquecimento das competências linguísticas e literárias, assim como influencia a sua sensibilidade estética e a valorização e apreciação da leitura. Já Balça e Azevedo (2017) referem que a EL procura fornecer, ao leitor, um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que permitam enriquecer a sua competência literária e intertextual. Os mesmos autores referem, ainda, que a leitura, no seu todo, é indispensável, não só para a construção da competência literária, como para a competência enciclopédica da criança, o que reforça a importância de incentivar a criança

a ler e ter gosto pela leitura, tornando-a num leitor autónomo, assíduo e com sede de saber (Balça & Costa, 2017).

Perante estas ideias, é de extrema importância que a escola – interveniente ativo de grande peso na vida da criança – com o intuito de fomentar o gosto e interesse literários, incentivando os hábitos de leitura dos alunos, privilegie o contacto entre estes e a literatura infantil desde cedo. Este contacto antecipado permitirá, ao aluno, não só a construção de uma identidade e de um imaginário que lhe permitirá aceder a um outro universo, incentivando a partilha de ideias, valores, sentimentos, formas de ser, estar e ver o mundo (Balça & Costa, 2017), como também alargar as suas experiências literárias provenientes do questionamento daquilo que lê e, conseqüentemente, do próprio mundo que o rodeia (Barros 2014). Todos estes aspetos associados resultam na ideia global de que, ao trabalhar os textos literários de forma oportuna, fomentando a construção de sentido, é facultada a possibilidade de a criança se apropriar de novos olhares e valores que, numa perspetiva mais abrangente, germinam como os primeiros rebentos da coesão social (Silva et al. 2011).

Atendendo à importância de estabelecer, desde cedo, uma relação à base do gosto e do prazer entre a criança e a leitura, Balça e Azevedo (2017) mencionam a ideia de que a “dimensão lúdica e de prazer, gerada pela leitura dos textos literários, é um dos caminhos mais importantes para a promoção de uma educação literária” (p.134). Assim, torna-se importante, para a escola e respetivos docentes, procurar a implementação de estratégias que possibilitem, ao aluno, a experiência desta dimensão lúdica e, conseqüentemente, mais prazerosa. Estas estratégias podem reunir diferentes fatores, entre eles: (i) o desenvolvimento das tarefas em grupo/par com posterior ou simultânea mediação por parte do docente, que, com base na partilha de ideias, “permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa” (Silva et al. 2011, p.15) formulando um novo olhar sobre a realidade; e (ii) a própria escolha do livro, idealmente dotado de um vocabulário rico e exigente, contribuindo para a “exploração lúdica da linguagem ou para o prazer de lidar com as palavras” (Balça & Azevedo, 2017, p.135).

Esta escolha referente às obras literárias a serem trabalhadas em sala de aula surge, também, como uma das questões principais, adjacente às estratégias adotadas para a Educação Literária e simultânea formação de alunos dotados de pensamento crítico

(Coutinho & Azevedo, 2007). A responsabilidade desta escolha recai na ideia de que os alunos devem, através das obras literárias selecionadas e conseqüentemente trabalhadas, ser estimulados a refletir sobre assuntos pertinentes e adequados à sua idade e fase de desenvolvimento, abordados em obras literárias aconselhadas e selecionadas explicitamente para o seu ano de escolaridade. Surge, desta forma, a importante presença do Plano Nacional de Leitura (PNL) como recurso e auxílio a todos os docentes. O PNL defende, na sua essência, a ideia de que a competência da leitura é uma condição fundamental para a construção de uma sociedade livre, socialmente coesa e com acesso democrático à informação, ao conhecimento e à criação e fruição culturais (República Portuguesa, s.d.). Desta forma, a sua etapa mais recente – PNL para 2017-2027 – relaciona-se diretamente com o presente estudo através de alguns dos seus principais objetivos: “facilitar o acesso à leitura e ao conhecimento; promover o prazer e o gosto pela leitura; desenvolver a formação leitora; consciencializar a sociedade do valor e da importância da leitura; e usar a leitura para combater a desinformação, o preconceito e a ignorância” (República Portuguesa, s.d.). Posto isto, é reconhecido o benefício do PNL como recurso ao qual os docentes devem recorrer de forma a selecionarem obras literárias adequadas ao ano de escolaridade e grupo em questão – dotado de características económicas, culturais, cognitivas, emocionais e sociais específicas. Ademais, e como referido por Silva et al. (2011), o PNL também sugere atividades regulares de leitura de carácter diário do primeiro ciclo e semanal nos ciclos seguintes, visando o contacto permanente entre o aluno e textos minuciosamente selecionados para potenciarem as suas capacidades.

Contudo, importa referir que a ligação gerada entre a criança e a obra literária nem sempre é imediata ou natural. Pelo contrário, e segundo Costa (2015), a receção do texto literário requer um processo educativo e de compreensão de diferentes aspetos acerca dos textos escritos: funcionalidade, especificidades e estruturas organizativas. A abordagem e prática desta primeira etapa são da responsabilidade do docente, sendo este o principal ator na relação das crianças com os textos a que são expostas. Desta forma, e segundo o mesmo autor, o docente deve disponibilizar à criança ferramentas que lhe permitam desenvolver a sua capacidade de compreensão, produzindo conhecimento e aumentando a sua curiosidade acerca do mundo.

Ainda assim, questiona-se se incentivar o contacto entre o aluno e diferentes obras literárias, estabelecendo alicerces para a presença da Educação Literária na construção da entidade da própria criança, é o suficiente para que esta seja capaz de refletir e formular questões e inferências, ou se, por outro lado, esse é apenas o ponto de partida. Sabe-se, e como afirmam Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014), que, ao permitir, desde cedo, que as crianças reflitam e questionem criticamente aquilo que leem, mais propícias estarão a serem dotadas de um pensamento crítico e desenvolverem uma personalidade curiosa e interessada nos assuntos do quotidiano e do mundo. Desta forma, importa, uma vez mais, aludir para a reflexão do corpo docente e da própria escola, como locais de excelência para a promoção de leitura, fantasiosa e baseada em factos reais, e da reflexão sobre a mesma (Soares, 2003), sobre as estratégias a serem implementadas, dentro e fora da sala de aula, com o intuito de iniciar e acompanhar estas crianças neste processo individual (com possível origem no coletivo) de crescimento.

Uma vez validada a importância do papel da escola e do corpo docente na formação literária – e não só – dos alunos, é de salientar a iniciativa destes mesmos intervenientes na formulação de planos e projetos que visam colmatar as desigualdades presentes na educação e o conseqüente sucesso escolar. O Plano 21|23 Escola+ surge como uma destas iniciativas. Este plano reúne um conjunto de medidas que, alicerçadas nas políticas educativas provenientes do reforço da autonomia das escolas e da aplicação de estratégias educativas diferenciadas, procura cumprir, num quadro geral, os objetivos anteriormente enunciados. Analisando os três eixos em que se baseia este plano, é possível verificar que o primeiro – Ensinar e Aprender – se subdivide em diferentes domínios, dos quais constam a leitura e a escrita. Para a implementação e concretização deste domínio, o plano prevê quatro ações específicas: (i) escola a ler; (ii) ler – conhecer, aprender e ensinar; (iii) diário de escritas; (iv) ler com mais livros. Estas ações, por sua vez, visam colmatar dificuldades e/ou incutir hábitos e gostos nos alunos. Entre eles, encontram-se objetivos como a identificação de fragilidades na aquisição de competências leitoras; o desenvolvimento de competências de leitura, melhorando a fluência e a compreensão leitoras; a realização de atividades intencionais e sistemáticas de exploração e compreensão da leitura de forma rotineira na sala de aula; e o desenvolvimento do gosto e hábitos de leitura (Ministério da Educação, 2020).

À semelhança do Plano anteriormente descrito, o projeto Includ-Ed, adotado pelo contexto em que a prática resultante neste estudo se desenvolveu, também visiona a colmatação das desigualdades ao nível da Educação, resultante no sucesso escolar. De forma mais aprofundada, o projeto de pesquisa, orientado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, tem como principal objetivo identificar atuações de êxito que contribuem para a superação do insucesso e abandono escolar, bem como transpor o risco associado de discriminação em áreas como o emprego, a saúde, a habitação e a participação política. Assim, a implementação deste projeto visa reunir uma seleção de atuações educativas sociais eficazes para combater e eliminar a exclusão social e educacional (Universidade de Barcelona, 2006-2011). Através das atividades conduzidas em diferentes estudos, realizados em escolas localizadas em áreas de baixo estatuto socioeconómico, com um corpo de alunos diversificado e resultados académicos acima da média, este projeto identificou duas atuações educativas de êxito, intrínsecas à escola e ao próprio docente, que permitem alcançar o êxito escolar de todos os alunos. Primeiramente, (i) a organização dos alunos em grupos heterogéneos com acesso a recursos – a turma é organizada em pequenos grupos que se movimentam pela sala, realizando diferentes tarefas em cada posto estabelecido; e, em seguida, (ii) a ampliação do tempo de aprendizagem – fornecimento de atividades de aprendizagem adicionais e aulas de apoio adjacentes ao horário escolar previsto (Universidade de Barcelona, 2006-2011). Ao nível das atuações executivas de êxito no âmbito da participação educativa dos familiares e da comunidade, com igual foco no sucesso escolar de todos os alunos, foram evidenciadas: (i) a participação educativa da comunidade na sua própria aprendizagem – criação de espaços e momentos dedicados ao desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da comunidade, estabelecendo uma relação direta com crianças e família; (ii) a participação dos familiares e comunidade na sala de aula e outros espaços de aprendizagem – voluntariado de membros da família para participar em atividades dentro da sala de aula; (iii) a participação decisória da comunidade – comissões mistas e assembleias compostas por pessoas de todos os grupos da comunidade: famílias, professores, alunos e outros representantes (Universidade de Barcelona, 2006-2011). Atendendo às diferentes ações executivas de êxito no âmbito da participação educativa dos familiares e da comunidade,

evidenciadas pelo projeto, destaca-se, no âmbito do estudo, a (i) participação educativa da comunidade na sua própria aprendizagem. Nesta participação insere-se a prática de tertúlias dialógicas literárias, definidas pela Universidade de Barcelona (2006-2011) como “encontros destinados para adultos que não têm uma educação de nível universitário” (p.8), tendo como principal objetivo a oportunidade de os participantes aprofundarem o seu conhecimento face ao idioma e, simultaneamente, se envolverem em debates reflexivos acerca da sua própria experiência de vida. Contudo, e apesar de este ser a sua definição inicial, o mesmo autor refere que estas tertúlias podem e devem ser realizadas com crianças, assumindo um papel extracurricular ou incluído do currículo.

Deste modo, a relação entre a Educação Literária e as Tertúlias Dialógicas Literárias, teoricamente enquadradas em seguida, centraliza-se na intencionalidade de ambas. A EL e as TDL apoiam-se na ideia de que deve ser possibilitada, ao aluno, a oportunidade de construir conhecimento através da apropriação de novos olhares e valores – a EL com base nos textos literários e as TDL na partilha de ideias acerca dos mesmos. É, ainda, de destacar que ambas procuram não só incentivar o gosto do aluno pela leitura, como atuam de forma mais minuciosa na reflexão daquilo que o aluno lê, mobilizando-o para a sua realidade social e pessoal.

### **6.3. As Tertúlias Dialógicas Literárias**

É com base nesta última ideia que nasce o presente estudo empírico – implementar a prática de TDL com crianças, mobilizando conteúdos do currículo e, simultaneamente, colmatando algumas das suas dificuldades. Segundo CREA (2017), as tertúlias dialógicas literárias consistem no encontro, baseado na leitura, em que os participantes leem e debatem obras clássicas da literatura universal. O mesmo autor prossegue referindo que esta prática se traduz em momentos de construção coletiva de significado baseados na troca direta de ideias e opiniões, em que todos os participantes têm igual direito a participar, “sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade” (p.1). Tal como referido anteriormente, aquando da menção dos benefícios desta prática, as TDL reafirmam a importância de valores como a solidariedade, o respeito, a confiança e o apoio (CREA, 20017).

Soler 2001 refere-se à leitura dialógica como uma nova forma de entender a leitura baseada na interpretação de textos, por leitores habituais ou não. A essência do diálogo, durante esta prática, reside nas primeiras experiências e emoções geradas a partir da leitura. Assim, com base nesse mesmo diálogo, os participantes partilham diferentes pontos de vista, influenciados pela sua própria experiência de vida e pela cultura em que se inserem, resultando numa compreensão textual coletiva que transcende as individuais (Soler, 2001).

A essência da tertúlia passa, assim, por praticar a leitura dialógica, ou seja, debater textos literários, preferencialmente obras clássicas da literatura que contribuam para a reflexão crítica acerca de aspetos centrais da sociedade, num encontro destinado a esse efeito. Estas práticas, baseadas na interação entre pares com foco na partilha de opiniões acerca de um texto literário, contribuem com diferentes benefícios para os seus participantes. Concretamente, “aumentam o vocabulário, melhoram a expressão oral e escrita, ampliam a compreensão leitora, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação em todos os envolvidos, produzindo importantes transformações na superação de desigualdades” (CREA, 2017, p.5).

Para a implementação desta prática, há que respeitar alguns aspetos fundamentais e específicos da mesma. Primeiramente, e para garantir o diálogo igualitário, sem discriminação ou preponderância de determinado participante, exige-se a presença de um moderador. Aconselha-se que este moderador seja, nas primeiras TDL, o professor e, numa fase posterior, esse papel possa ser assumido por um dos alunos da turma (CREA, 2017). A sua principal função passa por criar um espaço de diálogo no qual sejam valorizados os argumentos e não a posição hierárquica do participante, assegurando a possibilidade de todos poderem participar (CREA, 2017). Contudo, não lhe compete a explicação, a apresentação, a contextualização, nem a opinião acerca da obra. Pelo contrário, este deve apenas centrar-se na gestão do grupo, recapitulando algumas das opiniões dos participantes, de forma a dar continuidade ao debate (CREA, 2017).

Seguidamente, a escolha do livro, que, como referido anteriormente, deve ser uma obra da literatura clássica, pode ser feita com a participação de todo o grupo participante com prévia definição do excerto ou capítulo a ser lido para o primeiro encontro (CREA, 2017). Posteriormente, é discutido, no final de cada tertúlia, qual o capítulo a ser lido em

seguida. Desta forma, cabe aos participantes a leitura assídua do excerto selecionado, assim como a seleção de um trecho/frase/passagem que tenha suscitado o seu interesse ou, de alguma forma, originado algum tipo de reflexão (CREA, 2017). Por fim, durante a TDL, é atribuído o turno da palavra. Ou seja, o moderador anota a ordem dos participantes que se manifestaram para partilhar a sua opinião e dá palavra ao primeiro da lista. Este primeiro participante, à semelhança dos restantes que se seguem, deve identificar o excerto do qual falará e argumentar a razão da sua escolha – se necessário, poderá ler em voz alta o excerto, ou parte dele (CREA,2017). Após cada intervenção, é também anotado o nome de quem gostaria de apresentar um comentário ou argumento em relação ao que foi dito pelo primeiro participante. CREA (2017) sublinha a importância desta etapa, referindo que é através da oportunidade de comentar o excerto lido e, posteriormente, ouvir os comentários dos demais que “a compreensão leitora aumenta, favorecendo tanto a ampliação da interpretação inicial do texto e das reflexões desencadeadas por ele, quanto a transformação da própria pessoa” (p.10). Este processo repete-se ao longo de toda a Tertúlia, até cumprido o tempo estipulado do encontro (CREA, 2017). Pretende-se, com esta prática, que os alunos reforcem a sua compreensão leitora e expressão oral, não só através da partilha de experiências e reflexões motivadas pela leitura, como também pela capacidade de argumentar e justificar a escolha daquele excerto (CREA, 2017).

Em síntese, à semelhança do que foi anteriormente referido, as TDL visam promover o pensamento e sentido crítico das crianças. Através da leitura e reflexão acerca de obras literárias intencionalmente selecionadas, procura-se que o aluno partilhe as suas opiniões e reflita acerca das partilhas dos restantes participantes, apropriando-se de conceitos, realidades e formas de pensar distintas da sua. Esta aquisição de competências ocorre em simultâneo com o domínio oral uma vez que, ao cumprir as metas anteriormente referidas, o aluno está a trabalhar a sua compreensão e expressão oral, aprimorando diferentes aspetos referentes às mesmas. Neste sentido, o aluno centra-se no aperfeiçoamento da sua comunicação e respetivo discurso oral, tornando as suas ideias mais claras e, conseqüentemente, facilmente recetivas.

## 7. METODOLOGIA

| | " | | " | |

Nesta secção, são apresentados aspetos fulcrais para total entendimento e perceção do trabalho aqui apresentado, nomeadamente a natureza, as características e os objetivos do estudo desenvolvido, os participantes, as técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados, as preocupações de natureza ética e o plano da investigação.

Primeiramente, importa salientar, como referido na apresentação do estudo, que este estudo foi realizado com duas turmas de 6.º ano de escolaridade – turmas A e C. A turma A é constituída por 19 alunos, dos quais 10 são raparigas e 9 são rapazes. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, à exceção de 4 que são naturais do Brasil. Por sua vez, a turma C é constituída por 20 alunos, dos quais 10 são rapazes e 10 são raparigas. Dezas seis alunos são de nacionalidade portuguesa, 2 de nacionalidade ucraniana e 2 nepaleses. Contudo, apesar de a prática ter englobado as duas turmas na íntegra e de as tabelas de observação terem, também, sido aplicadas a todos os alunos das turmas, este estudo contempla, numa análise mais profunda, quatro intervenientes – dois alunos de cada uma das turmas – selecionados para a realização de estudos de caso. A escolha destes intervenientes partiu da pertinência e interesse de analisar alunos com desenvolvimentos distintos ao longo da prática das TDL. Assim, os alunos selecionados para análise de dados apresentam apropriações do domínio oral contrastantes, ou pouco lineares. Outro dos fatores que alicerçou esta escolha foi o número de intervenções dos alunos, uma vez que se pretende, para uma das questões de investigação, comparar o desenvolvimento da produção oral dos alunos com base na sua regularidade de intervenção nas TDL.

Prosseguindo para as especificidades metodológicas deste estudo e de modo a classificar a investigação realizada, importa referir que o tema desta investigação surgiu por várias razões: o interesse pessoal pelo desenvolvimento da produção oral dos alunos; a existência de um projeto educativo que integrou a prática das tertúlias literárias dialógicas iniciado pelo professor cooperante, em ambas as turmas; e, por fim, identificação de dificuldades gerais ao nível da produção oral dos alunos de ambas as turmas.

Atendendo à natureza do estudo, é possível caracterizá-lo como uma investigação-ação, uma vez que, e como afirma Guerra (2002), o seu foco principal não é compreender a realidade envolvente da investigadora, mas agir sobre uma determinada dificuldade que emergiu da própria prática e que, neste caso específico, se traduz, inevitavelmente, como

uma dificuldade atual dos indivíduos que constituem a sociedade contemporânea. Assim, este tipo de investigação ultrapassa a prática investigativa como único elemento do estudo, envolvendo também a necessidade de reflexão acerca daquilo que é investigado (Coutinho et al, 2009). De acordo com Coutinho et al (2009), este modelo de investigação traduz-se, principalmente, em aspetos como a participação, a colaboração, a prática e a intervenção, destacando a própria ação da investigadora, em prol da finalidade do estudo, e o respetivo impacto no contexto em que age. Fernandes (2006), também neste sentido, destaca a eficácia de investigações deste carácter, realçando, uma vez mais, a ação direta no contexto e os benefícios daí provenientes. Ou seja, ao invés de se limitar a identificar o problema, a investigadora intervém, agindo em conformidade com os requisitos necessários para colmatar a dificuldade reconhecida, diretamente no grupo de alunos no qual pôde, em primeira mão, identificar o problema. Este fator resulta, inevitavelmente, na conseqüente produção de conhecimento, por sua vez baseada na transformação dos alunos e da realidade circundante (Simões, 1990).

Atendendo, ainda, ao facto de que o próprio problema identificado definiu a metodologia a ser aplicada neste estudo, é possível afirmar de que se trata de um estudo de natureza qualitativa (Sousa & Batista, 2011). Baseando-se na observação e descrição do comportamento dos intervenientes ao longo da intervenção, o paradigma qualitativo elucida o modo como a investigadora deve explorar o seu objeto de estudo (Morais & Neves, 2007). Para além destes aspetos, importa referir que, por ser aprofundada a análise de resultados relativos a uma amostra de quatro alunos, se trata, também, de um estudo de casa. Segundo Ponte (1994), um estudo de caso foca-se em

uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (p.2).

De facto, neste trabalho de investigação, foi estudado um fenómeno inserido num contexto delimitado, ou seja, duas turmas do 6.º ano de escolaridade, tendo sido

selecionados quatro alunos para a realização de um estudo de caso descritivo, ramificado (Yin, 2005).

É também de salientar que a metodologia de projeto que constitui um dos alicerces deste estudo – as TDL – advém de uma metodologia de projeto vigente na prática docente do professor cooperante, proveniente da implementação, na escola, do projeto educativo *Includ-Ed – Comunidade de Aprendizagem*. Este projeto, com vista a alcançar a inclusão, propõe as TDL como um exemplo de ação visando o êxito na inclusão, explicitamente na formação de familiares e comunidade, no âmbito da participação educativa da comunidade (Universidade de Barcelona, s.d.). Assim, apesar de, aquando da iniciação da prática, esta metodologia já estar implementada, a mesma sofreu algumas alterações, no âmbito do estudo, direcionando o seu foco principal para a avaliação do desenvolvimento da produção oral dos alunos. Desta forma, foi dada continuidade, ainda que com outro propósito, à sequência didática prevista pelo docente em relação às turmas com que decorreu a intervenção.

Com base no que anteriormente foi referido em relação ao tipo de investigação e respetivo paradigma associado, as técnicas e procedimentos de recolha de dados utilizados para o presente estudo cingiram-se à observação e consequentes tabelas de observação ou tabelas de registo, como instrumento de registo e análise de dados. Morais e Neves (2007), realçam a importância da utilização destes meios uma vez que, como referido anteriormente, este é um tipo de investigação baseado na observação e descrição. Estas tabelas de observação surgem com o intuito de avaliar os objetivos enunciados na apresentação do estudo.

Importa referir que a obra literária escolhida para leitura e análise nas três Tertúlias foi “O Príncipezinho”, de Antoine de Saint-Exupéry. Esta escolha teve como principal razão as orientações do professor cooperante para ser selecionada uma obra pertencente ao PNL previsto para este ano escolar. Assim, foram trabalhados os capítulos II, III, IV e VII – numa das sessões foram analisados dois capítulos (III e IV). A escolha destes capítulos, por outro lado, partiu do próprio interesse suscitado pelos mesmos e da percepção de que seriam excertos propícios à reflexão dos alunos participantes.

Assim, e em conformidade com os objetivos estipulados, a prática das TLD traduziu-se em três sessões de 50 minutos, paralelamente ao que já havia sido

implementado pelo professor, com um intervalo de aproximadamente duas semanas entre elas. Este intervalo foi planeado tendo em vista a implementação complementar às TDL de tarefas e atividades em sala de aula direcionadas para o domínio oral. Pretendendo avaliar o aperfeiçoamento da produção oral dos alunos, preconizou-se a própria consciencialização dos alunos face às suas dificuldades e lacunas referentes a este domínio. Assim, foram proporcionados diferentes momentos destinados a apresentações orais, em grupo e individualmente (explicitados detalhadamente na Descrição da prática desenvolvida do 2.º CEB), em que os alunos preparavam a sua intervenção e tinham também oportunidade de comentar a dos colegas, assim como foi elaborada, em grande grupo e com cada uma das turmas, uma lista, que se intitulou “Ferramentas para o domínio oral”. Esta lista incluía diferentes aspetos, como o vocabulário – claro, diversificado e adequado ao tema – o tipo de frase utilizado – complexo com recurso a anáforas lexicais e pronominais – a projeção de voz, a dicção, o contacto visual, o recurso a elementos paralinguísticos para expressar ideias e a própria preparação da apresentação/intervenção – segurança. Todos os alunos contribuíram para a reunião destes aspetos, estando pressuposta a ideia de que os deveriam contemplar e executar aquando das suas intervenções orais – em momentos de TLD, ou durante outras tarefas propostas em sala de aula.

No que diz respeito às técnicas e procedimentos de recolha de dados, e atendendo aos objetivos gerais do estudo referidos na apresentação do estudo e às especificidades posteriormente enunciadas, foi construída, preenchida e analisada uma tabela (cf. Tabela 1) nas três Tertúlias e em ambas as turmas. Assim, as intervenções dos alunos foram avaliadas atendendo a quatro objetivos específicos, por sua vez avaliados em indicadores. Para o objetivo *Mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral*, foram avaliados três indicadores: *recorre a vocabulário adequado ao contexto de sala de aula, adequa o vocabulário à temática em discussão e mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos*. Para o objetivo *Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual* foram avaliados quatro indicadores: *utiliza anáforas lexicais e pronominais no discurso, constrói frases complexas, demonstra coerência nos tempos e modos verbais utilizados na produção oral e inclui conetores frásicos no seu discurso*. Já o objetivo *Construir um discurso oral estruturado* fez-se corresponder ao indicador

*estrutura o discurso de forma a haver uma evolução sequencial dos pensamentos. Por fim, o objetivo Adotar estratégias de comunicação que asseguram a atenção da audiência, foi avaliado atendendo a três indicadores: mantém contacto visual com os colegas quando intervém, utiliza elementos paralinguísticos na exposição de ideias e recorre a exemplos para ilustrar as suas ideias.*

**Tabela 1**

*Tabela de observação aplicada durante as TDL*

AVALIAÇÃO TERTÚLIAS													
OBJETIVOS	PRODUÇÃO ORAL											Total	Número de intervenções
	LÉXICO			FLUÊNCIA/COESÃO				ORGANIZAÇÃO	EXPOSIÇÃO				
INDICADORES ALUNOS	Mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral			Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual				Construir um discurso oral estruturado	Adotar estratégias de comunicação que asseguram a atenção da audiência				
	Recorre a vocabulário adequado ao contexto de sala de aula	Adequa o vocabulário à temática em discussão	Mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos	Utiliza anáforas lexicais e pronominais no discurso	Constrói frases complexas	Demonstra coerência nos tempos e modos verbais utilizados na produção oral	Inclui conectores frásicos no seu discurso	Estrutura o discurso de forma a haver uma evolução sequencial dos pensamentos	Mantém contacto visual com os colegas quando intervém	Utiliza elementos paralinguísticos na exposição de ideias	Recorre a exemplos para ilustrar as suas ideias		
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
...													

Durante cada uma das tertúlias, os alunos foram avaliados nos parâmetros/indicadores descritos na Tabela 1 atendendo a quatro níveis diferentes: NF – Não faz; FRA – Faz raramente; FRG – Faz regularmente; FS – Faz sempre. A avaliação compreendida nestes quatro níveis, ao invés de “faz/não faz” teve como principal objetivo a especificação da evolução do desempenho dos alunos, face aos indicadores, ao longo dos três momentos avaliados.

Por fim, no que concerne aos princípios éticos associados ao processo de investigação, todo o percurso (estudo e intervenção) foi baseado em valores, como a fiabilidade, a honestidade, o respeito e a responsabilidade, preconizados pelo *Código Europeu da Conduta Para a Integridade Da Investigação* (ALLEA, 2017). De igual modo, foram seguidas as orientações do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED, 2018), tendo-se procurado, não só informar os alunos acerca de todo o processo, como ao longo do relatório também se assegurou a sua confidencialidade omitindo, explicitamente, os seus nomes e da respetiva escola.

## 8. RESULTADOS

| | " | | " |

Apresenta-se, em seguida, os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos através da observação direta e registados, assiduamente, nas grelhas de observação. Primeiramente, são mobilizados os resultados pertencentes a um quadro mais geral – referentes a ambas as turmas – e, posteriormente, os mais específicos – referentes à amostra selecionada para estudo de caso.

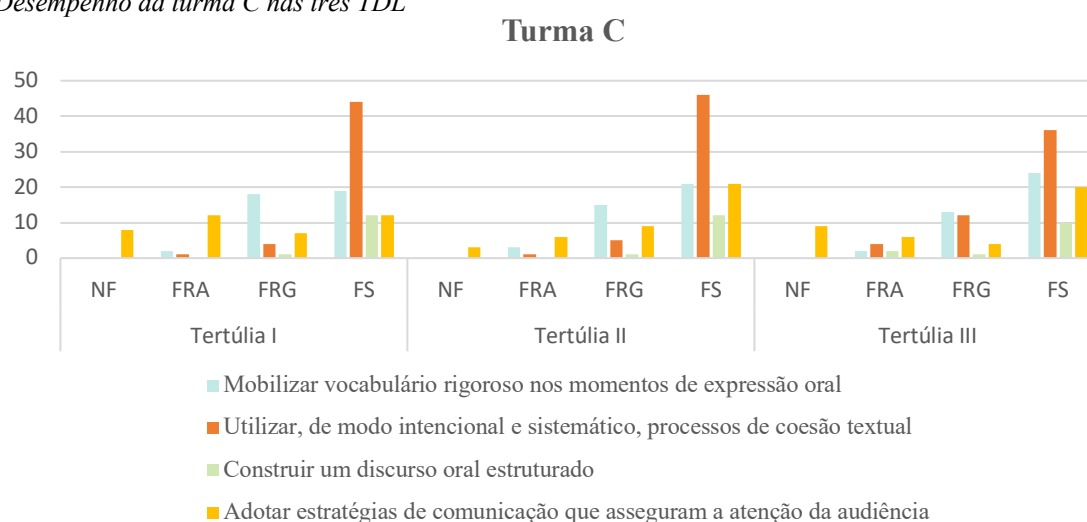
## 8.1. Resultados – quadro geral

De forma a compreender, numa primeira instância, qual o impacto global da prática implementada, importa, antes de analisar os resultados referentes aos alunos que constituíram a amostra deste estudo, compreender o desempenho geral de ambas as turmas face aos objetivos a cumprir.

Na figura 1, é possível observar o desempenho da turma C face aos quatro objetivos gerais do estudo realizado: mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral; utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual; construir um discurso oral estruturado; e adotar estratégias de comunicação que asseguram a atenção da audiência.

**Figura 1**

*Desempenho da turma C nas três TDL*



A cada um dos níveis – não faz (NF), faz raramente (FRA), faz regularmente (FRG) e faz sempre (FS) – faz-se corresponder o número total de avaliações correspondentes aos indicadores de cada objetivo (cf. tabela 1). Desta forma, e por cada

objetivo se subdividir num número diferente de indicadores, o número de avaliações obtidas não é igual em todos os objetivos. Pelo contrário, o número de avaliações obtidas é maior quanto maior for o número de indicadores estipulado para o objetivo. Assim, os objetivos que se subdividem em três ou quatro indicadores – *mobilização de vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral; utilização, intencional e sistêmica, de processos de coesão textual; e a adoção de estratégias de comunicação que asseguram a atenção da audiência* – farão correspondência a um maior número de avaliações, por terem sido avaliados em mais vertentes.

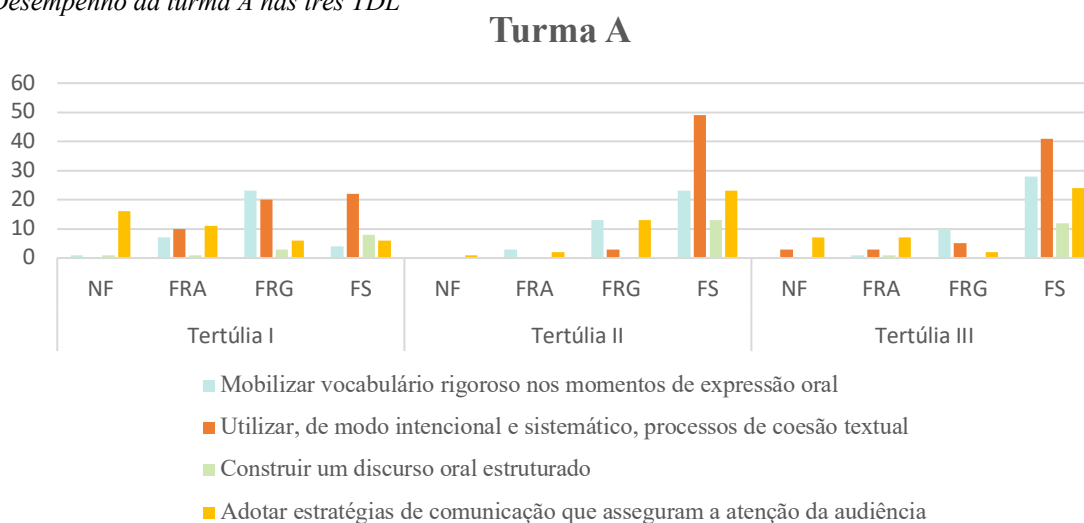
Posto isto, e efetuando uma análise do gráfico da Figura 1, pode-se aferir que houve um crescimento geral do número de vezes em que os alunos foram avaliados no nível FS – faz sempre – da primeira para a segunda tertúlia, havendo uma maior concentração de dados neste nível de avaliação do que nos restantes. Também é possível constatar que da primeira para a segunda tertúlia os objetivos que demonstravam, numa fase inicial, alguma dificuldade no seu cumprimento, por parte dos alunos, como a *mobilização de vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral* e a *adoção de estratégias de comunicação que assegurassem a atenção da audiência*, apesar de, numa segunda fase, não se terem concentrado maioritariamente no nível FS, diminuíram consideravelmente nos níveis inferiores – NF e FRA – e subiram nos níveis superiores FRG e FS. Esta movimentação dos dados advém de uma melhor apropriação dos alunos face aos objetivos estipulados aquando das suas intervenções.

Contudo, ao compararmos os dados obtidos na segunda e terceira tertúlias, constatamos que a subida verificada anteriormente não se manteve, havendo uma maior dispersão entre os quatro níveis de avaliação. Nesta terceira tertúlia, apesar de ainda ser visível a preponderância de avaliação dos alunos no nível superior (FS), é notória a dispersão de valores pelos restantes níveis. Por exemplo, a *adoção de estratégias de comunicação que asseguram a atenção da audiência*, um dos objetivos que tinha sofrido uma melhoria global na segunda tertúlia, regrediu com o aumento do número de intervenções avaliadas no nível NF (não faz). O mesmo ocorreu com o objetivo referente à *utilização, intencional e sistêmica, de processos de coesão textual* que apresentou, na terceira TDL, os resultados mais baixos de todas as tertúlias.

De forma geral, é possível concluir que ao longo das três TDL, na turma C, houve uma melhoria geral na concretização dos objetivos estipulados da primeira para a segunda tertúlia. Contudo, essa melhoria, ao invés de manter a progressão, regrediu, apresentando uma maior dispersão dos resultados pelos quatro níveis de avaliação. Esta regressão constatou-se, não só da segunda tertúlia para a terceira, como da primeira para a última.

**Figura 2**

*Desempenho da turma A nas três TDL*



Na figura 2, à semelhança do que foi observado nos dados recolhidos da turma C, é possível observar o desempenho da turma A face aos quatro objetivos gerais. A cada um dos níveis – não faz (NF), faz raramente (FRA), faz regularmente (FRG) e faz sempre (FS) – faz-se corresponder o número total de avaliações correspondentes aos indicadores de cada objetivo (cf. tabela 1).

Após analisar a figura 2, é possível constatar que houve um melhor desempenho geral nas intervenções orais dos alunos da primeira tertúlia para a segunda, refletido na maior concentração de avaliações de nível SF, face aos objetivos estipulados. O objetivo cujo crescimento sofreu um maior impacto foi a *utilização, de modo intencional e sistemático, de processos de coesão textual*, com um crescimento de 22 avaliações de níveis SF para 49; seguido da *adoção de estratégias de comunicação que assegurassem a atenção da audiência*, com uma mobilização notável das 16 avaliações de nível NF na primeira tertúlia para uma predominância do nível SF, com 23 avaliações, na segunda. A *construção de um discurso oral estruturado* também mostrou uma melhoria resultante na concretização total do objetivo, por parte de todos os alunos na segunda TDL.

Da segunda para a terceira TDL, alguns objetivos voltam a surgir com maior peso nos níveis de avaliação inferiores, especificamente o objetivo referente à *adoção de estratégias de comunicação que asseguram a atenção da audiência* que reparte as 13 avaliações com nível FRG da segunda tertúlia para os níveis NF e FRA, somando mais 5 e 6 avaliações, respetivamente. A *utilização, de modo intencional, de processos de coesão textual* surge, também, nos níveis de avaliação mais inferiores, ainda que a maioria dos alunos mantenha a sua avaliação no nível FS.

No geral, é possível aferir que ao longo das três TDL, na turma A, houve uma melhoria geral na concretização dos objetivos estipulados da primeira para a segunda tertúlia. Contudo, o mesmo não se sucedeu da segunda tertúlia para a terceira, havendo uma maior discrepância nos dados recolhidos, entre os quatro níveis de avaliação. Ainda assim, é possível observar uma melhoria geral na concretização dos objetivos estipulados, por parte dos alunos, comparando os resultados obtidos na primeira e na terceira tertúlias.

Atendendo à análise dos resultados referentes a cada uma das turmas e às práticas realizadas de forma intercalada com as três TDL, é possível inferir que houve uma influência positiva das mesmas nas produções orais dos alunos, nos momentos de avaliação. Esta inferência parte do facto de, entre a primeira e segunda tertúlia, ter sido contruída, com os alunos de ambas as turmas, a lista referida no capítulo da Metodologia e intitulada “Ferramentas do domínio oral”. Sendo esta uma lista que reuniu os aspetos de maior relevância a serem considerados durante uma intervenção oral – apresentação de um trabalho, comentário ou exposição da sua opinião em contexto de debate – é previsível e constatada a sua influência direta nas produções orais dos alunos de ambas as turmas.

Já na transição da segunda para a terceira tertúlia, na qual se observa uma regressão de algumas das melhorias, prevê-se que esta se deva à pouca incidência realizada sobre as “Ferramentas do domínio oral”. Esta falta de menção e mobilização dos aspetos relevantes para uma intervenção oral ocorreu, efetivamente, por muitos dos alunos não terem realizado as apresentações orais previstas para o período intercalar entre a segunda e a última tertúlia. Com o incumprimento dos prazos e conseqüente irrealização do trabalho previsto, as oportunidades de praticar e consolidar as ferramentas essenciais para a expressão oral ficaram comprometidas. Desta forma, antecipa-se que o

desempenho dos alunos na última tertúlia tenha também ficado comprometido, o que resultou na incapacidade de dar continuidade aos progressos que vinham a ser concretizados. Contudo, restringindo o foco na turma A, na qual o progresso não cresceu de forma consistente e regular, mas ainda assim se manifestou, apresentando uma evolução entre o início e o fim da prática das TDL, antevê-se que tenha havido uma influência positiva desta prática – intercalada com a consciencialização dos alunos e consequente prática/consolidação dos aspetos relevantes do domínio oral – nas produções orais destes alunos.

## 8.2. Resultados – Estudos de caso

Após a análise geral do desenvolvimento de ambas as turmas ao longo da prática das TDL, segue-se a análise particular da amostra deste estudo. Apresentam-se, em seguida, os resultados obtidos face a cada objetivo e respetivos indicadores constituintes da tabela de observação aplicada nas três TDL, a cada um dos quatro alunos selecionados. Com o intuito de dar resposta aos objetivos do estudo empírico, pretende-se, de uma forma mais minuciosa, compreender o impacto das TDL e práticas intercaladas atendendo aos indicadores formulados na avaliação das intervenções destes alunos. Desta forma, é feita uma análise individual do desenvolvimento de cada um dos alunos ao longo das três TDL, em que são evidenciados os aspetos mais relevantes face ao mesmo; e, numa fase posterior, essa mesma análise é mobilizada de forma a responder aos objetivos gerais deste estudo.

Apresenta-se, em seguida, a Tabela 2, correspondente ao desempenho do aluno 1, nas três Tertúlias Dialógicas Literárias.

**Tabela 2**

*Desempenho do aluno 1 nas três TDL*

ALUNO 1													
OBJETIVOS	LÉXICO			FLUÊNCIA/COESÃO				ORGANIZAÇÃO	EXPOSIÇÃO			Número de intervenções	
	Mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral			Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual				Construir um discurso oral estruturado	Adotar estratégias de comunicação que assegurem a atenção da audiência				
INDICADORES TERTÚLIAS	Recorre a vocabulário adequado ao contexto de sala de aula	Adequa o vocabulário à temática em discussão	Mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos	Utiliza anáforas lexicais e pronominais no discurso	Constrói frases complexas	Demonstra coerência nos tempos e modos verbais utilizados na produção oral	Inclui conectores frásicos no seu discurso	Estrutura o discurso de forma a haver uma evolução sequencial dos pensamentos	Mantém contacto visual com os colegas quando intervém	Utiliza elementos paralinguísticos na exposição de ideias	Recorre a exemplos para ilustrar as suas ideias		
Tertúlia I	FRG	FRG	FS	FS	FS	FS	FS	FRG	FRA	NF	FS	5	
Tertúlia II	FRA	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FRG	FS	7	
Tertúlia III	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	8	

Com base na Tabela 2, é possível verificar que, na primeira tertúlia, o aluno 1 apresentou algumas dificuldades na adequação do vocabulário ao contexto de sala de aula e à temática em questão, tendo uma avaliação de FRG – faz regularmente – assim como na organização do discurso, procurando estabelecer uma evolução sequencial de pensamentos, tendo as suas intervenções também sido avaliadas com FRG. As maiores dificuldades centraram-se na *adoção de estratégias de comunicação que asseguram a atenção da audiência*. Neste parâmetro, apesar de recorrer sempre a exemplos para ilustrar as suas ideias, nem sempre o aluno mantinha o contacto visual com os colegas durante as suas intervenções – tendo sido avaliado com FRA (faz raramente) – e nunca recorreu a elementos paralinguísticos.

Na segunda tertúlia, o aluno progrediu, demonstrando uma maior destreza e cumprimento dos indicadores propostos. Ainda assim, apresentou algumas dificuldades em adequar o vocabulário ao contexto de sala de aula, recorrendo, na sua construção frásica, a palavras como “tipo”, “cenas” e “bué”, em frases como “Mas tipo, aqui o narrador não quer saber dos sentimentos do Príncipezinho ... está só tipo bué preocupado com as suas cenas”. À exceção deste aspeto, muito recorrente em ambas as turmas ao longo da prática, o aluno conseguiu adequar sempre o vocabulário à temática em questão, mobilizando uma terminologia apropriada na verbalização de termos como narrador, personagens, obra literária, história e mensagem da história. Para além deste progresso face à primeira tertúlia, também manteve sempre o contacto visual com os colegas durante as suas intervenções e recorreu, regularmente, a elementos paralinguísticos, tendo ascendido de uma avaliação NF – não faz – para uma FRG – faz regularmente.

Por fim, na terceira tertúlia, o aluno executou todos os parâmetros de forma exímia, caracterizando o seu progresso, ao longo dos três momentos e das práticas intercalares ao mesmos, como consistente e notável.

Quanto ao número de intervenções ao longo das três tertúlias, o aluno interveio de forma regular, demonstrando uma subida no número de intervenções ao longo da prática, o que poderá demonstrar mais segurança e interesse na participação nestes momentos.

Em seguida, na tabela 3, são apresentados os resultados correspondentes ao desempenho do aluno 2, nas três TDL.

**Tabela 3**

*Desempenho do aluno 2 nas três TDL*

ALUNO 2												
PRODUÇÃO ORAL												
	LÉXICO			FLUÊNCIA/COESÃO				ORGANIZAÇÃO	EXPOSIÇÃO			Número de intervenções
OBJETIVOS	Mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral			Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual				Construir um discurso oral estruturado	Adotar estratégias de comunicação que assegurem a atenção da audiência			
INDICADORES TERTÚLIAS	Recorre a vocabulário adequado ao contexto de sala de aula	Adequa o vocabulário à temática em discussão	Mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos	Utiliza anáforas lexicais e pronominais no discurso	Constrói frases complexas	Demonstra coerência nos tempos e modos verbais utilizados na produção oral	Inclui conectores frásicos no seu discurso	Estrutura o discurso de forma a haver uma evolução sequencial dos pensamentos	Mantém contacto visual com os colegas quando intervém	Utiliza elementos paralinguísticos na exposição de ideias	Recorre a exemplos para ilustrar as suas ideias	
Tertúlia I	FRG	FRG	FRG	FRG	FRA	FRA	FRG	FS	FRA	NF	FS	10
Tertúlia II	FRG	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FRG	FS	11
Tertúlia III	FRG	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	FS	NF	FS	10

Atendendo à tabela 3, o aluno 2 apresentou algumas dificuldades na produção e expressão oral na primeira tertúlia. Construindo uma análise com base nos níveis de avaliação, o aluno apresentou dificuldades mais significativas na utilização de elementos paralinguísticos que facilitassem a compreensão das suas ideias, ao nível da expressão oral, tendo sido avaliado com NF – nunca faz. Recorreu raramente (FRA), ao nível da fluência e coesão textual, à construção de frases complexas e à utilização de tempos e modos verbais coerentes entre si; assim como, ao nível da expressão oral, raramente manteve contacto visual com os colegas durante a sua intervenção. Ao nível do léxico, o aluno conseguiu cumprir todos os parâmetros de avaliação com FRG – faz regularmente – demonstrando alguma capacidade em mobilizar um vocabulário rigoroso e adequado. Na fluência e coesão, também obteve avaliações em FRG, especificamente no que diz respeito à utilização de anáforas lexicais e pronominais e à inclusão de conectores frásicos no seu discurso. Os parâmetros executados continuamente e de forma assídua (FS) fizeram-se corresponder à estruturação do discurso oral, correspondente à organização, e ao recurso a exemplos que ilustrassem as suas ideias, na expressão oral.

Na segunda tertúlia, o aluno progrediu significativamente, obtendo uma avaliação de nível máximo (FS – faz sempre) em quase todos os parâmetros de avaliação. Excluíram-se desta avaliação a utilização de vocabulário adequado ao contexto de sala de aula, com construções frásicas dependentes de palavras como “tipo” e “bué”; e a utilização de elementos paralinguísticos na expressão oral. Estes dois parâmetros foram avaliados em FRG, o que demonstra que o aluno é capaz de executar os indicadores, mas não de forma consistente.

Na última tertúlia, a adequação do vocabulário ao contexto de sala de aula manteve-se com avaliação FRG, devido à permanência de frases como “Era mêmo fixe se eles pudessem voar” e “Tipo não sei, mas essas cenas são sempre chatas”, ainda que, na maioria das vezes, o aluno se autocorrigisse, repetindo a frase com uso de vocabulário mais rigoroso. Por outro lado, a utilização de elementos paralinguísticos regrediu, não tendo sido realizada, de todo, pelo aluno. Já os restantes parâmetros de avaliação, foram executados da forma esperada e com sucesso, obtendo avaliação de nível máximo (FS).

Este aluno apresentou um número de intervenções significativo, tendo sido dos que mais intervinha ao longo das tertúlias. Este número manteve-se constante, não tendo sofrido aumentos nem reduções significativas.

Na tabela seguinte, tabela 4, são apresentados os resultados referentes ao aluno 3, ao longo das três TDL.

**Tabela 4**

Desempenho do aluno 3 nas três TDL

ALUNO 3													
PRODUÇÃO ORAL													
OBJETIVOS	LÉXICO			FLUÊNCIA/COESÃO				ORGANIZAÇÃO	EXPOSIÇÃO			Número de intervenções	
INDICADORES TERTÚLIAS	Mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral			Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual				Construir um discurso oral estruturado	Adotar estratégias de comunicação que assegurem a atenção da audiência				
	Recorre a vocabulário adequado ao contexto de sala de aula	Adequa o vocabulário à temática em discussão	Mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos	Utiliza anáforas lexicais e pronominais no discurso	Constrói frases complexas	Demonstra coerência nos tempos e modos verbais utilizados na produção oral	Inclui conectores frásicos no seu discurso	Estrutura o discurso de forma a haver uma evolução sequencial dos pensamentos	Mantém contacto visual com os colegas quando intervém	Utiliza elementos paralinguísticos na exposição de ideias	Recorre a exemplos para ilustrar as suas ideias		
	Tertúlia I	FRG	FS	FRG	FRG	FRG	FRG	FS	FS	FRA	NF		FS
	Tertúlia II	FRG	FS	FS	FRG	FRG	FRG	FS	FS	FRG	NF	FS	1
Tertúlia III	FS	FS	FS	FRG	FS	FS	FS	FS	FS	NF	FS	1	

Com base na tabela 4, é possível constatar que o aluno 3 desenvolveu algumas das capacidades associadas aos parâmetros de avaliação, porém algumas dificuldades permaneceram até a última tertúlia.

Na primeira tertúlia, o aluno conseguiu realizar totalmente um indicador referente a cada um dos objetivos: adequou sempre o seu vocabulário à temática em questão, incluiu conectores frásicos no seu discurso, estruturou a sua intervenção de forma a haver uma sequência evolutiva de pensamentos e recorreu a exemplos para ilustrar as suas ideias. Estes aspetos mantiveram-se no nível máximo (FS) durante as três tertúlias, demonstrando coerência no processo evolutivo do aluno. A maioria dos parâmetros foi executada de forma parcial, tendo sido avaliada com FRG, o que contribuiu para que nenhum dos objetivos – à exceção de *construir um discurso oral estruturado* – fosse

alcançado na sua totalidade. As dificuldades que mais se salientaram foram manter o contacto visual com os colegas aquando da sua intervenção, com avaliação em FRA; e a utilização de elementos paralinguísticos na expressão das suas ideias, avaliada em NF. Este último parâmetro manteve uma avaliação negativa ao longo de toda a prática, o que pode ser originado pela falta de consciência do aluno face a este aspeto, pela incapacidade de desenvolvê-lo durante este período, ou por falta de segurança.

Na segunda e terceira tertúlias, não existiu regressão face à execução de nenhum dos indicadores. Aliás, confirmou-se o aperfeiçoamento na execução de parâmetros relacionados com todos os objetivos, resultando no contraste da situação inicial. Na terceira tertúlia o aluno concretizou com sucesso (FS) todos os indicadores previstos, à exceção da utilização de anáforas lexicais e pronominais no seu discurso, avaliado com FRG; e do anteriormente referido recurso aos elementos paralinguísticos, na expressão oral, com avaliação negativa (NF). A permanência de dificuldades associadas a alguns processos de coesão e coerência pode advir do facto de este aluno não ser de nacionalidade portuguesa. Apesar de conseguir cumprir determinadas tarefas em que os colegas detêm dificuldades, ainda se encontra numa fase de apropriação dos aspetos mais desafiantes da língua portuguesa.

Por fim, este aluno não interveio de forma repetida nas tertúlias, apresentando apenas uma ou duas intervenções em cada uma delas.

Na tabela 5, apresentada em seguida, constam os resultados referentes ao aluno 4, ao longo das três Tertúlias Dialógicas Literárias.

**Tabela 5**

*Desempenho do aluno 4 nas três TDL*

ALUNO 4												
OBJETIVOS	LÉXICO			FLUÊNCIA/COESÃO				ORGANIZAÇÃO	EXPOSIÇÃO			Número de intervenções
	Mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral			Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual				Construir um discurso oral estruturado	Adotar estratégias de comunicação que assegurem a atenção da audiência			
INDICADORES TERTÚLIAS	Recorre a vocabulário adequado ao contexto de sala de aula	Adequa o vocabulário à temática em discussão	Mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos	Utiliza anáforas lexicais e pronominais no discurso	Constrói frases complexas	Demonstra coerência nos tempos e modos verbais utilizados na produção oral	Inclui conectores frásicos no seu discurso	Estrutura o discurso de forma a haver uma evolução sequencial dos pensamentos	Mantém contacto visual com os colegas quando intervêm	Utiliza elementos paralinguísticos na exposição de ideias	Recorre a exemplos para ilustrar as suas ideias	
Tertúlia I	FRG	FRG	FRG	FS	FS	FS	FS	FS	FRG	FRA	FS	3
Tertúlia II	FRG	FRG	FRG	FS	FS	FS	FS	FS	FRG	FRA	FS	2
Tertúlia III	FRG	FS	FRG	FS	FS	FS	FRG	FS	FS	FRA	FS	4

O aluno 4, ao contrário do que ocorreu com os outros alunos, não apresentou um progresso muito significativo ao longo das tertúlias.

Da primeira para a segunda tertúlia, as avaliações mantiveram-se. O aluno executou de forma exímia – avaliação de FS – todos os indicadores referentes aos objetivos *utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual e construir um discurso oral estruturado*. Quanto à mobilização do vocabulário, todos os indicadores foram avaliados em FRG, uma vez que o aluno recorria a palavras como “tipo” e “fixe” na sua construção frásica e ocasionalmente confundia *narrador* e *autor*. A adoção de estratégias de comunicação que assegurassem a atenção da plateia repartiu-se em avaliações distintas para cada um dos indicadores: o aluno recorreu sempre a exemplos para ilustrar as suas ideias (FS), manteve regularmente o contacto visual com os colegas quando interveio (FRG), porém, raramente utilizou elementos paralinguísticos na expressão das suas ideias (FRA). À semelhança do aluno 3, o desempenho do aluno 4 face à utilização de elementos paralinguísticos permaneceu idêntico ao longo das três tertúlias, podendo esse facto ter, na sua origem, os aspetos anteriormente referidos - falta de consciência do aluno face a este aspeto, incapacidade de desenvolvê-lo durante este período ou falta de segurança.

Na última tertúlia, o desempenho do aluno manteve-se, à exceção da concretização de dois indicadores. Por um lado, progrediu em relação às tertúlias anteriores, apropriando-se de um vocabulário adequado à temática em questão e mantendo o contacto visual com os colegas, aquando das suas intervenções; contudo, por outro lado, regrediu na inclusão de conectores frásicos no seu discurso oral, apresentando frases complexas, mas sem ligação entre as mesmas.

O aluno interveio de forma regularmente momentânea em todas as tertúlias, exprimindo a sua opinião acerca de determinado assunto, mas sem procurar dar continuidade ao que referiu e ao que havia sido comentado acerca do mesmo.

### **8.3. Avaliação dos objetivos gerais face aos resultados**

Atendendo ao quadro teórico mobilizado para este estudo, previa-se que as TDL contribuíssem para o aumento do vocabulário, melhor expressão oral e escrita, pensamento crítico e capacidade de argumentação, traduzindo-se em importantes transformações na superação de desigualdades (CREA, 2017). Desta forma, e com a análise dos resultados obtidos num quadro geral e, em especial, na amostra selecionada

para o presente estudo empírico, importa compreender em que medida estes benefícios, enumerados pelo CREA, foram cumpridos.

Segue-se, por conseguinte, a avaliação de cada um dos objetivos gerais estipulados inicialmente e apresentados na apresentação do estudo. Esta avaliação tem como base a recolha e a análise de dados realizada, a partir da qual se pretende responder aos objetivos gerais formulados.

### **8.3.1. Aferir o impacto das TDL na mobilização de vocabulário rigoroso e adequado na produção oral dos alunos**

O objetivo geral referente ao impacto da mobilização de vocabulário rigoroso e adequado na produção oral dos alunos traduziu-se, na tabela aplicada nas TDL, em três indicadores a serem avaliados na produção oral dos alunos: *recorre a vocabulário adequado ao contexto de sala de aula; adequa o vocabulário à temática em discussão; e mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos.*

De forma sucinta, e relembrando a análise realizada, os alunos 1 e 3 demonstraram uma apropriação progressiva, ao longo das três tertúlias, face aos três indicadores a serem avaliados. O aluno 2, apesar de ter mantido a mesma prestação face ao primeiro indicador, também progrediu em relação aos restantes dois. O aluno 4, ainda que não tenha demonstrado muita evolução na produção oral, ao longo das tertúlias, não demonstrou regressões perante este objetivo e progrediu face ao segundo indicador.

Com base nas análises realizadas ao desempenho de cada um dos quatro alunos, ao longo das três tertúlias e em relação ao objetivo em avaliação, podemos confirmar que houve uma influência positiva das tertúlias dialógicas literárias na seleção do vocabulário dos alunos, moldando-o no rigor e na sua adequação à sala de aula e temática em questão. Este aspeto é consistente ao que anteriormente foi referido no presente relatório, na Fundamentação Teórica referente às TDL, pois CREA (2017) evidenciou, como um dos benefícios desta prática, o aumento e adequação do vocabulário dos alunos, no aperfeiçoamento da expressão oral.

### **8.3.2. Compreender a evolução da utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos, em contexto de TDL**

O objetivo correspondente à utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos subdividiu-se em quatro indicadores a serem avaliados, presentes na tabela de observação: *utiliza anáforas lexicais e pronominais no discurso; constrói frases complexas; demonstra coerência nos tempos e modos verbais utilizados na produção oral; e inclui conetores frásicos no seu discurso.*

De forma geral, os alunos demonstraram uma boa apropriação destes indicadores. O aluno 1 não demonstrou progresso, mas manteve sempre as suas intervenções com avaliações no nível máximo, ao longo das três tertúlias, demonstrando uma apropriação total de utilização dos processos de coesão e coerência textual. Os alunos 2 e 3 aprimoraram as suas capacidades, intervindo cada vez de forma mais adequada e cumpridora dos indicadores. Contudo, e pelas possíveis razões anteriormente enunciadas, o aluno 3 manteve o seu registo positivo, mas não exímio, na utilização de anáforas lexicais e pronominais no discurso. Por outro lado, o aluno 4 mostrou, à semelhança do aluno 1, uma apropriação adequada e total de todos os indicadores, à exceção do quatro, em que, na última tertúlia, mostrou algum retrocesso.

Atendendo à análise realizada, e como previsto por CREA (2017) no capítulo da Fundamentação Teórica, é também possível observar o impacto positivo desta prática – TDL – na fluência/coesão da produção oral destes quatro alunos, aprimorando-os para uma maior complexidade nos seus discursos orais.

### **8.3.3. Verificar a influência da prática das TDL na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos**

Para a avaliação deste último objetivo, foram estipulados quatro indicadores nas tabelas de observação aplicadas nas TDL. Estes indicadores, contrariamente ao que aconteceu com os restantes, integravam-se em objetivos diferentes. Ao objetivo *construir um discurso oral estruturado* fez-se corresponder o indicador (i) *estrutura o discurso de forma a haver uma evolução sequencial dos pensamentos*; e ao objetivo *adotar estratégias de comunicação que asseguram a atenção da plateia*, fizeram-se corresponder os restantes três indicadores, explicitamente (ii) *mantém contacto visual*

*com os colegas quando intervém;*(iii) *utiliza elementos paralinguísticos na exposição de ideias;* e (iv) *recorre a exemplos para ilustrar as suas ideias.*

Face ao cumprimento destes indicadores, é possível afirmar que houve, por parte dos quatro alunos, uma apropriação completa do último indicador (iv), uma vez que todos o cumpriram de forma exímia, desde a primeira à última tertúlia. O mesmo ocorreu com o indicador (i) que, apesar de ter sido alvo de algumas dificuldades na primeira TDL pelo aluno 1, foi concretizado com sucesso por todos os alunos na segunda e terceira tertúlias. O indicador (ii) suscitou algumas dificuldades iniciais a todos os alunos, mas, no final, todos o cumpriram com êxito. Pelo contrário, o indicador (iii) foi o que menos se alterou, tendo sido alvo de poucas mudanças e evoluções. Apenas o aluno 1 evoluiu face a este indicador, terminando a última tertúlia com avaliação máxima. Os restantes não demonstraram progressões na apropriação e na própria consciencialização acerca do mesmo.

Em suma, é possível verificar, uma vez mais, um efeito geral e positivo das TDL na aprendizagem dos alunos, face à sua capacidade de mobilizar estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa, o que, por sua vez, pode resultar na eficácia argumentativa enunciada por CREA (2017). Apesar de um dos indicadores não ter sofrido um aprimoramento por parte da maioria dos alunos, também não existiu o agravamento dessas mesmas incapacidades, o que neutraliza a influência das TDL face a esse mesmo aspeto.

Globalmente, e atendendo ao que era esperado por CREA (2017) através da aplicação das TDL – enunciado anteriormente – é possível confirmar, com base no estudo desenvolvido, os benefícios desta prática na expansão e adequação do vocabulário dos alunos, no aperfeiçoamento da expressão oral e consequente capacidade de argumentação, proveniente da apropriação de um pensamento crítico. As transformações na superação de desigualdades, evocadas pelo mesmo autor, foram também possíveis de analisar, uma vez que um dos alunos pertencentes à amostra, como referido anteriormente, não era de nacionalidade portuguesa e, ainda assim, envolveu-se e foi aceite pelos restantes como interveniente dotado de igual poder da palavra e da razão.

## 9. CONCLUSÕES

|| " | | " |

Apresentados e analisados os resultados do estudo em relação aos objetivos gerais formulados, confirmou-se a existência de um impacto positivo da prática das tertúlias dialógicas literárias em diferentes parâmetros da expressão oral, relacionados com o léxico, a fluência/coesão textual e a eficácia comunicativa.

Posto isto, permanece, ainda no âmbito do estudo, a necessidade de responder às questões de investigação delineadas na apresentação do estudo: (QI 1) “Compreender se existem diferenças na evolução do domínio oral dos alunos que intervêm com maior regularidade em comparação com os alunos que intervêm com menor regularidade nas TDL”; (QI 2) “Averiguar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos”; e (QI 3) “Apurar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos”.

### **9.1. Compreender se existem diferenças na evolução do domínio oral dos alunos que intervêm com maior regularidade em comparação com os alunos que intervêm com menor regularidade nas TDL**

Para dar resposta à QI 1 – “Compreender se existem diferenças na evolução do domínio oral dos alunos que intervêm com maior regularidade em comparação com os alunos que intervêm com menor regularidade nas TDL” – compararam-se as intervenções dos quatro alunos selecionados para a amostra do estudo. Nesta comparação, foi tida em conta a evolução das avaliações referentes às intervenções dos alunos ao longo das TDL e o número de intervenções realizadas por cada um. Note-se que o aluno 1 apresentou uma evolução constante em todos os parâmetros de avaliação, reunindo também um número de intervenções médio (6/7 intervenções por tertúlia); o aluno 2 apresentou uma evolução na maioria dos parâmetros e reuniu o maior número de intervenções por tertúlia (10/11 intervenções), contudo, a sua evolução não abrangeu todos os indicadores; à semelhança do aluno 2, o aluno 3 também apresenta uma evolução na maioria dos parâmetros, no entanto, contribuiu apenas com 1 ou 2 intervenções por tertúlia; e por fim, o aluno 4 não demonstrou uma evolução constante nem abrangente face aos indicadores de avaliação e participou com 2/3 intervenções por tertúlia.

Atendendo ao facto de que o aluno 3 participou com um número de intervenções menor que o aluno 4 e que apresentou, ainda assim, uma evolução face aos indicadores de avaliação – enquanto que o aluno 4 não foi capaz de o fazer – verifica-se a falta de relação entre a evolução do aluno e o número de intervenções. O mesmo acontece entre os alunos 2 e 3. Ambos apresentaram um progresso na maioria dos indicadores, mas ainda apresentavam algumas dificuldades na última tertúlia que não foram superadas. Todavia, ainda que se encontrem num processo evolutivo semelhante, o número de intervenções do aluno 2 é quase dez vezes superior ao do aluno 3, confirmando, uma vez mais, que o número de intervenções não tem influência direta no desenvolvimento do aluno, na prática de TDL.

Partindo do pressuposto de que os alunos que se interessam pelas tarefas, apropriando-se dos conteúdos e procurando superar as suas dificuldades têm uma maior destreza na consciencialização das suas dificuldades e, dessa forma, escolhem trabalhar de maneira a colmatá-las, então, o número de intervenções numa tertúlia não parece ser um elemento crucial no seu desenvolvimento. Ainda que, ao intervir, o aluno esteja a mobilizar inúmeros aspetos da produção e expressão oral, se essa intervenção não tiver como objetivo a superação das suas dificuldades e o aprimoramento das suas capacidades, então, de nada servirá para o seu progresso. O aluno 3 tirou o máximo de proveito das tarefas complementares às tertúlias (lista das “Ferramentas do Domínio Oral” e apresentações orais) e, procurando superar as dificuldades que reconheceu na sua aprendizagem, evoluiu ao longo das três tertúlias, ainda que o tenha feito com um número reduzido de intervenções. Já o aluno 4 procurou sempre intervir nas tertúlias, expondo a sua opinião, mas sem qualquer proveito das tarefas complementares e do próprio objetivo da prática desenvolvida.

## **9.2. Averiguar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos**

No que diz respeito à QI 2 – “Averiguar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos” – apesar de o aluno 2 ter

demonstrado uma evolução semelhante no léxico e na fluência/coesão textual, ao longo das tertúlias, o mesmo não aconteceu com os outros alunos. À medida que colmatou as suas dificuldades referentes à mobilização do vocabulário, o aluno 2 também progrediu na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais, especificamente da primeira para a segunda tertúlia. Contudo, no caso do aluno 1, apesar de ter aperfeiçoado o seu vocabulário, tornando-o mais rigoroso e adequado ao longo das três TDL, nunca apresentou dificuldades na coerência e coesão textuais. Esta discrepância aponta para a falta de relação evolutiva entre os dois domínios. O mesmo se comprova no caso do aluno 3, que, na terceira tertúlia, cumpriu totalmente os indicadores referentes ao léxico, mas não igualou essa progressão no que se refere à coerência e à coesão. Desta forma, e com base nos resultados obtidos na presente amostra, não foi detetada uma relação direta entre a melhoria na mobilização de vocabulário e a melhoria na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos.

### **9.3. Apurar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos**

Por fim, a QI 3 incidia em “Apurar se, na prática de TDL, uma melhoria na mobilização de vocabulário corresponde a uma melhoria na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos”. Como observado anteriormente, os alunos demonstraram, no geral, dificuldades em utilizar elementos paralinguísticos que facilitassem a compreensão das ideias expostas – indicador correspondente à expressão oral, especificamente ao objetivo referente à adoção de estratégias comunicativas que assegurassem a atenção da plateia. Como referido na apresentação e discussão dos resultados, não foi constatada a presença de uma influência positiva, nem negativa, das TDL na avaliação do progresso deste indicador. Tendo sido este um parâmetro de avaliação que não demonstrou desenvolvimentos significativos, em contraste com os restantes indicadores, surge a necessidade de o considerar como um aspeto independente. O mesmo acontece com o indicador referente ao recurso a exemplos que ilustrassem as suas ideias, que foi executado permanentemente pelos alunos, em todas as TDL.

Ainda assim, e no que diz respeito aos restantes indicadores, não é clara a presença de uma relação entre a mobilização de vocabulário rigoroso e adequado e da mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa nas intervenções dos alunos. Apesar de os alunos 1, 2 e 3 demonstrarem, entre as tertúlias, uma progressão tanto no vocabulário como nas estratégias comunicativas, a relação entre os dois não é evidente, uma vez que não ocorre entre indicadores específicos. Para que esta relação fosse evidente, não seria possível a presença de maiores dificuldades no léxico, em simultâneo com um maior número de potencialidades comunicativas do aluno 4, em comparação com as potencialidades do léxico do aluno 3 e as suas dificuldades significativamente mais profundas na eficácia comunicativa. Havendo uma relação entre os dois domínios, teria de haver uma correspondência entre dificuldades e potencialidades presentes em ambos, contrária ao contraste observado.

Em suma, atendendo aos resultados obtidos na avaliação dos objetivos gerais do estudo e às respostas às questões de investigação, é possível aferir que a prática de TDL, desenvolvida neste estudo, em corparação com as práticas complementares desenvolvidas, teve uma influência direta e positiva no desenvolvimento do domínio oral dos alunos, atendendo a aspetos como o léxico, fluência/coesão textual, organização do discurso oral e eficácia comunicativa. Contudo, esta mesma influência não foi perceptível entre o progresso individual de cada um destes aspetos. Isto implica que, no que concerne aos dados recolhidos neste estudo, uma melhoria na mobilização de vocabulário não corresponde necessariamente a uma melhoria na utilização de mecanismos de coerência e coesão textuais na produção oral dos alunos, assim como uma melhoria na mobilização de vocabulário também não corresponde obrigatoriamente a uma melhoria na mobilização de estratégias maximizadoras da eficácia comunicativa dos alunos.

Foi possível comprovar, ainda, com base na análise dos resultados apresentados, que o desenvolvimento do domínio oral dos alunos, na prática de tertúlias dialógicas literárias, não depende da frequência das suas intervenções nas tertúlias. Sendo, por isso, possível que o aluno, através de tarefas complementares e intercaladas às TDL, igualmente desenvolvidas no âmbito do domínio oral, se consciencialize das suas fragilidades e procure colmatá-las, apresentando um desempenho positivo, associado a

uma evolução e aperfeiçoamento da sua produção e expressão oral, ainda que lhes faça associar um reduzido número de intervenções por tertúlia.

Importa, contudo, realçar que, atendendo à brevidade do estudo desenvolvido, se assume a possibilidade de, na hipótese de lhe ser dada continuidade, serem recolhidos resultados especificamente mais alusivos à influência das TDL no desenvolvimento do domínio oral dos alunos. Tendo, aqui, sido reconhecido o seu impacto positivo, teria sido benéfico poder averiguar de que forma esta evolução ocorreria, num período mais longo e com maior foco em práticas complementares de carácter incisivo na expressão e produção oral. Uma vez perceptível, neste estudo, a importância destas práticas, em complementaridade com a prática principal das TDL, na consciencialização dos alunos face às especificidades do domínio oral, acredita-se que uma implementação mais recorrente das mesmas, resultaria numa versão de resultados com progressos mais impactantes. Neste sentido, reconhece-se que teria sido importante avaliar os dados recolhidos de forma mais regular e sistemática, ao longo do estudo, de forma a ser possível compreender quais as estratégias impulsionadoras de melhores resultados e, conseqüentemente, aprimorá-las.

Ainda assim, é possível reconhecer a igual importância da Educação Literária no desenvolvimento dos alunos, face aos diferentes objetivos. Apesar das TDL se focarem, de forma mais abrangente na oralidade, têm como base a leitura e respetivas obras literárias seleccionadas para estes momentos de partilha e reflexão. Assim, é expectável que o desenvolvimento dos alunos se deva, também, à própria leitura e conseqüente aprimoração de competências como apropriação de novo e mais adequado vocabulário, utilização, intencional e sistémica, de processos de coesão textual e construção de um discurso estruturado, com organização sequencial dos pensamentos.

## 10. REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

O exercício de reflexão sobre a ação educativa é fundamental para a prática da docência. É por meio desta reflexão que o docente procura melhorar a sua prática educativa, de forma a reformular ideias e atitudes de ensino (Júnior, 2010). Assim, é possível afirmar que o professor se constrói e melhora ao estudar, analisar e avaliar as atividades desenvolvidas por si. Perrenoud (2002) afirma que um profissional não se deve limitar ao que aprende na sua formação inicial, mas sim refletir “constantemente os seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” criando assim um “ciclo de aperfeiçoamento” (p.44).

Segue-se, neste sentido, uma análise crítica e reflexiva final de todo o percurso experienciado. Nesta reflexão serão mencionados aspetos benéficos e significativos vivenciados e proporcionados pela PES II para o meu desenvolvimento e preparação profissional e pessoal.

### **10.1. Contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino**

A oportunidade que me foi proporcionada, como estudante do presente mestrado, de poder estagiar em contextos reais, abandonando o papel discreto de estagiária e assumindo o papel de professora, contribuiu para desenvolver competências e realizar aprendizagens que potenciaram o meu crescimento pessoal e profissional.

Acredito que alcancei o fim deste percurso percorrendo um caminho minimamente estável e claro. Este facto deve-se, em grande parte, aos professores que me acompanharam e que, desde o primeiro dia, se mostraram totalmente disponíveis para me auxiliarem ao longo da prática. Senti, por isso, que em situações com as quais não estava familiarizada por só me ter deparado com elas na teoria, dentro de uma sala em que era a aluna, facilmente recebi sugestões ou feedback referentes a alguma ideia ou objetivo que tivesse delineado. Assim, reconheço o acompanhamento dos professores cooperantes de ambos os ciclos, em cooperação com os orientadores generalistas e especialistas, como um dos pontos fulcrais do meu crescimento como futura docente, neste último semestre.

Por outro lado, muito devo ao par que me acompanhou, de forma incansável – e obrigatória – ao longo das práticas. Reconheço que aprendi tanto com ela como com os

professores cooperantes, orientadores e os próprios alunos, o que me leva a pensar que o maior fator responsável por tornar este estágio impraticável de forma individual é a aprendizagem que perderíamos sem o constante feedback do nosso par. Através do trabalho conjunto fomentei a minha capacidade reflexiva e debruicei-me sobre as minhas dificuldades, num processo de consciencialização e conseqüente superação.

Em termos específicos da prática, considero que a oportunidade de estagiar em ambos os ciclos não só me permitiu aprender e aprimorar estratégias e conhecimentos competentes a ambos, como me permitiu descobrir as minhas preferências e limitações. Se, por um lado, compreendi a urgência presente em ambos os ciclos de motivar os alunos, fomentando a sua curiosidade e gosto em aprender, por outro, compreendi a diferença de ritmos que ambos acarretam e que, inevitavelmente, condicionam a gestão das tarefas planificadas.

## **10.2. Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem**

Tendo em conta que nunca antes tinha desenvolvido um trabalho de investigação que resultasse na real perceção da aprendizagem dos alunos, foram vários os fatores novidade que contribuíram para a minha aprendizagem e desenvolvimento.

Primeiramente, a própria concretização deste estudo, com base num projeto adotado pela escola, contribuiu para a minha valorização dos projetos que se desenvolvem em prol da aprendizagem e inclusão dos alunos. Tendo a perceção de que estes projetos, levados a cabo pelas escolas, não suscitavam efeitos nos alunos, servindo apenas como forma aparente de fundamentar diferentes tipos de atividade, foi-me deveras útil compreender, através da investigação, os efeitos provenientes de uma prática desta natureza. Desta forma, assimilei a importância de, como docente, procurar implementar estratégias inovadoras que, motivando os alunos, resultem no seu desenvolvimento e progresso escolar.

O próprio processo de escolha do tema, traduzido num conjunto de estratégias, atividades e avaliações, todas impulsionadas com a mesma finalidade, foi um desafio. Contudo, poder desenvolver o estudo dentro daquilo que eram as minhas intenções,

procurando dar resposta a um tema que me é realmente interessante, para além de novo, foi prazeroso. O processo de planificar, aplicar, construir recursos e tabelas de observação, refletir e ajustar fez-me compreender a vasta dimensão do processo de aprendizagem dos alunos. Poder analisar, construir algum tipo de significado, consolidar e aplicar algo com os alunos, é um processo exigente e lento, que precisa da nossa total atenção e dedicação.

Contudo, o fator de maior importância e que maior contribuição teve na minha formação como docente neste processo de investigação foi a própria exploração da abordagem metodológica que constituiu a base de todo o estudo. Poder planificar, moderar e avaliar tertúlias dialógicas literárias, inteirando-me de todos os aspetos envolventes à sua prática e constatando o seu impacto positivo na produção e expressão oral dos alunos, contribuiu para a minha formação na aplicação desta abordagem com futuras turmas.

### **10.3. Identificação dos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente**

Iniciando pelas dimensões a melhorar no exercício da profissão docente, acredito que continuarei sempre a aprender, enquanto escolher exercer como professora e, por isso, a aprendizagem e a oportunidade de melhorar serão constantes. Deste último semestre e duas práticas desenvolvidas, considero que o respeito pelo ritmo de trabalho das crianças, principalmente pertencentes ao 1.º CEB, e a gestão de conflitos dentro da sala de aula são aspetos gerais que tenciono melhorar. Por outro lado, há aspetos intemporais como a apropriação dos conteúdos específicos a lecionar e a procura de estratégias que sejam eficazes com cada turma. Estes dois aspetos fulcrais na formação de todos os docentes, apesar de acarretarem uma maior dificuldade de execução agora, no início da prática, serão sempre aspetos acerca dos quais vou refletir, procurando sempre adequar a minha prática aos alunos que depositaram em mim a sua vontade e direito de aprender.

Quanto aos aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, para além dos vários referidos ao longo deste relatório, acredito que, através

da concretização deste mestrado e, em especial desta UC, colmatei algumas dúvidas e inquietações. Experimentei e, com base nessas mesmas experiências, formulei um pouco do meu caráter como docente. De igual modo, permiti-me conhecer e aceitar as minhas preferências e limitações. Acabo a prática com a certeza de que aquilo que me move são as crianças mais velhas, dotadas de bases e capazes de agir sobre essas mesmas bases, criando conhecimento. Termino o meu percurso académico com a satisfação de poder ter sentido que fiz a escolha certa e que serei feliz a exercer.

De forma geral, e mantendo um olhar subjetivo sobre a UC realizada, acredito que inevitavelmente cresci. Cresci porque me permiti fazê-lo e porque aproveitei todas as oportunidades para o fazer. Encarei todas as práticas como um novo desafio, capaz de me posicionar um pouco mais perto de ser uma professora consciente e capaz.

## REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- ALLEA. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity* – Revised Edition 2023. DOI 10.26356/ECOC
- Altet, M. (1997). As Pedagogias da Aprendizagem. In *Horizontes Pedagógicos*, Instituto Piaget.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). Comunicação Matemática. In Ministério da Educação & Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Eds.) *A experiência matemática no Ensino Básico* (pp. 59-78).
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Texto Editora.
- Balça, A; Azevedo, F. (2017) Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, 37, 131-153.
- Balça, A; Costa, P. (2017) Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista*, 1.
- Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Ed.), *A leitura como projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB*. Tropelias & Companhia.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Centro Interdisciplinar De Estudos Educacionais (2018) *Código De Conduta Ética Na Investigação*. CIED
- Costa, P. (2015). Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as mestas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(3), 17-33.

- Coutinho, C. P. (2008). A Qualidade Da Investigação Educativa De Natureza Qualitativa: Questões Relativas À Fidelidade e Validade. *Revista Educação Unisinos*, 1-16.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação E Cultura*, XIII(2), 355-380.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). Formar leitores críticos, competentes e reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp.69-87). Lidel.
- Cordeiro, J. (2011). A relação pedagógica. *Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. Cultura acadêmica, 9, 66-79. Universidade Estadual Paulista.
- Conselho da Europa, (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*.
- Community of Research on Excellence for All. (2017). *Tertúlia Dialógica*. Universidade de Barcelona.
- Direção-Geral De Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação.
- Graça, L. (2022). Práticas declaradas do ensino da oralidade no 1.o ciclo do Ensino Básico, em Portugal – alguns resultados da aplicação de um questionário, num estudo exploratório. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 1.
- Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Rev. Bras. Educ. Med.*, 34(4) 580-586.
- Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à*

*Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Marques, C., & Silva, I. (2007). *Contributos da nova terminologia linguística para o ensino da expressão oral: oralidade, pragmática e linguística do texto*. [Apresentação de PowerPoint]. 7º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português.

Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53 – 70.

Ministério da Educação. (2020). *Escola+ 21|23: Domínios*.

<https://escolamaais.dge.mec.pt/dominios>

Monteiro, R. (coord.) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: DGE.

Morais, A. N. & Neves, A. (2007). Fazer Investigação Usando Uma Abordagem Metodológica Mista. *Revista Portuguesa De Educação* 20(2), pp. 75-10.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 77-98.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas*. Artmed Editora.

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3 -18

Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Themudo, A., Cabral, C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M., O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- República Portuguesa. (s.d.). *Quadro estratégico Plano Nacional de Leitura 2027*.  
[https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat\\_quemsomos=quemsomos](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos)
- Rodrigues, E. A. (2017). *O jogo como motivação na aprendizagem da criança*. Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.
- Rosa, R. I. A. (2021) *Os géneros de texto como instrumentos de aprendizagem da cidadania*. [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade Nova de Lisboa.  
<https://run.unl.pt/handle/10362/130217>
- Sampaio, M. F. S. M. (2018). *Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1o Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias*. [Dissertação de doutoramento, FCT/UNL]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/69723>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, L.; Lira, F.; Rego, C. & Sampaio, P. (2014). Contos Tradicionais: Pré-Escolar. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CE.*. Tropelias & Companhia, pp. 313-326.
- Simões, A. (1990). Investigação-Ação: Natureza E Validade. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51.
- Sim-Sim, I. et al. (1997) *A Língua Materna na Educação Básica*. Departamento da Educação. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. PNEP, Ministério da Educação.
- Soares, M., A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

- Soler, M. (2001). *Dialogic Reading: A new understanding of the reading event*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Faculdade de Educação da Universidade de Harvard.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses E Relatórios*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Universidade de Barcelona. (2006-2011). INCLUD-ED: *Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação*.
- Veredas (2022) *Revista de Estudos Linguísticos*, E-ISSN: 1982-2243, 26, 1.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman

**ANEXOS**

| | " | | " | |

**ANEXO A**

| | " | | " | |

# Somos 5 ☀

	9 de maio	12 de maio	23 de maio	30 de maio		
Adriano		☀	☀			
Adriano	☀			☀		
Adriano	☀	☀	☀			
Adriano		☀	☀	☀		
Adriano	☀	☀	☀			
Adriano		☀	☀			
Adriano	☀	☀		☀		
Adriano		☀		☀		
Adriano	faltou	☀	faltou	fui ao apoio		
Adriano	☀	☀	☀			
Adriano		☀		☀		
Adriano	☀	☀	☀			
Adriano	☀	☀	☀			
Adriano	☀	☀	☀			
Adriano		☀	☀			
Adriano	☀	☀	☀			
Adriano		faltou	☀	☀		
Adriano	☀	☀	☀	☀		
Adriano	☀					
Adriano	☀	faltou	☀	☀		
Adriano	☀			☀		
Adriano		☀	☀			
Adriano	☀	☀	☀			

✦ Fiz um ditado e tire, no máximo, um erro.

**ANEXO B**

| | " | | " | |

# Bingo da matemática

	11 de maio	16 de maio	19 de maio	23 de maio	31 de maio
...			☺		☺
...		☺			☺
...				☺	☺
...				☺	☺
...			☺		☺
...	☺	☺			☺
...				☺	☺
...			☺		☺
...			☺		☺
...			☺		☺
...					☺
...	☺				☺
...				☺	☺
...		☺			☺
...		☺			☺
...		☺			☺
...			☺		☺
...		☺			☺
...			☺		☺
...	☺				☺
...		☺			☺
...	☺	☺			☺
...				☺	☺
...	☺	☺		☺	☺

**ANEXO C**

|| " | | " |

AValiação TAREFAS EXPLORATÓRIAS MATEMÁTICAS - 9 DE MAIO

Objetivos geral	Adquirir e mobilizar novas estratégias na resolução de problemas, através da comunicação matemática.				Participar em momentos de discussão coletiva apresentando uma justificação e argumentação referente aos seus pontos de vista.		Desenvolver competências sociais com base no trabalho de grupo e em par.		
Objetivos específicos	Identificar diferentes estratégias de resolução para o mesmo exercício matemático.		Utilizar diferentes estratégias de resolução para o mesmo exercício matemático.		Partilhar o seu ponto de vista em momentos de discussão coletiva recorrendo à argumentação.		Cooperar e respeitar os colegas, as suas opiniões e ritmos de trabalho.		
Indicadores	Reconhece que diferentes resoluções não implicam resultados diferentes.	Reconhece diferentes estratégias de resolução para o mesmo exercício.	Utiliza duas estratégias de resolução diferentes para o mesmo exercício.	Apropria-se de estratégias de resolução partilhadas pelos colegas.	Partilha oralmente o seu ponto de vista.	Defende o seu ponto de vista com base na argumentação.	Colabora com os colegas do grupo.	Respeita as opiniões dos colegas.	Respeita os ritmos de trabalho dos colegas do grupo.
1	R	NR	NR	NR	NR	NR	R	R	R
2	R	R	R	R	R	R	R	R	R
3	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4	R	NR	NR	R	R	R	NR	R	R
5	R	R	R	R	R	R	R	R	R
6	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	R	R
7	R	R	R	R	R	R	R	R	R
8	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	R	R
9	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	R	R
10	R	R	R	R	R	R	NR	NR	R
11	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	R	R
12	R	R	R	R	R	R	NR	R	R
13	R	R	R	R	R	R	NR	NR	NR
14	R	R	R	R	R	R	NR	NR	NR
15	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	R	R
16	R	R	R	R	R	R	R	R	R
17	R	NR	NR	NR	R	NR	R	R	R
18	R	R	R	R	R	R	R	R	R
19	R	R	R	R	R	R	R	R	R
20	R	R	R	R	R	R	NR	R	R
21	R	R	NR	R	R	R	R	R	R
22	R	R	R	R	R	R	R	R	R
23	R	NR	NR	R	NR	NR	NR	NR	R
24	R	R	R	R	R	R	NR	NR	NR

**ANEXO D**

| | " | | " | |

## II

Vivi assim sozinho, sem ter ninguém com quem falar verdadeiramente, até ter uma avaria no deserto do Sara, há seis anos. Tinha-se partido qualquer coisa no motor. E como eu não levava nem mecânico nem passageiros, preparei-me para tentar conseguir fazer sozinho uma reparação difícil. Era para mim uma questão de vida ou de morte. A água que tinha para beber mal chegava para oito dias.

Na primeira noite adormeci em cima da areia a mil milhas de qualquer terra habitada. Estava bem mais isolado do que um naufrago numa jangada no meio do mar. Imaginem então qual não foi a minha surpresa quando, ao nascer do dia, uma vozinha engraçada me acordou. A voz dizia:

— Por favor... desenha-me uma ovelha!

— Como?

— Desenha-me uma ovelha...

Pus-me de pé de um salto como se um raio me tivesse atingido. Esfreguei bem os olhos. Olhei de novo. E vi um rapazinho extraordinário que olhava para mim com um ar muito sério. Aqui têm o melhor retrato dele que consegui fazer mais tarde. Mas é claro que o meu desenho é muito menos deslumbrante do que o seu modelo. A culpa não é minha. Eu fui desencorajado na minha carreira de pintor aos seis anos de idade pelas pessoas grandes e não aprendi a desenhar nada, a não ser jiboias fechadas e jiboias abertas.

Olhei para aquela aparição com os olhos esbugalhados de espanto. Não se esqueçam de que eu estava a mil milhas de qualquer região habitada. Ora o meu rapazinho não parecia nem perdido nem morto de cansaço, nem morto de fome nem morto de sede nem morto de medo. Não apresentava

signais de ser uma criança perdida no meio do deserto, a mil milhas de qualquer região habitada. Por fim, quando consegui falar, disse-lhe:

— Mas... o que é que tu fazes aqui?

E ele repetiu-me então, muito docemente, como se se tratasse de uma coisa muito sria:

— Por favor... desenha-me uma ovelha...

Quando o mistério é demasiado impressionante, não nos atrevemos a desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse, a mil milhas de todos os lugares habitados e em perigo de morte, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. Mas lembrei-me então de que tinha sobretudo estudado Geografia, História, Matemática e Gramática, e disse ao rapazinho (com um ar pouco satisfeito) que não sabia desenhar. Ele respondeu-me:

— Isso não tem importância. Desenha-me uma ovelha.

Como eu nunca tinha desenhado uma ovelha, voltei a fazer um dos dois únicos desenhos que era capaz de fazer. O da jiboia fechada. E fiquei pasmado ao ouvir o rapazinho dizer:



*Aqui têm o melhor retrato dele que consegui fazer mais tarde.*



— Não! Não! Eu não quero um elefante dentro de uma jiboia. As jiboias são muito perigosas e os elefantes ocupam muito espaço. O meu sítio é muito pequeno. Eu preciso de uma ovelha. Desenha-me uma ovelha. Então, desenhei.

Depois de olhar atentamente para o meu desenho, disse:

— Não! Essa já está muito doente. Faz- -me outra.

Desenhei:

O meu amigo sorriu delicadamente, com indulgência:

— Tu não estás a perceber... isso não é uma ovelha, é um carneiro. Tem chifres...



Voltei a fazer o meu desenho:

Mas ele foi recusado, como os anteriores:

— Essa é velha de mais. Eu quero uma ovelha que viva muito tempo.



Então, já sem muita paciência, como tinha pressa de começar a desmontar o motor do meu avião, rabisquei este desenho:

E atirei-lhe com:

— Isto é a caixa. A ovelha que tu queres está dentro dela.

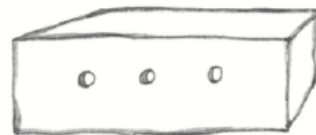
Mas fiquei bem espantado ao ver o rosto do

meu pequeno juiz iluminar-se:

— Era mesmo assim que eu a queria! Achas que esta ovelha precisa de muita erva?

— Porquê?

3



4

— Porque o meu sítio é muito pequeno.

— Chega, com certeza. A ovelha que eu te dei é pequenina. Ele inclinou a cabeça para o desenho:

— Não é tão pequena como isso... Olha! Adormeceu...

E foi assim que travei conhecimento com o príncipezinho.

### III

Demorei muito tempo a compreender de onde ele vinha. O principezinho, que me fazia muitas perguntas, não parecia nunca ouvir as minhas. Foram umas palavras aqui, outras ali, que, pouco a pouco, me foram revelando tudo. Assim, quando ele viu pela primeira vez o meu avião (não vou desenhar o meu avião, é um desenho complicado de mais para mim), perguntou-me:

— O que é essa coisa?

— Não é uma coisa. Voa. É um avião. É o meu avião.

E senti-me orgulhoso por lhe revelar que sabia voar. Então, ele exclamou:

— Como?! Tu caíste do Céu?!

— Caí — disse eu modestamente.

— Ah! Que engraçado...

E o principezinho soltou uma bela risada que me irritou muito. É que eu gosto que levem as minhas desgraças a sério. Depois, acrescentou:

— Então, tu também vieste do céu! De que planeta és?

Entrevendo uma pequena luz que talvez pudesse ajudar a esclarecer o mistério da sua presença ali, perguntei-lhe:

— Então tu vieste de outro planeta?

Mas ele não me respondeu. Abanava a cabeça delicadamente, a olhar para o meu avião:

— É um facto que, em cima daquela coisa, não podes ter vindo de muito longe...

E ficou em silêncio durante muito tempo. Depois, tirou a minha ovelha do bolso e mergulhou na contemplação do seu tesouro.

Imaginem como fiquei intrigado com aquela meia coincidência sobre «os outros planetas». Tentei saber mais coisas:

— De onde vens tu, meu menino? Onde é esse tal «teu sítio»? Para onde queres levar a minha ovelha?

Ele respondeu-me depois de um silêncio para pensar:

— O que vale é que a caixa que me deste vai-lhe servir de casa à noite.

— Com certeza. E, se tu fores simpático, também te dou uma corda para a amarrares durante o dia. E uma estaca.

A ideia pareceu chocar o principezinho:

— Amarrá-la? Que ideia esquisita!

— Mas se tu não a amarrares, ela vai sabe-se lá para onde e perde-se.

E o meu amigo soltou nova gargalhada:

— Mas para onde queres que ela vá?!

— Não importa para onde. Sempre a direito...

O principezinho pôs-se muito sério e disse:

— Não faz mal. O meu sítio é pequenino ...

E talvez com uma ponta de melancolia, acrescentou:

— Sempre a direito não se vai lá muito longe ...



*O principezinho em cima do asteroide B 612.*

## IV

Já sabia, portanto, duas coisas e a segunda, muito importante: o planeta de origem do príncipezinho era pouco maior do que uma casa.

Não era motivo para admiração. Eu tinha aprendido que, para além dos planetas grandes batizados com nomes como a Terra, Júpiter, Marte ou Vénus, há centenas e centenas de outros, às vezes tão pequenos que mesmo com um telescópio quase não se veem. Quando um astrónomo descobre um desse, batiza-o com um número. Chama-lhe, por exemplo, “asteróide 3251”.

Tenho boas razões para pensar que o planeta de onde o príncipezinho tinha vindo era o asteróide B 612. Este asteróide foi visto ao telescópio uma única vez, em 1909, por um astrónomo turco.



Nessa altura, o cientista fez uma grande demonstração da descoberta a um Congresso Internacional de Astronomia. Mas ninguém o levou a sério por causa da maneira como estava vestido. As pessoas crescidas são assim.

Felizmente, para a boa reputação do asteróide B 612, um ditador turco lembrou-se de impor ao seu povo, mas impor-lhe sob pena de morte, que passasse a trajar à ocidental. O astrónomo tornou a fazer a demonstração em 1920, agora bem posto. E toda a gente a aceitou.



Se vos contei isto tudo sobre o asteróide B 612 e se vos confiei o número dele foi por causa das pessoas crescidas. As pessoas crescidas gostam de números. Quando lhes falam de um amigo novo, nunca perguntam nada de essencial. Nunca perguntam: “Como é a voz dele? A que é que ele gosta mais de brincar? Faz coleção de borboletas?” Em vez disso, perguntam “Que idade tem? Quantos irmãos tem? Quanto e que ele pesa? Quanto ganha o pai dele?” Só então julgam ficar a saber quem é o vosso amigo. Se contarem às pessoas crescidas: “Hoje vi uma casa de tijolos cor-de-rosa, com gerânios nas janelas e pombas no telhado...”, as pessoas crescidas não conseguem imaginá-la. Precisam de lhes dizer: “Hoje vi uma casa que custou cem mil contos.” Então já são capazes de a admirar: “Mas que linda casa!”

Por isso, se lhes disserem: “A prova de que o príncipezinho existiu é que ele era encantador, é que ele se ria e queria uma ovelha. Querer uma ovelha é a prova de que se existe”, as pessoas crescidas encolhem os ombros e aconselham-vos a não serem tão crianças. Mas se lhes disserem “O planeta donde ele vinha era o asteróide B 612”, as pessoas crescidas ficam logo convencidas e não fazem muitas perguntas. As pessoas crescidas são mesmo assim. Não vale a pena zangarmo-nos com elas. As crianças têm de ser muito indulgentes para as pessoas crescidas.

Mas nós, nós que entendemos a vida, estamos-nos nas tintas para os números! Preferia mil vezes ter começado esta história como um conto de fadas. A abrir, dizia:

“Era uma vez um príncipezinho que vivia num planeta pouco maior do que ele e precisava de um amigo ...” Para quem entende a vida, era de certeza um começo bem mais verosímil.

Porque eu não gosto que este livro seja lido levemente. Custa-me tanto lembrar estas coisas! O meu amigo já se foi embora há seis anos com a sua ovelha. Se não fosse para não me esquecer dele, para que havia de estar aqui a tentar descrevê-lo? É tão triste esquecermo-nos de um amigo! Nem toda a gente teve um amigo na vida ... E depois, posso ficar como as pessoas crescidas que não querem saber senão de números. Também foi por isso que comprei uma caixa de aguarelas e outra de lápis de cor e olhem que não é nada fácil alguém recomeçar a desenhar na minha idade, ainda por cima quando as duas últimas tentativas, uma jiboia fechada e uma jiboia aberta, foram feitas aos 6 anos! Claro que vou esforçar-me por fazer bons retratos. Mas não tenho a certeza de conseguir. Tão depressa um me sai parecido, como outro, logo a seguir, não se parece nada. Também me engano no tamanho. Nuns, o príncipezinho está grande de mais. Noutros, pequeno de mais. Também não me consigo lembrar da cor do fato dele. O único remédio é ir tentando, é ir por aproximações. E vou enganar-me de certezas nalguns pormenores decisivos. Mas, para isso, não há remédio: vocês é que vão ter de me desculpar. O meu amigo nunca explicava nada. Talvez pensasse que eu era igual a ele. Infelizmente, não sei ver ovelhas através de caixas. Se calhar, estou um bocado parecido com as pessoas crescidas. Devo ter envelhecido.

## Capítulo VII – “O Príncipezinho”

No quinto dia, mais uma vez graças à ovelha, fiquei a saber um segredo da vida do príncipezinho. Fez-me uma pergunta de chofre, sem rodeios, como se resultasse de um problema longamente meditado em silêncio:

- Uma ovelha, se come arbustos, também come flores?
- Uma ovelha come tudo quanto lhe aparece pela frente.
- Mesmo as flores com espinhos?
- Claro. Mesmo as flores com espinhos.
- Então os espinhos servem para quê?

Eu não sabia. Estava todo concentrado no meu motor, a tentar desenroscar uma porca. A minha aflicção era cada vez maior porque estava quase sem água e não conseguia dar com a avaria.

- Os espinhos servem para quê?

Quando fazia uma pergunta, o príncipezinho nunca desistia dela. Eu estava irritado com a porca e só respondi, a ver se o calava:

- Não servem para nada. São uma pura manifestação de maldade.
- Oh!

Primeiro, não disse nada. Depois, respondeu, com um ar quase rancoroso:

- Não acredito! As flores são fracas. São muito ingénuas. Agarram-se ao que podem para se sentirem seguras. Estão convenci das de que toda a gente tem medo delas por causa dos espinhos...

Não continuei a conversa porque estava a pensar com os meus botões: «Se esta maldita porca não se desenrosca, ainda leva uma martelada!» Mas o príncipezinho interrompeu a minha meditação:

- E tu, tu achas que as flores ...

- Não! Claro que não! Nem estava a pensar naquilo que te disse. Tenho coisas bem mais sérias para me entreter!

Olhou para mim, perfeitamente estupefacto.

- Coisas bem mais sérias!

Ali estava eu, à frente dele, de martelo na mão, com os dedos todos sujos de óleo, debruçado sobre um objeto que lhe parecia horrroso.

- Estás a falar como as pessoas crescidas!

Fiquei um bocado envergonhado. Mas o príncipezinho não teve dó de mim e continuou:|

- Estás a confundir tudo.... estás a baralhar tudo!

Parecia, de facto, muito zangado. Sacudindo os cabelos dourados ao vento, gritava:

- Sei de um planeta onde há um senhor todo afogueado. Nunca cheirou uma flor. Nunca olhou para uma estrela. Nunca gostou de ninguém. Nunca fez senão contas. E, tal como tu, passa o dia a dizer, cheio de orgulho: «Eu sou um homem sério! Eu sou um homem sério!» Mas aquilo não é um homem! Aquilo é um cogumelo!

- Um quê?

- Um cogumelo!

O príncipezinho irritara-se a ponto de ficar lívido.

- As flores fabricam espinhos há muitos milhões de anos. Apesar disso, as ovelhas comem flores há muitos milhões de anos. E vens-me tu agora dizer que tentar perceber porque têm elas tanto trabalho a fabricar espinhos que nunca lhes servem para nada não é uma coisa séria? Que a guerra entre as ovelhas e as flores não é uma coisa importante? Não será uma coisa bem mais séria e bem mais importante do que as contas de um senhor muito gordo e muito encarnado? E se eu, eu que aqui estou à tua frente, conhecer uma flor única no mundo, uma flor que não existe em mais lado nenhum senão no meu planeta, mas que, numa manhã qualquer, uma ovelhinha pode reduzir a nada num instante, assim, sem dar sequer pelo que está a fazer, isso também não tem importância nenhuma, pois não?

Corou. Mas ainda não tinha acabado.

- Amar uma flor de que só há um exemplar em milhões e milhões de estrelas basta para uma pessoa se sentir feliz quando olha para o céu. Porque pensa: «Ali está ela, algures lá no alto...» Mas se a ovelha comer a flor, para essa pessoa é como se as estrelas se apagassem todas de repente! Mas isso também não tem importância nenhuma, pois não?

E não foi capaz de continuar. Desatou de repente a chorar.

Entretanto, fizera-se de noite e eu largara as minhas ferramentas. Queria lá saber do martelo, da porca, da sede e da morte! É que, numa certa estrela, num certo planeta, no meu planeta, na Terra, havia um príncipezinho para consolar. Peguei-lhe ao colo. Embalei-o.

Fui-lhe dizendo: «A flor de que tu gostas não corre perigo nenhum... Eu desenho um açaimo para a tua ovelha... Eu desenho uma armadura para a tua flor... Eu...»

Não sabia que mais lhe prometer. Sentia-me completamente desarmado. Não sabia como chegar até ele... É tão misterioso, o país das lágrimas!



**ANEXO E**

| | " | | " | |

## Guião de exploração da Cena 2 – “Os Piratas” de Manuel António Pina

**Grupo:** \_\_\_\_\_

Leiam a Cena 2 do livro “Os Piratas” e procurem responder aos seguintes pontos.

- Indiquem o local onde decorre a Cena 2.

---

---

- Com quem fala Manuel durante esta cena.

---

---

- Realizem um breve resumo (em esquema ou por pontos) da cena, dando ênfase aos acontecimentos com que Manuel se depara.

- Outros aspetos que considerem importantes referir.

---

---

---

- Podem, ainda, destacar uma parte da cena que tenham gostado e partilhar com o resto da turma.

Para a vossa apresentação usem toda a criatividade. Podem fazer uso de diferentes recursos ou formas de apresentar (recurso digital, apresentação oral, apresentação dramática...)

**ANEXO F**

| | " | | " | |

**Redige o teu texto argumentativo acerca da escravatura, tendo como base os seguintes documentos e fontes.** Não te esqueças que não basta dares a tua opinião, tenta sempre justificá-la com aspetos referidos nos vídeos, imagens, textos fornecidos, ou mesmo a partir de experiências pessoais.

**Podes consultar as seguintes fontes:**

Textos de alunos do 6.º ano, sobre a escravatura:

<https://aeaveiro.pt/eb-joao-afonso-de-aveiro/escravatura-e-direitos-humanos-texto-dos-alunos-do-6o-i-da-escola-joao-afonso-de-aveiro/>

Vídeos sobre os direitos humanos:

<https://www.youtube.com/watch?v=9kdhd9Gu2rs>

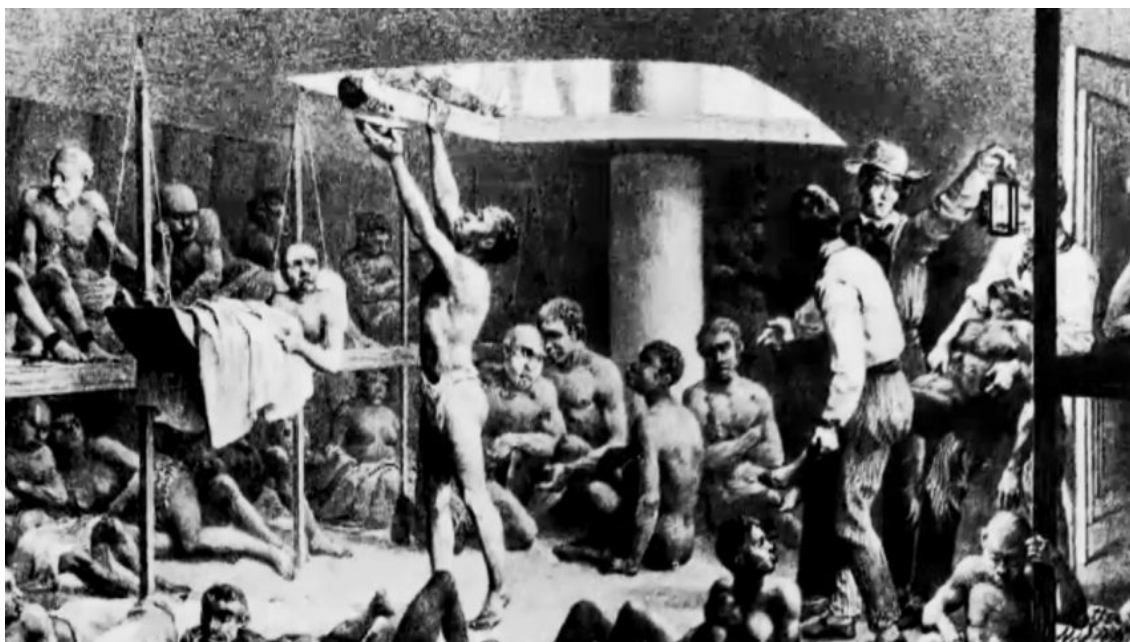
<https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs>

Vídeos e textos sobre a escravatura e a produção de açúcar:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-madeira-e-a-viagem-do-acucar-v-o-acucar-e-os-escravos/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/escravos-escravatura-portugal/>

Imagens alusivas à escravatura:



Escravos e escravatura em Portugal. Imagem retirada de

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fensina.rtp.pt%2Fartigo%2Fe>

[escravos-escravatura-portugal%2F&psig=AOvVaw0VLEaAXN0M3c3w19HvQ\\_3X&ust=1677681511399000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjhxqFwoTCNjhi-a4uP0CFQAAAAAdAAAAABAE](https://www.google.com/search?q=escravos-escravatura-portugal%2F&psig=AOvVaw0VLEaAXN0M3c3w19HvQ_3X&ust=1677681511399000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjhxqFwoTCNjhi-a4uP0CFQAAAAAdAAAAABAE)



Prisão para escravos. Imagem retirada de

[https://mnetnologia.files.wordpress.com/2018/07/prisc3a3o-para-escravos\\_sessc3a3o-de-7-12-2017.pdf](https://mnetnologia.files.wordpress.com/2018/07/prisc3a3o-para-escravos_sessc3a3o-de-7-12-2017.pdf)

**Bom trabalho!**

**Na próxima aula, podes apresentar o teu texto.**

**ANEXO G**

| | " | | " | |

## **O marquês de Pombal**

### **Sebastião José de Carvalho e Melo**

Marquês de Pombal foi uma figura aclamada por alguns, mas detestada por outros. Aqui, colocamos-te uma questão:

**Terão todas as ações do marquês de Pombal contribuído para a evolução e crescimento do país? Ou terão algumas ações sido excessivas?**

De forma a poderes responder à questão anterior, expondo a tua opinião de forma justificada, explora os recursos indicados | mais abaixo. Podes também fazer uso de outros recursos (livros, vídeos, ...) que tenhas em casa acerca do tema e que sejam adequados.

A história do Marquês – Sebastião José de Carvalho e Melo

<https://www.youtube.com/watch?v=VW-rVjZWIBg>

A execução dos Távoras

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-execucao-dos-tavoras/>

O beco do Chão Salgado dos Távoras

<https://toponimialisboa.wordpress.com/2017/07/17/o-beco-do-chao-salgado-dos-tavora/>

**ANEXO H**

| | " | | " | |

AVALIAÇÃO TEXTOS ARGUMENTATIVOS - HGP										
	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA									Total
	LÉXICO			ORGANIZAÇÃO			CONTEÚDOS HISTÓRICO GEOGRÁFICOS			
OBJETIVOS	Mobilizar vocabulário rigoroso nos momentos de expressão oral			Construir um discurso oral estruturado			Aplicar conceitos histórico-geográficos em diferentes discursos, orais e escritos.			
INDICADORES	<i>Recorre a vocabulário adequado ao contexto de sala de aula</i>	<i>Adequa o vocabulário à temática em discussão</i>	<i>Mobiliza conceitos rigorosos adequados aos conteúdos</i>	<i>Planifica o discurso de acordo com o género de texto a ser realizado</i>	<i>Expressa as ideias de forma clara</i>	<i>Revela um pensamento estruturado nos discursos argumentativos</i>	<i>Revela conhecer o conteúdo dos conceitos que mobiliza.</i>	<i>Aplica os conceitos adequados ao desenvolvimento do texto que elabora sobre o tema.</i>	<i>Estabelece relações coerentes entre os conceitos que mobiliza no discurso.</i>	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
...										