

CONTRIBUTOS DO TEATRO  
PARA A LEITURA EM VOZ ALTA  
NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Sónia Guerra

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino  
Supervisionada II e 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





CONTRIBUTOS DO TEATRO  
PARA A LEITURA EM VOZ ALTA  
NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Sónia Guerra

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino  
Supervisionada II e 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  
Orientador: Miguel Falcão

2022-2023



## **Resumo**

O Relatório Final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, 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. Foi subdividido em três partes: descrição sintética das intervenções e análise crítica das práticas pedagógicas dinamizadas em 1.º e 2.º CEB; estudo empírico; e reflexão final de todo o trabalho desenvolvido.

O estudo teve como foco a turma do 1.º ano em que foi realizada a PES II e a problemática incide nos contributos do Teatro para o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta. No sentido de atender às necessidades do grupo, foram dinamizadas atividades com o intuito de alcançar os seguintes objetivos específicos: (i) reconhecer processos de preparação e de apresentação da leitura; (ii) explorar diferentes possibilidades da voz enquanto recurso para a leitura em voz alta e para situações dramáticas; (iii) identificar, experimentando, aspetos – articulação, prosódia e projeção – da leitura em voz alta.

Para o efeito, neste estudo do tipo investigação-ação, recorreu-se à implementação dos seguintes instrumentos de recolha de dados: *focus group* pré e pós-intervenção aos alunos, entrevista à professora cooperante e registos em notas de campo. No que concerne ao tratamento de dados, procedeu-se à análise de conteúdo destes dados e à apresentação sistemática dos resultados obtidos, através da expressão quantitativa em gráficos.

Os resultados mostraram que houve melhorias na leitura em voz alta quando as técnicas ao nível da prosódia, da articulação e da projeção vocal passaram a ser mais exploradas através da prática de Teatro, seguidas de uma reflexão e elucidação sobre a sua pertinência e intencionalidade, fomentando assim aprendizagens significativas para os alunos.

**Palavras-chave:** Leitura em voz alta; Teatro; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Currículo.

## **Abstract**

This project was conducted within PESII (Supervised Teaching Practices II) Curricular Unit (UC) – part of the Master’s degree. This Final Report has been categorized into three parts: (i) a synthesized description of the pedagogic practices as well as a reflexive analysis of the didactic interventions in the 1<sup>st</sup> Level of Basic Education and 2<sup>nd</sup> Level of Basic Education; (ii) a presentation and an analysis of the study; (iii) a reflexive analysis of the conducted work.

The study focused on a 1<sup>st</sup> grade class taught during PES II in the 1<sup>st</sup> Level of Basic Education, and a research focused on the contributions of Theatre to the development of read aloud skills within the age-group. As a way to meet the group’s needs, a series of classes and activities was planned as a way to reach the following pedagogic goals: (i) recognizing ways of preparing and presenting a reading aloud; (ii) exploring different ways of using the voice as a resource for reading aloud practices and drama performances; (iii) identifying, by experimenting with different vocal aspects – articulation, prosody, and projection – of reading aloud.

In order to achieve these goals, this interpretive study resorted to the following data collection tools: focus groups (pre- and post-intervention); interview with the host-teacher; field notes. To treat these collected data, an analysis and systematic presentation of the results were subsequently performed through a quantitative expression of the graphs.

The results showed improvement in the reading-aloud skills of the students by exploring prosody, articulation, and vocal projection through Theatre, followed by a reflection on pertinence and intention of the activities, providing meaningful learning for the students.

**Keywords:** Reading aloud; Theatre; 1<sup>st</sup> Level of Basic Education; Curriculum.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE – PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	4
2. Descrição sintética da prática pedagógica .....	5
2.1. Prática do 1.º CEB.....	5
2.2. Prática do 2.º CEB.....	9
3. Análise crítica da prática pedagógica.....	15
SEGUNDA PARTE – ESTUDO.....	21
4. Apresentação do estudo.....	22
4.1. Problemática.....	23
4.2. Questões orientadoras.....	24
4.3. Objetivos específicos do estudo.....	24
4.4. Apresentação dos participantes.....	26
5. Fundamentação teórica.....	27
5.1. Papel do professor do 1.º Ciclo.....	27
5.2. Teatro no 1.º Ciclo.....	29
5.3. Articulação curricular: Teatro e Português.....	30
5.4. Importância da leitura em voz alta.....	32
5.5. Projeção, prosódia e articulação.....	33
5.6. Estratégias para o Teatro e a leitura em voz alta.....	35
5.7. Avaliação da leitura em voz alta.....	37
6. Metodologia.....	39
6.1. Tipo de estudo .....	39
6.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	39
7. Resultados.....	44

7.1. Resultados da entrevista à professora cooperante.....	44
7.2. Resultados dos <i>focus group</i> pré e pós-intervenção.....	46
7.2.1. Resultados das frequências de resposta dos participantes.....	47
7.2.2. Resultados das percepções do grupo sobre as aulas de Teatro.....	47
7.2.3. Resultados das percepções do grupo sobre a leitura em voz alta.....	50
7.2.4. Resultados da recomendação para as aulas de Teatro.....	55
7.3. Discussão dos resultados .....	56
8. Conclusões.....	60
TERCEIRA PARTE - REFLEXÃO FINAL.....	62
9. Considerações gerais.....	63
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	75
ANEXO A. Planificação Geral das aulas de Teatro.....	76
ANEXO B. Planificações diárias de Teatro.....	82
Anexo B.1 Planificação de Teatro dos dias 3 e 5 de maio de 2023.....	83
Anexo B.2 Planificação de Teatro do dia 11 de maio de 2023.....	88
Anexo B.3 Planificação de Teatro do dia 19 de maio de 2023.....	93
Anexo B.4 Planificação de Teatro do dia 25 de maio de 2023.....	97
ANEXO C. Materiais de Teatro.....	101
Anexo C.1 Indutores utilizados na aula de 11 de maio de 2023.....	102
Anexo C.2 Indutores utilizados nas aulas de 19 e 25 de maio de 2023.....	105
Anexo C.3 Indutores utilizados na aula de 25 de maio de 2023.....	108
ANEXO D. Notas de Campo.....	109
ANEXO E. Entrevista semiestruturada à professora cooperante.....	114
Anexo E.1 Guião da entrevista semiestruturada à professora cooperante.....	115

Anexo E.2 Transcrição da entrevista à professora cooperante.....	116
Anexo E.3 Análise da entrevista à professora cooperante.....	120
ANEXO F. <i>Focus Group</i> .....	127
Anexo F.1 Guião do <i>Focus group</i> pré-intervenção.....	128
Anexo F.2 Guião do <i>Focus group</i> pós-intervenção.....	129
Anexo F.3 Transcrição do focus group pré-intervenção.....	130
Anexo F.4 Transcrição do focus group pós-intervenção.....	143
Anexo F.5 Análise de conteúdo do focus group pré-intervenção.....	161
Anexo F.6 Análise de conteúdo do focus group pós-intervenção.....	169

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Frequência de respostas nos <i>focus group</i> conduzidos.....	47
Figura 2. Identificação das atividades mais apreciadas em Teatro.....	49
Figura 3. Identificação das atividades menos apreciadas em Teatro.....	50
Figura 4. Utilização do texto literário em aula.....	50
Figura 5. Atitude face ao grupo em atividades de leitura em voz alta.....	53
Figura 6. Aspetos mais valorizados enquanto leitor.....	53
Figura 7. Aspetos mais valorizados enquanto ouvinte.....	54
Figura 8. Identificação das atividades mais apreciadas na leitura em voz alta.....	54
Figura 9. Recomendação de aulas de Teatro a um amigo.....	56

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Questões orientadoras, objetivos específicos e indicadores do estudo.....	44
Tabela 2. Percepções da docente sobre a articulação curricular com o Teatro.....	45
Tabela 3. Percepções da docente acerca da leitura em voz alta no Português.....	46
Tabela 4. Percepções do grupo sobre as aulas de Teatro <i>no focus group</i> pré-intervenção...48	
Tabela 5. Percepções do grupo sobre as aulas de Teatro <i>no focus group</i> pós-intervenção..48	
Tabela 6. Percepções do grupo sobre leitura em voz alta <i>no focus group</i> pré-intervenção..51	
Tabela 7. Percepções do grupo sobre leitura em voz alta <i>no focus group</i> pós-intervenção...52	
Tabela 8. Recomendações das aulas de Teatro <i>no focus group</i> pós-intervenção.....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
LEB	Licenciatura em Educação Básica
HGP	História e Geografia de Portugal
MPHGP	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PNL	Plano Nacional da Leitura
UC	Unidade Curricular
UR	Unidade de Registo

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O Relatório Final surge nesta grande etapa final académica, elaborada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que consta do plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O documento encontra-se dividido em três partes distintas. A primeira parte do Relatório Final trata da descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB e no 2.º CEB bem como da análise crítica da prática efetuada em ambos os níveis de escolaridade. A segunda parte está direcionada para o desenvolvimento do estudo investigativo que foi implementado com a turma de 1.º Ciclo.

No estudo, inicialmente são apresentadas as principais motivações para a sua realização, é definida a problemática e a pergunta de partida, assim como são formuladas as questões orientadoras e os objetivos específicos definidos para a investigação. A problemática explorada e aprofundada – contributos do Teatro para a leitura em voz alta – decorreu da prática articulada de duas componentes essenciais do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o Teatro e o Português.

A dinamização de sessões de Teatro na escola enriquece bastante as crianças e os jovens a diversos níveis da sua aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de competências “fundamentais para o melhor desempenho escolar como: espontaneidade, aceitação de regras, criatividade, autoconhecimento, senso crítico, raciocínio lógico, intuição, conhecimento do grupo e de si próprio e do conhecimento do ambiente” (Miranda et al., 2009, p. 176). Para além disso, segundo Oliveira et al. (2020), possibilita “a troca de experiências, a exposição de ideias e a descoberta do eu de cada indivíduo” (p.5).

No caso de Português, destaca-se em particular uma dimensão enquadrada no domínio da Educação Literária e que pode muito bem ser refinada com os contributos da prática teatral – a leitura em voz alta. Ferreira (2020) refere alguns aspetos relativamente à importância de ler em voz alta, principalmente, o facto de possibilitar aos alunos adquirirem e desenvolverem a linguagem oral e escrita e a compreensão/interpretação textual nos primeiros anos de escolaridade. O complemento de ambas as componentes

curriculares desenvolve a Competência Leitora, por meio de um conjunto de técnicas específicas de comunicação e da aprendizagem da expressão vocal, corporal e gestual (Ferreira, 2020).

Na sequência do aprofundamento dos conceitos e temas inseridos nesta temática, é apresentado um capítulo com a fundamentação teórica que reúne referências relevantes para se compreender mais sobre o que se pretendeu estudar. No plano metodológico, além da caracterização dos participantes, são apresentados e fundamentados o tipo de estudo e os instrumentos de recolha, tratamento e análise dos dados, assim como os princípios éticos a ter em consideração no processo investigativo. Uma parte reduzida da aplicação dos instrumentos de recolha e tratamento de dados foi realizada em paralelo com a colega que fazia par no estágio do 1.º Ciclo, pois, encontrava-se a implementar a sua intervenção no mesmo período e no mesmo contexto, desta forma procurando não sobrecarregar a professora e os alunos. Ainda na segunda parte deste relatório, são apresentados os resultados do estudo, triangulando-os e discutindo-os à luz do quadro teórico de referência e em correspondências com as questões e os objetivos específicos do estudo.

Na terceira e última parte, procede-se às considerações gerais da investigação, referindo as experiências e os contributos para a formação como futura docente ao nível pessoal, social, emocional, cognitivo e profissional.

PRIMEIRA PARTE - PRÁTICA PEDAGÓGICA

| | ' ' | | ' '

## **2. Descrição sintética da prática pedagógica**

Na presente secção são apresentadas duas breves caracterizações das finalidades educativas das Instituições cooperantes e das turmas com as quais foram desenvolvidas as intervenções pedagógicas, primeiramente a que diz respeito ao contexto do 1.º CEB e, posteriormente, a que se refere à prática ocorrida no 2.º CEB.

### **2.1. Prática do 1.º CEB**

O estágio no 1.º Ciclo decorreu numa instituição de ensino privada. A turma era composta por vinte e cinco alunos cujas idades variavam entre os seis e os sete anos, na sua maioria de nacionalidade portuguesa. Tinha cinco alunos estrangeiros que falavam fluentemente o português, sendo de nacionalidade brasileira, alemã e americana. No que diz respeito ao contexto socioeconómico, os agregados familiares das crianças situavam-se no setor médio-alto e desempenhavam profissões de quadros superiores. Relativamente às necessidades específicas, havia um aluno com NEE, diagnosticado com Transtorno do Espectro de Autismo e que revelava um Atraso Global do Desenvolvimento. Era acompanhado por terapeutas que trabalhavam na instituição e, como forma de complemento a este apoio, a docente titular acautelava um acompanhamento individualizado e diferenciado ao aluno. Este aluno e outros que apresentavam ritmos de aprendizagem e de trabalho muito distintos da maioria, beneficiavam de apoio individualizado, principalmente em momentos do Tempo de Estudo Autónomo. A maior parte das informações aqui referidas foi retirada do Plano Curricular de Turma, disponibilizado pela docente cooperante, para ser alvo de análise neste relatório.

Foram identificadas as seguintes potencialidades nestes alunos: boas relações pessoais e boa colaboração entre eles; boas estratégias utilizadas para a resolução de conflitos a nível das competências sociais; discurso oral adequado nas apresentações e facilidade na comunicação do raciocínio na Matemática; interesse por atividades práticas e por partilhar experiências em Estudo do Meio ou outras componentes.

Abordando agora as fragilidades encontradas, constataram-se uma grande inibição face às exposições orais ou em leituras em voz alta; a dificuldade na decifração e na

consciência fonêmica e a dificuldade de produzir textos ou frases no Português; resistência ao uso da terminologia científica adequada ao contexto de sala de aula, principalmente em Estudo do Meio; e a ausência da diversificação de estratégias de cálculo na Matemática.

Com base nas potencialidades e nas fragilidades identificadas, foi definida a seguinte problemática: “Como desenvolver as competências comunicativas através da prática de Teatro?”. Os objetivos gerais formulados no intuito de desenvolver nos alunos as competências que contribuíram para a sua desinibição na comunicação foram: i) “Trabalhar competências de comunicação oral” e ii) “Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula”.

Para o primeiro objetivo geral foram tidos em consideração alguns indicadores para avaliar o desempenho dos alunos, nomeadamente se foram capazes de expressar de forma audível as opiniões e os sentimentos, se se comunicaram de forma clara e audível, se comunicaram com colegas e professores de dentro e fora do seu contexto de sala de aula e ainda, para o segundo objetivo, se comunicaram ao grupo as suas opiniões acerca do trabalho realizado, se foram capazes de representar personagens de diferentes textos a colegas em diferentes contextos e se partilharam com o grupo acontecimentos da sua vida real relacionados a situações dramáticas desenvolvidas em aula.

No que diz respeito às estratégias para alcançar os objetivos delineados, foram pensadas atividades no Português para os alunos fazerem a apresentação de produções de textos escritos por eles ou obras que tinham lido previamente. Para a Escrita, foi proposta a criação de uma rotina de escrita criativa em que os alunos, organizados em turnos, com o grande grupo reduzido a metade, produzissem um texto a partir de uma ideia que surgisse pela observação das imagens presentes nas cartas de um jogo infantil (*DiXit*).

No caso da Oralidade, pensou-se que seria útil promover uma atividade de comunicação de ideias e opiniões à turma e de resposta ao questionamento ativo intencional que lhes era feito. Em articulação com a área de Expressão Dramática/Teatro, foram calendarizadas atividades de reflexão em grande grupo e de exposição da sua

opinião ou dos seus sentimentos, bem como outras atividades que são explicadas em seguida (cf. Anexo A).

Nas planificações mais específicas de Teatro, foi definida a estrutura de uma aula de Teatro para que contemplasse as várias secções, permitindo assim aos alunos a vivência dessa experiência. (cf. Anexo B). Antes da parte central da aula foi feita a organização do espaço, a preparação do corpo e da voz para a atividade central, bem como a prática de exercícios de respiração diafragmática. Foram construídos diversos materiais pelas estagiárias com vista a atividades específicas. Numa dessas atividades, foram recortadas tiras nas quais constavam diferentes excertos da obra *A história do Pedrito Coelho*, de Beatrix Potter, e os alunos, divididos por grupos, improvisaram o momento da história que era narrado (cf. Anexo C). Outra atividade, com recursos pedagógicos semelhantes, também construídos, foi a leitura em voz alta de excertos da história *A menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos, com diferentes entoações, projeções e articulações, sugeridas pelas estagiárias. No momento prévio à leitura em voz alta para o grande grupo, era feita a leitura silenciosa e a preparação da leitura em voz alta, com os alunos reunidos em pequenos grupos.

Para o caso da componente da Matemática, as atividades que procuravam desenvolver os objetivos definidos pressupunham a realização do número do dia (diariamente), em que um aluno se deslocava sempre ao quadro e dinamizava a atividade, solicitando a participação do resto da turma para responder às questões e elaborar o cálculo das operações de somar, subtrair, multiplicar e dividir a partir do número do dia. Foi sempre resolvido um problema semanalmente, às sextas-feiras ou segundas-feiras, como forma de introduzir um novo conteúdo programático e envolver os alunos num processo de exploração por descoberta. Nesta tarefa, eles tiveram de explicitar oralmente o raciocínio e as estratégias mobilizadas para chegar a tais conclusões. Ainda em Matemática, os alunos tiveram, todas as quintas-feiras, um desafio de cálculo mental, com tempo limite e a aplicação de propostas diferenciadas para os diferentes níveis de desempenho e ritmos de trabalho.

No caso de Estudo do Meio, desde o início da intervenção as estagiárias, com a concordância da docente cooperante, recorreram à Metodologia de Trabalho de Projeto, para que os alunos realizassem e apresentassem um trabalho final em conjunto com o grupo já definido antes do estágio.

Em termos de competências sociais foi realizada todas as sextas-feiras uma Assembleia de turma, em que os alunos discutiram assuntos importantes a ser tratados para a posterior resolução de conflitos ou procura de soluções para algum problema por eles identificado. Foi pensada a expressão de sentimentos e opiniões no diálogo com a turma na roda final da aula de Teatro, bem como os comentários ao desempenho dos colegas, desenvolvendo assim o seu espírito crítico e a sua capacidade de comunicar. De um modo geral, em todas as componentes curriculares foram estimuladas as competências de resolução de conflitos e de se comunicar sem inibição face aos colegas. Era feita também regularmente uma roda do elogio, para os alunos referirem um aspeto positivo e sincero sobre o colega que se seguia na roda.

No Tempo de Estudo Autónomo, foi pensada a parceria de alunos com os seus colegas no trabalho em torno de alguns conteúdos, nos casos em que revelaram maior fragilidade na concretização, ou foi estipulado o acompanhamento individualizado de professores de apoio e das estagiárias, nos casos em que as dificuldades limitavam o avançar da tarefa. Por fim, foi sempre dedicado um tempo para o trabalho em pequeno ou grande grupo, para todas as componentes curriculares.

No que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos ao longo do projeto de intervenção, estas foram avaliadas tendo em consideração os objetivos gerais pensados inicialmente. Assim, no desempenho referente ao primeiro objetivo geral, constatou-se que a maior parte dos alunos foi capaz de expor a sua opinião de forma audível e de expor os seus sentimentos à turma sem grande hesitação. Ao longo das sessões de Teatro, nas rodas finais em que eram feitas as reflexões, foram ganhando mais à vontade para expressar o que mais ou menos gostavam, o que tinham considerado mais difícil e mais fácil. Nestes momentos, a participação de uns acabava por induzir outros a participarem e, na última aula, já foi possível contar com o comentário de mais alunos.

Durante as várias apresentações ou nas leituras em voz alta, assim como nos comentários feitos, os alunos passaram a dar uma maior atenção à projeção da voz e a uma dicção mais clara, apesar de se verificarem alunos que, com muita timidez, só se conseguiam expor de um para um, na ausência da turma. Após o desempenho positivo de alguns alunos na leitura em voz alta, outros também se foram desinibindo e isso possibilitou avaliar os alunos até mais do que uma vez. A motivação dos alunos para participar foi também condicionada pelo grau de interesse que a atividade lhes suscitava. O balanço final das aulas permitiu ter um *feedback* da parte das estagiárias e dos alunos e as sugestões apontadas resultaram, muitas vezes, no aumento da qualidade do desempenho dos alunos.

A comunicação entre pares, também avaliada, foi muito tida em conta nos diferentes trabalhos a pares ou em grupo propostos aos alunos em Português, Estudo do Meio, Matemática e Teatro. Houve um grande empenho dos mesmos na partilha de raciocínios e de resoluções das fichas propostas, em que revelaram ter abertura a diferentes pontos de vista e serem capazes de identificar erros dos colegas. Nas improvisações em que foi solicitado representar personagens através da expressão vocal e da expressão corporal, os alunos tiveram produtos finais muito criativos e diversificados; nas leituras em voz alta, tiveram muita dificuldade na colaboração com os colegas, principalmente na etapa de divisão de tarefas. Na maioria dos produtos finais e trabalhos avaliados, a turma demonstrou bastante envolvimento e o desenvolvimento das atividades foi bem conseguido como previsto no projeto de intervenção, procurando colmatar as dificuldades e solucionando a problemática encontrada.

## **2.2. Prática do 2.º CEB**

O estágio no 2.º Ciclo decorreu numa instituição de ensino pública. Relativamente à análise sintética da prática do 2.º ciclo, iniciando na instituição cooperante, a área geográfica na qual se insere o agrupamento possibilita a mobilidade pelo acesso amplo a transportes públicos e individuais. A visão do projeto educativo desta escola pressupõe

um ensino direcionado para a inclusão dos alunos, problemática que está interligada com o estudo dinamizado no âmbito deste estágio, mais à frente apresentado. A escola pretende definir estratégias que atendam às necessidades individuais de cada aluno e às suas diferentes culturas, etnias ou nacionalidades de origem. É promovido o espírito colaborativo, a responsabilidade, a curiosidade e a participação ativa dos alunos nas atividades da escola.

Esta componente da prática educativa supervisionada incidiu num contexto educativo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, cuja problemática foi dedicada em particular a uma das turmas do 5.º ano, composta por vinte e cinco alunos, com as quais foi dinamizada a intervenção. Apesar do estágio ter sido desenvolvido com duas turmas distintas, foi negociado com os professores orientadores da prática que o foco do relatório do 2.º Ciclo incidiria neste contexto específico. Destes alunos, quatro eram provenientes da Ucrânia, dois do Reino Unido, dois da Tunísia, um do Nepal e um do Bangladesh. No que diz respeito às necessidades educativas especiais (NEE), foi identificado o caso de um aluno com um quadro de ansiedade grave associado à sua hiperatividade.

No trabalho com esta turma, a docente cooperante demonstrou especial atenção aos princípios da diferenciação pedagógica, devido às especificidades – incluindo as fragilidades – da turma, não só em termos do idioma falado, mas também aos diferentes níveis da aprendizagem. Todavia, deparou-se com um elevado número de alunos que não facilitou o processo. Foram feitas diferentes versões dos testes de avaliação de História e Geografia de Portugal e de Português e foram aplicadas diferentes estratégias no sentido de atender à grande diferença de níveis existente na turma, bem como às diferentes línguas e às especificidades dos alunos com NEE. Outra das dificuldades encontradas incidiu nas dificuldades de concentração e de foco dos alunos durante a realização das atividades propostas, o que exigiu muita assertividade da parte das docentes para lidarem com as interações dissociadas do tema abordado na aula e solicitarem de novo a atenção do grupo. Dignos de nota foram também, por vezes, alguns atritos entre os alunos por questões de racismo e intolerância a outras culturas. Estes episódios reforçaram a ideia de que a Cidadania é uma área a que é preciso ser dada – como se procurou dinamizar na intervenção – muita importância.

Relativamente às potencialidades da turma, segundo foi identificado pela entrevista à professora cooperante e por nós constatado durante a intervenção, os alunos eram muito afáveis e empenhados, eram motivados para a aprendizagem e revelavam uma elevada cultura geral. A docente cooperante forneceu ainda informações acerca da sua relação com os encarregados de educação das crianças, salientando que estes eram muito presentes e participativos na vida escolar dos seus filhos. No decorrer da semana de observação, também foi possível constatar o grande interesse que a turma tinha pela literatura e pela escrita, destacando-se no seu desempenho o vocabulário diversificado e desenvolvido para a sua faixa etária e a sua habilidade para refletir e debater sobre diferentes temas.

Assim, no Projeto de intervenção foram tidas em atenção as seguintes potencialidades: (i) um interesse geral pela literatura e pela escrita; (ii) o vocabulário desenvolvido no texto oral e escrito; (iii) o gosto pelos recursos digitais e audiovisuais; (iv) a grande participação e curiosidade; (v) as competências para a discussão ativa. As fragilidades consideradas para o Projeto de intervenção foram as seguintes: (i) a necessidade de adaptação das metodologias pedagógicas, devido ao facto de metade dos alunos ser de Português Língua Não-Materna (PLNM) e serem integrados no conjunto das NEE; (ii) uma tendência geral para a dispersão e o diálogo paralelo; (iii) a falta de motivação para a realização de trabalho fora do tempo de aula; (iv) os conflitos entre os alunos relacionados com a diversidade étnica.

A partir das potencialidades e das fragilidades, foi definida a problemática, depois sintetizada na pergunta: “A utilização de recursos iconográficos (cartografia, desenhos, esquemas...) pode ser facilitadora das aprendizagens ao nível da HGP e promover a aprendizagem do Português, em particular nos alunos de Língua Não Materna?”. Os objetivos formulados para atender a esta problemática foram: “Melhorar a compreensão histórico-geográfica dos conteúdos e conceitos” e “Aumentar a capacidade de interpretação de textos com diferentes linguagens”.

Pretendeu-se então alcançar o primeiro objetivo, “Melhorar a compreensão histórico-geográfica dos conteúdos e conceitos”, a partir da mobilização de estratégias

como a realização de atividades investigativas a pares ou em grupo e a promoção de momentos de trabalho com recurso a suportes audiovisuais do interesse dos alunos. O segundo objetivo, “Aumentar a capacidade de interpretação de textos com diferentes linguagens”, foi trabalhado a partir da mobilização das estratégias aplicadas para o primeiro objetivo e ainda com a organização de momentos de diferentes tipos de escrita, tais como a produção de sínteses, a construção de esquemas e a produção de textos informativos, entre outros.

As atividades implementadas, tendo em vista a concretização destes objetivos e a aplicação das diferentes estratégias já mencionadas, passaram pela proposta de um projeto de turma em que os alunos fizeram um pequeno livro adaptado da obra *A Viúva e o papagaio*, de Virginia Woolf, trabalhada no âmbito da componente do Português e em interdisciplinaridade com Artes Visuais, tendo estes sido os autores das ilustrações do mesmo. As estagiárias trataram da capa, das informações sobre os autores do livro e da contracapa. Ao longo da leitura da obra de leitura obrigatória, que antecedia este projeto, foram abordados os pronomes, os determinantes e os advérbios, com exercícios práticos no quadro que apelaram à participação ativa dos alunos e com a solicitação das estagiárias aos alunos para que procurassem no texto as respetivas classes de palavras e justificassem a sua escolha. Para a abordagem dos géneros textuais foram elaborados guiões de trabalho para orientar os alunos na produção do texto descritivo e da carta. A partir dos textos produzidos pelos alunos, foram introduzidos os recursos expressivos e as sensações visuais, auditivas, olfativas, táteis e de movimento, característicos do texto descritivo.

Para além do domínio da Escrita, da Gramática e da Leitura, também foram propostas atividades contemplando o domínio da Oralidade. A Expressão Oral foi promovida na partilha dos produtos finais, tanto do livro de turma como dos textos elaborados individualmente ou a pares. A Compreensão Oral foi avaliada através de uma ficha relacionada com o último texto trabalhado, *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. No âmbito do trabalho em torno desta obra, foi também lançado um debate para que os alunos argumentassem contra ou a favor das personagens da história. Todos estes domínios foram consolidados com a realização de fichas de revisão do manual dos alunos e com atividades propostas na plataforma *Google Classroom*.

No que concerne às atividades de História e Geografia de Portugal, foi proposto um trabalho individual ou a pares, em que a turma teve de construir um painel com diferentes contributos dos muçulmanos deixados na Península Ibérica e, posteriormente, apresentar oralmente a informação encontrada. Todos os trabalhos eram reunidos e expostos no quadro de cortiça da sala de aula. Houve também atividades destinadas ao trabalho em grupo, nomeadamente, guiões orientadores de pesquisa, quer para introduzir a Reconquista Cristã e a Formação de Portugal, quer para pesquisarem os estilos arquitetónicos Gótico e Românico e, também, Portugal na Idade Média. Estes trabalhos contaram com uma exposição oral a partir de suportes diversificados e com o trabalho interdisciplinar de Artes Visuais, com a produção de *powerpoints*, produtos finais em cartolinas com recorte, montagem e colagem, a elaboração de bonecos 3D em madeira e ainda desenhos feitos manualmente. Um dos trabalhos foi exposto nos corredores da escola, no âmbito de um projeto realizado em parceria com o Museu Nacional do Traje, ao qual os encarregados de educação e toda a comunidade educativa tiveram acesso.

À medida que foram abordados os conteúdos programáticos para o 5.º ano de escolaridade, foram apresentados vídeos para introduzir ou consolidar as aprendizagens de HGP, como no caso do reinado de D. Afonso Henriques e as batalhas travadas durante esse período histórico. A estes vídeos seguiram-se debates mais ou menos direcionados, nos quais, por filas, os alunos argumentavam para defender o seu ponto de vista. Um aspeto mais dinâmico e que também foi trabalhado nas aulas de HGP, integrando atividades de teatro, foram as dramatizações, tendo sempre por base um guião cénico previamente preparado pelas estagiárias. Os alunos tinham um friso cronológico num recurso digital do *Google Classroom*, que preenchiam com informações sobre a data e o acontecimento, entre outras, logo após ser abordado um conteúdo novo.

Procurou-se que, tanto as atividades planificadas para Português como para HGP fossem ao encontro das competências que constam no documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e que fosse possível avaliar o desempenho dos alunos a partir dos indicadores de avaliação definidos no Projeto de Intervenção para cada objetivo geral. Na componente da avaliação, o registo da mesma foi organizado em grelhas de observação e avaliação. Todos os métodos de avaliação previstos inicialmente

foram pertinentes e úteis para constatar a evolução dos alunos ao longo do período de intervenção.

A avaliação do desempenho dos alunos foi feita através dos indicadores definidos para o primeiro objetivo geral, sendo possível compreender que a maioria dos alunos apresentou ainda dificuldades em localizar espacialmente os fenómenos histórico-geográficos, principalmente à escala temporal, e isso pode-se perceber através dos suportes dos trabalhos de grupo apresentados, em que foram encontradas muitas falhas ao nível de datas e acontecimentos históricos, que acabaram por ser retificados. Ou seja, os alunos ainda necessitavam de mais atividade prática e de um trabalho mais aprofundado no âmbito daqueles conteúdos, para conseguirem localizar temporalmente factos e personagens. O vocabulário científico utilizado nas apresentações foi, de um modo geral, adequado, considerando a faixa etária dos alunos.

Referindo agora os resultados obtidos na avaliação do segundo objetivo geral, os alunos foram capazes de identificar as principais mensagens das fontes em que procuraram e selecionaram a informação, para os diversos trabalhos de grupo concretizados durante o período de intervenção, a partir dos guiões orientadores. Assim sendo, os alunos revelaram facilidade em selecionar a informação relevante em função do contexto da pesquisa, apesar de alguns terem indicado dados que não evidenciavam relação com o tema e que demonstravam incoerência científica. Quando lhes foi pedido que comentassem a informação encontrada, a maior parte dos alunos demonstrou saber interpretá-la.

Por fim, na etapa de a transpor a informação obtida para um suporte final de apresentação, foram criativos na diversificação dos recursos e na organização da informação recolhida. De um modo geral, os objetivos estipulados para colmatar as fragilidades encontradas na turma contribuíram para os alunos trabalharem mais esses aspetos, o que, por sua vez, os ajudou a terem resultados mais positivos no seu desempenho em HGP.

### **3. Análise crítica da prática pedagógica**

As semanas de intervenção pedagógica em que foram dinamizadas as práticas do 1.º CEB e do 2.º CEB foram bastante enriquecedoras no sentido de terem possibilitado o contacto com diferentes contextos, experiências e aprendizagens no processo, antes, durante e após lecionar a ambos os ciclos. A partir destas aprendizagens, é importante que seja feita uma comparação reflexiva entre ambas as práticas, com base no próprio pensamento crítico e na devida fundamentação teórica assente em fontes fidedignas, que permitam sustentar as informações abordadas neste capítulo. Assim sendo, vão ser salientados alguns aspetos principais vivenciados nos contextos de estágio e que podem ser alvo de crítica e reflexão, tais como, as competências previstas para os alunos desenvolverem, as metodologias de ensino-aprendizagem mobilizadas, a gestão do currículo, a relação pedagógica (professor-alunos e vice-versa) e o processo avaliativo das aprendizagens dos alunos, não descurando a componente social e emocional.

Confrontando as competências esperadas para a turma do 1.º Ciclo com a do 2.º Ciclo e as metodologias pensadas para alcançar os objetivos propostos, é possível identificar algumas diferenças notórias, nomeadamente, no primeiro caso, em que os alunos se revelaram mais inibidos e menos participativos e, no segundo caso, com muita facilidade no discurso oral, sendo facilmente envolvidos em atividades que exigiam mais argumentação e exposição, como os debates que foram propostos.

A partir deste contraste entre fragilidades e potencialidades em ambos os ciclos, consegue-se refletir acerca da necessidade de promover o desenvolvimento de diferentes competências pelos alunos. Compreende-se a razão pela qual os alunos do 1.º CEB tiveram adequadamente uma intervenção mais direcionada para as competências de comunicação oral e os do 2.º CEB uma prática que visava ampliar as competências de interpretação de textos com diferentes linguagens.

No caso da componente do discurso oral, foram dinamizadas atividades para ambas as turmas em que foi necessário recorrer a estratégias adequadas às fragilidades e às potencialidades de cada uma. Assim, analisando criticamente a prática efetuada com os alunos do 1.º Ciclo para melhorar as suas competências comunicativas, e confrontando

as estratégias utilizadas no decorrer do estágio com as sugeridas por Sá (2018), constatou-se que a sua maioria foi aplicada, o que acabou por surtir bons resultados no final. Aquela autora aborda nos seus estudos os diferentes níveis contemplados no desenvolvimento da expressão ou produção oral com crianças, sendo eles: “Fonético-fonológico”, “Léxico-semântico”, “Morfossintático” e “Textual”.

Para estimular os diferentes níveis eficazmente, é importante proceder à mobilização do respetivo método.

Para o primeiro nível referido, Sá (2018) salienta a prática da entoação e da expressividade no discurso oral, o qual foi bastante trabalhado nas improvisações e representações feitas nas aulas de Português planificadas no Projeto de Intervenção, em articulação com a componente do Teatro.

Para o segundo nível, deve ser desenvolvido o vocabulário dos alunos, aspeto em que a intervenção deveria ter tido mais ênfase, contudo, mesmo não tendo sido muito trabalhado, poderia numa futura oportunidade ser estimulada a partir “do dicionário [ou] de um glossário” (Sá, 2018, pp. 18-19) para que, na oralidade, passem a recorrer a um vocabulário mais diversificado e vasto.

O terceiro nível aponta para o uso da concordância ao nível da frase e de conectores discursivos, muito importante para a produção de frases interligadas e com conexão lógica. Esta foi devidamente trabalhada na atividade das cartas, em que os alunos formavam uma história em grande grupo, e na aula de Teatro, em que, a partir de palavras que lhes eram fornecidas, os alunos criavam frases com sentido e as apresentavam à turma.

O quarto e último nível, dependente dos anteriores, está relacionado com a clareza revelada pelos alunos na apresentação das ideias e na sua articulação. Este, inclusive, consistiu num indicador de avaliação para o desempenho dos alunos em aulas de “Apresentação de produções” e até mesmo nos debates e reflexões da roda final de Teatro.

Para o segundo ciclo procurou-se levar os alunos a desenvolverem os níveis explicitados, por exemplo, no texto descritivo que foi apresentado oralmente à turma com preparação prévia e em todas as apresentações finais dos trabalhos de pesquisa em grupo. A ausência do foco da intervenção pedagógica nestes níveis do discurso oral deve-se ao facto de a exposição não ter sido um dos objetivos gerais delineados, já que a turma não tinha revelado fragilidade na competência oral, mas, sim, sobretudo ao nível da linguagem textual.

Para ambas as turmas foram também utilizadas histórias como meio para promover as aprendizagens pretendidas com a implementação do projeto. A abordagem a conteúdos programáticos foi feita de forma diferente, mais dinâmica, criativa e interdisciplinar no 1.º Ciclo, recorrendo às histórias, tendo tido menos impacto no 2.º ciclo, por não terem sido histórias seleccionadas intencionalmente, dado que havia uma maior necessidade de cumprir o programa e as metas curriculares, lendo e analisando, na íntegra, as obras de leitura obrigatória. Apesar desta evidente diferença, em ambas funcionou como uma boa estratégia para alcançar os objetivos propostos e foi vantajosa para a turma, tendo em consideração a qualidade dos produtos finais elaborados ou apresentados pelos alunos.

Com os alunos do 1.º CEB, foi possível trabalhar conteúdos de forma diversificada em muitos aspetos. As atividades a partir do uso de histórias foram planificadas com a interligação de Português, Teatro, Artes Visuais e Matemática. Egan (1994) destaca a vantagem de o docente atribuir a função educativa às histórias infantis e ainda reforça a possibilidade de introduzir noções básicas, ainda que de forma inconsciente, pois, os alunos estão motivados para algo novo e envolvidos no processo.

O professor pode tornar mais motivante esta abordagem a partir de histórias através do questionamento ativo. Esta estratégia foi bastante utilizada em ambas as práticas pelas estagiárias e foram pensadas com intencionalidade pedagógica. No 1.º Ciclo foram colocadas questões de antecipação e de recapitulação da história, sendo feito o contacto visual com os alunos para garantir o seu envolvimento e a atenção. No 2.º Ciclo foram feitas questões de antecipação, de revisão e de introdução de conteúdos

gramaticais, de interpretação, de imaginação, assim como debates constantes como forma de interagir com os alunos e, a partir daí, motivar a turma para conhecer aquela obra de leitura obrigatória. Jorge (2022) defende esta visão, ressaltando a necessidade de o professor recorrer aos livros para incitar à imaginação dos alunos, assim como à sua capacidade de formulação de ideias e manifestação de sentimentos e opiniões.

No fundo, constituem um veículo para o conhecimento que é familiar às crianças desde cedo e que motiva bastante pela componente lúdica e pela novidade que apresenta. Refletindo mais sobre isso, o professor depara-se com a possibilidade de as crianças se identificarem com o conteúdo da obra, o que, a longo prazo, pode induzi-los a uma aprendizagem significativa. Dado o enriquecimento trazido pelas histórias a ambas as turmas, faz sentido num futuro próximo continuar a trabalhar com este método para envolver os alunos na aprendizagem e colmatar as suas dificuldades numa intervenção pensada para esse fim a partir dos livros, para qualquer ano de escolaridade, caso os alunos continuem a revelar o mesmo interesse.

Procurando agora estabelecer uma comparação entre ambas as turmas quanto à relação pedagógica, é importante compreender primeiramente a sua definição. Segundo Amado (2005), este tipo de relação pressupõe a transmissão de saberes e da educação de forma intencional e sistemática. Uma relação pedagógica de qualidade instalada na sala de aula, na ótica de Cordeiro (2011), retira o papel principal do domínio do docente da aula e possibilita aos alunos serem mais participativos e estarem envolvidos em “questões de caráter mais investigativo, ampliando o espectro e as modalidades do conhecimento que poderão ser abordadas” (p. 74). Diante desta afirmação, é possível afirmar que durante o período de intervenção foi estabelecida uma relação pedagógica muito forte com ambas as turmas e que isso deixou os alunos mais confiantes para se exporem e participarem ativamente nas aulas. O ensino foi feito de forma intencional, consciente e responsável para com este grupo de crianças. Encontram-se em desenvolvimento e, como referido por Bento (1998), a intervenção foi exatamente pensada no sentido de as preparar e orientar para o presente e a vida futura.

No 2.º ciclo, em HGP e Português, foram estudados aspetos que tinham relação com a vida quotidiana e a realidade dos alunos, como, por exemplo, na atividade da descrição (da peça de fruta, de pessoas ou locais representados em fotografias reais) e no ensino de factos históricos, relacionando-os com o presente vivenciado pelos alunos e, até mesmo, mostrando-lhes que áreas como a História e Geografia de Portugal e a Cidadania, entre outras, proporcionam a compreensão e a aplicação de conceitos, assim como a possível projeção de acontecimentos que, por vezes, algures na história, se repetem ou são semelhantes a outros ocorridos. Este processo contribuiu de alguma forma para a reflexão dos alunos sobre estes processos.

No caso do 1.º Ciclo, esta relação pedagógica bem estabelecida promoveu a motivação dos alunos, possibilitou que conseguissem relacionar as situações dramáticas desenvolvidas em sala de aula com a vida real e, ainda, a facilitou a aprendizagem dos conteúdos com um maior à vontade da maioria dos alunos da turma, para participar e se envolver ativamente quando solicitados. Já as improvisações dinamizadas nas aulas de Teatro também beneficiaram as crianças desta turma: “[estimulam] o surgimento de novas ideias, nada é previsível, são experiências com o cotidiano dos alunos que testam o lugar do novo, no aqui e agora numa iniciativa de ação/reflexão que encontram diversos desafios e precisam recorrer à memória, aos limites da realidade individual e de grupo”. (Silva, 2015, p.7)

Pode-se então concluir que a relação professor-alunos foi estabelecida com sucesso em ambas as turmas, com um elevado grau de respeito e afetividade, o que facilitou o processo de ensino-aprendizagem, motivando os alunos a estabelecerem relações com a realidade e se formarem como cidadãos do mundo.

Relativamente à dimensão da avaliação, no 2.º ciclo, houve uma maior necessidade de recorrer a grelhas de avaliação, testes e registos de fichas e da participação dos alunos; no 1.º Ciclo, houve maior facilidade em avaliar os alunos a partir de outros instrumentos, como os cadernos diários dos alunos, a observação direta do desempenho e da participação das crianças.

De acordo com Rampazzo (2011), “os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender” (p.7). O autor acrescenta que podem ser de vários tipos e devem ser ponderados de forma reflexiva em termos de “elaboração; adequação aos objetivos, conteúdo e metodologia; aplicabilidade; correção e devolução dos resultados” (*idem*). Também para Rampazzo (2011), a observação direta é importante, mas deve ser conjugada com outros meios de avaliação pela sua componente muito subjetiva e pouco estruturada. Por outro lado, recorrer somente a produtos escritos dos alunos também não induz a uma avaliação justa e coerente.

Ao longo do estágio, os instrumentos de avaliação foram sempre pensados com cautela, o que levou à conclusão de que a diferença dos instrumentos utilizados com ambas as turmas não interferiu no alcance dos objetivos pretendidos e que foi vantajoso variar entre as diferentes opções.

## SEGUNDA PARTE - ESTUDO

| ' ' | | ' |

#### **4. Apresentação do estudo**

O tema do estudo articula duas áreas do currículo, Português e Teatro/Expressão Dramática, devido ao meu interesse por ambas e, em particular, à minha motivação por aprofundar conhecimentos no âmbito desta área da Educação Artística. A minha ligação ao Teatro foi-se amplificando ao longo da minha formação neste curso, dado me terem sido proporcionadas vivências práticas de extrema importância para o meu futuro como profissional de educação e por me terem sido proporcionadas aprendizagens que marcaram significativamente o meu desenvolvimento cognitivo, social e, sobretudo, emocional.

Os espetáculos teatrais assistidos na sequência dos estágios curriculares da PES I, com uma turma do 1.º ano, e as atividades práticas de Teatro que foram então dinamizadas para trabalhar as competências dos alunos, foram um ponto determinante para, nesta fase, optar por realizar o meu estudo sobre esta temática e, em particular, com alunos deste ano de escolaridade, dada a riqueza educacional que constatei ao nível do desenvolvimento das crianças. Posteriormente, procurei obter mais informações através de profissionais da educação que estiveram envolvidos em projetos teatrais com e para crianças. A sua experiência trouxe-me uma visão mais clara de alguns aspetos do desenvolvimento das crianças que pretendo continuar a investigar no âmbito do Teatro.

Inicialmente, explorei algumas opções de estudo inseridas somente na componente do Teatro e, após toda a revisão de literatura c

ientífica, cheguei à conclusão de que seria uma ideia interessante incidir num trabalho interdisciplinar. Assim, pensei em conciliar o gosto que tenho pelo Teatro com o que tenho pelo Português, investigando uma temática que articula ambas as áreas, tanto mais que o Português é também uma das áreas de formação do mestrado profissionalizante que escolhi frequentar. Assim, o tema do presente estudo debruça-se sobre os contributos do Teatro para o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta em alunos do 1.º ano. Pretende-se desenvolver atividades que contemplem o uso de histórias (textos narrativo e poético), com base nas quais decorram as aulas de Teatro, seguindo a devida estrutura, e em que sejam dinamizadas improvisações por parte dos

alunos e exercícios de expressividade vocal e corporal, através da representação das personagens do texto abordado. Ao longo de toda a prática, o intuito foi o de articular as aprendizagens a desenvolver em ambas as componentes curriculares, em torno da leitura em voz alta.

#### **4.1. Problemática**

As duas semanas de observação possibilitaram o contacto com a turma e a constatação das suas potencialidades e fragilidades, também confirmadas através da análise do Plano Curricular de Turma fornecido pela docente cooperante. Na intervenção para este estudo pretendeu-se atender ao potencial da turma, como as boas competências de cooperação e o interesse por atividades práticas, e também contribuir para colmatar, dentro do possível, a sua inibição face a exposições orais e as dificuldades de se comunicar para o grande grupo.

A prática de Teatro foi considerada adequada para desenvolver, articuladamente, as competências de leitura em voz alta, por possibilitar a dinamização de atividades a partir de histórias, que é um aspeto comum às estratégias para os subdomínios do Português. Além disso, na própria leitura em voz alta, são mobilizadas técnicas vocais e corporais que podem ser muito pertinentes a tornar mais completa e com maior qualidade, incluindo no plano da comunicação com o público.

Procurando articular o trabalho do Relatório Final com o Projeto de Intervenção da PES II, a problemática do estudo foi sintetizada na seguinte pergunta de partida: Como pode o Teatro contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta no 1.º ano de escolaridade?

A problemática deste estudo é complementar ao trabalho investigativo desenvolvido pelo par de estágio, com o qual foi dinamizada a intervenção didático-pedagógica, articulando-se, assim, componentes curriculares, recursos e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

## **4.2. Questões orientadoras**

À medida que foi avançando o desenvolvimento do estudo, foram definidas, em negociação com a professora cooperante e, em paralelo, com o par do estágio, as seguintes questões orientadoras:

a) Como pode a componente curricular de Expressão Dramática/Teatro, através das suas práticas e dos seus recursos, promover processos contextualizados e preparados de leitura em voz alta?

b) Como pode a componente curricular de Expressão Dramática/Teatro, através das suas práticas e dos seus recursos, promover aspetos fundamentais – articulação, prosódia e projeção – da leitura em voz alta?

Na sequência da primeira questão, é importante compreender quais as práticas desenvolvidas e os recursos utilizados em Teatro, que são particulares e específicos desta componente e que permitem preparar uma leitura em voz alta de forma contextualizada. Através da segunda questão orientadora, procura-se verificar como, através da prática de Teatro e da aprendizagem de diferentes formas de entoar a voz, de articular melhor as palavras e de projetar melhor a voz, em função também da prática da respiração para gerir melhor as pausas do discurso, é possível realizar uma leitura em voz alta mais bem sucedida.

## **4.3. Objetivos específicos do estudo**

A partir das questões orientadoras, e com base na fundamentação em que o estudo foi assentando, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- i) Reconhecer processos de preparação e de apresentação da leitura em voz alta;
- ii) Explorar diferentes possibilidades da voz enquanto recurso para a leitura em voz alta e para situações dramáticas;
- iii) Identificar, experimentando, aspetos – articulação, prosódia e projeção – da leitura em voz alta.

Com o primeiro objetivo, pretende-se que os alunos compreendam alguns dos processos utilizados em Teatro e Português para praticar a leitura em voz alta, como, por exemplo, a negociação com o grupo de possíveis formas de apresentar a leitura aos colegas. Este processo funciona como um meio de os preparar melhor e possibilitar que os alunos se apropriem melhor do texto a fim de que tenham um melhor desempenho e revelem, posteriormente, uma maior confiança no momento de exposição ao grande grupo.

Relativamente ao segundo objetivo, o intuito é de que os alunos explorem várias amplitudes e intensidades da voz diferentes, de forma a adquirirem ferramentas que lhes permitam saber adequar as vozes às personagens da obra por eles interpretadas e até representar outros sons sugeridos. Pretende-se ainda que os alunos utilizem a voz com expressividade, dando-lhe diferentes finalidades e sendo capazes de contracenar com os colegas, intervindo no momento das suas falas.

Quanto ao terceiro e último objetivo, este visa que os alunos realizem improvisações sozinhos ou em grupo para explorar o corpo e a voz. Num outro aspeto é importante que eles experimentem diferentes formas de articular as palavras e que saibam articular adequadamente todas as palavras sem omitir segmentos fónicos que as compõem. Os alunos devem ser também capazes de recorrer à voz para produzir diferentes entoações, sendo que há uma preparação para cada atividade proposta, para que compreendam melhor o que se pretende na exploração da prosódia. Para o caso da projeção da voz, é de relevância que eles falem num tom audível, compreendendo explicitamente fatores que condicionam uma boa projeção vocal, nomeadamente o trabalho da respiração, e que não confundam projetar a voz com o ato de gritar. Para isso, são também feitos exercícios e são dadas indicações, de modo que os alunos consigam expor-se sem dificuldade e que os seus “públicos” compreendam o que é comunicado.

De modo a perceber-se melhor a direta relação entre as questões orientadoras, os objetivos específicos e respetivos indicadores, foi elaborada a Tabela 1.

**Tabela 1***Relação entre questões orientadoras, objetivos específicos e indicadores do estudo*

Questões orientadoras	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação
a) Como pode a área curricular de Expressão Dramática/Teatro, através das suas práticas e dos seus recursos, promover processos contextualizados e preparados de leitura em voz alta?	i) Reconhecer processos de preparação e de apresentação da leitura.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prepara a leitura com anotações no papel.</li><li>• Colabora e partilha ideias com os colegas na preparação da leitura.</li><li>• Identifica etapas relevantes da leitura em voz alta.</li></ul>
	ii) Explorar diferentes possibilidades da voz enquanto recurso para a leitura em voz alta e para situações dramáticas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adequa a voz à respetiva personagem.</li><li>• Revela expressividade vocal na leitura.</li><li>• Interage com os colegas nas suas falas.</li></ul>
b) Como pode a área curricular de Expressão Dramática/Teatro, através das suas práticas e dos seus recursos, promover aspetos fundamentais – articulação, prosódia e projeção – da leitura em voz alta?	iii) Identificar, experimentando, aspetos – articulação, prosódia e projeção – da leitura em voz alta.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Improvisa, sozinho ou em grupo, em situações dramáticas criadas a partir de indutores.</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Articula as palavras de forma perceptível.</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Recorre à entoação solicitada.</li><li>• Projeta a voz num tom audível.</li></ul>

#### 4.4. Apresentação dos participantes

Após a definição de questões orientadoras, objetivos específicos e indicadores a ter em conta para a avaliação do desempenho dos alunos no decorrer das atividades propostas e para a obtenção de respostas para a problemática em questão, foram desenvolvidas as etapas deste estudo que contou com a participação da turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte e cinco alunos. Esta turma já foi previamente caracterizada na descrição sintética da prática, que pode ser consultada no primeiro capítulo da primeira parte deste Relatório Final.

## **5. Fundamentação teórica**

O capítulo da fundamentação teórica destina-se à explicitação dos conceitos fundamentais e à sistematização do “estado da arte” relativo à problemática do estudo. Nos subcapítulos seguintes, começa por ser feito um enquadramento mais geral acerca da função do docente no 1.º Ciclo; aborda-se depois a questão do Teatro no currículo e as competências que podem ser trabalhadas através da sua prática; segue-se uma abordagem à área de Português, direcionada para a leitura em voz alta; e, por fim, é feita uma abordagem à perspectiva de alguns autores acerca das técnicas utilizadas na leitura em voz alta e que podem ser articuladas com o Teatro.

### **5.1. Papel do professor do 1.º Ciclo**

No processo de aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos do 1.º Ciclo, o docente possui um papel imprescindível, pois, é o responsável por gerir todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é crucial que tenha em atenção uma planificação de atividades na qual constem ferramentas e estratégias com esse fim, para que tenha grande influência na promoção de experiências diversificadas e significativas para o aluno. Neste processo, é o docente que fomenta capacidades, conhecimentos e compreensão crítica, atitudes e valores. Desse modo, pode ajudá-los a tornarem-se cidadãos participativos, criativos, críticos e reflexivos, aptos a superar os desafios da atualidade e tomar as decisões necessárias para o seu futuro (Lento et al., 2018, citado por Dias, 2018).

Na construção destas competências, para Maaß (2013, citado por Dias, 2018), os professores têm uma responsabilidade acrescida no sentido de não se deverem limitar à transmissão de conhecimentos para um ensino significativo e, ao invés disso, serem “os motivadores e facilitadores das aprendizagens dos alunos” (p. 39). Complementando a informação do autor, Dias (2018) afirma que atividades formuladas de forma adequada e intencional podem conduzir os alunos ao desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexões importantes sobre diversas componentes e à autorregulação.

O docente deve centrar as atividades propostas na ótica do aluno, ajustando o tipo de ensino praticado na sua sala de aula à realidade do mundo atual. Numa formação mais centrada e focada no desenvolvimento de competências globais dos alunos, não se trata somente de transmitir conteúdos e conceitos no âmbito das diferentes componentes curriculares, dado que as crianças hoje em dia têm uma enorme facilidade de acesso a informações de natureza distinta, fidedignas ou não. O professor pode funcionar como veículo e estimulá-las muito para além disso.

Moreira (2022) refere ainda um aspeto pedagógico de extrema importância, que o/a professor(a) do 1.º Ciclo deve ter em conta na planificação da sua prática: é da sua responsabilidade adequar conteúdos programáticos, objetivos gerais e específicos, recursos, indicadores e instrumentos de avaliação ao ciclo e ao ano de escolaridade ao qual leciona e, também, reger-se pelos documentos orientadores destinados ao Ensino Básico. Não se deve esquecer de atender às características particulares do grupo da sua turma, devendo desde os primeiros contactos com os alunos recolher o maior número de dados possível como forma de identificar as suas potencialidades e fragilidades.

Como forma de garantir que os alunos tenham uma aprendizagem mais significativa, o docente de 1.º Ciclo tem o desafio de conseguir articular de forma equilibrada as aprendizagens, para romper as barreiras do conhecimento entre duas ou mais componentes do currículo cujos conteúdos dialoguem entre si (Pombo et al., 1994). Para Pombo (1994) este modelo é denominado por interdisciplinaridade e apresenta-se como “uma prática de ensino capaz de promover um cruzamento entre os saberes disciplinares de cada área curricular, suscitando o estabelecimento de pontes e ligações entre os domínios divididos” (p. 10). Marques (2012) apresenta a sua visão de que, dessa forma, é possível aos alunos apreenderem melhor o mundo, através de experiências ativas, diversificadas e interligadas, que podem induzi-los mais facilmente ao sucesso escolar pelo sentido e significado das aprendizagens para os mesmos.

## 5.2. Teatro no 1.º Ciclo

A Expressão Dramática/Teatro é uma das componentes do currículo do 1.º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, integrada na área da Educação Artística, cuja carga horária semanal estipulada é até cinco horas de prática por parte do docente titular da turma de 1.º Ciclo.

Esta componente contribui para o desenvolvimento integral dos alunos ao nível de competências fulcrais, definidas no documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), e proporciona às crianças a vivência de novas experiências, razão pela qual é bastante enriquecedora do ponto de vista pedagógico a nível pessoal, social, afetivo, motor e cognitivo (Santos & Santos, 2012). Em concordância com Santos e Santos (2012), Falcão (2014) salienta que “[o] Teatro é, por natureza, uma área multidisciplinar, na qual confluem e se cruzam diversos saberes, competências e aprendizagens” (p. 157), daí a necessidade de ser cada vez mais trabalhada a sua prática na educação de futuros cidadãos mais competentes e cultos. Canda (2020) explica ainda que definir Teatro se trata de uma tarefa complexa, devido ao facto de esta “Arte (...) estar em constante revisão, em transformação, questionamento constante de si mesmo” (p. 10).

Segundo Leite (2021), existem vários estudos que comprovam o contributo positivo das áreas da Educação Artística no sucesso académico das restantes componentes curriculares. A prática de Teatro pode ser bastante vantajosa ao nível do “desenvolvimento de competências verbais (compreensão e expressão oral, leitura e escrita)”, caso haja um cuidado na definição metodológica que rege as aulas. Para além deste aspeto, o Teatro é, por si só, um bom instrumento de aquisição e desenvolvimento de competências que apresenta “finalidades que lhe são próprias” e que permitem ao aluno como indivíduo aumentar a sua compreensão ao nível artístico e mais abstrato, a sua apreciação crítica, a sua linguagem artística, o seu conhecimento de diversidade cultural, a sua criatividade e espontaneidade e a sua noção de individualidade, o autoconhecimento e o espírito de grupo (Eurydice, 2009, citado por Leite, 2021, p. 92).

Quanto ao contributo do Teatro nas competências pessoais, sociais e emocionais, pode ser perspectivado de uma forma desafiante como um meio para a autocrítica e a problematização do real (Lobo, 2005, citado por Ramos, 2013, p. 28). É também importante o efeito de conexão que o Teatro pode proporcionar na relação professor-aluno e aluno-aluno, pois, “beneficia dos laços de afectividade e das (re)significações construídas a partir de vivências e histórias” (Silveira, 2009, citado por Ramos, 2013, p. 28). Também nesta componente curricular pode ser praticada a inclusão em diferentes contextos, envolvendo as crianças no desenvolvimento pessoal e social e, por outro lado, estimulando-as a realizar trabalho colaborativo, assente em competências sociais básicas como a comunicação, a partilha, o respeito e a entajuda, independentemente da situação ou do colega com quem os alunos desempenhem as atividades propostas (Juste, 2001, citado por Ramos, 2013, p. 27).

Refletindo acerca dos diferentes estudos que confluem no sentido de permitir chegar a uma conclusão mais clara, o Teatro estabelece direta ou indiretamente uma ligação mais próxima entre alunos e professores, bem como outros membros da comunidade educativa envolvidos e funciona como um meio por si só de atingir as competências desejadas para os alunos do 1.º ciclo, se ponderadas com intencionalidade as suas metodologias pedagógicas.

### **5.3. Articulação curricular: Teatro e Português**

O Teatro pode ser trabalhado de forma articulada com outras componentes curriculares, de modo a outorgar mais sentido e estímulo à aprendizagem dos alunos de 1.º Ciclo, associada ao desenvolvimento de tais competências. Em simultâneo, as aprendizagens de Português podem tornar-se mais vantajosas quando são interligadas às potencialidades desta componente artística do currículo, num trabalho conjunto.

A linguagem teatral e a linguagem no Português são duas formas de expressão que ajudam os alunos a comunicarem através da voz ou dos gestos e a desenvolver o à-vontade. O Português é uma língua transversal e abrangente, devendo ser utilizada independentemente do contexto “como instrumento de comunicação e de mediação”.

Vendo esta possibilidade do Português como uma componente facilmente trabalhada em diferentes situações pedagógicas, de acordo com o referido por Fernandes (2019), cabe aos docentes “a preocupação de criar estratégias [...] que privilegiem o enriquecimento linguístico dos alunos” (pp. 21-22).

As estratégias apresentadas por Fernandes (2019) para promover o ensino interdisciplinar em atividades de qualquer um dos domínios do Português são as seguintes: a) “o debate”; b) “as discussões em grande ou pequeno grupo”; c) “a realização de jogos”; d) “as dramatizações”; e) “as tarefas orais de síntese”; f) “as apresentações livres ou relacionadas com algum tema”; g) “[a] argumentação, crítica e problematização de situações, factos e fenómenos”.

Entre os domínios do Português encontra-se a Educação Literária que, segundo Mata (2008, citado por Azevedo & Balça, 2019, p. 10), permite instruir os alunos com recurso à leitura e/ou audição de histórias. O contacto com histórias é importante para as crianças, pois promove não só o prazer e a fruição da leitura, como também o desenvolvimento pessoal e emocional na relação de “afinidade” que se estabelece “entre o leitor e o texto”; amplia o conhecimento linguístico e metalinguístico; permite a melhoria da perceção dos mecanismos utilizados para a seleção e interpretação da informação que é processada e que funciona como veículo de uma melhor escrita.

No que diz respeito à definição do ato de ler, para Sim-Sim (2009) consiste num processo complexo que não se cinge ao reconhecimento automático dos traços invariantes que compõem as letras – a decifração – mas também ao estabelecimento de uma relação entre a sequência de letras e os sons existentes na respetiva língua – a correspondência fonema-grafema e vice-versa –, a fim de utilizar uma pronúncia adequada ao código fonético da mesma em Português. Sim-Sim (2009, p.13) reforça a ideia de que um leitor fluente é capaz de pronunciar mais rápido e de reconhecer automaticamente o que lê. Trata-se do “resultado de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respectiva identidade ortográfica” (*Idem*).

Dado que o Teatro possibilita o ensino a partir de histórias e o aprimoramento de diversas técnicas de comunicação, com a realização de atividades teatrais, bem como contribui para uma maior noção da postura corporal e dos gestos utilizados na interação com o público, a interdisciplinaridade entre esta componente curricular e o Português podem ser uma mais-valia para os alunos lerem melhor em voz alta, complementando as aprendizagens que foram fornecidas pelo trabalho conjunto de ambas.

#### **5.4. Importância da Leitura em voz alta**

A competência leitora é praticada ao longo de toda a escolaridade, não somente nas aulas de Português, com o intuito de assegurar a literacia plena dos alunos e, como referem Silva et al. (2011), a fim de que os mesmos consigam integrar-se na sociedade e criar hábitos de leitura regulares, quaisquer que sejam os géneros textuais ou as técnicas de leitura mobilizadas. A leitura em voz alta é uma das técnicas de leitura inseridas na componente do Português, que também é utilizada nas aulas de Expressão Dramática/Teatro, permitindo uma articulação bem fluida e potencializadora da aprendizagem.

Jean (1999) define a leitura em voz alta como sendo uma técnica específica de leitura que possui muitas funções distintas, em relação às restantes modalidades, na medida em que trabalha vertentes da linguagem oral humana bastante particulares. Foram estabelecidas três categorias, entre as quais é contemplada a leitura em voz alta compartilhada (Vidor, 2016, citado por Vogel, 2021). Para esta modalidade teatral e literária é ressaltada a importância de ter em conta, para a dinamização de momentos de leitura com fins didáticos, a “presença de vários leitores, que podem ser convidados a ler em qualquer momento do processo, alternando entre as funções de ouvir e ler” (Vidor, 2016, p. 50, citado por Vogel, 2021, p.196).

Segundo Ferreira (2020), a leitura em voz alta é de extrema importância, dado o facto de proporcionar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita e da capacidade cognitiva de interpretação e compreensão textual. Contribui também para aumentar o capital lexical das crianças e dos adultos ao longo de toda a vida.

Na ótica de Costa (2014), os benefícios da leitura em voz alta não são somente para os leitores, mas estendem-se aos ouvintes. Estes tomam conhecimento de um modelo de leitura fluente, podendo-se concentrar no que é lido, o que facilita a sua compreensão, podendo ser também influenciados pelo gosto e pelo interesse em participar no momento. Costa (2014) acrescenta ainda que as experiências de ouvir ler “podem motivar para futuras pesquisas e leituras; [desenvolvem] curiosidade [e tornam possível às crianças aprender] comportamentos de leitor, ao observar [e reproduzindo] os comportamentos” (p. 32). Tanto o ouvinte como o leitor desenvolvem conhecimentos de escrita que, por sua vez, têm influência na oralidade e vice-versa; adquirem conhecimentos gramaticais e ao nível da frase e, no caso dos mais novos, observam o desenho da letra e associam paulatinamente ao seu som (Costa, 2014, citado por Ferreira, 2020).

O Plano Nacional de Leitura é um dos principais programas promotores de diversas técnicas de leitura para todos os anos de escolaridade e quaisquer faixas etárias. No seu plano estratégico estão contemplados diversos tipos de atividades de leitura em voz alta, entre as quais, a leitura dramatizada, os concursos de leitura, a leitura em voz alta compartilhada, a leitura rotativa por parte do professor ou por parte dos alunos, a leitura em coro e em parcerias e as leituras gravadas. Qualquer um destes tipos de leitura é vantajoso para as crianças, aquando do trabalho em sala de aula, e é importante que o docente vá diversificando a estratégia utilizada para poder explorar as diferentes possibilidades existentes, tornando assim o seu ensino mais motivante, estimulante e dinâmico.

A leitura em voz alta para o aluno é um processo desafiante e muito potencializador das aprendizagens no âmbito das mais diversas áreas do conhecimento, sendo fundamental para o sucesso presente e futuro dos alunos.

### **5.5. Projeção, prosódia e articulação**

A leitura em voz alta é imensamente rica por desenvolver nos alunos uma série de aspetos, tais como: “[a] dicção, [a] colocação da voz, [a] fluência, [a] entoação e [o] ritmo” (Gomes, 2017, citado por Coradinho, p. 21). Neste estudo pretende-se dar enfoque

a três técnicas essenciais para ler em voz alta, sendo elas, a projeção da voz, a articulação e a prosódia ou entoação.

No que diz respeito à projeção da voz, Nóbrega (2014) esclarece que o primeiro trabalho começa na respiração voluntária abdominal. Assim sendo, os leitores devem ler no momento da expiração e terminar durante a inspiração para gerir adequadamente o ar, ao invés de correr o risco de ficar sem fôlego e interromper a sua *performance*. Nóbrega (2014) refere ainda que “o professor deve ter em atenção que uma boa projeção vocal necessita do auxílio de uma respiração abdominal correta” (p. 134) e deve informar os alunos de que projetar bem a voz não significa gritar. Neste processo, Nóbrega (2014) sugere ainda uma metodologia fundamental que consiste em “gravar as produções vocais dos alunos (...) para que eles se possam auto e heteroavaliar” (p.134), ficando com uma maior consciência da voz e da leitura em geral e podendo assim evoluir numa próxima experiência.

Com as gravações, o aluno também se apercebe da articulação das palavras que, segundo Jean (2011), consiste na produção dos fonemas da língua de forma clara. Igualmente importante é o respeito pela pronúncia das diferentes consoantes, para que seja possível distingui-las bem, assim como a amplitude da boca no caso das vogais, com o acompanhamento do movimento dos lábios e da língua sem limitações, de forma natural e não forçada. Nesta etapa a postura corporal pode influenciar uma boa articulação das palavras que são lidas em voz alta (Le Roy, citado por Jean, 2011).

Relativamente à prosódia ou entoação no discurso, Pastorello (2010) explica que, ao ler em voz alta, uma criança atribui um significado subjetivo ou não, representando as personagens em diferentes situações, o que articula a leitura com um dos aspetos mais marcantes que são a sonoridade e a entoação durante a mesma. À subjetividade de interpretação, Damásio (2000) acrescenta a ideia de que a linguagem fornece a possibilidade de o leitor se conectar mais profundamente com o seu lado emocional e sentimental, sem receios de os abrir ao mundo. Ao serem vivenciados conceitos abstratos, como por exemplo o frio, a tristeza, a alegria e o sono, Nóbrega (2014) indica que os

alunos percebem o texto para lá do que está escrito, podendo adequar a projeção da voz, as expressões faciais e a intensidade com que as palavras são expostas.

No ato de representar ou improvisar, a linguagem corporal surge como um importante complemento da experimentação da voz e até mesmo determinante para que se compreenda a mensagem transmitida. A expressividade do corpo garante um melhor envolvimento com o texto e, conseqüentemente, com o público-alvo. Para Pastorello (2010), estas “vivências sonoro-corporais da criança” (p. 20) desenvolvem a linguagem das crianças e a sua estrutura cerebral, viabilizando a “sua entrada na leitura e escrita” (*Idem*). Assim, compreende-se que ler consiste, então, numa prática discursiva que, assim como a escrita, é indissociável do corpo e da expressão, o que encaminha os alunos para o desenvolvimento pessoal e social. Com fins didáticos, proporciona uma aprendizagem mais significativa através da participação ativa dos mesmos que constroem o significado dos textos. Sobre a preparação da leitura em voz alta, Jean (2011) deixa a informação de que quanto mais preparada e “estudada previamente” (p. 169) esta for, à semelhança do ensaio de uma canção, melhor pode ser o desempenho dos alunos para o uso de quaisquer técnicas de leitura em voz alta.

## **5.6. Estratégias para o Teatro e a Leitura em voz alta**

Já enunciadas algumas técnicas que proporcionam uma boa leitura, é agora relevante mencionar algumas das estratégias que o professor pode mobilizar para promover as competências desejadas. Outros autores defendem como estratégias: a leitura dramatizada; a leitura a pares ou grupo; e a leitura modelada (Belo & Sá, 2005, citados por Coradinho, 2020).

Dalla-Bona (2017) informa que a leitura coletiva conecta socialmente as crianças e deixa-as mais à vontade para se exporem. Já a leitura modelada pelos adultos permite aos alunos deixarem o papel de ouvintes e tornarem-se leitores ativos, tanto pela motivação, como pelo exemplo de uma leitura fluente e expressiva. As estratégias de leitura em voz alta ganham um maior impacto na qualidade da mesma quando são seguidas de indicações e reflexões conjuntas em turma, porque também abrem espaço aos

alunos para lerem com mais confiança e aperceberem-se dos próprios erros. Assim, desenvolvem a metacognição, o que significa que os alunos adquirem consciência acerca dos processos cognitivos através dos quais são induzidos a novas aprendizagens.

O aluno pode apropriar-se melhor de um texto se o professor recorrer à antecipação e ativação dos conhecimentos prévios, ao questionamento ativo, ao sumário, às inferências e à recapitulação da história e estabelecer a ligação com ilustrações (Direção-Geral de Educação, s.d.).

Tanto em Teatro como em Português, o professor pode enriquecer esta tarefa de leitura em voz alta se propuser o trabalho em grupo e a cooperação entre pares. Para quaisquer componentes do currículo esta metodologia é essencial, mas quando utilizada em ensino interdisciplinar não só permite que o aluno desenvolva competências sociais, como também auxilia na motivação e na partilha de formas diferentes de pensar o uso de uma mesma técnica que pode contribuir para enriquecer o repertório do grupo. Por exemplo, se um aluno opta por atribuir uma determinada entoação à voz da personagem e outro aluno desconhece a identificação com a mesma, então, em conjunto e já com uma outra visão crítica, ambos repensam numa forma de melhor expressar e representar para que seja mais relacionável.

Na sequência do trabalho colaborativo na leitura em voz alta, o professor pode também incitar à realização de jogos dramáticos. O jogo dramático em Teatro proporciona ao aluno a fomentação de capacidades cognitivas, afetivas, motoras, linguísticas e melhora a sua autoestima, desenvolve a socialização e estabelece uma boa relação entre os elementos que o concretizam (Arroyo, 2003, citado por Gaspar, 2014).

Caso o docente não forneça orientações tão precisas e não especifique a ação do aluno, ele pode também melhorar a sua forma de expressão, a criatividade e a consciência corporal ou gestual. Almeida (2012) informa ainda que a improvisação se insere numa tipologia do jogo dramático que possibilita a representação sem limitações ou orientações específicas em termos dos movimentos corporais ou vocalizações que o aluno tem de efetuar. Assim, este pode recorrer melhor à sua imaginação ou, caso seja no âmbito de uma obra literária, pode pôr em prática a sua interpretação e compreensão da história,

mobilizando conhecimentos interrelacionados e que lhe façam mais sentido pela diversificação de experiências. Em simultâneo, o professor beneficia da componente lúdica e mais informal do Teatro para compreender se conteúdos programáticos da Educação Literária e da Compreensão Oral do Português foram ou não assimilados pelos alunos e qual o nível de apropriação que cada um tem do texto.

### **5.7. Avaliação da leitura em voz alta**

O processo de avaliação deve ser ponderado pelo docente de forma a incidir sobre o trabalho desenvolvido ao longo de algumas sessões e adequado ao nível em que os alunos se encontram, tanto no Teatro como noutras componentes curriculares. Nesta devem ser incluídos momentos de autoavaliação e de heteroavaliação, para que os alunos tenham noção do seu desempenho e consigam melhorar em função disso. A avaliação formativa da leitura dos alunos, segundo Ornelas (2015), apresenta como finalidade possibilitar que o aluno tome consciência do nível em que se encontra relativamente aos objetivos estipulados e que seja possível detetar algumas dificuldades mais evidentes e incidir a sua prática nesse sentido. O professor pode encontrar o procedimento mais adequado para delinear com o aluno estratégias que o auxiliem nesse processo.

A avaliação também varia com o tipo de leitura que é dinamizada. A leitura mais utilizada no presente estudo recorreu a diferentes entoações, como, por exemplo: de um modo triste, zangado, alegre, etc. Esta deve ser preparada antecipadamente, como já, referido, enquanto forma de outorgar mais segurança ao leitor no momento de se expor. À semelhança de Coradinho (2020), Ferreira et al. (2012) enaltecem a importância da avaliação feita pelos próprios alunos e o *feedback* fornecido pelos colegas, para confrontar a sua progressão antes e depois das leituras. Acrescenta ainda a repetição da leitura como um aspeto importante nesta etapa.

Nóbrega (2014) indica que a preparação da leitura pode começar com a “leitura silenciosa” e que o “professor deve apoiar essa leitura através de comentários (antes, depois e durante a leitura, principalmente se for uma atividade de treino)” (pp. 165-166), para que os alunos apliquem futuramente as suas dicas. Como critérios para a avaliação

da leitura em voz alta, Nóbrega (2014) sugere: i) “o volume de voz adequado”; ii) “a entoação expressiva”; iii) “um discurso sem hesitações, o ritmo adequado”; iv) “as pausas devidas”; v) “o contacto visual” e vi) “uma correta postura do corpo” (p. 167). Para uma avaliação mais focada no que se pretende estudar neste relatório, as grelhas de observação construídas tiveram em consideração a entoação, a projeção e a articulação.

No que diz respeito aos diferentes níveis de proficiência da leitura, segundo o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP, 2005), são tidos em consideração três níveis de desempenho: o básico, o proficiente e o superior. O leitor básico domina parcialmente as competências de leitura e de compreensão de texto, encontrando-se ainda numa fase muito inicial do seu desenvolvimento. O leitor proficiente já revela um desempenho consistente ao longo do processo e revela algum domínio na fluência, algum reconhecimento de palavras e boas capacidades na compreensão do texto no momento da leitura. O leitor de nível superior revela um desempenho muito avançado de nível excelente em termos da sua fluência de leitura, uma grande capacidade de interpretar aspetos específicos da informação contida no texto lido, a identificação de palavras e frases, entre outros elementos da escrita já utilizados pelo autor, e a perspetiva crítica em relação à história ou ao texto da obra que lê.

A avaliação das aprendizagens consiste num processo que cria uma hierarquia de níveis de desempenho e que, principalmente nos primeiros anos escolares, deve “privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo” (Perrenoud, 1998, citado por Esteves, 2008, p. 25). Sobre as competências de leitura previstas para os alunos do 1.º CEB, Sim-Sim et al. (1997) esclarecem que, para lerem em voz alta, “as crianças, em final de ciclo, deverão: saber efectuar leitura em silêncio; saber ler com perceptibilidade em voz alta” (citado por Esteves, 2008, p. 228).

Devem ser tidas em consideração as observações feitas diariamente, num processo formativo, bem como todos os documentos orientadores do respetivo ano e ciclo de ensino, compreendendo que o domínio do processo de descodificação leva tempo a ficar automatizado e que neste processo o apoio constante do docente é primordial.

## **6. Metodologia**

A metodologia em investigação trata da busca pelo conhecimento e a abertura a “outras perspectivas (outros horizontes)” (Coutinho, 2020, p. 18), por parte do investigador que se interessa por um determinado objeto de estudo. Para isso recorre à mobilização de literatura no âmbito do que pretende estudar e compreende que técnicas são mais adequadas para a recolha e a análise dos dados (Coutinho, 2020).

### **6.1. Tipo de estudo**

O estudo realizado tem por base a metodologia de investigação-ação que, no contexto da educação, segundo Azevedo et al. (2010), surge com o intuito de aprofundar o conhecimento existente no âmbito dessa área, tornando-o mais “holístico” e “abrangente”, num mundo imprevisível e que se encontra em constante mudança. Esta abordagem emerge pelo menos de três unidades analíticas: “os indivíduos, os contextos e o conhecimento, sendo que todos estes estão inter-relacionados e condicionam o decorrer de processos de ensino/aprendizagem” (Jorg, 2009, citado por Azevedo, 2010, p. 7). Na visão de Cardoso (2014), o trabalho investigativo em salas de aula permite a intervenção de docentes ou futuros docentes que, recorrendo a práticas inovadoras, abrem espaço a novas descobertas no ramo da educação e auxiliam, a si próprios, “a lidar com os desafios e os problemas que a prática lhes coloca” (p. 27).

Este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, também denominado por paradigma construtivista ou naturalista, cuja metodologia utilizada é “humanista-interpretativa em que se baseiam os estudos de caso [...] utilizando técnicas qualitativas e descritivas” (Coutinho, 2014). Ainda segundo Coutinho (2014), o investigador assume um papel central na investigação, pois é ele que compreende e interpreta os significados dos dados dependendo do contexto em que a implementa.

### **6.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados**

Para a realização do presente estudo foi necessário reunir dados no âmbito da temática e proceder à análise das mesmas, através de diversos processos e técnicas de

recolha e tratamento de dados, tais como: i) a análise documental do Plano Curricular de Turma disponibilizado pela docente da instituição cooperante; ii) o registo de notas de campo que se seguia a todas as aulas de Teatro dinamizadas (cf. Anexo D); iii) a observação direta de cariz naturalista; iv) a entrevista feita à docente cooperante (cf. Anexos E.2) e os *focus group* pré-intervenção e pós-intervenção (cf. Anexos F.3 e F.4), bem como a análise de conteúdo das respostas dos alunos e da docente cooperante às questões das entrevistas, respetivamente (cf. Anexos E.3, F.5 e F.6).

A análise documental consiste numa técnica qualitativa que tem como foco a “investigação dos documentos” em que o pesquisador participa ativamente neste processo, selecionando o material que vá ao encontro do que pretende estudar, analisando, lendo e relendo e sistematizando a informação (Alves et al., 2021). Neste caso concreto, a principal fonte documental foi o Plano Curricular da Turma, a partir do qual foi desenvolvido o Projeto de Intervenção do estágio e foram identificadas as fragilidades e potencialidades do grupo de 1.º Ciclo, que conduziram à definição da problemática.

As notas de campo, também elaboradas no âmbito das aulas de Teatro lecionadas, são, na perspetiva de Phillippi e Lauderdale (2018), a base do método de investigação qualitativo, dado que é a partir desta que se constrói o contexto presenciado, com registos sobre o público-alvo e o espaço do estudo, aspetos que correram menos bem e que podem ser criticados, com a apresentação de inferências sobre possíveis condicionantes. Estes registos dão sustento e significado aos dados recolhidos pelo observador (citado por Brandão & Ribeiro, 2018).

A observação direta de cariz naturalista foi dinamizada durante as semanas de observação do estágio e consiste numa técnica de investigação enquadrada no método descritivo, cujo intuito é de “caracterizar, do modo mais completo possível, as variáveis que estão envolvidas” (Pinto, 1990, pp. 47-48, citado por Santos, 1994, p.9). Assim, foi possível as estagiárias estarem em contacto direto com a turma e registarem dados relevantes para o estudo, como por exemplo, o desempenho dos alunos, as suas atitudes e os seus comportamentos ou a dinâmica de trabalho de grupo.

Como instrumento de recolha de dados foi ainda elaborado um guião de uma entrevista semiestrutura destinada à docente cooperante (Anexo E.1). A entrevista para efeitos do estudo em questão foi dividida essencialmente em três blocos, incluindo inicialmente um bloco destinado ao estudo da colega que colaborou como par deste estágio e cujo tema possibilitou a realização conjunta de recursos para a intervenção e investigação. O primeiro aponta para a “legitimação da entrevista”, com vista informar a entrevistado acerca do estudo a decorrer e dos objetivos da entrevista, para solicitar a colaboração da professora e assegurar o anonimato bem como a confidencialidade das informações fornecidas. O “Teatro no currículo” constitui-se como segundo tópico principal, comum ao par do estágio, para compreender a articulação da equipa pedagógica e a articulação com esta componente do currículo. No terceiro bloco, “Leitura em voz alta”, pretendeu-se identificar as estratégias utilizadas na leitura em voz alta, perceber o nível da turma em termos do desempenho na leitura e identificar a tipologia de atividades que tornava a leitura em voz alta daquela turma mais significativa.

Para além dos blocos pensados para a entrevista, foram ainda definidos objetivos específicos e as questões inseridas em cada um dos blocos referidos. A entrevista realizada é caracterizada como semiestruturada pelo facto de as questões formuladas terem por base um guião estruturado, mas com alguma flexibilidade. Quivy e Campenhoudt (2003, citados por Braz, 2012) explicam que podem sempre ser colocadas “questões diferentes das que tinham sido pensadas inicialmente” (p. 52), por parte do investigador, se houver necessidade de aprofundar algum tópico do tema em estudo.

No caso dos *focus group* (Anexos F.1 e F.2), estes consistem numa “técnica de investigação de recolha de dados através da interacção do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (Silva et al., 2014, p. 177). O investigador tem um papel ativo na discussão junto da pequena amostra de participantes que reuniu. Neste caso, no *focus group* prévio à intervenção estiveram presentes 13 alunos e no *focus group* posterior participaram 18 alunos. Silva et al. (2014) apresenta algumas das vantagens desta técnica para os estudos, nomeadamente, “a focalização da discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto de os participantes que os

compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão” (pp. 177-178).

Para viabilizar a análise da entrevista à professora cooperante e dos *focus group*, foram feitas as suas transcrições, sendo que os participantes foram codificados como forma de preservar o seu anonimato. Procedeu-se à análise de conteúdo tanto da entrevista à docente cooperante como a ambos os *focus group*, pré e pós-intervenção. Este procedimento diz respeito a um “conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Bardin, 2019, p. 40) e os dados alvo da análise podem ser de diversas naturezas. Para a mesma autora, a análise de conteúdo é uma técnica de “tratamento do material empírico/informação recolhido através de entrevistas em profundidade” (*Idem*), que permite analisar a informação através de procedimentos objetivos e sistemáticos.

A partir da informação organizada dos *focus group* foram construídas tabelas de categorização dos dados obtidos nas respostas dos alunos que participaram nos mesmos. Como Bardin (2019) sugere, para ser possível analisar a informação de forma mais clara e detalhada, procedeu-se às seguintes etapas: o recorte, a organização, a classificação e a agregação. De acordo com Esteves (2006), “a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação”. As categorias e subcategorias foram criadas através de procedimentos mistos de modo a conseguir analisar de forma mais completa cada resposta das entrevistas. Se, por um lado, foram definidas categorias e subcategorias a partir do guião dos *focus group* e da entrevista à cooperante, inseridas numa grelha de categorização inicialmente estruturada, por outro lado, esta era provisória e tinha alguma flexibilidade para sofrer alterações caso surgissem categorias necessárias e úteis, mas não previstas, para o estudo (Esteves, 2006). Nesta etapa deste estudo em concreto, verificaram-se características de procedimentos abertos e procedimentos fechados.

Nesta análise foi também feita a atribuição de uma codificação por categorias a elementos de significação que, segundo Esteves (2006), tem a designação de unidades de

registo (UR). Uma das etapas mais delicadas do processo de análise temática corresponde ao recorte das unidades de registo alvo de codificação (Esteves, 2006), sendo que neste processo houve muita atenção a cada segmento do discurso proferido pelos entrevistados, para decifrar o sentido que quiserem atribuir ao mesmo e dessa forma agrupá-lo numa categoria comum a discursos que apontaram para a mesma ideia.

Na quantificação dos dados obtidos para cada categoria definida recorreu-se à estatística descritiva, através da análise temática e da contabilização da frequência em que os entrevistados se referiram a um determinado objeto de estudo que consta na última coluna dessa mesma tabela (Esteves, 2006). No final da análise de conteúdo das entrevistas, o mais importante foi procurar dados que permitissem encontrar respostas para as questões formuladas para o estudo.

Um trabalho investigativo rigoroso deve considerar os princípios éticos relacionadas, entre outros aspetos, com informações a ser transmitidas, procedimentos metodológicos a ser mobilizados e questões de anonimato e confidencialidade dos participantes do estudo. É crucial que o investigador explicita “o que pretende com a investigação a que se propõe e quais as motivações que a geraram” (Duque & Calheiros, 2017, p. 106). Para Duque e Calheiros (2017) o autor da investigação deve adequar a metodologia ao público-alvo.

Fernandes (2016) refere que os investigadores devem atribuir especial atenção à explicitação dos objetivos do estudo; à disponibilização de informação relativa a cada procedimento do estudo ao solicitar participantes, em particular com crianças; ao consentimento informado dos participantes; à confidencialidade dos dados obtidos, exclusivamente para uso investigativo; e à garantia do seu anonimato através da codificação das respetivas identidades. No presente estudo, foram consideradas todas essas questões éticas.

## **7. Resultados**

Este capítulo tem como finalidade a apresentação e a discussão dos resultados obtidos no estudo, decorrentes da recolha e análise dos dados conseguidos nas etapas anteriores do mesmo. Os resultados são apresentados pela seguinte sequência: primeiramente, os resultados das respostas à entrevista por parte da docente cooperante e, posteriormente, os das respostas dos alunos no *focus group* pré-intervenção, confrontando com as do *focus group* pós-intervenção. Os resultados obtidos através da análise de conteúdo são apresentados em tabelas organizadas por categoria, subcategorias, indicadores e frequências de resposta, sendo também apresentados gráficos como forma de expressão quantitativa dos resultados.

### **7.1. Resultados da entrevista à professora cooperante**

A análise da entrevista à cooperante (cf. Anexo E.3) levou a concluir, através dos excertos segmentados nas unidades de registo (UR), que existe articulação curricular anual, em que os professores das diferentes componentes reúnem para “trabalhar todos os conteúdos mais ou menos na mesma altura”. Nas várias informações que a docente cooperante faz inseridas na Tabela 2, no indicador da “Interdisciplinaridade do Teatro com outras áreas”, a sua prática surge num contexto de sala de aula em trabalho interdisciplinar pela docente titular, apesar de a professora não incluir “tantos momentos estruturados e específicos” para esse efeito e o Teatro não ser praticado “num contexto tão rigoroso como deveria ser”.

Uma outra informação pertinente que podemos constatar acerca do Teatro é o facto de esta prática ser “muito na perspetiva do professor, não na perspetiva do aluno”. Para as épocas festivas da escola, os docentes optam por colaborar uns com os outros e articular o Teatro com outras componentes do currículo, sendo que, segundo a docente cooperante, a interdisciplinaridade é mais evidente nestas ocasiões: “nós fazemos sempre aquelas típicas festas de final de período. E o Teatro acaba por estar sempre muito articulado em sala para isso”. Como existe uma maior preocupação dos professores em conseguir que os alunos aprendam bem os conteúdos, “o Teatro acaba por ser um

bocadinho descuidado” e ser condicionado pelos “ritmos de trabalho muito diferentes”, cabendo a responsabilidade ao professor de Teatro – de que a escola dispõe – de lecionar essa componente específica.

**Tabela 2**

*Percepções da docente sobre a articulação curricular com o Teatro*

Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Frequência/ I	Frequência /SC
<b>A área curricular do Teatro na articulação didático-pedagógico</b>	Articulação curricular/interdisciplinar	O Teatro na planificação anual	2	14
		O Teatro na planificação regular	3	
		O papel atribuído ao Teatro nas aulas	6	
		Interdisciplinaridade do Teatro com outras áreas	3	

No que diz respeito à leitura em voz alta, em resposta à questão que pretendia compreender quais as estratégias que a docente cooperante mobilizava para a sua prática, estas foram organizadas por indicadores na análise de conteúdo efetuada na Tabela 3. Uma dessas estratégias que foi mencionada pela docente cooperante e que consiste naquela a que os alunos mais aderem é a “gravação de leitura”. Esta é feita através de dispositivos tecnológicos disponíveis na sala de aula, e também a leitura em grande grupo, através da “leitura dos enunciados”. A gravação da leitura é feita autonomamente pelos alunos que elegem o nível de dificuldade do texto que pretendem ler: “Este momento de gravação de leitura é feito sempre no trabalho autónomo e eles escolhem a correspondência do nível que querem, para o tipo de texto”.

Apresentando os resultados relativos ao nível em que se encontra a turma, podendo também verificar a frequência de respostas acerca do assunto em questão na Tabela 3, existem níveis diferentes entre os alunos, “(...) [havendo] muitos meninos que têm alguma vergonha em arriscar (...)”, “[outros que] já leem muito bem (...)” e a

globalidade da turma que em “geral, para um primeiro ano, já lê bem.”, apesar de haver alunos com dificuldades e que ainda não estão nesse nível. No que respeita aos critérios que a docente cooperante utiliza para avaliar a leitura em voz alta dos alunos, é salientada a leitura correta das palavras, o respeito pelas regras de pontuação e a expressividade na leitura.

**Tabela 3**

*Perceções da docente acerca da leitura em voz alta no Português*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria (SC)</b>	<b>Indicador (I)</b>	<b>Frequência/ I</b>	<b>Frequência/ SC</b>
<b>A leitura em voz alta no trabalho de Português</b>	Estratégias de trabalho da leitura em voz alta	Gravação de leitura	2	6
		Leitura em grande grupo	2	
		Autonomia da escolha de textos por níveis	2	
	Avaliação da leitura dos/pelos alunos	Apresentação perante os outros	1	5

## **7.2. Resultados dos *focus group* pré e pós-intervenção**

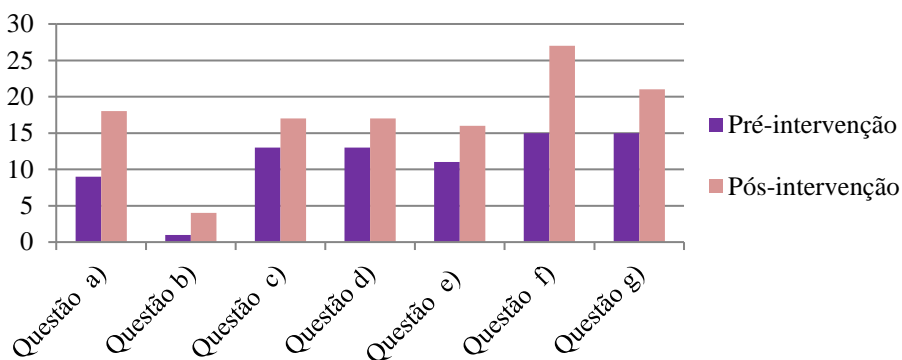
A apresentação dos resultados dos *focus group* que antecederam e sucederam a prática pedagógica vai ser apresentada em quatro subpontos, a começar pela análise comparativa do nível de respostas às perguntas em ambas as entrevistas, seguindo-se as três categorias obtidas na análise de conteúdo, de acordo com a seguinte sequência: (i) frequência das respostas dos participantes; (ii) perceções dos alunos sobre as aulas de Teatro; (iii) perceções do grupo sobre as atividades de leitura em voz alta; e (iv) recomendação para as aulas de Teatro.

### 7.2.1. Resultados das Frequências de resposta dos participantes

No que diz respeito à frequência de respostas dos alunos ao *focus group* pré-intervenção (cor roxa) em comparação com o *focus group* pós-intervenção (cor-de-rosa), pode-se afirmar, tendo em conta os dados sistematizados na Figura 1, que o grau de hesitação ou de desconhecimento demonstrado na primeira entrevista, que levou os alunos em vários casos a “passarem” e a não responderem, reduziu significativamente no último *focus group* realizado.

**Figura 1**

*Frequência de respostas nos focus group conduzidos*



### 7.2.2. Resultados das Percepções do grupo sobre as aulas de Teatro

Neste subcapítulo, os resultados da análise de conteúdo referentes à categoria “Percepções do grupo sobre as aulas de Teatro”, alvo de análise de conteúdo nas Tabelas 4 e 5, são complementados com uma análise comparativa das respostas dos alunos nos *focus group* pré e pós-intervenção.

**Tabela 4***Percepções do grupo sobre as aulas de Teatro no focus group pré-intervenção*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria (SC)</b>	<b>Indicador (I)</b>	<b>Frequência/ I</b>	<b>Frequência /SC</b>
<b>Percepções do grupo sobre as aulas de Teatro</b>	Identificação das atividades mais apreciadas	Prática de jogos dramáticos	6	10
		Montagem de espetáculos	1	
		Fruição de espetáculos	1	
		Visionamento de filmes	2	
	Identificação das atividades menos apreciadas	Participação em espetáculos	1	1
	Utilização do texto literário em aula	Percepção da utilização do texto literário	3	13
Percepção da não utilização do texto literário		10		

**Tabela 5***Percepções do grupo sobre as aulas de Teatro no focus group pós-intervenção*

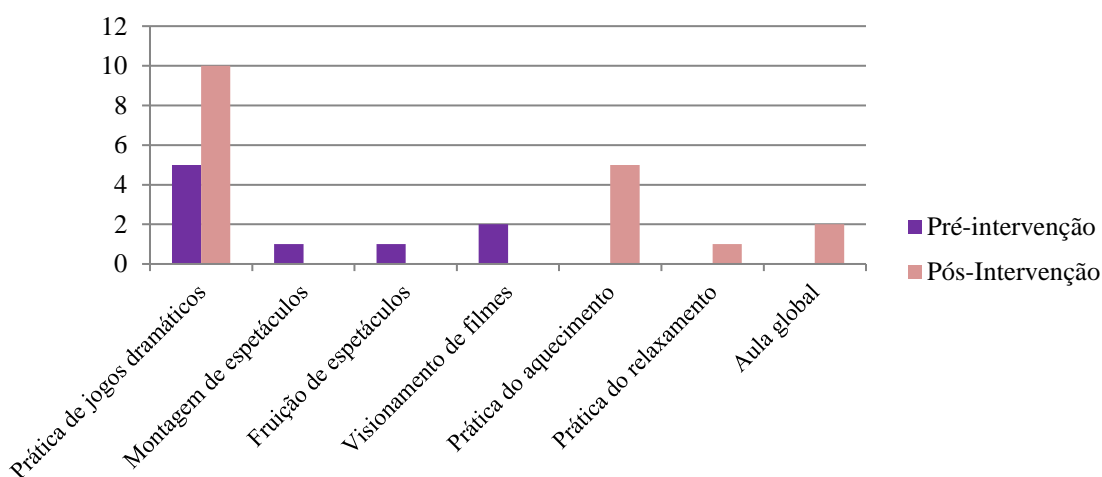
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria (SC)</b>	<b>Indicador (I)</b>	<b>Frequência/ I</b>	<b>Frequência /SC</b>
<b>Percepções do grupo das sobre as aulas de teatro</b>	Identificação das atividades mais apreciadas	Prática de jogos dramáticos	10	18
		Prática do aquecimento	5	
		Prática do relaxamento	1	
		Aula global	2	
	Identificação das atividades menos apreciadas	Prática do aquecimento	2	4
		Vivência de conflitos em aula	2	
	Utilização do texto literário em aula	Percepção da utilização do texto literário	15	17
		Percepção da não utilização do texto literário	2	

Quanto aos resultados da análise de conteúdo do *focus group* pré-intervenção (v. Tabela 4), em que são referidas as atividades que os alunos mais apreciavam fazer nas aulas de Teatro, a maioria afirmou preferir atividades em torno de espetáculos e jogos dramáticos.

No *focus group* pós-intervenção (v. Tabela 5), já demonstraram ter maior conhecimento acerca das várias secções características da estrutura de uma aula de Teatro, sendo o dobro dos alunos a responder exatamente a esta questão. Verificou-se que estes apreciaram mais a prática de jogos dramáticos relativamente ao que consideravam antes da intervenção dinamizada no âmbito do estudo e, ainda, que passaram a gostar dos momentos de aquecimento e relaxamento das aulas de Teatro, constatando-se também que dois apreciaram as aulas de Teatro de forma global.

**Figura 2**

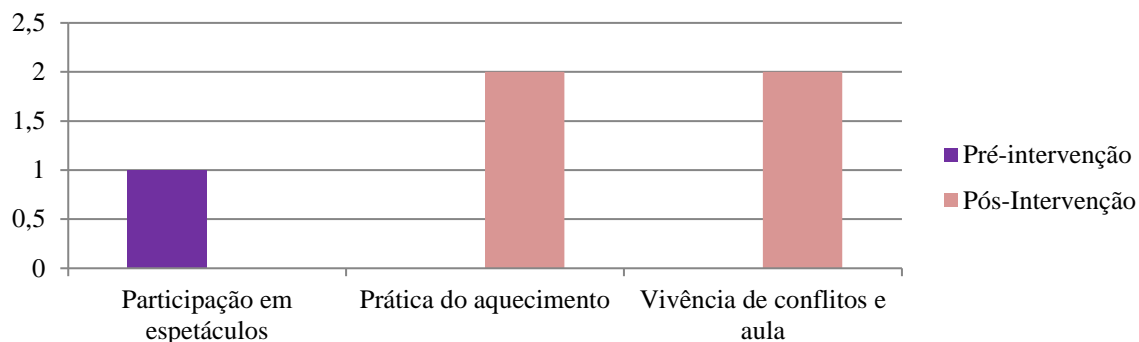
*Identificação das atividades mais apreciadas em Teatro*



Relativamente às atividades que os alunos menos apreciavam numa aula de Teatro, no *focus group* que antecedeu a intervenção, referiram ser a participação em espetáculos de Teatro (v. Figura 2) e, após a intervenção, dois alunos apontaram a prática do aquecimento e os conflitos ocorridos (v. Figura 3).

**Figura 3**

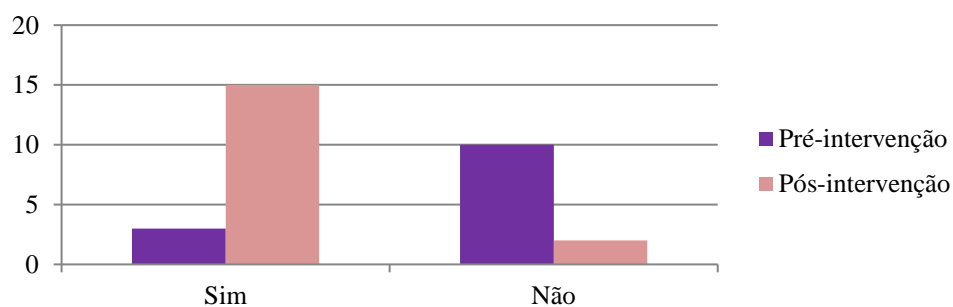
*Identificação das atividades menos apreciadas em Teatro*



Apresentando agora os resultados acerca do recurso a obras literárias para as aulas de Teatro, correspondentes ao *focus group* pré-intervenção, conclui-se que a maior parte dos alunos (10) considerava que não recorria a obras literárias nas aulas de Teatro (v. Figura 4), o que se alterou significativamente no momento posterior à intervenção, passando de três para 15 alunos que afirmaram positivamente trabalhar a partir de livros.

**Figura 4**

*Utilização do texto literário em aula*



### **7.2.3. Resultados das Percepções do grupo sobre atividades de leitura em voz alta**

Neste subcapítulo, são analisados os resultados da análise de conteúdo referentes à categoria “Percepções do grupo sobre atividades de leitura em voz alta” e é apresentada

uma análise comparativa, representada em gráficos, de alguns aspetos mais relevantes para a temática do estudo.

**Tabela 6**

*Perceções do grupo sobre a leitura em voz alta no focus group pré-intervenção*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria (SC)</b>	<b>Indicador (I)</b>	<b>Frequência/ I</b>	<b>Frequência /SC</b>
<b>Perceções do grupo sobre atividades de leitura em voz alta</b>	Atitude face ao grupo em atividades de leitura em voz alta	Relutância na exposição perante os outros	6	13
		Confiança na exposição perante os outros	7	
	Aspetos mais valorizados enquanto leitor	Apreciação positiva dos ouvintes	1	11
		Boa projeção vocal	2	
		Boa articulação vocal	1	
		Atenção dos ouvintes	1	
		Velocidade da leitura perceptível	1	
		Bom nível de concentração	2	
		Bom desempenho global	1	
		Postura corporal adequada	1	
	Possibilidade de pedir ajuda em caso de dúvida	1		
	Aspetos mais valorizados enquanto ouvinte	Compreensão global da leitura	1	14
		Atenção da parte dos ouvintes	7	
		Boa projeção vocal	3	
		Velocidade da leitura perceptível	1	
		Postura corporal adequada	1	
		Empatia para com os leitores	1	
Identificação das atividades mais apreciadas	Ler para fazer perguntas aos colegas	1	7	
	Ler em geral	5		
	Ler a partir do quadro	1		

**Tabela 7**

*Percepções do grupo sobre a leitura em voz alta no focus group pós-intervenção*

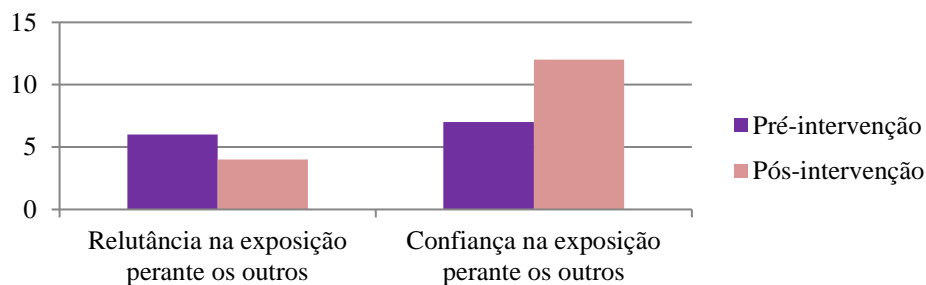
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria (SC)</b>	<b>Indicador (I)</b>	<b>Frequência/ I</b>	<b>Frequência /SC</b>
<b>Percepções do grupo sobre atividades de leitura em voz alta</b>	Atitude face ao grupo em atividades de leitura em voz alta	Relutância na exposição perante os outros	4	16
		Confiança na exposição perante os outros	12	
	Aspectos mais valorizados enquanto leitor	Apreciação positiva dos ouvintes	3	22
		Boa projeção vocal	8	
		Autoconfiança durante a leitura	3	
		Atenção dos ouvintes	3	
		Dinâmica vocal	2	
		Bom nível de concentração e compreensão	2	
		Bom desempenho global	1	
	Aspectos mais valorizados enquanto ouvinte	Compreensão global da leitura	1	14
		Atenção da parte dos ouvintes	7	
		Boa projeção vocal	3	
		Velocidade da leitura perceptível	3	
	Identificação das atividades mais apreciadas	Ler em geral	6	13
		Atividades no global	2	
		Identificação de obras concretas	4	
Apresentações orais		1		

No que respeita às percepções do grupo acerca das atividades de leitura em voz alta, direcionada para a preferência dos alunos por essa prática, no *focus group* pré-intervenção (v. Tabela 6), 7 alunos revelaram estar confiantes em ler em voz alta para os colegas e outros 6 demonstraram hesitação em fazê-lo. No *focus group* pós-intervenção (v. Tabela 7), houve uma grande diferença ao nível da confiança sentida pelos alunos durante a leitura em voz alta, tendo sido 12 a referir que gostavam de ler em voz alta e

apenas 4 que não apreciaram muito a atividade pela falta de confiança. As diferenças na percepção destes aspetos são claramente visíveis na representação do gráfico da Figura 5.

**Figura 5**

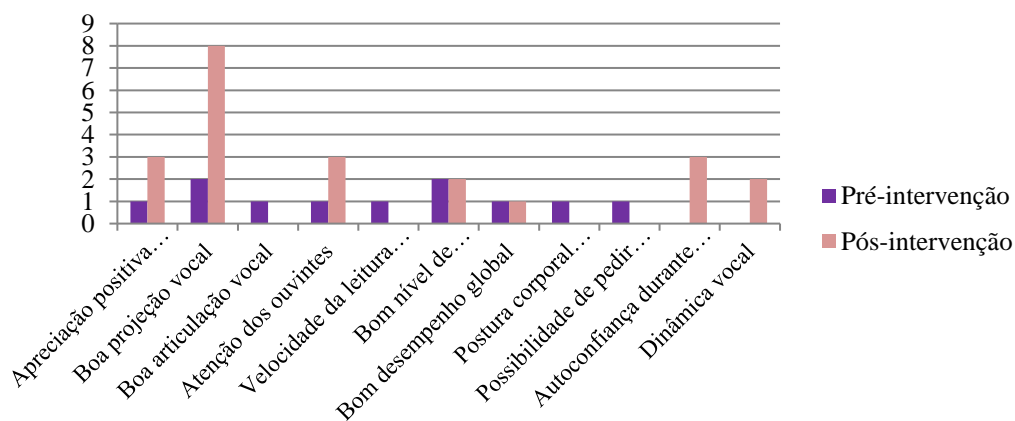
*Atitude face ao grupo em atividades de leitura em voz alta*



O gráfico da Figura 6 sistematiza os resultados relativos ao que era mais importante para os alunos quando realizavam a leitura em voz alta para os colegas. No *focus group* pré-intervenção, referiram que era ter uma boa projeção da voz e ter bastante concentração quando liam. Para a mesma questão, realizada após a intervenção em Teatro, os alunos revelaram ser igualmente mais importante uma boa projeção vocal, mas acrescentaram ser confiante no momento da leitura, prestar atenção e atentar na dinâmica vocal quando criam as vozes das personagens.

**Figura 6**

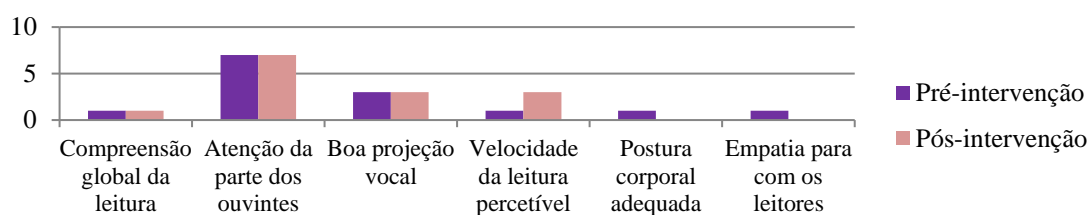
*Aspetos mais valorizados enquanto leitor*



O gráfico da Figura 7 compara os resultados acerca dos aspetos a que os alunos davam mais importância no momento em que os colegas liam em voz alta. Em ambos destacaram a necessidade de os ouvintes estarem bem atentos, bem como de os leitores apresentarem uma boa projeção vocal e uma prestação na leitura que possibilitasse a todos compreenderem o que era lido. No momento que antecedeu a intervenção foi ainda referido um aspeto interessante, que não foi dito posteriormente: os leitores revelarem uma postura corporal adequada para conseguirem ler melhor e, ainda, gerarem uma relação de empatia com o grupo. No *focus group* pós-intervenção os alunos enfatizaram mais a necessidade de ler com uma fluência perceptível para os ouvintes, não devendo estes ler de forma muito rápida para não omitirem sons das palavras.

**Figura 7**

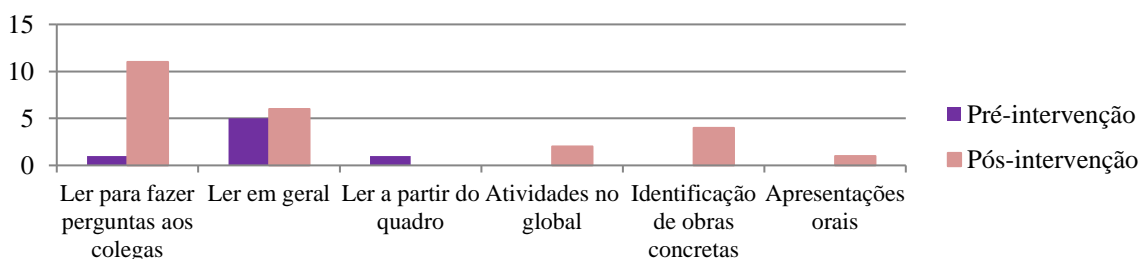
*Aspetos mais valorizados enquanto ouvinte*



No que respeita às atividades de leitura em voz alta que são mais apreciadas pelos alunos na prática de Teatro (v. Figura 8), os resultados revelaram que houve pouca participação dos alunos da turma no *focus group* pré-intervenção, tendo respondido a esta questão apenas 7 alunos, contrastando com o *focus group* posterior, em que respondeu a maioria dos alunos da turma, com a exceção de um elemento.

**Figura 8**

*Identificação das atividades mais apreciadas na leitura em voz alta*



O primeiro *focus group* permitiu verificar que eram mais apreciadas atividades como a leitura em geral de obras (5 participantes), a leitura de exercícios do quadro que eram propostos (1 participante) e até as leituras em que, em seguida, os alunos colocavam questões aos restantes colegas (1 participante). Relativamente ao segundo *focus group*, os alunos referiram tarefas muito diversificadas, mas que não foram contempladas nas respostas do grupo que respondeu antes da intervenção, nomeadamente, atividades globalmente realizadas em Teatro e a identificação de títulos de obras literárias concretas que foram utilizadas na leitura em voz alta em Teatro (subentendendo-se que os alunos não interpretaram devidamente a questão). Referiram ainda um aspeto que não é apenas característico das aulas de Teatro, relativo à realização de apresentações orais.

#### 7.2.4. Resultados da recomendação para as aulas de Teatro

Houve uma questão exclusiva do *focus group* pós-intervenção com o intuito de saber se os dezoito alunos que participaram recomendariam, ou não, a prática de Teatro a um amigo deles.

**Tabela 8**

*Recomendações das aulas de Teatro no focus group pós-intervenção*

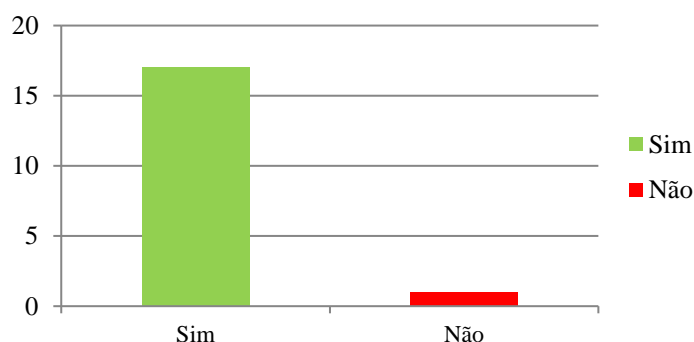
Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Frequência/ I	Frequência /SC
<b>Perceções do grupo das sobre as aulas de teatro</b>	Importância dada às aulas de Teatro	Recomendação a um amigo	17	18
		Não recomendação a um amigo	1	

Através da síntese apresentada na Tabela 8, é possível concluir que a maioria da turma recomenda as aulas de Teatro a um amigo. O mesmo resultado surge com representação gráfica na Figura 9, em que se verifica o contraste entre as 17 respostas afirmativas (cor verde) e apenas uma resposta negativa (cor vermelha). Estes resultados

foram importantes para concluir o impacto positivo que as aulas de Teatro tiveram no gosto com que os alunos ficaram em relação a esta componente curricular.

**Figura 9**

*Recomendação de aulas de Teatro a um amigo*



### **7.3. Discussão dos resultados**

Nesta discussão, procede-se à triangulação dos resultados obtidos através da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à docente cooperante (cf. Anexo E.3), dos *focus group* pré e pós-intervenção (cf. Anexos F.5 e F.6) e da informação que consta nos registos em notas de campo efetuados durante a prática pedagógica (cf. Anexo D), com o intuito de, no capítulo posterior, proceder à avaliação dos objetivos delineados.

#### **i) Reconhecer processos de preparação e de apresentação da leitura**

Para o objetivo de “Reconhecer processos de preparação e de apresentação da leitura em voz alta”, foi realizada a preparação da leitura, nas sessões de dia 11 e 25 de maio, iniciando na “exploração da voz” e solicitando aos alunos “uma primeira tentativa de leitura silenciosa e bastante tempo de preparação para que os alunos lessem individualmente”. Os alunos revelaram no *focus group* a preferência por ler para si como forma de se prepararem para ler, posteriormente, em voz alta para os colegas: “[A6] Eu gostava mais de ler para mim porque eu estou habituado a ler para mim”. Nesta afirmação

confirma-se a importância de os alunos lerem para si próprios previamente a lerem para o grande grupo e o pequeno impacto que isso pode ter nesta turma em específico cuja fragilidade de se expor oralmente se evidencia. No aquecimento os alunos também exploraram a voz, seguindo a sequência de indicações que as estagiárias forneceram e no focus group pós-intervenção distinguiram até essa atividade de Teatro como uma das secções da aula que mais lhes agradam: “[A11] No Teatro eu gosto mais de fazer o aquecimento (...)”.

A preparação da prática da leitura em voz alta elaborada no decorrer da intervenção com estes alunos foi ao encontro do que é referido por Jean (2011), que salienta a importância de estudar previamente o texto para ter uma melhor apropriação do mesmo. Numa segunda etapa, os alunos puderam trabalhar colaborativamente e um dos pontos fortes para a sua aprendizagem foi “a forte discussão, partilha e comunicação de perspectivas entre eles”, segundo consta nas respetivas notas de campo.

## **ii) Explorar diferentes possibilidades da voz enquanto recurso para a leitura em voz alta e para situações dramáticas**

No que diz respeito ao objetivo de “Explorar diferentes possibilidades da voz enquanto recurso para a leitura em voz alta e para situações dramáticas”, os alunos recorreram à voz para adequá-la ao contexto solicitado nas aulas de Teatro, principalmente no dia 3 de maio, e procuraram praticar a “entoação de diferentes vozes das personagens”. Numa das reflexões da roda final da aula houve ainda uma conversa com os alunos sobre os aspetos fundamentais que tornam a leitura em voz alta uma prática de maior qualidade. Nóbrega (2014) realça a possibilidade de os alunos interpretarem além do texto, quando adequam a voz e o corpo à situação da obra lida, e, neste sentido, na aula de 3 de maio procurou-se que os alunos tivessem um contacto mais aprofundado com o texto antes de o explorarem de forma improvisada.

Nessa discussão, como relatado nas notas de campo, ocorreu a partilha de ideias que possibilitou aos mesmos “voluntariar-se para explicar o modo como cada personagem colocaria o timbre da sua voz, a expressividade que teria e como seria a sua postura

corporal”. Na análise de conteúdo também podemos verificar este trabalho de exploração das diferentes possibilidades expressivas da voz com as crianças, inclusivamente que eles identificam esse aspeto como fundamental quando leem em voz alta para os colegas: “[A5] E entendam nós a ler e a fazermos os sons das personagens!” e “[A8] Imitar os sons das personagens (...)”. Esta atividade relatada pelos alunos consistia em “improvisar, através da mímica, o respetivo momento da história lido, conjuntamente com os elementos dos grupos criados antes da atividade, na qual eles revelaram um grande empenho e interesse”. A improvisação é uma tipologia do jogo dramático defendida por Almeida (2012), por ter muitas vantagens ao nível do desenvolvimento de competências dos alunos, inclusivamente emocionais e sociais, possibilitando aos alunos colocarem-se no lugar de outras personagens quando fazem a representação e partilharem ideias para o momento de exposição ao trabalharem em grupo, como foi o caso das aulas dos dias 3, 5 e 11 de maio.

### **iii) Identificar, experimentando, aspetos – articulação, prosódia e projeção – da leitura em voz alta**

Quanto ao terceiro objetivo, “Identificar, experimentando, aspetos – articulação, prosódia e projeção – da leitura em voz alta”, na última aula dinamizada, como se pode conferir através das notas de campo, os alunos já foram bastante capazes de recorrer a elementos fundamentais para tornar a leitura mais rica, apresentando “resultados muito interessantes do ponto de vista vocal e da expressividade corporal associada à entoação”. O incentivo aos alunos de trabalharem a expressividade corporal e vocal em simultâneo, facilita a interação com o texto e com o público-alvo, como afirma Pastorello (2010). Na aula de dia 11 de maio, foi fornecido um *feedback* aos alunos direcionado para a prática destes elementos condicionantes da leitura em voz alta, a fim de que eles melhorassem o seu desempenho “na projeção, na articulação ou na prosódia [e para isso era solicitado que] estes repetissem a leitura”.

Também de acordo com os registos das notas de campo do dia 25 de maio, para que os alunos projetassem melhor a voz, foram feitos exercícios de respiração em que

pronunciaram vogais e treinaram a “gestão adequada do ar para a prática ao comunicarem e lerem em voz alta”, pois, tal como refere Nóbrega (2014), uma gestão adequada do ar facilita a clareza na exposição e viabiliza a audibilidade.

Os alunos eram mais capazes de “projetar a voz de forma audível e perceptível [quando ouviam] as gravações feitas”, procurando assim melhorar em todas as técnicas que utilizaram na leitura em voz alta, principalmente as mais evidenciadas pelas estagiárias e pelo grupo como mais importantes a melhorar. Os alunos souberam reconhecer a relevância dos colegas lerem com uma projeção audível durante a leitura em voz alta nos *focus group* pré e pós-intervenção, respetivamente: “[A6] (...) falarem mais alto”; “[A14] Falar alto para os outros ouvirem”. No auxílio aos alunos para a consciencialização da colocação da voz, Jean (2011) apresenta a sua perspetiva, reconhecendo as gravações da leitura como um ponto forte para permitir que os alunos tenham uma noção mais clara dos elementos fundamentais da leitura em voz alta, como a articulação das palavras, a prosódia e a projeção da voz. Na entrevista à docente cooperante foi inclusive mencionada a gravação da leitura como uma das estratégias que utiliza com a turma para treinar a leitura em voz alta no trabalho no âmbito de um texto por ela fornecido: “[...] no seu momento de um texto acontece em trabalho de casa, que eles também fazem gravação”.

No *focus group* pós-intervenção, os alunos já se revelaram capazes de reconhecer a diferença que ocorre numa leitura quando se adequa a prosódia, dependendo do texto que é lido, e também de ter uma fluência de leitura que permita a correta articulação das palavras para que seja perceptível: “[A5] Falar alto e não falar assim tão rápido para os outros perceberem”; “[A5] (...). E entendam nós a ler e a fazermos os sons das personagens!”. Estes aspetos não só revelam que na etapa final os alunos foram capazes de identificar os aspetos fundamentais da leitura em voz alta, como também foram capazes de os experimentar e vivenciar na prática teatral articulada com o Português, com sucesso.

## 8. Conclusões

Neste capítulo são apresentadas as conclusões do estudo implementado através da constatação dos objetivos delineados inicialmente, bem como dos respetivos indicadores estabelecidos, previamente enquadrados numa questão orientadora. São também referidas as limitações do estudo e sugeridos ou perspetivados outros futuros estudos em continuidade e complementaridade com o que foi elaborado neste Relatório Final.

No que respeita o primeiro objetivo, através do cruzamento entre a análise de conteúdo dos *focus group* realizados aos alunos e dos registos das notas de campo tomadas durante o período de intervenção, foi possível conferir que os alunos se revelaram aptos para partilhar ideias, colaborando com os seus colegas, como também já conseguiam elaborar as diferentes etapas da preparação da leitura em voz alta, ainda que não as tenham identificado claramente com as designações pretendidas.

Pode-se igualmente concluir que o segundo objetivo específico proposto foi alcançado e com sucesso, visto os alunos terem feito com muito empenho as tarefas de adequação da voz à respetiva personagem da obra atribuída, em colaboração com os colegas, nos momentos das falas. Apresentaram resultados muito bons e criativos para este indicador, como se pode conferir através das notas de campo. Quanto à expressividade os alunos praticaram repetidas vezes, tendo registado melhorias significativas, e, nas reflexões finais, já se mostraram capazes de reconhecer como pode ser explorada a expressividade vocal dependendo do contexto, explicitando até exemplos práticos bastante adequados e interessantes.

O terceiro e último objetivo foi conseguido com sucesso, dado que os alunos experienciaram vários momentos de improvisação, também verificáveis nas notas de campo. Na análise de conteúdo das respostas dos alunos aos *focus group* pós-intervenção, torna-se clara a apropriação que os alunos fizeram das diferentes técnicas utilizadas na leitura em voz alta, tendo reconhecido os respetivos elementos fundamentais em diversas afirmações que fizeram no momento posterior à intervenção. Foram capazes de identificar os processos que conduzem a uma boa projeção da voz e à correta articulação, mencionando estes aspetos sobretudo no *focus group* pós-intervenção, aliados à entoação

das vozes das personagens, como mais importantes a ter em conta na leitura em voz alta para os colegas.

Os resultados obtidos neste estudo devem ser relativizados devido à sua circunscrição a um período muito reduzido de intervenção e de recolha de dados, em vários momentos requerendo uma gestão do tempo partilhada com a professora cooperante os outros docentes. Contudo, permitem concluir que existe um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos ao nível de aspetos fundamentais da leitura em voz alta.

No caso de ser futuramente possível elaborar um estudo na continuidade deste, acerca dos contributos do Teatro para a leitura em voz alta, seria interessante realizar esta intervenção num período mais distendido, como por exemplo, num trimestre letivo completo, a fim de se compreender se as crianças apreendiam e aplicavam melhor as diferentes técnicas de leitura em voz alta trabalhadas, pois foram uma mais-valia quando complementadas com as aprendizagens da componente curricular do Teatro. Assim poderia ser que houvesse uma perceção mais clara e óbvia, e também mais aprofundada, dos resultados obtidos e que, nesse sentido, fosse mais evidente constatar as vantagens de articular o Teatro com o Português.

## TERCEIRA PARTE - REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' |

## 9. Considerações gerais

A Reflexão Final que se segue contempla os seguintes aspetos do trabalho desenvolvido: i) contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; ii) contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e iii) identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

A reflexão em âmbito académico traz-nos a visão de que é muito importante um professor revelar sempre um olhar reflexivo e crítico acerca das suas práticas, como forma de realizar um trabalho mais produtivo e gerador dos resultados pretendidos, o que contribui também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Júnior, 2009).

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II proporcionou a vivência de situações concretas de prática pedagógica com alunos de diferentes anos de escolaridade e provenientes de diferentes meios socioeconómicos, que permitiram ter uma visão mais ampla de realidades que existem nas escolas e às quais é possível e necessário adequar o ensino. Os possíveis problemas que surgiram e que me/nos levaram a pensar em múltiplas formas de os resolver eficientemente foram uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e o facto de ter tido a disponibilidade dos docentes cooperantes para fornecer algumas dicas facilitou essa busca por soluções.

Possibilitou ainda que, como futura professora, fosse confrontada com a rotina de trabalho diário de um professor, ao lecionar todas as componentes curriculares, inclusivamente articulando-as e tendo uma maior noção dos aspetos que são da sua responsabilidade, tais como planificar aulas, gerir tempos e comportamentos e executar tarefas práticas para as quais, na realidade, um professor necessita de ter conhecimento. Para serem promovidas aprendizagens que envolvam os alunos, o docente deve proceder à “intencionalidade do planeamento e das ações que sustentem e conduzam uma prática eficiente para atingir objetivos previamente determinados” (Júnior, 2009, p. 584).

A experiência do trabalho colaborativo com o meu par de estágio e com os vários agentes educativos das instituições também permitiu o desenvolvimento de competências

a nível social e intelectual, pois, houve necessidade de negociar formas de dinamizar as aulas e introduzir novos conteúdos programáticos, de partilhar ideias e experiências sabendo lidar com perspetivas diferentes e ter a flexibilidade de ajustar o ritmo e os métodos de trabalho colaborativo, consoante a necessidade dos profissionais que acompanharam todo este trabalho. Segundo Galego (2014), o trabalho colaborativo entre colegas promove a partilha e o confronto de ideias, aumentando o espírito cooperativo que, conseqüentemente, vai estimular o pensamento crítico e a curiosidade, características estas fundamentais para um docente de 1.º Ciclo.

A experiência ao longo do estágio permitiu-me tomar uma maior consciência da importância do estabelecimento de uma boa relação pedagógica com os alunos para o seu envolvimento na aprendizagem dos conteúdos. Quanto mais próxima e interligada for a ação do professor com a realidade de cada turma, maior o interesse dos alunos, visto que se identificam e mais rapidamente vão surgir resultados positivos e, principalmente, vão ser fomentadas aprendizagens significativas. Júnior (2009) apresenta a sua visão acerca da teoria construtivista, segundo a qual a aprendizagem significativa surge por meio da atribuição de significado às experiências educativas, inter-relacionando-as com os conhecimentos prévios da sua realidade já conhecida e, assim, de forma mais eficiente, os alunos apropriam-se dessas aprendizagens.

Um aspeto também notório, e que espero continuar a praticar no decorrer da vida profissional como docente, foi o impacto positivo das metodologias ativas, mais centradas nos alunos, para a construção do seu processo de aprendizagem e também do desenvolvimento de competências a diversos níveis, que os preparem devidamente para o seu futuro. As metodologias ativas no Ensino Básico são defendidas por Graça, Quadros-Flores & Ramos (2020), pelo facto de terem impacto nas estruturas cognitivas do aluno, contribuindo para que haja uma reconstrução e modificação das aprendizagens. Estas são mais facilmente assimiladas pela vivência prática e pelo contacto direto que o aluno tem, dado o seu papel ativo nas aulas. Neste processo, o docente funciona como um veículo e um guia das aprendizagens, centrando-as no aluno e deixando de ser o transmissor.

Salienta-se a pertinência de terem sido promovidas práticas educativas que de alguma forma complementaram a formação prévia, possibilitando os contextos de intervenção e os professores cooperantes que as estagiárias colocassem em prática aprendizagens teórico-práticas ensinadas e aprendidas na Escola Superior de Educação. Deste modo, compreendeu-se a importância de um professor ter bases científicas consistentes que sustentem a sua prática pedagógica, a fim de lecionar com confiança e com a maior qualidade possível, principalmente no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nós, os alunos que optámos por este Mestrado, concluímos o curso preparados para estarmos em contacto com crianças em situações profissionais desafiantes e nos sentirmos aptos para refletir sobre as mesmas e lidar com elas, promovendo constantemente – num área como a do ensino, em permanente mudança – o desenvolvimento das suas habilidades e competências, tendo em conta o presente e a evolução que se apresenta no futuro.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Almeida, P. M. (2012). Aprender com a Expressão Dramática! [Dissertação de Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores Departamento de Ciências da Educação: Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/1518>
- Alves, L. H., Saramago, G., Valente, L. F. & Sousa, A. S. (2021). Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43), Artigo 43.  
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>
- Amado, J. (2005). Observação e análise da Relação Pedagógica. Relatório de disciplina — Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Andresen, S. M. B. (2012). *A Fada Oriana*. Porto Editora.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2019). Práticas de Educação Literária e de promoção da literatura. *ResearchGate*, 21(45), pp. 6-29. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4791>
- Azevedo, N. dos A. P. R., Alves, M. G., Gonçalves, T., Nascimento, A., Couceiro, M., Neves, C., Gomes, E. X., Vieira, R., Rosa, J., & Guerrero, A. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Unidade de Investigação Educação de Desenvolvimento (UIED). Repositório da Repositório Institucional da Universidade Nova de Lisboa (RUN). <https://run.unl.pt/handle/10362/5287>
- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brandão, C., & Ribeiro, J. E. M. (2018). A importância do contexto na investigação qualitativa. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(1), pp.169-173.  
<http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394.v7i1.1897>
- Braz, M. C. V. V. M. F. (2012). *O Projeto Educativo como documento orientador da*

*vida na escola*. [Dissertação de Mestrado em Administração Educacional. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1057>

Bento, J. (1998). *O Outro Lado do Desporto*. Campo das Letras.

Canda, C. N. (2020). *Ensino de Teatro: fundamentos e didática*. Universidade Federal da Bahia. Licenciatura em Teatro. Superintendência de Educação a Distância: Salvador.

Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>

Carlos, P. (2014). *A menina Gotinha de Água*. Porto Editora.

Cláudio, A. M. F. (2012). *O Teatro de marionetas e o desenvolvimento da oralidade no 2.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Artística – Especialização em Teatro.] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2324>

Coradinho, C. C. (2020). *A leitura em voz alta – Contributos da leitura em voz alta para a aprendizagem da leitura*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.] Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC). <http://hdl.handle.net/10400.26/34188>

Cordeiro, J. (2011). A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*, 9, p. 66-79.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.

- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Cunha, S. M. S. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita: Factores pedagógicos e cognitivos*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor]. Repositório Científico Lusófona (ReCiL). <http://hdl.handle.net/10437/1524>
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre educação*, 28(1), pp. 112-126.
- Dias, M. da C. F. (2018). *O questionamento e a aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.] Repositório Comum. Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). <http://hdl.handle.net/10400.26/24820>
- Direção Geral de Educação (s.d.). Metas Curriculares de Português. Caderno de apoio: *Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*.
- Duque, E. & Calheiros, A. (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *EDaPECI*, 17(2), 103-118.
- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Dom Quixote.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Esteves, S. M. S. (2008). Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1º ciclo do ensino básico. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 219-233.
- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: Avaliar o quê e para quê? *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educativos. Avaliação: Desafios e Riscos*, pp. 148–164. <http://hdl.handle.net/10400.21/3561>

- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 759-779
- Fernandes, S. F. S. (2019). *O Papel da Língua Portuguesa na promoção da interdisciplinaridade*. [Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. *ProQuest Dissertations Publishing*.
- Fernandes, S. (2021). Métodos de Ensino da Leitura e Escrita. Conceções de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In R., Alves & I., Leite (eds). *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* (pp. 336-359). Ministério da Educação (MEC): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). <http://hdl.handle.net/10400.2/10831>
- Ferreira, A., Ribeiro, I. da S., & Viana, F. L. (2012). Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *Revista Ibero-Americana de Educación*. <https://hdl.handle.net/1822/20533>
- Ferreira, D. (2020). *Leitura em Voz Alta: Perceções e Práticas de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Educação e Ciência]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/34185>
- Galego, C. (2014). *O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação]. Repositório da Universidade dos Açores.
- Gaspar, M. M. I. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º ciclo do Ensino Básico e

Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário: Lisboa].  
Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/14107>

Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O método experimental e a realidade aumentada. *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza*, Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto, 223–232. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/18356>

Gomes, L. N. (2017). *A leitura em voz alta como prática para a compreensão do texto poético*. [Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1920>

Jean, G. (2011). *A leitura em voz alta*. Instituto Piaget.

Jorge, M. M. C. (2022). *A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Coimbra. Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum (rcaap). <http://hdl.handle.net/10400.26/41314>

Júnior, C. V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580–586. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>

Leite, S. A. (2013). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa, Portugal.

Leite, T. S. (2021). A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico. In M. Falcão, T. Leite & T. Pereira (Coords.) *Educação Artística, 2010-2020* (pp.41-44). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/56242>

- Marques, A. A. O. P. B. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º Ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve.] Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/3164>
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: educação artística – Expressão Dramática/Teatro*. 1.º Ciclo do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_Teatro.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_Teatro.pdf)
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Português*. 1.º ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)
- Miranda, J. L.; Elias, R. C; Faria, R. M. Silva, V. L; Felício, W. A. S. (2009). Teatro e a Escola: funções, importâncias e práticas. *Revista CEPPG*, 20, 172-181.
- Moreira, T. A. B. (2022). *O Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Desenvolvimento Integral num Aluno com Perturbação do Espectro do Autismo*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41892>
- National Assessment of Educational Progress (NAEP) (2005). *Reading Framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress*. Pre-Publication edition. N.A.E.P.
- Negrini, C. M. (2020). *A pós-leitura como estratégia de compreensão de texto: um estudo pedagógico-didático*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Português]

- no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Repositório aberto da Universidade do Porto (FLUP). <https://hdl.handle.net/10216/129198>
- Nóbrega, S. P. G. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção*. [Dissertação de Doutoramento em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/>
- Oliveira, J. A.; Andrade, G. S. & Alves, A. E. B. (2020). A importância do Teatro aplicado na Educação Infantil como ferramenta didática: Um trabalho realizado em Murupé - Vicência-PE. VII Congresso Internacional das Licenciaturas. COINTER PDVL. <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VIICOINTERPDVL.0334>
- Ornelas, C. (2015). *Autoavaliação da leitura oral com recurso ao registo audiovisual* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/11048>
- Pastorello, L. M. (2010). *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança*. [Dissertação de Pós Graduação em Educação e Linguagem.] Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo. <http://hdl.handle.net/123456789/1763>
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. 2.ª ed. Texto Editora.
- Potter, B. (2015). *A História do Pedrito Coelho*. Porto Editora.
- Ramos, J. A. S. R. (2013). *A contribuição e a importância do Teatro na educação integral da criança*. [Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1537>

- Rampazzo, S. R. R. (2011). *Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. Produção Didático-Pedagógica* (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual de Londrina: Brasil.
- Sá, C. M. (2018). Técnicas de comunicação oral e escrita. Educação e Formação – *Cadernos Didáticos*, 2, UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/24945>
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica. Centro de Psicologia Social*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>
- Santos, A. N. & Santos, A. N. (2012). O Teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. M. S., Veloso, A., & Keating, J. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 175-190. <https://hdl.handle.net/1822/32357>
- Silva, A. L. R. (2015). *Do ensinar e do aprender Teatro: a improvisação teatral e o processo criativo na sala de aula*. [Dissertação de Mestrado em Arte. Universidade Federal da Bahia (UFBA)]. Biblioteca digital da UDESC.
- Vogel, J. L. A. (2021). Da literatura à cena: Jogos teatrais e apropriação literária na aula de Arte/Teatro no Ensino Médio. *Revista NUPEART*, Florianópolis, 25(1), pp. 188-209. <https://doi.org/10.5965/2358092525252021188>
- Woolf, V. (2014). *A Viúva e o Papagaio*. Porto Editora.



## ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A. PLANIFICAÇÃO GERAL DAS  
AULAS DE TEATRO

| ' ' | | ' ' |

Calendário	Sara	Sónia
1.ª semana	<p>3 de maio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Introdução da obra <i>A História do Pedrito Coelho</i></li> <li>• 1.ª modelação de leitura</li> <li>• Análise de elementos para-textuais e textuais</li> <li>• Exploração das vogais em exercícios vocais (alto, baixo, lento, rápido, riso, choro...)</li> <li>• Introdução das questões: Quem? Quando? Onde? Como? Porquê?</li> <li>• Como forma de análise do texto</li> <li>• Análise do texto através das questões exploradoras</li> <li>• Exploração do corpo em circulação pelo espaço pelas sensações físicas (leve, pesado, lento, rápido...) e locais (praia, selva, floresta...)</li> <li>• Reflexão das emoções experienciadas pelas personagens</li> <li>• Exploração das vogais em exercícios vocais (alto, baixo, lento, rápido, riso, choro...)</li> <li>• Associação movimento + som → emoção</li> </ul>	<p>3 de maio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Retoma da obra <i>A História do Pedrito Coelho</i> iniciada na aula anterior</li> <li>• 1.ª modelação de leitura</li> <li>• Exploração das vogais em exercícios vocais (alto, baixo, lento, rápido, riso, choro...)</li> <li>• Relação som → personagem</li> <li>• Exploração do corpo em circulação pelo espaço (leve, pesado, lento, rápido...)</li> <li>• Relação movimento → personagem</li> <li>• 2.ª modelação de leitura com atividade de pequeno grupo (representação de personagem atribuída através da exploração da voz e de movimentos)</li> <li>• Fecho em roda</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.ª modelação de leitura atribuindo diferentes emoções às falas</li> <li>• O grupo reconhece as emoções dadas às falas</li> </ul>	
<p>2.ª semana</p>	<p>11 de maio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Aquecimento de corpo e voz em circulação pelo espaço</li> <li>• Exploração do corpo em circulação pelo espaço pelas sensações físicas (leve, pesado, lento, rápido...) e locais (praia, selva, floresta...)</li> <li>• Exploração das vogais em exercícios vocais (alto, baixo, lento, rápido, riso, choro...)</li> <li>• 1.ª modelação da leitura da obra</li> <li>• Divisão da turma em pequenos grupos</li> <li>• Distribuição de um personagem, sentimento e local por grupo</li> <li>• Atividade de representação (acompanhamento da 2.ª leitura pelos pequenos grupos, representando as personagens atribuídas através do movimento e vocalizados)</li> <li>• Fecho em roda</li> </ul>	<p>11 de maio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Retoma da obra e associação som + movimento → personagem</li> <li>• Aquecimento de corpo e voz em circulação pelo espaço</li> <li>• Atividade de pequeno grupo (escolha, ensaio e apresentação de uma personagem, através de um som e um movimento atribuídos)</li> <li>• Atividade de grande grupo (escolha e representação e uma personagem, através de um som e um movimento atribuídos, a apresentar à turma)</li> <li>• Atividade de leitura em voz alta para o grande grupo com formação de pequenos grupos. É atribuído um parágrafo de um excerto da história a cada elemento do grupo e após</li> </ul>

		momentos de preparação, segue-se a apresentação à turma.
3.ª semana	<p>17/19 de maio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Aquecimento de corpo e voz em circulação pelo espaço</li> <li>• Exploração do corpo em circulação pelo espaço pelas sensações físicas (leve, pesado, lento, rápido...) e locais (praia, selva, floresta...)</li> <li>• Exploração das vogais em exercícios vocais (alto, baixo, lento, rápido, riso, choro...)</li> <li>• Introdução do poema <i>A Menina Gotinha de Água</i> ao grupo.</li> <li>• Análise da estrutura do género textual</li> <li>• Aplicação das questões de exploração – funcionam no género textual?</li> <li>• Análise dos elementos textuais</li> <li>• Comparação entre os dois géneros textuais</li> </ul>	<p>17/19 de maio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Aquecimento de corpo e voz em circulação pelo espaço</li> <li>• 1.ª modelação da leitura do poema <i>A Menina Gotinha de Água</i></li> <li>• Divisão da turma em pequenos grupos.</li> </ul> <p>Distribuição das personagens da obra dentro dos grupos de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de mímica (acompanhamento da 2.ª leitura pelos pequenos grupos, representando as personagens atribuídas através do movimento)</li> <li>• Continuação da leitura em voz alta de outro excerto da história pelos pequenos grupos. É-lhes dado tempo de ensaio e preparação da leitura em voz alta.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação à turma da leitura expressiva e gravação da voz dos alunos a ler.</li> <li>• Fecho em roda</li> </ul>
<p><b>4.ª semana</b></p>	<p><b>25 de maio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Aquecimento de corpo e voz em circulação pelo espaço</li> <li>• Exploração do corpo em circulação pelo espaço pelas sensações físicas (leve, pesado, lento, rápido...) e locais (praia, selva, floresta...)</li> <li>• Exploração das vogais em exercícios vocais (alto, baixo, lento, rápido, riso, choro...)</li> <li>• Retoma do poema <i>A Menina Gotinha de Água</i>.</li> <li>• Divisão da turma em pequenos grupos</li> <li>• Escrita em pequeno grupo de um diálogo entre a gotinha de água e as suas irmãs, através de três palavras atribuídas pela professora</li> <li>• Apresentação dos diálogos escritos à turma</li> <li>• Fecho em roda</li> </ul>	<p><b>25 de maio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Aquecimento de corpo e voz em circulação pelo espaço</li> <li>• 1.ª modelação da leitura da obra</li> <li>• Divisão da turma em pequenos grupos.</li> <li>• Nova gravação da leitura em voz alta pelos mesmos pequenos grupos</li> <li>• Atividade de representação com o acompanhamento das melhores gravações da leitura em voz alta feitas em aulas anteriores. Os alunos seguem os movimentos associados à ação contada na história e fazem as vocalizações enquanto decorrem as gravações</li> <li>• Fecho em roda</li> </ul>

5.ª semana	2 de junho	2 de junho
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Aquecimento de corpo e voz em circulação pelo espaço</li> <li>• Exploração do corpo em circulação pelo espaço pelas sensações físicas (leve, pesado, lento, rápido...) e locais (praia, selva, floresta...)</li> <li>• Exploração das vogais em exercícios vocais (alto, baixo, lento, rápido, riso, choro...)</li> <li>• Introdução do texto dramático (O Macaco de Rabo Cortado de António Torrado) ao grupo</li> <li>• Leitura modeladora</li> <li>• Análise da estrutura do género textual</li> <li>• Aplicação das questões de exploração</li> <li>• Análise dos elementos textuais</li> <li>• Comparação com os géneros textuais anteriormente trabalhados</li> <li>• Comparação do texto dramático com os diálogos elaborados pelo grupo na aula anterior</li> <li>• Atividade de encenação através do texto dramático introduzido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura em roda</li> <li>• Aquecimento de corpo e voz em circulação pelo espaço</li> <li>• Exemplificação de formas de encenar e dar expressividade ao texto dramático</li> <li>• Divisão da turma em pequenos grupos.</li> <li>Distribuição da leitura do guião cénico pelos alunos, repartido e atribuído por partes aos diferentes grupos. Ensaio em pequenos grupos da encenação</li> <li>• Apresentação da encenação dos pequenos grupos ao grande grupo sequencialmente pela ordem das partes atribuídas</li> <li>• Fecho em roda</li> </ul>

ANEXO B. PLANIFICAÇÕES  
DIÁRIAS DE TEATRO

|' '' | | ''

## Anexo B.1 Planificação de Teatro dos dias 3 e 5 de maio

Objetivos Específicos	Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
				Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
1.1. Organizar a sala para a aula de Teatro	<p>Abertura e organização da sala</p> <p>2. A professora recebe o grupo dentro da sala após a hora de almoço. Os alunos sentam-se nos respetivos lugares.</p> <p>3. A professora pede a um aluno que a ajude na condução do momento de respiração guiada. Com a ajuda da taça tibetana e do aluno voluntário a professora faz com todo o grupo cinco respirações lentas. A professora toca a taça para marcar o início de cada uma das respirações, e o aluno voluntário contorna um dedo da mão aberta com o indicador da mão oposta, para marcar o ritmo da respiração.</p> <p>4. A professora pede ajuda ao grupo para organizar a sala de modo semelhante à organização feita para a Assembleia de Turma (cadeiras e mesas encostadas às paredes) de forma a abrir espaço na sala para a realização das atividades seguintes.</p>	<p>1 min</p> <p>1 min</p> <p>3 min</p>	<p>- Taça tibetana</p> <p>- Obra <i>A História do Pedrito Coelho</i> (Potter, 1902)</p> <p>- 25 pauzinhos coloridos</p> <p>- Folha de papel em branco</p>	<p>a) Observação direta</p>	<p>1.1.1. Colaborar com os colegas na organização do espaço;</p> <p>1.1.2. Arrumar de forma eficiente as mesas e cadeiras;</p> <p>1.2.1. Participar ativamente na discussão de grupo acerca da obra;</p>
1.2. Reconhecer em produções de outros as especificidades formais do texto	<p><u>Roda inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora pede ao grupo que forme uma roda de mãos dadas no centro da sala e pede que a roda se sente no chão, de pernas “à chinês”. A professora explica que será ao longo da aula será trabalhado um texto através de jogos. Explica ao grupo que irão começar com um pequeno aquecimento.</li> </ul>	<p>2 min</p>			

<p>1.3. Exprimir opiniões pessoais</p>	<p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora pede ao grupo que se levante e comece a circular pelo espaço com o corpo relaxado.</li> <li>- A professora dá indicações de movimento aos alunos (ex: andem como se fossem muito pesados. Andem como se fossem leves como uma nuvem. Andem de lado...)</li> <li>- A professora explica que irá pedir ao grupo que diga vogais ao seu sinal, com volumes e entoações diferentes ao mesmo tempo que andam pelo espaço, agora a passo normal (ex: a vogal a, como se estivessem a rir. A vogal o como se estivessem a bocejar...).</li> </ul>	<p>5 min</p>		<p>1.2.2. Identificar os diferentes elementos da narrativa;</p> <p>1.3.1. Exprime opiniões e partilha ideias com o grupo;</p>
<p>1.4. Mover o corpo com diferentes forças, velocidades e ritmos</p>	<p><u>Parte Central</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora pede a formação de uma nova roda. Explica que será trabalhado um texto narrativo. “Alguém sabe o que é um texto narrativo?”. Explica que um texto narrativo é um texto que esboça as ações de um personagem num determinado espaço e tempo, e que é a estrutura que normalmente encontramos nos livros de histórias.</li> <li>A professora procede à modelação da leitura da obra para os alunos, com diferentes vozes e entoações, dando dinâmica à leitura.</li> <li>A professora divide a turma em grupos de cinco elementos, agrupando os alunos sentados junto uns dos outros na roda. Explica que será feita pelo grupo uma mímica da obra pelos alunos, à medida que esta é lida pela docente. Ao sinal da docente (estalar de dedos) os grupos deverão trocar, e continuar a improvisação. É dado início à leitura com a mímica do primeiro grupo.</li> </ul>	<p>3 min</p> <p>3 min</p> <p>7 min</p>		<p>1.4.1. Andar como se fosse pesado;</p> <p>1.4.2. Andar como se fosse leve;</p> <p>1.4.3. Andar como se fosse um robot;</p> <p>1.4.4. Andar como se fosse um coelho;</p>

<p>1.5. Utilizar a voz na produção de sons diferentes, volumes, intensidades e intensões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em seguida, a docente retoma e conclui a leitura da obra intitulada <i>A História do Pedrito Coelho</i>, iniciada na aula anterior, remodelando a sua leitura em voz alta para o grande grupo, que escuta atentamente a história.</li> <li>• Os alunos fazem um relato oral com as partes mais importantes da história.</li> <li>• Em seguida, é dada a instrução de que, para fazerem a recapitulação das ideias-chave da história, os alunos devem ilustrar, em folhas brancas fornecidas pela docente, as partes distintas resumidas oralmente. (Aos alunos foram-lhes atribuídos pauzinhos de cor e um grupo é formado pelos alunos que partilhem a mesma cor). Assim, em pequenos grupos de cerca de 5 alunos, estes procuram desenhar as partes mais importantes da história que foram recontadas.</li> <li>• Após todos os desenhos feitos pelos alunos a professora pede que cada grupo preste atenção aos adereços das personagens, à sua postura corporal, ao espaço e à ação da cena que desenharam. Pede-lhes também que imaginem o diálogo que as personagens representadas por cada grupo teriam umas com as outras na cena e dá algum tempo aos pequenos grupos para conversarem sobre isso.</li> <li>• Posto isto, a professora pede que os diferentes grupos treinem para representar como seria a improvisação da cena desenhada, restringindo esta representação ao uso do corpo e da voz. Dá tempo aos grupos de decidirem qual a personagem que vão “ser” e qual a ação que vão “fazer” de entre os desenhos efetuados em grupo.</li> </ul> <p>Por exemplo: um grupo desenhou o momento da história em que a Senhora Coelho vai às compras à padaria, então um aluno do grupo deve ser capaz de fazer de conta que vai às compras e outro aluno pode representar a cena em que o</p>	<p>3 min</p> <p>2 min</p> <p>2 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p>	<p>1.4.5. Anda como se fosse uma aranha;</p> <p>1.4.6. Anda como se estivesse no bosque;</p> <p>1.4.7. Anda como se estivesse na selva;</p> <p>1.4.8. Anda como se estivesse na praia;</p> <p>1.5.1. Entoa a vogal como se estivesse a rir;</p> <p>1.5.2. Entoa a vogal como se estivesse a chorar;</p> <p>1.5.3. Entoa a vogal como se estivesse-</p>
--	--	--	--

<p>1.1. Ilustrar uma cena que resume a história.</p> <p>1.2. Colaborar com os colegas na improvisação.</p>	<p>vendedor passa o que a Senhora Coelha comprou e a professora dá indicação prévia de que os alunos devem ainda imaginar e improvisar o diálogo que ambos teriam nessa cena bem como em outras quaisquer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refaz-se a roda inicial e os alunos apresentam a sua cena no meio da roda. Seguem-se as apresentações da improvisação de cada grupo de 1 minuto cada. No final das apresentações dos pequenos grupos a professora de sugestões de coisas a melhorar e comenta aspetos que gostou e achou criativos nas apresentações deles. Solicita também a opinião dos colegas para auxiliar os grupos a melhorar numa próxima improvisação.</li> </ul> <p><u>Relaxamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora guarda o livro, recolhe os pauzinhos coloridos e arruma as folhas com os desenhos dos alunos sobre a sua secretária.</li> <li>• A professora pede ao grupo que se levante, que fique de costas direitas, de olhos fechados e mãos pousadas sobre a barriga. Começa por guiar as cinco respirações diafragmáticas à turma, pedindo ao grupo que sinta a barriga subir e descer à medida que ouvem a indicação para inspirar e expirar.</li> <li>• A professora pede ao grupo que balance para os lados, mudando o peso de um pé para o outro algumas vezes. A professora ensina o grupo a dar leves toques no rosto (“massagens com os dedos na testa e na face”) com as pontas dos dedos, para relaxar os músculos da face, pescoço e peito. A professora pede que os alunos, em roda, se voltem a sentar.</li> </ul> <p><u>Fecho e reorganização da sala</u></p>	<p>1 min</p> <p>1 min</p> <p>1 min</p>		<p>se a bocejar; Entoa a vogal como se estivesse a cantar;</p> <p>2.1.1. Desenha as personagens da obra;</p> <p>2.1.2. Desenha a ação da obra;</p> <p>2.1.3. Desenha os adereços das personagens;</p> <p>2.2.1. Improvisa a ação da personagem da obra;</p> <p>2.2.2. Adequa a voz à</p>
--	--	--	--	--

<p>1.3. Respeitar as regras de participação e participar na discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede aos alunos que digam qual o aspecto da aula de Drama que mais gostaram ou menos gostaram; em que aspecto tiveram mais dificuldade no momento das improvisações; e aproveita para reforçar nos alunos a noção dos conceitos “adereço”, “cenário”, “personagens”, “postura corporal” e “timbre vocal” utilizados em Teatro e em que consistem quando se dinamiza uma cena improvisada.</li> <li>• Pede aos alunos que se levantem e que, com o seu auxílio, reorganizem a sala exatamente da mesma forma que a deixaram antes de sair.</li> </ul>	<p>2 min</p>		<p>2.2.3. Improvisação a postura corporal da pessoa gem;</p> <p>1.3.1. Aguarda a sua vez para intervir;</p> <p>1.3.2. Escuta os outros, em silêncio;</p> <p>1.3.3. Apresenta a sua opinião pessoal;</p>
		<p>1 min</p>		

## Anexo B.2 Planificação de Teatro do dia 11 de maio de 2023

Objetivos Específicos	Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
				Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
1.1. Organizar a sala para a aula de Teatro	<p><u>Abertura e organização da sala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora recebe o grupo dentro da sala após a hora de almoço. Os alunos sentam-se nos respetivos lugares.</li> <li>A professora pede a um aluno que a ajude na condução do momento de respiração guiada. Com a ajuda da taça tibetana e do aluno voluntário a professora faz com todo o grupo cinco respirações lentas. A professora toca a taça para marcar o início de cada uma das respirações, e o aluno voluntário contorna um dedo da mão aberta com o indicador da mão oposta, para marcar o ritmo da respiração.</li> <li>A professora pede ajuda ao grupo para organizar a sala de modo semelhante à organização feita para a Assembleia de Turma (cadeiras e mesas encostadas às paredes) de forma a abrir espaço na sala para a realização das atividades seguintes.</li> </ul> <p><u>Roda inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora pede ao grupo que forme uma roda de mãos dadas no centro da sala e pede que a roda se sente no chão, com as pernas cruzadas.</li> <li>A professora explica que ao longo da aula será trabalhado um texto através de jogos. Explica ao grupo que irão começar com um pequeno aquecimento.</li> </ul>	1 min  1 min	- Taça tibetana - Livro <i>A História do Pechrito Coelho</i> (Potter, 1902)  - Papéis com excerto da história  - Folha de papel A4	a) Observação direta	1.1.1. Colabo-ra com os colegas na organização do espaço; 1.1.2. Arruma de forma eficiente as mesas e cadeiras;  1.2.1. Anda como se fosse pesado; 1.2.2. Anda como se fosse leve; 1.2.3. Anda como se fosse um robot; 1.2.4. Anda como se fosse um coelho; 1.2.5. Anda como se fosse uma aranha; 1.2.6. Anda como se estivesse no bosque; 1.2.7. Anda como se estivesse na selva; 1.2.8. Anda como se estivesse na praia;
1.2. Mover o corpo com diferentes forças, velocidades e ritmos		3 min  2 min			

<p>1.3. Utilizar a voz na produção de sons diferentes volumes, intensidades e intensões</p>	<p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora pede ao grupo que se levante e comece a circular pelo espaço com o corpo relaxado</li> <li>- A professora dá indicações de movimento aos alunos (ex: andem como se fossem muito pesados. Andem como se fossem leves como uma nuvem. Andem de lado...)</li> <li>- A professora pede ao grupo que inspire lentamente, enchendo a barriga de ar, para depois expirar devagar, pressionando o diafragma. Estas respirações são repetidas algumas vezes.</li> <li>- A professora pede ao grupo que expire pronunciando diferentes sílabas (ma, me, mi, mo, mu, da, de, di, do, du...)</li> </ul> <p><u>Parte central</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede ao grupo que forme grupos de quatro elementos. A professora distribui a cada grupo dois papéis: um com uma sílaba ma, me, mi, mo, mu, da, de, di, do, du..., e outro com um elemento ou material (ex: água, madeira...). É explicado que, à semelhança da aula anterior, o grupo irá fazer uma improvisação de um excerto da história, mas desta vez terão que fingir ser feitos do material que lhes foi atribuído, e só poderão pronunciar a sílaba que lhes calhou. São dados ao grupo alguns minutos para ensaiar a sua improvisação.</li> <li>• Cada grupo apresenta o excerto da história escolhido.</li> <li>• A professora faz novamente a leitura da obra intitulada <i>A História do Pedrito Coelho</i> como modelo para os alunos para a atividade de leitura em voz alta que se segue.</li> <li>• Em seguida explica que vão ser atribuídas a cada grupo 3</li> </ul>	<p>5 min</p> <p>3 min</p> <p>5 min</p> <p>2 min</p>		<p>1.3.1. Controla a respiração na prática do exercício vocal; Entoa a sílaba como se estivesse a rir;</p> <p>1.3.2. Entoa a sílaba como se estivesse a chorar;</p> <p>1.3.3. Entoa a sílaba como se estivesse a bocejar;</p> <p>1.3.4. Entoa a sílaba como se estivesse a cantar;</p> <p>1.4.1. Transforma o corpo, imitando o material que lhe foi atribuído</p> <p>1.4.2. Dá diferentes entoações e volumes à sílaba que lhe foi atribuída, como forma de expressar emoções;</p> <p>1.4.3. Inclui, na ordem adequada, os diferentes elementos e personagens presentes no excerto escolhido</p>
---	--	---	--	---

<p>1.4. Utilizar o corpo e a voz na reprodução de um excerto da história</p>	<p>páginas da mesma, sendo que os alunos têm um tempo estipulado e temporizado para devida preparação/treino da leitura e divisão da leitura em voz alta expressiva pelos elementos. Os 5 alunos devem negociar entre si a dinâmica no momento de exposição à turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Segue-se uma atividade de apresentação da leitura em voz alta ao grande grupo que se dispõe em roda a escutar os colegas. A leitura feita é gravada para que posteriormente se volte a ouvir e seja possível que os próprios alunos tenham uma noção mais clara do seu desempenho durante a leitura. No final das leituras em voz alta é fornecido o <i>feedback</i> construtivo ao desempenho dos colegas e da docente que comenta sobretudo sobre a projeção, a articulação e a entoação na leitura. A professora clarifica que nas próximas aulas vão prosseguir com o treino e a execução da leitura em voz alta e solicita aos alunos que interiorizem os comentários dos colegas como forma de evoluir e melhorar o seu desempenho numa próxima vez.</li> </ul> <p><u>Relaxamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora pede ao grupo que se levante, que fique de costas direitas, de olhos fechados e mãos pousadas sobre a barriga. Começa por guiar as cinco respirações diafragmáticas à turma, pedindo ao grupo que sinta a barriga subir e descer à medida que ouvem a indicação para inspirar e expirar.</li> <li>A professora pede ao grupo que balance para os lados, mudando o peso de um pé para o outro algumas vezes. A professora ensina o grupo a dar leves toques no rosto (“massagens com os dedos na testa e na face”) com as pontas dos dedos, para relaxar os músculos da face, pescoço e peito. A professora pede que os alunos, em roda, se voltem a sentar.</li> </ul>	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>1 min</p>		<p>2.1.1. Lê com uma entoação adequada;</p> <p>2.1.2. Lê com uma projeção de voz adequada;</p> <p>2.1.3. Lê com boa articulação;</p> <p>1.2.1. Aguarda a sua vez para intervir;</p> <p>1.2.2. Escuta os outros, em silêncio;</p> <p>1.2.3. Apresenta a sua opinião pessoal;</p> <p>3.1.1. Colabora com os colegas na organização e reorganização do espaço;</p> <p>3.1.2. Arruma de forma eficiente as mesas e cadeiras.</p>
--	--	--	--	--

<p>1.1. Ler em voz alta.</p>	<p><u>Fecho e reorganização da sala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede aos alunos que digam qual o aspeto da aula de Drama que mais gostaram ou menos gostaram; em que aspeto tiveram mais dificuldade no momento das improvisações; e aproveita para reforçar nos alunos a noção dos conceitos “adereço”, “cenário”, “personagens”, “postura corporal” e “timbre vocal” utilizados em Teatro e em que consistem quando se dinamiza uma cena improvisada.</li> <li>• Pede aos alunos que se levantem e que, com o seu auxílio, reorganizem a sala exatamente da mesma forma que a deixaram antes de sair.</li> </ul>	<p>1 min</p> <p>4 min</p> <p>8 min</p>		
------------------------------	--	--	--	--

<p>1.2. Respeitar as regras de participação e participar na discussão.</p>					
<p>3.1. Reorganiza corretamente o espaço.</p>					

### Anexo B.3 Planificações de Teatro do dia 19 de maio de 2023

Objetivos Específicos	Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
				Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
1. Organizar e reorganizar corretamente o espaço.	<p><u>Abertura e organização</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora recebe o grupo dentro da e solicita que os alunos se sentem nos respetivos lugares.</li> <li>A professora pede a um aluno que a ajude na condução do momento de respiração guiada. Com a ajuda da taça tibetana e do aluno voluntário a professora faz com todo o grupo cinco respirações lentas. A professora toca a taça para marcar o início de cada uma das respirações, e o aluno voluntário contorna um dedo da mão aberta com o indicador da mão oposta, para marcar o ritmo da respiração.</li> <li>A professora pede ajuda ao grupo para organizar a sala de modo semelhante à organização feita para a Assembleia de Turma (cadeiras e mesas encostadas às paredes) de forma a abrir espaço na sala para a realização das atividades seguintes.</li> </ul>	1 min  1 min	<p>- Livro <i>A menina Gotinha de Água</i>, (Papimiano, )</p> <p>- Páginas com excertos da obra</p> <p>- Taça Tibetana</p>	- Grelha de Observação	<p>1.1. Colabora com os colegas na organização e reorganização do espaço;</p> <p>1.2. Arruma de forma eficiente as mesas e cadeiras;</p> <p>2.1. Entoa o fonema &lt;a&gt; prolongado com frio;</p> <p>2.2. Entoa o fonema &lt;e&gt; com alegria e a desviar-se;</p> <p>2.3. Entoa o fonema &lt;i&gt; com voz sussurrada;</p> <p>2.4. Entoa o fonema &lt;o&gt; com o nariz entupido;</p> <p>2.5. Entoa o fonema &lt;u&gt; com voz de bebé;</p> <p>3.1. Parte do verso que lhe foi atribuído para a</p>
1. Pronunciar os sons e efetuar os movimentos de acordo com as indicações dadas.	<p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças formam uma roda inicial, de mãos dadas e, segundo as indicações do professor, agitam o corpo e, em silêncio, realizam movimentos de pé, sacudindo o corpo, alongando os membros superiores, inferiores e rodando a cabeça, ligeiramente com movimentos lentos. Os alunos terminam numa roda, sentados no chão.</li> </ul>	1 min			
2. Criar uma história a partir de um excerto	<p><u>Aquecimento</u></p>				

<p>poético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede ao grupo que se levante e comece a circular pelo espaço com o corpo relaxado.</li> <li>• A professora dá indicações de movimento aos alunos, mas já começa por relacionar este aquecimento com o conteúdo do poema (ex.: andem como se fossem gotinhas de água, muito leves que circulam pelas montanhas abaixo, depois passam por uma corrente muito gelada, são gotinhas de água muito frias e dizem com uma voz trémula “Ah!” , desviando-se porque não querem chocar contra umas pedras que estão no caminho. Em seguida, baixam-se porque vão passar por debaixo de um tronco longo que atravessa o outro lado do rio e quando passam exclamam com alegria “Eh!” . Depois atravessam o rio e para não acordar outras gotinhas dizem “Ih!” muito sussurrado, baixinho. São puxados para trás pela corrente do rio, levam com muita água e gritam com o nariz entupido “Oh!” . A seguir caem gostas bebés para dentro de um tubo e dizem “Uh!” com voz muito aguda. Por fim, chegam a uma panela muito quente e dizem ah, eh, ih, oh, uh, aflitas pelo calor. Por fim, acalmam no fundo e formam um círculo dentro da panela e aliviadas cantam, tudo de seguida “alahah, eheheh, ihuhh, ohohoh, uhuhuh.”).</li> </ul>	<p>2 min</p> <p>8 min</p>		<p>criação da história;</p> <p>3.2. Mantém a coerência da história com o verso que lhe foi atribuído;</p> <p>3.3. Insere novos personagens a partir dos personagens do poema;</p> <p>3.4. Parte do verso para desenvolver a ação da sua história;</p>
<p>3. Utilizar a forma do poema para criar uma ilustração do texto</p> <p>4. Apresentar oralmente o seu trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após o aquecimento é retomada a roda inicial, de mãos dadas os alunos sentam-se no chão. Aproveitando esta organização dos alunos a docente forma grupos de 4 a 5 elementos.</li> </ul> <p><u>Parte central</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede ao grupo a formação de uma nova roda. O grupo senta-se de mãos dadas</li> <li>• A professora explica que será trabalhado um novo texto, intitulado <i>A Menina Gotinha de Água</i>. É explicado que este texto é um texto poético.</li> <li>• A professora divide a turma em grupos de 4 elementos, e pede</li> </ul>	<p>1 min</p> <p>1 min</p>		<p>4.1. Desenha um contorno do texto;</p> <p>4.2. Cria uma ilustração coerente com o tema textual;</p> <p>4.3. Apropria-se da estrutura do poema para a criação da sua ilustração;</p> <p>5.1. Tira conclusões acerca da estrutura do poema a partir do seu desenho;</p>

<p>5. Respeitar as regras de participação e participar na discussão.</p>	<p>aos grupos que se distribuíam pela sala. É atribuído a cada grupo um pequeno excerto do poema (1 verso).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora propõe ao grupo que crie uma pequena história partindo do verso que lhes foi atribuído. A história poderá ser improvisada ou simplesmente contada oralmente. São dados aos grupos 5 minutos para realizarem o trabalho proposto</li> <li>• Os grupos procedem à apresentação da sua história à turma. A turma senta-se em roda a observar as apresentações dos colegas.</li> </ul>	<p>1 min</p>	<p>5.2. Apresenta oralmente à turma o seu trabalho;</p> <p>5.3. Expõe oralmente as conclusões tiradas a partir do seu trabalho;</p>
<p>6. Reorganizar corretamente o espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora distribui a cada grupo o excerto da página de onde o seu verso foi retirado. É pedido ao grupo que observe a estrutura do texto, e faça um contorno à volta do mesmo, observando o contorno criado em volta das palavras.</li> </ul>	<p>6 min</p>	<p>6.1. Aguarda a sua vez para intervir;</p> <p>6.2. Cumpre as regras da sala;</p> <p>6.3. Apresenta a sua opinião pessoal;</p>
<p>7. Retornar à calma através do controlo da respiração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É pedido ao grupo que forme uma nova roda. A professora lê o poema na íntegra</li> <li>• É feita com o grupo uma comparação entre as histórias criadas e a história original</li> </ul> <p><u>Relaxamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede ao grupo que se levante; que fique de costas direitas, de olhos fechados e mãos pousadas sobre a barriga. Começa por guiar as cinco respirações diafragmáticas à turma, pedindo ao grupo que sintam a barriga subir e descer à medida que ouvem a indicação para inspirar e expirar.</li> <li>• A professora pede ao grupo que balance para os lados, mudando o peso de um pé para o outro algumas vezes. A</li> </ul>	<p>10 min</p>	<p>7.1. Colabora com os colegas na reorganização do espaço;</p> <p>7.2. Arruma de forma eficiente as mesas e cadeiras;</p>
<p>7.1. Realiza a respiração diafragmática seguindo as indicações da professora;</p> <p>7.2. Mantém o silêncio para permitir a concentração.</p>	<p>3 min</p>	<p>2 min</p>	<p>7.1. Realiza a respiração diafragmática seguindo as indicações da professora;</p> <p>7.2. Mantém o silêncio para permitir a concentração.</p>
<p>1 min</p>	<p>1 min</p>	<p>1 min</p>	<p>1 min</p>

	<p>professora ensina o grupo a dar leves toques no rosto (“massagens com os dedos na testa e na face”) com as pontas dos dedos, para relaxar os músculos da face, pescoço e peito. A professora pede que os alunos, em roda, se voltem a sentar.</p> <p><u>Fecho e reorganização da sala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede aos alunos que digam qual o aspecto da aula de Expressão Dramática de que mais gostaram ou menos gostaram; em que aspecto tiveram mais dificuldade durante as atividades propostas. É feita uma reflexão acerca do texto poético, e das suas potencialidades “Os poemas dão asas á nossa imaginação”</li> <li>• Por fim, pede aos alunos que, silenciosamente, se levantem e que, com o seu auxílio, reorganizem a sala exatamente da mesma forma que a deixaram antes de sair.</li> </ul>	<p>1 min</p>			
		<p>2 min</p>			
		<p>1 min</p>			

## Anexo B.4 Planificação de Teatro do dia 25 de maio de 2023

Objetivos Específicos	Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
				Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
1.1. Organizar e reorganizar corretamente o espaço.	<p><u>Abertura e organização</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora recebe o grupo dentro da e solicita que os alunos se sentem nos respetivos lugares.</li> <li>A professora pede a um aluno que a ajude na condução do momento de respiração guiada. Com a ajuda da taça tibetana e do aluno voluntário a professora faz com todo o grupo cinco respirações lentas. A professora toca a taça para marcar o início de cada uma das respirações, e o aluno voluntário contorna um dedo da mão aberta com o indicador da mão oposta, para marcar o ritmo da respiração.</li> </ul>	1 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livro <i>A menina Gotinha de Água</i>, de Papiniano Carlos</li> <li>Páginas com excertos da obra</li> <li>Taça Tibetana</li> </ul>	- Grelha de Observação	1.1.1. Colabora com colegas na organização e reorganização do espaço;
1.2. Pronunciar os sons e efetuar os movimentos de acordo com as indicações dadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>A professora pede ajuda ao grupo para organizar a sala de modo semelhante à organização feita para a Assembleia de Turma (cadeiras e mesas encostadas às paredes) de forma a abrir espaço na sala para a realização das atividades seguintes.</li> </ul> <p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças formam uma roda inicial, de mãos dadas e, segundo as indicações do professor, agitam o corpo e, em silêncio, realizam movimentos de pé, sacudindo o corpo, alongando os membros superiores, inferiores e rodando a cabeça, ligeiramente com movimentos lentos. Os alunos terminam numa roda, sentados no chão.</li> </ul> <p><u>Aquecimento</u></p>	1 min			1.1.1. Entoa o fonema <a> prolongado com frio; 1.1.2. Entoa o fonema <e> como se estivesse a queimar-se; 1.1.3. Entoa o fonema <u> como se estivessem a evaporar-se; 1.1.4. Entoa o fonema <o> admiração; 1.1.5. Entoa o fonema <u> com tristeza;

<p>1.3. Escrever um diálogo a partir do poema trabalhado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede ao grupo que se levante e comece a circular pelo espaço com o corpo relaxado.</li> <li>• A professora dá indicações de movimento aos alunos, mas já começa por relacionar este aquecimento com o conteúdo do poema (ex.: são gotinhas de água da chuva que caíram em cima de um pedaço de gelo e ficam cheias de frio, por isso estremece em “ah”. Mas alguém acende uma fogueira e as gotinhas de água começam a aquecer cada vez mais, cada vez mais, até que se queimam e gritam “eh!”. Ficam tão quentes que evaporam e suspiram “ih!”. O vapor fica colado ao espelho, e vocês vêm como são gotinhas de água tão bonitas por isso exclamam “oh!”. Depois começam a escorregar pelo espelho e ficam com muita pena de ir embora por isso suspiram “uh!”</li> <li>• Após o aquecimento é retomada a roda inicial, de mãos dadas os alunos sentam-se no chão. Aproveitando esta organização dos alunos a docente forma grupos de 4 a 5 elementos.</li> </ul>	<p>2 min</p> <p>8 min</p>		<p>1.3.1. Mantém a coerência a nível das personagens;</p> <p>1.3.2. Mantém a coerência a nível de enredo;</p> <p>1.3.3. Utiliza as palavras dadas pela professora;</p> <p>1.3.4. Utiliza o corpo e a voz na construção das falas;</p>
<p>1.4. Apresentar o diálogo construído à turma</p>	<p><u>Parte central</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede ao grupo a formação de uma nova roda. O grupo senta-se de mãos dadas</li> <li>• A professora explica que continuarão a trabalhar o texto <i>A Menina Gotinha de Água</i></li> <li>• A professora relembra com o grupo as personagens do poema e o enredo da história</li> <li>• A professora propõe aos alunos que escrevam um diálogo entre a Gotinha e Água e as suas irmãs em grupo, para apresentar ao resto da turma. Para isto, são atribuídas três palavras a cada grupo, que os mesmos devem incluir no seu texto</li> </ul>			<p>1.4.1. Diz as falas que lhe foram atribuídas no momento adequado;</p> <p>1.4.2. Da diferentes entoações vocais ao diálogo, de acordo com as emoções pretendidas;</p> <p>1.4.3. Utiliza o corpo na representação o das falas;</p>

<p>2.1. Colaborar com os colegas na leitura em voz alta.</p> <p>2.2. Cumprir as regras de participação.</p> <p>3.1. Reorganizar corretamente o espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora procede à divisão dos grupos, e dá cinco minutos aos grupos para concluírem a tarefa. É salientado que o diálogo não precisa de ser muito grande. É sugerido aos grupos que experimentem dizer as falas com diferentes entoações e movimentos, para tentarem perceber se o diálogo faz sentido.</li> <li>• A professora relembra com os alunos a atividade da aula anterior e distribui tiras de papel pelos grupos que contêm o excerto que vai ser lido, verso a verso pelos vários elementos do grupo. A professora distribui os versos dessa página que calhou nas tiras, por cada elemento do grupo, para que leiam sequencialmente, e dá alguns minutos ao grupo para se apropriar do texto. Indica a cada grupo a voz que pretende que interpretem e dá tempo aos alunos para prepararem a leitura em voz alta. A professora vai circulando pelos grupos para dar sugestões de leitura e até mesmo para esclarecer possíveis dúvidas dos alunos.</li> <li>• A professora fornece a instrução que para os alunos apresentarem sequencialmente, dizendo-lhes que para isso devem estar muito atentos e seguir a leitura dos restantes colegas. Informa que vai gravar as leituras em voz alta, por grupo e pede-lhes que se disponham em roda para apresentar a leitura em voz alta dos excertos à turma, com o tipo de voz que indicado pela docente.</li> </ul> <p><u>Relaxamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora pede ao grupo que se deite no chão e que fique de olhos fechados e mãos pousadas sobre a barriga. Começa por guiar as cinco respirações diafragmáticas, pedindo ao grupo que sinta a barriga subir e descer ao ouvirem a indicação para inspirar e expirar. Os alunos retomam à roda.</li> </ul>		<p>2.1.1. Lê com uma entoação adequada ao que é pedido;</p> <p>2.1.2. Lê com uma projeção de voz elevada;</p> <p>2.1.3. Lê com boa articulação todas as palavras;</p> <p>2.2.1. Aguarda a sua vez para intervir;</p> <p>2.2.2. Cumpre as regras da sala;</p> <p>2.2.3. Apresenta a sua opinião sobre aspetos de que gostou mais e menos;</p> <p>3.1.1. Colabora com os colegas na reorganização do espaço;</p> <p>3.1.2. Assume de forma eficiente as mesas e cadeiras;</p>
--	---	--	---

<p>3.2. Relaxar através do controlo da respiração.</p>	<p><u>Fecho e reorganização da sala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora pede aos alunos que digam qual o aspeto da aula de Teatro de que mais gostaram ou menos gostaram; em que aspeto tiveram mais dificuldade durante as atividades propostas e pede algum <i>feedback</i> aos alunos relativamente ao seu desempenho na leitura em voz alta orientada daqueles excertos do poema atribuídos por grupos. Os alunos falam da sua experiência no momento da leitura, isto é, é-lhes questionado se se sentiram à vontade ou se estavam mais receosos, se foi fácil reproduzir vocalmente as vozes solicitadas e em que acham poder melhorar. A docente relembra a importância de projetar bem a voz na leitura em voz alta e de gerir bem a respiração no momento de se exporem oralmente. Salienta ainda a necessidade de os alunos pronunciarem e articularem todas as palavras, sem omitir quaisquer sons, para que se compreenda tudo o que é dito. Nesta reflexão com os alunos fala-lhes ainda do quão relevante é fazer a adequação das vozes às respetivas personagens e por fim reforça positivamente o grupo relativamente ao desempenho dos alunos na atividade proposta.</li> <li>Por fim, pede aos alunos que, silenciosamente, se levantem e que, com o seu auxílio, reorganizem a sala exatamente da mesma forma que a deixaram antes de sair.</li> </ul>			<p>3.2.1. Realiza a respiração diafragmática seguindo as indicações da professora;</p> <p>3.2.2. Mantém o silêncio para permitir a concentração.</p>
--	---	--	--	--

ANEXO C. MATERIAIS DE TEATRO

|' '' | | ''

## **Anexo C.1 Indutores utilizados na aula de 11 de maio de 2023**

**1.**

– Oiçam, meus queridos – disse-lhes certa manhã a Senhora Coelha –, podem correr pelos campos, mas não entrem na horta do Senhor Gregório. Foi lá que o vosso pai foi apanhado e a Senhora Gregório fez dele um empadão.

**1.**

– Oiçam, meus queridos – disse-lhes certa manhã a Senhora Coelha –, podem correr pelos campos, mas não entrem na horta do Senhor Gregório. Foi lá que o vosso pai foi apanhado e a Senhora Gregório fez dele um empadão.

**1.**

– Oiçam, meus queridos – disse-lhes certa manhã a Senhora Coelha –, podem correr pelos campos, mas não entrem na horta do Senhor Gregório. Foi lá que o vosso pai foi apanhado e a Senhora Gregório fez dele um empadão.

**1.**

– Oiçam, meus queridos – disse-lhes certa manhã a Senhora Coelha –, podem correr pelos campos, mas não entrem na horta do Senhor Gregório. Foi lá que o vosso pai foi apanhado e a Senhora Gregório fez dele um empadão.

**2.**

O Senhor Gregório estava de gatas a plantar couves, mas deu um salto e correu atrás do Pedrito, agitando um ancinho e gritando:

– Para, ladrão!

**2.**

O Senhor Gregório estava de gatas a plantar couves, mas deu um salto e correu atrás do Pedrito, agitando um ancinho e gritando:

– Para, ladrão!

**2.**

O Senhor Gregório estava de gatas a plantar couves, mas deu um salto e correu atrás do Pedrito, agitando um ancinho e gritando:

– Para, ladrão!

**2.**

O Senhor Gregório estava de gatas a plantar couves, mas deu um salto e correu atrás do Pedrito, agitando um ancinho e gritando:

– Para, ladrão!

**2.**

O Senhor Gregório estava de gatas a plantar couves, mas deu um salto e correu atrás do Pedrito, agitando um ancinho e gritando:

– Para, ladrão!

**3.**

Passado um bocado, começou a andar de um lado para outro, TOC, TOC, TOC, não muito depressa e olhando para todos os lados.

**3.**

Passado um bocado, começou a andar de um lado para outro, TOC, TOC, TOC, não muito depressa e olhando para todos os lados.

Passado um bocado, começou a andar de um lado para outro, TOC, TOC, TOC, não muito depressa e olhando para todos os lados.

**3.**

Passado um bocado, começou a andar de um lado para outro, TOC, TOC, TOC, não muito depressa e olhando para todos os lados.

**3.**

Passado um bocado, começou a andar de um lado para outro, TOC, TOC, TOC, não muito depressa e olhando para todos os lados.

## **Anexo C.2 Indutores utilizados nas aulas de 19 e 25 de maio de 2023**

Era uma vez  
uma menina  
chamada  
Gotinha de água.

A menina  
Gotinha de Água  
vivia  
no mar sem fim.  
E era linda,  
tão linda,  
vestida de esmeralda  
e luar.  
Ora no fundo,  
ora nas vagas  
coberta de espuma,  
ela brincava  
com suas irmãs.

E a menina  
Gotinha de Água,  
vestida  
de esmeralda  
  
e luar,  
e tão pequenina,  
a força que ela tinha  
de mãos dadas  
às suas irmãzinhas!  
Todas juntas  
eram o Mar.

Um dia,  
a menina  
Gotinha de Água,  
vestida de esmeralda  
e luar,  
estava a dormir,  
a sonhar  
à flor  
do mar.

Então,  
o Sol  
beijou-a  
na face,  
e logo ela  
como se voasse

subiu no ar.  
Como se sentia leve!  
Subiu,  
subiu,  
subiu  
até que se viu  
numa nuvem  
cor-de-rosa.  
Sorriu de contente,  
olhou em volta  
e viu milhões  
de gotinhas como ela  
boiarem no ar.  
- Cá estou eu nas nuvens! –  
disse a Gotinha de Água.

Brincava  
com os peixinhos  
dava-lhes beijinhos  
e beliscões  
e fugia a rir  
por entre as algas,  
e jogava  
às escondidas  
com as anémonas,  
que são flores  
de mil cores  
que há no mar

Às vezes,  
vinha até à praia  
e beijava  
as pernas  
e os cabelos  
dos meninos.  
Depois,  
a rir  
e a cantar  
ia de novo  
para o mar,  
lá para o largo  
ver as baleias  
e os navios.

### Anexo C.3 Indutores utilizados na aula de 25 de maio de 2023

estavam a ouvir  
contada  
pelo sapo Zé Manel  
a história  
dum menino  
que foi poeta e pastor

E pôs-se a saltar  
de pedra em pedra,  
a correr  
a saltar,  
a cantar  
toda contente.

estavam a ouvir  
contada  
pelo sapo Zé Manel  
a história  
dum menino  
que foi poeta e pastor

Às vezes  
vinha até à praia  
e beijava  
as pernas  
e os cabelos  
dos meninos.

E começaram  
a empurrar  
aquela nuvem

## ANEXO D. Notas de Campo

| ' ' | | ' |

## Notas de Campo

Aula do dia 3 de maio de 2023

A primeira sessão foi caracterizada pela continuidade dada às aprendizagens que os alunos já tinham feito no âmbito na componente curricular de Teatro, bem como introduzir novos conceitos por eles desconhecidos. Foi bem conseguida e estabelecida a integração curricular entre o Português e a Expressão Dramática. Há, no entanto, alguns aspetos da sessão de Teatro sobre os quais é importante refletir a fim de conseguir que as próximas aulas sejam cada vez mais produtivas e proveitosas, principalmente, em termos de gestão do tempo das atividades.

Apesar de a aula ter sido muito interessante e estimulante de competências dos alunos não foi possível manter a estrutura da aula de Teatro planificada na sua totalidade. A aula começou bastante agitada com os alunos a regressarem do turno que tiveram de Artes Visuais, contudo devido a questões de gestão de tempo não foi possível realizar as respirações guiadas previstas inicialmente. Assim sendo, foi possível solicitar aos alunos um breve resumo da obra intitulada *A História do Pedrito Coelho* (Potter, 2015), já lida previamente na aula anteriormente dinamizada, como forma de contextualizá-los e de avançar com a parte central da aula. De seguida, os alunos estiveram durante muito mais tempo a efetuar os desenhos em pequeno grupo, algo que não era esperado na planificação detalhada e, como consequência, toda a aula acabou sendo condicionada por essa falha na gestão do tempo dessa primeira atividade proposta. Ao terminarem os desenhos de um momento da história que tenha sido mais marcante para os alunos, estes acabaram por não ter a possibilidade de partilhar os trabalhos feitos para o grande grupo nem puderam realizar as improvisações previstas para o desenvolvimento do trabalho da aula. Em alternativa à improvisação dos momentos desenhados pelos grupos seguida de críticas construtivas, foi feito um momento de relaxamento para que os alunos retornassem à calma e a formação de uma roda final para o fecho da sessão.

No relaxamento foi bem conseguido o trabalho da respiração diafragmática, com algumas elucidações relativamente à importância de os atores terem um bom controlo e uma boa gestão da respiração, a fim de comunicarem com mais fluidez no discurso, respeito pelas pausas e para assegurar uma boa projeção vocal.

Para o fecho da sessão, foi feita uma roda, tal como pensado na planificação, com os alunos sentados no chão, de pernas “à chinês”. Neste momento da aula a partir dos desenhos foram introduzidas certas terminologias utilizadas em Teatro previstas para serem faladas, ainda que de uma forma simplificada cuja explicação foi deveras adequada ao ano de escolaridade dos alunos e ao grau de desenvolvimento da maior parte da turma, ao nível do vocabulário e do seu capital lexical. Uma das abordagens didáticas mais enriquecedoras da aprendizagem dos alunos durante a presente sessão analisada foi a clarificação dos conceitos introduzidos bem como o fornecimento de exemplos bem práticos e fáceis de interligar com vivências do quotidiano e conhecimentos prévios dos alunos no âmbito do Teatro. Nesta interação em roda com questionamento e partilha de conhecimentos acerca de aspetos fundamentais no Teatro a ter em conta, tanto nas situações dramáticas como na leitura em voz alta, foram introduzidos, de forma bem conseguida e bem explícita, os conceitos de “adereço”; “cenário”; “personagens”; “postura corporal” e “timbre vocal”. À medida que eram dados mais exemplos os alunos aplicavam os conceitos nas dúvidas que colocavam e na tentativa de resposta a algumas questões e, procuravam voluntariar-se para explicar o modo como cada personagem colocaria o timbre da sua voz, a expressividade que teria e como seria a sua postura corporal dependendo das situações vivenciadas na história ou através da criação de outros cenários hipotéticos. Foi ainda feita uma pequena reflexão e sistematização da aula em grande grupo, nomeadamente, sobre aspetos de que os alunos gostaram, outros de que menos gostaram, aspetos que podiam ser melhorados numa próxima vez e o que aprenderam de novo na sessão dinamizada.

De um modo geral, não foi cumprida a totalidade da planificação devido a fatores de gestão do tempo desde o início da aula, o que numa próxima planificação pode ser ponderado com cautela, para garantir que todas as atividades são desenvolvidas e que não ficam aprendizagens

por adquirir como as que estão previstas para a sessão. Tendo analisado com uma visão mais crítica para esta sessão chegou-se à conclusão de que era necessário refletir sobre pontos que não foram tão ao encontro das expectativas e, nesse sentido, procurar estratégias eficientes que visem colmatar as fragilidades reveladas na dinamização da mesma. Em suma, como forma de solucionar este equívoco em termos de gestão e contabilização de tempo prevê-se dar continuidade a esta sessão no último dia desta semana, na qual vai-se proceder ao aprofundamento da parte central da aula planificada e também à consolidação de conceitos já trabalhados em sessões anteriores de Teatro.

#### Aula do dia 5 de maio de 2023

A segunda sessão de Teatro diz respeito à continuação da primeira que foi subdividida em duas partes distribuídas por dois dias distintos. Foi realizada de modo a conseguir dinamizar alguns aspetos que não foram conseguidos na aula anterior de Teatro por questões da gestão do tempo das atividades. De um modo geral, a aula foi bastante produtiva, os alunos aderiram muito às atividades propostas e procuraram dar o seu melhor. Um aspeto que atrasou um pouco o arranque da aula foi a projeção da versão do livro *A História do Pedrito Coelho* em pdf, pois foi equivocadamente previsto que os alunos focariam no acompanhamento da história com recurso às imagens. Ao invés disso, os alunos seguiram a primeira leitura em voz alta com o foco na estagiária, pelo que foi percebida a má gestão de tempo. O aquecimento da aula apesar de ter sido demasiado longo foi muito dinâmico e estimulante para as crianças. Por trazer uma sequencialidade, através de uma história que foi criada propositadamente para a sessão e preparada em continuidade com as restantes aulas, este aquecimento visava que os alunos realizassem os exercícios pensados para a exploração da voz e do corpo, ao circular livremente pelo espaço.

Na segunda leitura em voz alta os alunos deveriam improvisar, através da mímica, o respetivo momento da história lido, conjuntamente com os elementos dos grupos criados antes da atividade, na qual eles revelaram um grande empenho e interesse. Garantiu-se que esta atividade tivesse algumas variantes para atribuir um certo grau de desafio crescente ao longo da sessão e de modo que fosse sempre adequado ao que os alunos já eram capazes de fazer. Os alunos demonstraram muita capacidade criativa com os movimentos do corpo que fizeram para representar pequenas partes da história como também recorreram a gestos de forma muito cativante e pertinente. O que não foi tão bem conseguido foi a solicitação do uso da voz para imitar excertos das falas das personagens da história. Seria interessante nas sessões que se seguem pensar-se em estratégias mais direcionadas concretamente para o uso da voz e à entoação de diferentes vozes das personagens.

#### Aula do dia 11 de maio de 2023

Na terceira sessão de Teatro foi dada continuidade ao trabalho realizado nas aulas de Expressão Dramática anteriores nas quais tinha sido feita uma abordagem ao livro *A História do Pedrito Coelho* com atividades de improvisação e exploração do corpo no espaço, através da mímica e, posteriormente, num outro nível do exercício, o trabalho da colocação e exploração da voz. Nesta aula foi trabalhada de forma muito bem conseguida a respiração diafragmática enquanto os alunos pronunciavam a sílaba indicada no momento da instrução. Os alunos também aderiram muito bem ao aquecimento do corpo e da voz, com algumas indicações de imitação para fazer. Na aula do primeiro turno a participar não foi possível concretizar a parte central da aula, por questões de gestão do tempo das atividades, em que era suposto cumprir a planificação de vinte e cinco minutos de aula. Infelizmente o aquecimento e a parte central da aula da colega estagiária prolongou-se um pouco, pelo que deu a entender, este imprevisto poderá ter tido origem num conflito que surgiu a meio do aquecimento, em que os alunos chocaram uns contra os outros e provocou discussão, frustração e choro. A disrupção em causa não foi gerida da melhor maneira possível, tendo havido dificuldade na postura assertiva de modo a cessar a confusão e prosseguir com a aula naturalmente. Este problema de controlo do grupo acabou por interferir na gestão de tempo e reduzir o tempo previsto para o desenvolvimento da parte central da aula de ambas as estagiárias, aliada, também, a alguma falta de desmotivação revelada pelo grupo, que quando questionado acabou por referir que considerava as tarefas propostas de um elevado grau de dificuldade. Tudo isto poderá ter condicionado o momento destinado à leitura em voz alta articulado com a componente

curricular do Teatro, com a animação de um excerto selecionado previamente da história em questão, com intencionalidade e permitindo ir de encontro aos objetivos estipulados para esta sessão.

Com o segundo grupo a aula decorreu de forma bastante fluida e produtiva, pois os alunos mantiveram o foco e a motivação, sem dispersar ou criar situações disruptivas. Foi possível ter uma primeira tentativa de leitura silenciosa e bastante tempo de preparação para que os alunos lessem individualmente quando fossem chamados, enquanto a turma praticava a leitura até chegar a sua vez. O desempenho dos alunos superou sem dúvida a expectativa, dado que estes revelam alguma hesitação em falar num tom de voz audível, mesmo por questões de inibição face à exposição oral perante os docentes ou colegas. Após a leitura silenciosa e a leitura em voz alta individualmente foi fornecido um *feedback*, à medida que os alunos iam terminando e procurava-se que para tentar melhorar na projeção, na articulação ou na prosódia estes repetissem a leitura, porém seguindo as indicações e sugestões apresentadas.

Aula do dia 19 de maio de 2023

A quarta sessão de Teatro teve início com grande agitação. Talvez fosse devida à má gestão do tempo da atividade anterior que deu origem a comportamentos inadequados dos alunos? Visto que praticamente todos já tinham terminado as tarefas, foi-lhes disponibilizado tempo em demasia e os alunos começaram a perturbar por não ter o que fazer, nem nenhuma orientação... Assim, toda esta situação foi transportada para a aula de Teatro em que levou bastante tempo até os alunos se acalmarem e começarem a cumprir as indicações que lhes eram dadas. Na organização da aula, com a arrumação das cadeiras e das mesas os alunos fizeram muito ruído e não estavam a seguir as indicações que consistiam na formação de uma pilha de cadeiras a um canto junto das mesas de modo que nenhum aluno tropeçasse e no encosto das mesas à parede, com as mochilas debaixo das mesmas, para conferir ainda mais segurança aos momentos didáticos de circulação pelo espaço. Após a arrumação do espaço, a aula começou com o aquecimento que foi muito fluido e dinâmico, ao qual os alunos aderiram imenso e revelaram muito empenho ao procurar fazer sempre o que lhes era solicitado na instrução. Todo o aquecimento foi articulado com a história do poema *A menina Gotinha de Água* (Carlos, 2014) e, no final, os alunos terminaram numa roda que foi partida em grupos de quatro e cinco alunos. O processo de definição dos grupos não foi muito bem conseguido pois os alunos ficaram juntos dos colegas que possuíam mais afinidade e isto acabou por levar a uma grande destabilização do grupo na aula. No confronto com este inconveniente surgiu a necessidade de redefini-los, desta vez, selecionando os alunos de forma mais ponderada a fim de garantir uma boa dinâmica para a atividade que se seguia. Posto isto, foram fornecidas as instruções para a leitura em voz alta com diferentes entoações, sendo que no momento de preparação da leitura em que os alunos souberam qual a voz que deveriam reproduzir, houve uma paragem brusca na atividade para acalmar os alunos que estavam novamente muito agitados e a fazer imenso barulho, a ponto de não ser possível ouvir devidamente as orientações e *feedback*. Os alunos estariam frustrados com os versos que lhes foram indicados e atribuídos para serem apresentados à turma, ou devido ao elevado cansaço por se tratar da última aula do dia?

Assim que se deu por concluído o momento de pausa, após um trabalho mais focado na respiração, com uma breve meditação a que os alunos já estão acostumados em que se deitam de barriga para cima, no chão, a inspirar e a expirar quando solicitado, a turma ficou mais calma e retomou a atividade com entusiasmo e dedicação. O final da atividade central foi, sem dúvida, a parte mais produtiva da aula e que causou maior satisfação ao constatar os resultados. Os alunos que leram em grupo - os versos - ou individualmente - uma estrofe - de acordo com a preferência, revelaram imenso empenho e resultados muito acima do esperado para o grau de dificuldade que a turma demonstra na exposição oral. Houve leituras em voz alta muito bem conseguidas e alvo de valorização na roda final em grande grupo, aquando da discussão sobre atitudes e comportamentos na presente aula e ainda comentários ao desempenho geral da turma. Foram realçados os aspetos mais importantes que enriqueceram a leitura em voz alta dos alunos que recorreram bastante à expressividade vocal e corporal para interpretar os versos do

poema que foi atribuído. Foi feito novamente o retorno à calma e a respiração diafragmática guiada, em roda e a aula terminou com alguns comentários no âmbito do que seria esperado dos alunos para aulas futuras para que situações como as que ocorreram não se tornassem a repetir nas seguintes sessões.

Aula do dia 25 de maio de 2023

A quinta sessão foi dinamizada no intuito de conseguir aproveitar ao máximo o restante do material a ser alvo de reflexão e trabalho. A turma esteve dividida em turnos e sentiu-se da parte do primeiro turno um grande empenho, atitudes adequadas que só contribuíram para o normal funcionamento da aula e principalmente para o envolvimento do grupo na parte central desenvolvida. Com o segundo turno já não houve essa mesma disposição para o envolvimento na aula e isso talvez possa ter origem na reformulação dos grupos para a atividade de leitura em voz alta. Os grupos podem ter ficado desequilibrados no caso do segundo turno, pois verificou-se alterações na produtividade dos alunos e ainda do ritmo a que conseguiam concluir as atividades. Os alunos demoraram bastante mais tempo, pensa-se que seja por não terem uma dinâmica de grupo tão colaborativa e motivada aquando da presença com outros colegas com quem não tenham tanta afinidade. O primeiro turno foi exatamente o contrário, pois através do grande envolvimento de todos os elementos do grupo, num ritmo bastante adequado, e da forte discussão, partilha e comunicação de perspetivas entre eles foi possível dinamizar com sucesso todas as atividades previstas e planificadas para este dia, tendo estes beneficiado das mesmas condições ao nível do esclarecimento, da orientação e da instrução que foi fornecida aos grupos do outro turno.

A organização das mesas e cadeiras para possibilitar ter mais espaço na aula foi muito eficiente e sem quaisquer inconvenientes, sendo que os alunos colaboraram bastante bem todos uns com os outros e dividiram tarefas, seguindo também as indicações que lhes foram fornecidas.

O aquecimento fluiu melhor do que os das aulas anteriores, pois desta vez os alunos já se encontravam mais familiarizados com a temática que interligava esta parte da sessão à abordagem exploratória do mesmo poema já introduzido na aula anterior, através do qual foi dinamizada uma atividade semelhante no âmbito do Teatro. Iam sendo seguidas as indicações, até com mais detalhe e elaboração dos movimentos efetuados e das vocalizações produzidas pelas crianças.

Para a parte central da aula os alunos revelaram um grande potencial no seu desempenho na leitura em voz alta com as devidas entoações solicitadas. Em roda foi possível que os alunos tivessem *feedback* logo após cada apresentação da leitura repartida dos versos, pelo grupo, aos colegas. Houve resultados muito interessantes do ponto de vista vocal e da expressividade corporal associada à entoação reproduzida ou ao conteúdo dos versos. A preparação prévia a esta atividade facilitou e proporcionou a confiança necessária para os alunos conseguirem se expor e na sua maioria serem capazes de projetar a voz de forma audível e perceptível nas gravações feitas para os registos nas grelhas de observação e para dar a possibilidade aos alunos de discutir sobre a sua auto e heteroavaliação na roda final.

No relaxamento houve um momento dedicado ao trabalho da respiração diafragmática com a pronúncia de notas musicais sem interrupção do som, de modo que os alunos fizessem uma gestão adequada do ar para a prática ao se comunicarem e lerem em voz alta. Foi feito esse esclarecimento e aprofundada a explicação dessa atividade de final da aula, na qual os alunos aderiram bastante e procuraram fazer com o máximo foco. Ainda na explicação de conceitos específicos do Teatro e no fornecimento de dicas úteis relativamente aos critérios considerados imprescindíveis na leitura em voz alta, para os alunos terem em atenção e procurarem mobilizar mais para a sua evolução nas próximas atividades que possam vir a ser solicitadas, sejam na expressão oral, corporal ou mesmo na própria dinamização da leitura em voz alta.

A reorganização do espaço da sala já foi mais agitada, por talvez ter havido em simultâneo do momento da instrução a chegada do outro turno à sala que não cumpriu a regra da sala de bater à porta antes de entrar para não perturbar atividades a decorrer. No final, como foi dada uma nova orientação de divisão de tarefas pelos grupos, as mesas e as cadeiras ficaram nas mesmas condições de organização e disposição relativamente aos locais dos quais tinham sido desviadas e ambos os grupos já estavam mais calmos e focados.

ANEXO E. Entrevista semiestruturada  
à professora cooperante

| ' ' | | ' ' |

## Anexo E.1 Guião da entrevista semiestrutura à professora cooperante

### Objetivos gerais:

- a) Perceber de que forma é feita a articulação interdisciplinar com as áreas de expressão artística
- b) Perceber o nível de conforto do grupo com a leitura em voz alta

**Entrevistadoras:** Sara Pécurto e Sónia Guerra

**Data da entrevista:** 3 de maio de 2023

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos para questões
1. Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista. - Motivar o entrevistado.	- Informar sobre o estudo em curso e o objetivo da entrevista; - Solicitar a colaboração da professora; - Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista.
2. Teatro (Bloco Comum)	i) Perceber como é feita a articulação da equipa pedagógica ii) Perceber em que dimensões desta articulação surge o Teatro	Perguntar se... a) A equipa pedagógica costuma planificar para as diferentes áreas curriculares em articulação entre professores b) A dimensão do Teatro surge numa perspetiva interdisciplinar no contexto de sala, fora da aula de drama c) Se sim, com que outras áreas é que o Teatro é articulado d) O Teatro é articulado com o português e) Se sim, como é feita essa articulação
3. Leitura em voz alta (Sónia)	v) Identificar as estratégias utilizadas pela docente nas atividades de leitura em voz alta vi) Reconhecer o nível de leitura global da turma vii) Reconhecer a tipologia de atividades que poderá promover uma aprendizagem mais significativa a nível da leitura	f) Qual/Quais é a estratégia que utiliza nas atividades de leitura em voz alta? g) Como são organizadas as atividades de leitura em voz alta? h) Quais as tipologias de atividade a que eles mais aderem no trabalho de leitura em voz alta? i) Em que nível considera que a turma está, em termos da leitura em voz alta? j) Quais os critérios utilizados na avaliação da leitura em voz alta?

## **Anexo E.2 Transcrição da entrevista à professora cooperante**

Local da entrevista: Sala de aula

Data da entrevista: 3 de maio de 2023

Responsáveis pela entrevista: Sara Pécurto e Sónia Guerra

**Estagiárias (E) – Professora, agradecemos a sua disponibilidade para esta entrevista. Antes de a iniciarmos, gostaríamos de lhe assegurar que garantiremos o anonimato e a confidencialidade dos dados, seguindo com rigor os princípios da ética na investigação. Então, a primeira questão é: a equipa pedagógica costuma planificar para as diferentes áreas curriculares em articulação entre professores?**

**Professora (P) –** Existem reuniões, mas com os coordenadores de cada área. Acontece no início do ano para termos a certeza de que estamos a trabalhar todos os conteúdos mais ou menos na mesma altura, se for o caso.

**E – Ok. A dimensão do Teatro surge numa perspetiva interdisciplinar, no contexto fora da aula de Teatro?**

**P –** Ah sim, muitas vezes. Mas não num contexto da aula estruturada que transmite através da leitura, daquilo que vocês também estiveram a fazer na vossa atividade de hoje, mas não no momento formal de: "Ok. Agora vamos só trabalhar Teatro." Não. Acontece no dia a dia com pequenas tarefas.

**E – Com que outras áreas o Teatro é articulado?**

**P –** É assim, agora, nas aulas de drama, como vocês puderam ver, nós fazemos sempre aquelas típicas festas de final de período. E o Teatro acaba por estar sempre muito articulado em sala para isso. Mas em sala de aula, enquanto professora titular, por não apropriar tantos momentos estruturados e específicos para esse momento, acaba por não estar presente, se calhar num contexto tão rigoroso como deveria ser. Mas tendo aqui aula de Teatro, nós, enquanto colégio, não fazemos depois esta... na verdade não há aquela questão que é muito importante, que é um currículo comum, não, é segmentado. Não, nós aqui fazemos ainda muito por segmentação. Cada professor dá a sua área.

**E** – Ok. Então, o Teatro é articulado com o Português?

**P** – Sim. Há bocadinho disse isso.

**E – Ok. Como é que é feita essa articulação?**

**P** – Pronto. O Teatro em si surge muito na perspectiva do professor, não na perspectiva do aluno. Ou seja, aquelas coisas que vocês tiveram que fazer hoje acontecem mais provavelmente numa área... num foco mais com os conteúdos. A maior preocupação, pessoalmente, é a aprendizagem dos conteúdos e, se calhar, o Teatro acaba por ser um bocadinho descuidado e não tomado tanto como... como tempo. Por isso, não é que não seja importante, ele é importante, mas realmente temos aprendizagens e ritmos de trabalho muito diferentes, o que faz com que o Teatro apareça muito... Por mim, não por eles. Percebem o que eu estou a dizer?

**E – Ok. Agora, sobre educação literária, que géneros textuais é que já foram trabalhados.**

**P** – Eles só trabalharam o texto narrativo.

**E – Só o texto narrativo... Que estratégias foram utilizadas na abordagem desse género textual?**

**P** – Vocês estão a dizer estratégias de apresentação ou de exploração das obras? É que eles, nesta fase, não estão habituados à exploração da obra em termos de... Ok. Eles sabem o que é o título? Sabem o que é um parágrafo? Sabem o que é que é uma frase? Mas não estão habituados à estrutura... Eles sabem o que é introdução, a apresentação das personagens, mas não estão habituados ainda a fazer a eloquência toda de um texto narrativo. Estão a perceber o que eu estou a dizer? De certeza que tem envolvido treino. Porquê? Porque eles ainda estão ao mesmo nível, há uns que já estão a ler na verdade. Mas nós trabalhamos a leitura e a escrita muito a par. O que acontece muitas vezes é que eles dão um grande salto na leitura, mas depois a correspondência de escrita torna-se mais difícil. E isto é notório no final de um primeiro ano. Num segundo ano, os tipos de texto

já são trabalhados explicitamente, com a regra, com a estruturação toda e não tanto no primeiro ano.

**E** – Ok, mas dos conteúdos para o primeiro ano, considera que o grupo já tem consolidada a estrutura desse gênero?

**P** – O texto narrativo ainda não está consolidado para uma grande parte do grupo.

**E** – **A que tipo de atividade é que o grupo adere mais no trabalho de textos?**

**P** – Eles gostam de escrever a pares na produção textual, se é isso que estão a dizer. Eles gostam muito de escrever a pares e isso é uma boa dinâmica. Gostam muito... Vocês não tiveram a oportunidade de observar, mas agora vão criar também. Eles gostam muito... têm vários indutores, cartas, e têm que criar uma história a partir daquele indutor. Pronto, é uma das estratégias. Para meninos que têm mais dificuldade, nem que seja só criar a história oral... que eles saibam sequencializar acontecimentos. Há muitos meninos que, se tendo mais dificuldades, depois não conseguem corresponder para a escrita, mas se fizerem oralmente, quando der o clique da escrita vai ser mais fácil.

**E** – **Ok. Qual é o gênero que eles teriam mais interesse em trabalhar?**

**P** – Aquele gênero que eles sabem. Mas eu acredito que qualquer um deles ia gostar. Eles gostam muito de lengalengas; é uma coisa que agora temos trabalhado mais, mas... e trava línguas, mas acho que qualquer um deles. Eles gostam... Acho que não têm uma preferência...

**E** – **Sobre a leitura em voz alta... Qual é a estratégia que utiliza na leitura em voz alta?**

**P** – A leitura em voz alta, maioritariamente, acontece em gravação de leitura, porque no dia a dia o que eu faço é estimular alguns alunos para lerem o enunciado das fichas, os trabalhos que vamos fazendo. Mas a gravação no seu momento de um texto acontece em trabalho de casa, que eles também fazem gravação e também acontece na sala com a gravação de leitura para o iPad.

**E – Como são organizadas as atividades de leitura em voz alta?**

**P –** Como são organizadas... Eles são autônomos, por isso não há propriamente uma organização. Eles têm... Este momento de gravação de leitura é feito sempre no trabalho autônomo e eles escolhem a correspondência do nível que querem, para o tipo de texto, seja palavras ou texto. Por isso, propriamente uma organização... Não, não existe.

**E – Ok. Quais são os tipos de atividades a que eles mais aderem no trabalho de leitura em voz alta?**

**P –** Aquilo a que eles mais aderem, eu acho que é muito a leitura dos enunciados. Mas, ainda assim, há muitos meninos que têm alguma vergonha em arriscar, mas acho que eles não têm mais porque é o que acontece mais recorrentemente.

**E – Em que nível é que considera que a turma está em termos da leitura em voz alta?**

**P –** Em geral, eles já leem muito bem, mas há crianças que não estão nesse nível. Mas a turma no geral, para um primeiro ano, já lê bem.

**E – Ok. Quais os critérios utilizados na avaliação da leitura em voz alta?**

**P –** Os critérios para mim são: leio corretamente, respeito a pontuação e sou expressivo. Eles não sabem, ou seja, não é de conhecimento ainda deles...

**E – Muito obrigada, uma vez mais, pela disponibilidade para participar nesta entrevista. E muito obrigada pela colaboração neste nosso trabalho.**

### Anexo E.3 Análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante

Local da entrevista: Sala de aula

Data da entrevista: 3 de maio de 2023

Responsáveis pela entrevista: Sara Pécurto e Sónia Guerra

Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Unidade de registo	Frequência/ I	Frequência /SC
A área curricular do Teatro na articulação didático-pedagógico	Articulação curricular/interdisciplinar	O Teatro na planificação anual	<p>“Existem reuniões, mas com os coordenadores de cada área. Acontece no início do ano para termos a certeza de que estamos a trabalhar todos os conteúdos mais ou menos na mesma altura, se for o caso.”</p> <p>“Mas tendo aqui aula de Teatro, nós, enquanto colégio, não fazemos depois esta... na verdade não há aquela questão que é muito importante, que é um currículo comum, não, é segmentado. Não, nós aqui fazemos ainda muito por segmentação.”</p>	2	

		<p>O Teatro na planificação regular</p>	<p>“Sim, muitas vezes.”  “(...) mas não no momento formal (...)”  “Mas em sala de aula, enquanto professora titular, por não apropriar tantos momentos estruturados e específicos para esse momento, acaba por não estar presente, se calhar num contexto tão rigoroso como deveria ser.”  “O Teatro em si surge muito na perspectiva do professor, não na perspectiva do aluno.”</p>	<p>3</p>	
	<p>O papel atribuído ao Teatro nas aulas</p>		<p>“Mas não num contexto da aula estruturada (...)”  “Acontece no dia a dia com pequenas tarefas.”  “É assim, agora, nas aulas de drama, como vocês puderam ver, nós fazemos sempre aquelas típicas festas de final de período. E o Teatro acaba por estar sempre muito articulado em sala para isso.”  “Cada professor dá a sua área.”  “A maior preocupação, pessoalmente, é a aprendizagem dos conteúdos e, se calhar, o Teatro acaba por ser um bocadinho descuidado e não tomado tanto como... como tempo.”</p>	<p>6</p>	<p>14</p>

<b>A Educação literária no Português</b>	Gêneros e estilos literários trabalhados	Interdisciplinaridade do Teatro com outras áreas	“Por isso, não é que não seja importante, ele é importante, mas realmente temos aprendizagens e ritmos de trabalho muito diferentes (...)”	
			“Mas não num contexto da aula estruturada que transmite através da leitura (...)”	3
			“Cada professor dá a sua área.” “Sim.”	1
			“Eles só trabalharam o texto narrativo.”	1
Estratégias de trabalho do texto literário implementadas	Práticas de leitura	Lengalengas	“Eles gostam muito de lengalengas; é uma coisa que agora temos trabalhado mais (...)”	1
		Trava línguas	(...) e trava línguas (...)”	1
		“Há muitos meninos que, se tendo mais dificuldades, depois não conseguem corresponder para a escrita, mas se fizerem oralmente, quando der o clique da escrita vai ser mais fácil.” “(...) Porque eles ainda estão ao mesmo nível, há uns que já estão a ler na verdade. Mas nós trabalhamos a leitura e a escrita muito a par. O que acontece muitas vezes é que eles dão um grande salto na leitura, mas depois a correspondência de escrita torna-se mais difícil.”	2	

		Práticas de escrita	<p>“Eles gostam muito... têm vários indutores, cartas, e têm que criar uma história a partir daquele indutor. Pronto, é uma das estratégias.”</p> <p>“Eles gostam de escrever a pares na produção textual (...).”</p>	2	4
--	--	---------------------	---	---	---

Estratégias de trabalho do texto literário não implementadas	Análise da estrutura textual	<p>“É que eles, nesta fase, não estão habituados à exploração da obra (...).”</p> <p>“(…) não estão habituados ainda a fazer a eloquência toda de um texto narrativo.”</p> <p>“Num segundo ano, os tipos de texto já são trabalhados explicitamente, com a regra, com a estruturação toda e não tanto no primeiro ano.”</p>			3	3	
Conteúdos abordados e aprendidos	Aspectos textuais	<p>“Eles sabem o que é o título? Sabem o que é um parágrafo? Sabem o que é uma frase? (...)”</p> <p>“Eles sabem o que é introdução (...)”</p>			2		
	Personagens	“(…) a apresentação das personagens (...)”			1		

	Conteúdos abordados, mas não consolidados	Sequenciação de ações	“Para meninos que têm mais dificuldade, nem que seja só criar a história oral... que eles saibam sequencializar acontecimentos.”	1	4
		Estrutura do texto narrativo	“(...) Mas não estão habituados à estrutura...” “O texto narrativo ainda não está consolidado para uma grande parte do grupo.”	2	
<b>A leitura em voz alta no trabalho de Português</b>	Estratégias de trabalho da leitura em voz alta	Gravação de leitura	“(...) acontece em gravação de leitura (...)” “Mas a gravação no seu momento de um texto acontece em trabalho de casa, que eles também fazem gravação e também acontece na sala com a gravação de leitura para o <i>iPad</i> .”	2	
		Leitura em grande grupo	“(...) no dia a dia o que eu faço é estimular alguns alunos para lerem o enunciado das fichas, os trabalhos que vamos fazendo.” “eu acho que é muito a leitura dos enunciados.”	2	
		Autonomia da escolha de textos por níveis	“Eles são autónomos, por isso não há propriamente uma organização.” “Este momento de gravação de leitura é feito sempre no trabalho autónomo e eles escolhem a correspondência do nível que querem, para o tipo de texto, seja palavras ou texto.”	2	

Avaliação da leitura dos/pelos alunos	Apresentação perante os outros	“(...) há muitos meninos que têm alguma vergonha em arriscar (...)”	1	5
	Desempenho positivo	“Em geral, eles já leem muito bem (...)” “Mas a turma no geral, para um primeiro ano, já lê bem.”	2	
	Desempenho com dificuldades	“(...) mas há crianças que não estão nesse nível.”	1	
	Critérios de avaliação utilizados	“Os critérios para mim são: leio corretamente, respeito a pontuação e sou expressivo.”	1	

ANEXO F. *FOCUS GROUP*

| | ' ' | | ' '

## Anexo F.1 Guião do *Focus group* pré-intervenção

### Objetivos gerais:

- a) Perceber o tipo de atividades postas em prática nas aulas de drama
- b) Perceber o nível de conforto do grupo com a leitura em voz alta

**Entrevistadoras:** Sara Pécurto e Sónia Guerra

**Aplicado:** 28 de abril de 2023

**Local da entrevista:** Recreio

Bloco	Questões
<b>Teatro (Bloco Comum)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) O que é que mais gostam de fazer nas aulas de Teatro?</li><li>b) O que menos gostam de fazer nas aulas de Teatro?</li><li>c) Costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?</li></ul>
<b>Leitura em voz alta (Sónia)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>d) Gostam de ler livros em voz alta para os vossos colegas?</li><li>e) Quando fazem leitura em voz alta, o que é que é mais importante?</li><li>f) Quando os vossos colegas leem para vocês, o que é que é mais importante que eles consigam fazer?</li><li>g) Que tarefas de leitura em voz alta é que gostam mais?</li></ul>

## Anexo F.2 Guião do *Focus groups* pós-intervenção

### Objetivos gerais:

- a) Perceber o tipo de atividades postas em prática nas aulas de Teatro
- b) Perceber o nível de conforto do grupo com a leitura em voz alta

**Entrevistadoras:** Sara Pécurto e Sónia Guerra

**Aplicado:** 2 de junho de 2023

**Local da entrevista:** Recreio

Bloco	Questões
<b>Teatro (Bloco Comum)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) O que é que mais gostam de fazer nas aulas de Teatro?</li><li>b) O que menos gostam de fazer nas aulas de Teatro?</li><li>c) Costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?</li></ul>
<b>Leitura em voz alta (Sónia)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>d) Gostam de ler livros em voz alta para os vossos colegas?</li><li>e) Quando fazem leitura em voz alta, o que é que é mais importante?</li><li>f) Quando os vossos colegas leem para vocês, o que é que é mais importante que eles consigam fazer?</li><li>g) Que tarefas de leitura em voz alta é que gostam mais?</li></ul>
<b>Teatro (Bloco Comum)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>h) Recomendavas a um amigo que pedisse à professora para ter aulas de Teatro?</li></ul>

### **Anexo F.3 Transcrição do *focus group* pré-intervenção**

Por razões de logística da Escola e de acordo com a Professora Cooperante, o <i>focus group</i> , com a participação total de 13 alunos, foi organizado em três grupos.		
<u>Grupo 1</u> Participantes: 2 rapazes	<u>Grupo 2</u> Participantes: 7 raparigas e 1 rapaz	<u>Grupo 3</u> Participantes: 3 rapazes
Data: 28 de abril de 2023 Local: Recreio Moderadoras: Sara Pécurto e Sónia Guerra		

#### **1.º Grupo**

**Estagiárias (E) - Nós vamos ter aqui perguntas sobre Teatro e sobre Português. Sobre as aulas de Teatro e de Português. Não há respostas certas e erradas. Só queremos saber a vossa opinião. Uma opinião é aquilo que vocês pensam sobre o assunto. Se não tiverem opinião sobre o assunto ou se não quiserem responder, podem dizer que não querem responder. Está tudo bem. Tudo o que aqui disserem servirá somente para o nosso estudo, não será divulgado, e os vossos nomes também não serão revelados. Pode ser?**

**Todos os Alunos (A) – Sim!**

**E – Então a primeira pergunta é o que é que mais gostam de fazer nas aulas de Teatro?**

**A1 – Drama! Eu não posso, mas... eu gosto mais de fazer um jogo de estátua.**

**A2 – Eu gosto mais de fazer os Teatros...**

**A1 - E também ver os Teatros!**

**E – O que é que menos gostam de fazer nas aulas de Teatro?**

**A1** – Fazer os Teatros.

**A2** – Não sei!

**E – Ok! Costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?**

**A1** – Não!

**A2** – Não!

**E – Não? Ok. E agora, sobre Português. Que tipos de livros é que vocês conhecem?**

**A1** – *O Pato feio?*

**A2** – Histórias...do mal! Histórias curtas... e também compridas! Eu conheço compridas.

**E – Qual é o vosso tipo de livro preferido?**

**A1** – Eu acho que é o que o meu pai comprou, que é tipo um livro só de países, inteiros.

**A2** – Banda Desenhada!

**E – Qual é o vosso tipo de livro preferido?**

**A1** – O tipo? Ahhh... tipo gordo e também é largo!

**A2** – Era a banda desenhada! Eu gosto muito das bandas desenhadas.

**E – Porque é que os livros são importantes?**

**A1** – Para conseguirmos ler melhor...

**A2** – Para mim, livros é uma coisa importante porque, primeiro, ajuda a cabeça e, muitas vezes, entretém quando eu estou cansado.

**E – Que tarefas é que vocês gostam de fazer com livros aqui na sala?**

**A2** – Eu gosto de aproveitá-los quando não tenho nada para fazer.

**A1** – Dos livros!

**E – Ok, obrigada. Vocês gostam de ler em voz alta para os colegas?**

**A2 –** Quando é preciso!

**A1 –** Quando estamos a fazer uma apresentação, claro!

**E – E quando vocês leem em voz alta o que é que é mais importante?**

**A1 –** Eles gostarem ou nós falarmos alto ou qualquer coisa.

**A2 –** Para mim é que eles percebam o que estamos a tentar dizer.

**E – E quando os colegas leem em voz alta o que é que é mais importante que eles consigam fazer?**

**A1 –** Perceber!

**E – Vocês perceberem o que eles estão a dizer?**

**A1 –** Sim!

**A2 –** Acho que é ter atenção!

**E – E que tarefa de leitura em voz alta é que vocês mais gostam de fazer aqui na sala?**

**A1 –** Não faço ideia!

**A2 –** Quando fazemos perguntas uns aos outros e depois temos de lê-las.

**E – Boa, muito obrigada por participarem meninos!**

## **2.º Grupo**

**E – Estas perguntas vão ser sobre Teatro e Português! Não há respostas nem certas nem erradas, são perguntas para a vossa opinião. E nós vamos fazer assim, vamos começar pela A3 e vamos dar a volta toda, para fazer a primeira pergunta, para a segunda pergunta começa aqui, damos a volta toda e acabamos aqui. Na seguinte começa a A5, damos a volta toda e por aí fora ok? São perguntas sobre Português e sobre as vossas aulas de Teatro! É sobre a vossa opinião! Se não tiverem opinião, se não quiserem responder podem dizer “passo” ou nunca pensei sobre isso ou não sei! Pronto, posso começar?**

**A – Sim!**

**E – Então a minha primeira pergunta é...O que é que mais gostas de fazer nas aulas de Teatro?**

**A3 –** Eu? De vez em quando ver os filmes! E quando não vemos filmes é fazer o ritual.

**A4 –** É fazer jogos!

**A5 –** Os jogos e os filmes!

**A6 –** Passo!

**A7 –** Passo!

**A8 –** Passo!

**A9 –** Eu gosto das estrelas e dos jogos.

**A10 –** Eu gosto muito das estrelas, porque nós portamo-nos muito bem e a nossa professora está orgulhosa de nós.

[A6, A7 e A8 optaram por não responder]

**E – E agora o que é que menos gostas de fazer nas aulas de Teatro?**

**A4 –** Passo!

**A5 –** Passo!

**A6 –** Passo!

**A7 –** Passo!

**A8** – Passo!

**A9** – Passo!

**A10** – Passo!

**A3** – Passo!

[Todos os alunos passaram a resposta]

**E – Ok! A seguir...Começa a A5! Costumam trabalhar com livros ou histórias nas aulas de Teatro?**

**A5** – Não!

**A6** – Não!

**A7** – Passo!

**A8** – Não!

**A9** – Não!

**A10** – Não!

**A3** – Ahhh...acho que sim! Sim, sim!

**A6** – Não, não! Nós não costumamos...

[A7 optou por não responder]

**E – Olhem deixa-a responder!**

**A3** – Mas de histórias... Vemos histórias como o *Patinho Feio*!

**E – Calma, calma! A4!**

**A4** – Passo!

**A7** – Sim!

[A4 optou por não responder]

**E – Sim? Ok! Começa a A6! Que tipos de livros conheces?**

**A6** – O *Patinho Feio*.

**E – Que tipos de livros? Ah esqueci-me de vos explicar, isto agora é sobre português! Lembram-se que era sobre Teatro e Português? Agora já estamos em Português! Que tipos de livros conheces?**

**A6 –** *Patinho Feio, A Rapunzel, Amor de monstros...*

**E – São os que quiseres... Posso deixar outra pessoa pensar? Posso?**

**A7 –** *A Bela e o monstro! Ahhh...*

**E – Posso passar?**

**A8 –** *Peter Pan.*

**A9 –** *Bela e o monstro, Bela Adormecida, Rapunzel e...Elsa! Há mais...*

**A10 –** *Ahh! Princesa e o sapo!*

**E – Ok, obrigada!**

**A3 –** *Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Ana, Elsa, Peter Pan, Bela Adormecida...*

**A4 –** *Ahhh...Peter Pan, Bela Adormecida...*

**A5 –** *Ahhh... Bela e o monstro!*

**E – Boa! ok! Agora, qual é o vosso tipo de livro preferido?**

**A7 –** *Moana.*

**A8 –** *Moana.*

**A9 –** *Passo.*

**A10 –** *Moana!*

**A3 –** *Passo.*

**A4 –** *Amor de monstros.*

**A5 –** *Passo!*

[A9, A3 e A5 optaram por não responder]

**E – Livro preferido?**

**A6 –** *Moana!*

**A9** – *Cinderela.*

**A3** – *Bela adormecida.*

**E** – **Ok! Agora, porque é que os livros são importantes?**

**A8** – Para aprender a ler!

**A9** – Ah... aprendemos novas histórias, aprendemos a ler e aprendemos mais coisas com os livros que a professora tem em que nós podemos escrever.

**A10** – Aprendemos coisas.

**A3** – Passo.

**A4** – Ahh...podemos aprender a ler, aprendemos bonecos.

**A5** – Podemos aprender a escrever! Ler! Ensinar!

**A6** – Para toda a gente saber ler!

**A7** – Tantas coisas. Também para ouvirmos histórias!

[A3 optou por não responder]

**E** – **E agora...a minha próxima pergunta é... que tarefas é que gostas mais de fazer com os livros?**

**A9** – Eu gosto de ficar em uma biblioteca a ler sem barulho.

**A10** – Eu gosto de ler com um amigo ao lado e às vezes também mais ou menos caladinha como na biblioteca.

**A3** – Passo!

**A4** – Passo.

**A5** – Ahh...ai! Eu gosto de ler na biblioteca e jogar jogos.

**A6** – Gosto de ler e jogar jogos na biblioteca!

**A7** – Gosto de ler na biblioteca com música.

**A8** – Eu gosto de ler calmamente.

**A4** – Já sei! Já sei, já sei!

**A4** – Ficar a ler na biblioteca.

[A3 optou por não responder]

**E – Quem é que quer acrescentar alguma coisa?**

**A6** – Gosto muito de aprender as sílabas com os livros.

**E – Gostam de ler em voz alta para os colegas?**

**A10** – Gosto de fazer isso para ouvirem...

**E – Gostas?**

**A10** – Acho que sim!

**E – Gostas de ler em voz alta para os colegas?**

**A3** – Mais ou menos!

**A4** – Mais ou menos.

**A5** – Sim!

**A6** – Ahhh... Sim...

**A7** – Tenho um bocadinho de vergonha, mas sim.

**A8** – Sim!

**A9** – Eu gosto de aprender a falar para a turma sem vergonha.

**E – Quando fazem a leitura em voz alta, o que é que é mais importante?**

**A3** – Ahh...que eles ouçam.

**A4** – Passo.

**A5** – Falar alto e não falar assim tão rápido para os outros perceberem.

**A6** – Concentrar e ouvir ao teu cérebro.

**A7** – Ler.

**A8** – Estarmos concentrados com as outras pessoas e a lermos bem.

**A9** – Ter as costas direitas e arrumadas para ver.

**A10** – Então...às vezes, acho eu, podem relaxar a ver uma história...também podem ver, algumas coisas e os livros até nos dão a aprender com as coisas dos livros.

**A6** – Sempre que não soubermos uma coisa pedimos ajuda às professoras.

[A4 optou por não responder]

**E – Boa, obrigada! E quando os vossos colegas leem o que é que é mais importante que eles façam?**

**A4 –** Passo!

**A5 –** Para não lerem muito baixo, para não lerem muito rápido... Também para não estarem de costas tortas.

**A6 –** Ouvir os outros para falarem mais alto.

**A7 –** estar com atenção!

**A8 –** Estarmos concentrados e com muita atenção.

**A9 –** Ser atento e concentrado nas histórias.

**A10 –** Ok, eu vou passar por causa que (porque) eram mais da A e da A, troca de nomes...

**A3 –** Não falarmos com os outros enquanto os outros estão a ler!

**E – Que tarefas de leitura em voz alta é que vocês gostam mais de fazer?**

**Atividades que vocês gostam mais? Das atividades que vos propõem?**

**A5 –** Livros?

**E – Atividades de leitura em voz alta...**

**A5 –** Como assim?

**E – O que é que mais gostam de fazer!**

**A5 –** De comer doces!

**E – Não, o que é que mais gostam de fazer nas atividades de leitura em voz alta!**

**A5 –** Ahhhh...ler!

**A6 –** Ler.

**A7 –** Eu quero dizer uma coisa da história de antes!

**E – Agora esta pergunta! Nas atividades de leitura em voz alta o que é que mais gostam de fazer?**

**A7** – Brincar aos bichinhos.

**A8** – Passo!

**A9** – Ler trabalhos!

**A10** – Ler.

**A3** – Eu passo.

**A4** – Ler.

[A3 e A8 optaram por não responder]

### **3.º Grupo**

**E** – Nós vamos fazer perguntas sobre as vossas aulas de Teatro e sobre Português. E é só a vossa opinião sincera. Não há respostas erradas nem certas, só queremos ouvir a vossa opinião. Se não tiverem nenhuma opinião podem dizer que não querem dizer, está tudo ok, pode ser? Não é obrigatório, é só para nos ajudarem. Como é que isto vai ser? Primeiro vai começar o A11, na primeira pergunta é o A11, depois A12, depois o A13. Na segunda pergunta é o A12, depois o A13 e o A11. Na terceira pergunta é o A13, o A11 e o A12. Depois começa de novo, pode ser? Então...a primeira pergunta é, o que é que mais gostam de fazer nas aulas de Teatro?

**A11** – Bater palmas.

**A12** – Tudo!

**A13** – Tudo!

**E** – **E o que menos gostam de fazer nas aulas de Teatro?**

**A12** – Nada

**A13** – Não sei.

**A11** – Não sei.

**E** – **Costumam trabalhar com histórias nas aulas de Teatro?**

**A13** – Não!

**A11** – Não, não costumamos.

**A12** – Ahh...Não!

**E** – **Ok, agora sobre Português.**

**A12** – Só vemos histórias, só vemos filmes.

**E** – **Ok temos umas perguntas sobre Português, vou começar eu, e a pergunta é...que tipos de livros conhecem?**

**A11** – Da raposa.

**A12** – Ahh... *Os três porquinhos.*

**E** – **A13! Que tipos de livros conheces?**

**A13** – Conheço... Não sei...

**E** – **Ok. Qual é o vosso tipo de livro preferido?**

**A11** – Da raposa.

**A12** – Não sei!

**A11** – A raposa!

**A13** – *A raposa na caixa!*

**E** – **Porque é que os livros são importantes?**

**A13** – Não sei!

**A11** – Não sei.

**A12** – É para aprendermos a ler...e nos divertirmos a ler!

**E** – **Que tipos de tarefas é que gostam de fazer com os livros na sala de aula?**

**A12** – Aquela sala de aula?

**E** – **Pois...A vossa!**

**A12** – Ahh, deixa-me ver... A Rotina do dia, Número do dia, Data e nome, Cálculo mental às quintas...

**E – Mas com livros? Com livros!**

**A12** – Ahh... Então... às vezes quando acabamos as coisas podemos ir ler um livro.  
No TEA podemos ver livros.

**A13** – Para ler os livros!

**A11** – Não tenho!

**E – Ok! Gostam de ler em voz alta para os colegas?**

**A13** – Não!

**A11** – Não!

**A12** – Ahh..já me esqueci!

**E – Gostas de ler em voz alta para os colegas?**

**A11** – Eu odeio!

**A12** – Eu acho que não gosto de ler alto! Porque no outro dia eu estava a fazer sempre um esforço para ler à minha mãe, alto.

**E – Ok! E quando leem em voz alta o que é que é mais importante?**

**A11** – Não sei!

**A12** – Ahh... Contar a pessoas ou à nossa família, histórias. Histórias!

**A13** – Histórias!

**E – E quando os colegas leem em voz alta o que é que é mais importante que eles façam? Quando os colegas leem em voz alta o que é que é mais importante que eles consigam fazer?**

**A12** – O quê?

**E – Quando os colegas leem em voz alta, o que é que é mais importante que eles consigam fazer?**

**A12** – Ahhh... Ahhh... Ler! E também... mas eu quero dizer uma coisa sobre a outra pergunta! Aquilo de nós lermos alto! Eu gosto de ler alto quando a professora diz para ler do quadro, as rotinas, ou isso.

**E – Ok, mas nós queremos saber o que é que é importante quando os colegas estão a ler para vocês? A13?**

**A13 – Não sei!**

**A11 – Ler em voz alta!**

**A12 – Eu ainda tenho mais uma! Ahhh... sentirmo-nos feliz pelos outros conseguirem...ahh, ahh... ler...ahh... bem! Eu não pensei nisso, agora é que pensei!**

**E – Ok e que tarefas de leitura em voz alta é que vocês gostam de fazer? A13!**

**A13 – Como?**

**E – Que tarefas de leitura em voz alta é que gostas de fazer?**

**A13 – Matemática!**

**A11 – Nada!**

**A12 – O quê?**

**E – Que tarefas de leitura em voz alta é que gostas de fazer?**

**A12 – Ahhh...Ler livros...ler tipo a Rotina ali no quadro.**

**E – Ias dizer alguma coisa?**

**A13 – Ia, mas esquece, pode ficar assim!**

**E – Ok, pronto olhem, obrigada, meninos! Muito obrigada pela vossa ajuda!**

## Anexo F.4 Transcrição do *focus group* pós-intervenção

Por razões de logística da Escola e de acordo com a Professora Cooperante, o <i>focus group</i> , com a participação total de 18 alunos, foi organizado em quatro grupos.			
<u>Grupo 1</u> Participantes: 1 rapaz e 2 raparigas	<u>Grupo 2</u> Participantes: 4 raparigas e 2 rapazes	<u>Grupo 3</u> Participantes: 3 rapazes e 5 raparigas	<u>Grupo 4</u> Participante: 1 rapariga
Data: 2 de junho de 2023 Local: Recreio Moderadoras: Sara Pécurto e Sónia Guerra			

### 1.º Grupo

**E – Então primeira pergunta, o que mais gostam de fazer nas aulas de Teatro?**

**A1** – Ahhh... fazer o aquecimento porque é muito giro e começamos a relaxar!

**A2** – Ver um filme de vez em quando.

**A3** – Acalmar quando nós estamos deitados no chão!

**E – O que é que menos gostam de fazer nas aulas de Teatro?**

**A2** – Passo!

**A3** – Passo!

**A1** – Ahhh... as pessoas chatearem-me...chateiam-me muitas vezes, uma vez deram-me um murro!

[A2 e A3 optaram por não responder]

**E – Eu lembro-me! Costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?**

**A3** – Sim!

**A1** – Sim absolutamente certo!

**A2** – Sim!

**E** – **Que tipos de texto conhecem?**

**A1** - A *Capuchinho*, A *Bela Adormecida*, A *Cinderela*, A *Pequena Sereia* e a *Wednesday*.

**A2** - *Peter Rabbit*, A *cabra e os sete cabritinhos*, *O porquinho*, A *Bela adormecida*, A *Cinderela*, A *Pequena Sereia*, muitos mais, eu tenho muitos!

**A3** - *Peter Rabbit*, a *Wednesday*, A *Cinderela*, A *Pequena Sereia*, ahhh... o que é que pode ser mais? Muitas mais histórias!

**E** – **Próxima pergunta, qual é o vosso tipo de texto preferido?**

**A2** – Texto ou livro?

**E** – **Texto!**

**A2** – O que é que é tipo de texto? Ahh, com história! O meu favorito? A *batata no sofá!*

**A3** – *Wednesday!*

**A1** – *Wednesday!* Não, *Wednesday Addams!*

**E** – **Porque é que os livros são importantes?**

**A3** - Para aprender a ler para termos mais confiança quando não sabemos muito bem as palavras e também quando estivemos a distrair muito vamos ler um livro.

**A1** - Quando nós precisamos de ajuda, quando nós precisamos de ter mais confiança ou quantos nós temos que estar muito atentos a ler quantos estamos a fazer as Apresentações de produções.

**A2** - É para aprender muitas coisas, para os nossos olhos ficarem mais concentrados, para aprender Português, Matemática, para aprender muitas coisas e também para divertir-se e para ter muita imaginação.

**E – Que tarefas é que gostam de fazer com livros?**

**A1** – Ler e escrever, imitar as partes dos livros quando estamos a fazer Teatro.

**A2** – Ler todos os capítulos da minha biblioteca.

**A3** - Ahhh...ahhh...lermos uma história, lemos uma história... e depois criarmos uma história a partir da mesma história em que aconteça a mesma coisa, só que diferente.

**A2** – Esqueci-me da pergunta, o que é que era?

**E – Que tarefas é que gostam de fazer com os livros?**

**A2** – Já estou no terceiro capítulo!

**E – Já respondeste A2, gostam de ler em voz alta para os vossos colegas?**

**A2** – Sim! Sim!

**A3** – Sim!

**A1** – Sim!

**E – Quando fazem a leitura em voz alta, o que é que é mais importante?**

**A1** – Estar atento nos outros e ser confiante...

**A2** – Ser muito confiante e...ouvirmos.

**A3** – Sermos confiantes e não termos muita vergonha!

**E – Ok! Quando os colegas leem em voz alta para vocês o que é que é importante que eles façam? O que é que é importante que os colegas consigam fazer quando leem em voz alta?**

**A2** – É mais importante nós estarmos atentos e eles fazerem a voz muito alta para nós percebermos!

**A3** – Eles fazerem a voz alta e não falarem muito rápido!

**A1** – Ehh...nós estarmos muito atentos porque eles estão a dar o seu melhor.

**E – E que atividades de leitura em voz alta é que gostam mais?**

**A3** – Eu gosto muito de ler um livro aos outros e não gosto muito de ler para muita gente, só para alguns.

**A1** – Eu gosto de ler, mas não para muita gente...

**A2** – Eu gosto de ler...quê? Espera não percebi!

**E** – **Que tarefas de leitura em voz alta é que gostam mais de fazer?**

**A2** – Eu gosto de ler e gosto de ler às outras pessoas, a muitas pessoas, eu gosto!

**E** – **Ok! Última pergunta de todas!! Sobre as nossas aulas! Davam um conselho a um amigo e diziam-lhe assim: “Pede à tua professora para ter aulas de Teatro como nós, é muito giro!”?**

**A2** – Sim, eu acho que era uma boa ideia, sim!

**A3** – Sim.

**A1** – Sim!

**E** – **Muito obrigada, meninos! Foram uma ajuda espetacular, incríveis!**

## **2.º Grupo**

**E – Vamos lá começar, primeira pergunta: o que é que mais gostam de fazer nas aulas de Teatro?**

**A4 –** De tentar adivinhar!

**A5 –** Jogar jogos!

**A6 –** Jogar jogos!

**A7 –** Jogar jogos com a Sónia e a Sara!

**A8 –** Jogar jogos com a Sónia e a Sara!

**A9 –** Então...gosto daquela que nós fazemos assim e a Sónia e a Sara dizem várias coisas para nós fazermos na primeira parte e jogar jogos com a Sónia e a Sara!

**E – Ok, boa! O que é que menos gostam de fazer nas aulas de Teatro?**

**A5 –** Nada!

**A6 –** Passo.

**A7 –** Nada!

**A8 –** Fazer o aquecimento.

**A9 –** Passo!

**A4 –** Fazer o aquecimento!

[A9 optou por não responder]

**E – Tu passaste, podes dizer se quiseres.**

**A6 –** Só não gosto de os amigos se magoarem.

**E – Próxima pergunta... costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?**

**A6 –** Às vezes...

**A7 –** Claramente...

**A8 –** Às vezes...

**A9 –** Às vezes...

**A4** – Ahhh... quase sempre.

**A5** – passo!

[A5 optou por não responder]

**E – Próxima, que tipos de texto conhecem?**

**A7** – Poemas...e histórias.

**A8** – Poemas e histórias.

**A9** – Passo.

**A4** – Poemas e histórias.

**A5** – Poemas e histórias...

**A6** – Poemas e histórias.

[A9 optou por não responder]

**E – ok, qual é o vosso tipo de texto preferido**

**A8** – Poemas...e livros.

**A9** – Passo!

**A4** – É para dizer o tipo de texto? A história que nós fizemos do robô!

**A5** – Robô? Histórias...

**A6** – Histórias...

**A7** – ahhh...histórias e poemas! E eu gosto muito de histórias!

[A9 optou por não responder]

**E – Próxima pergunta...porque é que os livros são importantes?**

**A9** – Para aprendermos a ler e para aprendermos coisas.

**A4** – Para aprendermos a ler e para aprendermos a escrever coisas diferentes.

**A5** – Para aprendermos a ler e também nos divertirmos!

**A6** – Para aprender a ler e para aprender a escrever...

**A7** – Para aprender a ler, as letras e aprender a escrever e abrir a nossa imaginação!

**A8** – Para abrir a nossa imaginação, para treinar a nossa leitura, também podemos aprender a desenhar se for os desenhos e também podemos aprender a escrever.

**E – Ok, que tarefas é que mais gostam de fazer com livros.**

**A4** – De escrever.

**A5** – Ler e escrever e divertirmos.

**A6** – Ver as imagens!

**A7** – Passo!

**A8** – Leitura orientada!

**A9** – Gosto de ler, gosto de ver as imagens, gosto de divertir e também gosto de escrever livros.

**A7** – Para nós aprendermos, divertirmos com os livros e depois podemos fazer várias coisas com eles e as coisas que os outros não sabem nós sabemos e depois dizemos aos outros para eles os outros aprenderem também...

**E – Gostam de ler livros em voz alta para os vossos colegas?**

**A5** – Sim!

**A6** – Eu gostava mais de ler para mim porque eu estou habituado a ler para mim.

**A7** – Eu gosto de ler nos dois.

**A6** – Só que também gosto de ler no outro.

**A8** – Claramente.

**A9** – Claramente!

**A4** – Eu gosto mais de ler para mim porque estou mais habituada, porque no TEA fazemos isso, mas também gosto de ler em voz alta para os amigos. Os dois!!

**E – E quando fazem leitura em voz alta, o que é que é mais importante?**

**A6** – Conseguir ouvir.

**A7** – Falar alto para os amigos perceberem e ouvirem!

**A8** – Fazer...imitar os sons das personagens e falar alto para os outros ouvirem!

**A9** – Então... Às vezes... fazemos a imaginação para criar uma história que depois mostramos aos amigos e eles têm que nos ouvir.

**A4** – Não percebi o que disse.

**E – Quando estão a ler em voz alta o que é que é mais importante?**

**A4** – O mais importante é que os outros ouçam bem e aprenderem...

**A5** – O mais importante é que os outros aprendam a ler connosco. E entendam nós a ler e a fazermos os sons das personagens!

**E – Ok, e quando os colegas leem em voz alta o que é que é importante que eles consigam fazer?**

**A7** – É importante que eles consigam não fazer barulho.

**A8** – É importante que eles consigam ler em voz alta.

**A9** – É importante para os colegas para não fazerem barulho porque os outros podem não ouvir e nem ver as imagens.

**A4** – Se fizerem barulho depois não dá para ouvir e nem conseguem aprender.

**A5** – Ahhh... é nós fazermos silêncio...

**E – Quando eles leem em voz alta, o que é que é mais importante que eles consigam fazer?**

**A6** – Silêncio.

**A8** – E também se os colegas estiverem a fazer barulho, eles vão perturbar os outros.

**E – Que tarefas de leitura em voz alta é que vocês gostam mais de fazer?**

**A8** – Como assim?

**E – Atividades de leitura em voz alta?**

**A8** – Passo.

**A9** – Passo.

**A4** – Passo.

**A5** – Ler livros aos outros.

**A6** – Ler livros aos outros.

**A7** – O que é que era a pergunta?

[A4, A8 e A9 optaram por não responder]

**E – Que atividades de leitura em voz alta é que gostam mais de fazer?**

**A7 –** Ler! Ler para os amigos e também ler para nós próprios!

**E – Ok! Última pergunta de todas! Aconselhavam um amigo vosso a dizer assim à professora dele: “Quero ter aulas de Teatro é muito giro!”?**

**A9 –** Sim!

**A4 –** Se fossem giras sim, como vocês!

**E – Como as nossas?**

**A4 –** Como as nossas isso sim, mas sem ser o aquecimento porque eu não gosto assim tanto.

**A5 –** Sim.

**A6 –** Sim.

**A7 –** Sim, mas sem o aquecimento!

**A8 –** Sim, posso dizer uma coisa? Eu não gosto assim tanto das aulas de Teatro porque nós...são muito grandes! E era por causa do tempo...

**E – Ok, muito obrigada, meninos!**

### **3.º Grupo**

**E – Vamos então começar. Primeira pergunta: o que é que mais gostam de fazer nas aulas de Teatro?**

**A10** – De Teatro eu gosto mais de fazer o aquecimento!

**A11** – No Teatro eu gosto mais de fazer o aquecimento e depois os jogos.

**A12** – No Teatro eu gosto muito de fazer os jogos!

**A13** – No Teatro eu gosto muito de jogar com a Sara e com a Sónia.

**A14** – No Teatro eu gosto muito do aquecimento!

**A15** – No Teatro eu gosto muito de tudo.

**A16** – No Teatro eu gosto muito do aquecimento.

**A17** – No Teatro eu gosto de tudo!

**E – Ok, obrigada! Olhem, o que é que gostam menos de fazer nas aulas de Teatro?**

**A11** – Nada!

**A12** – Nada.

**A13** – Nada.

**E – É para ser honesto.**

**A14** – Nada!

**A15** – Nada!

**A16** – Nada.

**A17** – Nada!

**A10** – Nada.

**E – Ficamos muito contentes! E agora, costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?**

**A12** – Não!

**A13** – Não!

**A14** – O que é que disseste?

**E – Costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?**

**A14** – Sim!

**A15** – Sim.

**A16** – Sim.

**A17** – Sim!

**A10** – Sim.

**A11** – Sim.

**E – Agora, próxima pergunta: que tipos de texto conhecem? Podes passar se quiseres...**

**A15** – Passo!

**A16** – *Petter rabbit, Gotinha de Água...*

**A17** – *Petter rabbit e Gotinha de Água.*

**A10** – O texto narrativo e o poema.

**A11** – Ahhh... *Gotinha de Água.*

**A12** – Ahhh... O *Petter rabbit* e a *Gotinha de Água.*

**A13** – O *Petter rabbit* e a *Gotinha de Água.*

**A14** – *Gotinha de Água.*

**A15** - *Petter rabbit.*

**E – Agora...qual é o vosso tipo de texto preferido?**

**A16** – Ahhh... Mas pode ser um qualquer? Passo!

**A17** – Passo!

**A10** – Aqui da escola? Passo.

**A11** – Poema!

**A12** – *Gotinha de Água.*

**A13** – Poema!

**A14** – *Gotinha de Água.*

**A15** – *Monstro das Cores.*

**A16** – *Animais.*

**A17** – *Patinho Feio.*

**E – Agora...porque os livros são importantes?**

**A17** – Porque nós nos livros aprendemos coisas novas e há coisas que não sabemos que os livros podem nos explicar.

**A10** – Os livros são muito importantes porque às vezes quando nós não sabemos, vamos aos livros para ver se tem lá informação.

**A11** – Ahhh...os livros são importantes porque nós sempre aprendemos coisas novas quando lemos livros.

**A12** – Os livros são importantes porque posso trabalhar, claro e também para ajudar.

**A13** – Aprendemos novas coisas e podemos encontrar o que não sabemos.

**A14** – Os livros são muito importantes para nós aprendermos a ler.

**A15** – Os livros ajudam a contar histórias para quando crescer contar aos outros mais novos.

**A16** – Os livros são bons para aprendermos a ler e aprendermos mais coisas que nós não conhecemos da vida.

**E - Que tarefas é que gostam mais de fazer com livros?**

**A10** – Tudo.

**A11** – Ahhh... aprender coisas...e nos divertir com as histórias.

**A12** – Tudo!

**A13** – Aprender coisas...e nos divertir com as histórias.

**A14** – Ler os livros.

**A15** – Ficar a ler um livro quieto.

**A16** – Que é que disseste?

**E – Que tarefas é que gostam mais de fazer com livros?**

**A16** – Ver as imagens e ler...

**A17** – Eu gosto muito de ler as coisas mais interessantes!

**E – Gostam de ler coisas em voz alta para os vossos colegas?**

**A11** – Sim!

**A12** – Eu adorava, mas sim!

**A13** – Hmmm...mais ou menos!

**A14** – Mais ou menos...

**A15** – Às vezes eu gosto.

**A16** – Sim!

**A17** – Às vezes eu gosto de falar em voz alta e às vezes não porque eu na escrita eu não consigo perceber muito.

**A10** – Às vezes eu gosto porque eu estou pronta para ler e não me vou enganar e tenho a certeza e as outras vezes não porque tenho vergonha e tenho medo que se alguém rir de mim se eu enganar em alguma palavra...

**E – Quando fazem leitura em voz alta o que é que é mais importante?**

**A12** – O mais importante é perceber e os outros gostarem!

**A13** - Perceber e os outros gostarem!

**A14** – Falar alto para os outros ouvirem.

**A15** – Falar alto para os outros ouvirem e prestar atenção.

**A16** – Falar alto para os outros prestarem atenção.

**A17** – Falar alto para ver se eles percebem ou não.

**A10** – O que é que a Sónia disse?

**E – Perguntei o que é que é mais importante quando leem em voz alta para os colegas!**

**A10** – Nós temos de ler alto para os outros ouvirem.

**A11** – Nós temos que ler alto porque...ahh... para eles prestarem atenção e...alguns estão a brincar e nós temos que falar muito alto para eles perceberem o livro e fazemos perguntas para ver se eles estão a entender ou não!

**E – E quando os colegas leem, o que é que é mais importante que eles consigam fazer?**

**A13** – Ahhh...Não sei! Só perceber...

**A14** – Não sei...passo!

**A15** – Prestar atenção e ouvir os outros.

**A16** – O que é que disseste?

**E – O que é que é mais importante que os colegas consigam fazer quando leem em voz alta?**

**A16** – Falar alto e os outros têm que escutar a leitura dos outros!

**A17** – O que é que disse?

**E – O que é que é mais importante que os amigos façam quando estão a ler em voz alta para vocês?**

**A17** – Nós prestarmos atenção.

**A10** – Prestar atenção.

**A11** – Passo.

**A12** – Eles têm que prestar...os outros têm que prestar muita atenção, porque senão os outros também vão fazer perguntas para ver se eles estão a prestar atenção e é por isso que nós temos que prestar muita atenção.

**A14** – Nós temos que prestar muita atenção à história porque depois se eles fizerem perguntas a nós, nós não sabemos responder.

[A11 optou por não responder]

**E – Ok. Que tarefas de leitura em voz alta é que vocês gostam mais?**

**A14** – Passo.

**A15** – Não entendi!

[A14 optou por não responder]

**E – Que atividades de leitura em voz alta é que vocês gostam mais?**

**A15** – Passo.

**A16** – Passo.

**A17** – *Gotinha de Água*.

**A10** – Tudo.

**A11** – Ahhh... tudo!

**A12** – Mas como assim tipo tu sabes...atividades dos livros? Tipo gostar mais dos livros? Qual é que eu gosto mais?

[A15 e A16 optaram por não responder]

**E** – **Que atividades de leitura em voz alta é que gostam mais de fazer?**

**A12** – Mas tipo como? Escolher o livro que mais gosto? Então *Petter Rabbit*.

**E** – **Pronto é a tua opinião. Quais são as atividades que mais gostam de fazer na leitura em voz alta?**

**A13** – Hmm... Nenhuma.

**A14** – *Gotinha de Água*.

**A15** – *Gotinha de Água*.

**A16** – Livros assustadores!

**E** – **Ok, última pergunta sobre as aulas de Teatro que vocês tiveram connosco. Recomendavam a um amigo de outra turma...**

**A12** – O que é que é recomendar?

**E** – **Recomendar é, davam um conselho a um amigo de outra turma para pedir à professora para fazer aulas de Teatro, como nós fizemos?**

**A12** – Sim!

**A13** – Sim

**A14** – Sim

**A15** – O que é que disseste?

**E - Davas um conselho a um amigo de outra turma para fazer aulas de Teatro, como nós fizemos?**

**A15** – Se dava? Sim.

**A16** – Sim!

**A10** – Como assim dar um conselho? Não.

**A11** – Do quê?

**E – Davas um conselho a um amigo para pedir à professora dele para fazer aulas de Teatro como nós fizemos?**

**A11** – Sim!

**E – Boa obrigada! Foram incríveis!**

#### **4.º Grupo**

**E – A primeira pergunta é... o que é que mais gostas de fazer nas aulas de Teatro?**

**A18 –** Ahhh...

**E – É para ser honesto...**

**A18 –** Brincar?

**E – E o que é que menos gostas de fazer nas aulas de Teatro?**

**A18 –** Eu não sei! Eu gosto de tudo!

**E – Costumas trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?**

**A18 –** Sim!

**E – Que tipos de texto conheces?**

**A18 –** *Pequena Sereia, Cinderela*, ahh...

**E – Boa! Qual é o teu tipo de texto preferido?**

**A18 –** *Elsa*

**E – Porque é que os livros são importantes?**

**A18 –** Para aprender a ler e a escrever!

**E – Que tarefas é que mais gostas de fazer com livros?**

**A18 –** Ler!

**E – Gostas de ler em voz alta para os colegas?**

**A18 –** Sim!

**E – Quando fazes leitura em voz alta o que é que achas mais importante?**

**A18** – Saber ler

**E** – **E quando os colegas leem? O que é que é mais importante que eles façam?**

**A18** – Falar alto!

**E** – **E que tarefas gostas mais de leitura em voz alta?**

**A18** – Apresentar uma coisa.

**E** – **Ok obrigada! Última pergunta de todas! Davas um conselho a um amigo e dizias-lhe assim: “Pede à tua professora para ter aulas de Teatro como as nossas é muito giro!”?**

**A18** – Sim!

**E** – **Sim? Obrigada!**

### Anexo F.5 Análise de conteúdo do *focus group* pré-intervenção

Por razões de logística da Escola e de acordo com a Professora Cooperante, o <i>focus group</i> , com a participação total de 13 alunos, foi organizado em três grupos.		
<u>Grupo 1</u> Participantes: 2 rapazes	<u>Grupo 2</u> Participantes: 7 raparigas e 1 rapaz	<u>Grupo 3</u> Participantes: 3 rapazes
Data: 28 de abril de 2023		
Local: Recreio		
Moderadoras: Sara Pécurto e Sónia Guerra		

Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Unidade de registo	Frequência/ I	Frequência /SC
Perceções do grupo das sobre as aulas de Teatro	Identificação das atividades mais apreciadas	Prática de jogos dramáticos	[A1] (...) eu gosto mais de fazer um jogo de estátua.	6	
			[A4] É fazer jogos! [A5] Os jogos (...)! [A9] (...) dos jogos. [A9] Eu gosto das estrelas (...) [A3] (...) é fazer o ritual.		

		Montagem de espetáculos	[A2] Eu gosto mais de fazer os Teatros...	1	10
		Fruição de espetáculos	[A1] Eu também ver os Teatros!	1	
		Visionamento de filmes	[A3] De vez em quando ver os filmes! [A5] (...) os filmes!	2	
		Participação em espetáculos	[A1] Fazer os Teatros.	1	1
	Identificação das atividades menos apreciadas	Perceção da utilização do texto literário	[A3] (...) acho que sim! Sim, sim! [A7] Sim! [A3] (...) Venhos histórias como o <i>Patinho Feio!</i>	3	
	Utilização do texto literário em aula	Perceção da não utilização do texto literário	[A1] Não! [A2] Não! [A5] Não! [A6] Não! [A8] Não! [A9] Não! [A10] Não! [A11] Não, não costumamos. [A12] (...) Não! [A13] Não!	10	13
	Identificação do tipo de livro preferido	Identificação de obras concretas	[A3] <i>Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Ana, Elsa, Peter Pan, Bela Adormecida...</i>		

Perceções do grupo sobre educação literária	Identificação dos tipos de livros preferidos	Identificação de elementos reconhecíveis de obras	[A4] <i>Peter Pan, Bela Adormecida...</i> [A5] <i>Bela e o monstro!</i> [A6] <i>Patinho Feio, A Rapunzel, Amor de monstros...</i> [A7] <i>A Bela e o monstro!</i> [A8] <i>Peter Pan.</i> [A9] <i>Bela e o monstro, Bela Adormecida, Rapunzel (...)</i> [A10] <i>Princesa e o sapo!</i> [A13] <i>Os três porquinhos.</i>	9	13	
			Identificação de elementos reconhecíveis de obras	[A1] O pato feio? [A9] (...) Elsa! [A11] Da raposa.		3
			Gêneros de histórias conhecidas	[A2] Histórias... do mal! Histórias curtas... e também compridas! Eu conheço compridas.		1
			Preferência por género textual	[A2] Banda desenhada!		1
			Preferência por temática	[A1] (...) um livro só de países, inteiros.		1
			Preferência por obras concretas	[A3] <i>Bela Adormecida.</i> [A4] <i>Amor de monstros.</i> [A6] Moana! [A7] Moana!		11



Identificação das atividades preferidas pelo grupo	Leitura recreativa	[A2] Eu gosto de aproveitá-los quando não tenho nada para fazer.	10	15
		[A4] Ficar a ler na biblioteca.		
		[A5] Eu gosto de ler na biblioteca (...)! [A6] Gosto de ler (...) na biblioteca!		
		[A7] Gosto de ler na biblioteca (...).		
		[A8] Eu gosto de ler calmamente.		
		[A9] Eu gosto de ficar em uma biblioteca a ler sem barulho.		
		[A10] Eu gosto de ler (...) mais ou menos caladinha na biblioteca.		
		[A12] (...) às vezes quando acabamos as coisas podemos ir ler um livro. No TEA podemos ver livros.		
		[A13] Para ler os livros!		
		Jogar jogos		
Ouvir música	[A6] (...) jogar jogos na biblioteca!	1		
Ler com um amigo	[A7] (...) com música.	1		
Estudar	[A10] Eu gosto de ler com um amigo ao lado (...).	1		
	[A6] Gosto muito de aprender as sílabas com os livros.	1		

Perceções do grupo sobre atividades de leitura em voz alta	Atitude face ao grupo em atividades de leitura em voz alta	Relutância na exposição perante os outros	[A3] Mais ou menos! [A4] Mais ou menos. [A7] Tenho um bocadinho de vergonha (...). [A11] Não! Eu odeio! [A12] Eu acho que não gosto de ler alto! (...) [A13] Não!	6	13
			Confiança na exposição perante os outros	[A1] Quando estamos a fazer uma apresentação, claro! [A5] Sim! [A6] Sim... [A7] (...) mas sim. [A8] Sim! [A9] Eu gosto de aprender a falar para a turma sem vergonha. [A10] Gosto de fazer isso para ouvirem... [A1] Eles gostarem (...)	
	Aspectos mais valorizados enquanto leitor	Apreciação positiva dos ouvintes	[A1] (...) falar alto (...). [A5] Falar alto (...).	1	
		Boa projeção vocal	[A2] Para mim é que eles percebam o que estamos a tentar dizer.	2	
		Boa articulação vocal	[A3] (...) que eles ouçam.	1	
		Atenção dos ouvintes		1	





### Anexo F.6 Análise de conteúdo do *focus group* pós-intervenção

Por razões de logística da Escola e de acordo com a Professora Cooperante, o *focus group*, com a participação total de 18 alunos, foi organizado em quatro grupos.

<u>Grupo 1</u>	<u>Grupo 2</u>	<u>Grupo 3</u>	<u>Grupo 4</u>
Participantes: 1 rapaz e 2 raparigas	Participantes: 4 raparigas e 2 rapazes	Participantes: 3 rapazes e 5 raparigas	Participante: 1 rapariga
Data: 2 de junho de 2023			
Local: Recreio			
Moderadoras: Sara Pécurto e Sónia Guerra			

Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Unidade de registo	Frequência/ I	Frequência /SC
Perceções do grupo das sobre as aulas de Teatro	Identificação das atividades mais apreciadas	Prática de jogos dramáticos	[A4] De tentar adivinhar! [A5] Jogar jogos! [A6] Jogar jogos! [A7] Jogar jogos com a Sónia e a Sara! [A8] Jogar jogos com a Sónia e Sara! [A9] Gosto daquele jogo que (...) A Sónia e a Sara dizem várias coisas para nós fazermos na primeira parte, e jogar jogos (...).	10	

			<p>[A11] (...) os jogos.  [A12] No Teatro eu gosto muito de fazer os jogos!  [A13] No Teatro eu gosto muito de jogar com a Sara e com a Sónia.  [A18] Brincar?</p>		
	Prática do aquecimento		<p>[A1] Fazer o aquecimento porque é muito giro (...).  [A10] De Teatro eu gosto mais de fazer o aquecimento!  [A11] No Teatro eu gosto mais de fazer o aquecimento (...).  [A14] No Teatro eu gosto muito do aquecimento!  [A16] No Teatro eu gosto muito do aquecimento.</p>	5	
	Prática do relaxamento		[A3] Acalmar quando nós estamos deitados no chão!	1	
	Aula global		<p>[A15] No Teatro eu gosto muito de tudo.  [A17] No Teatro eu gosto de</p>	2	
	Identificação das atividades menos apreciadas		<p>[A4] Fazer o aquecimento!  [A8] Fazer o aquecimento.</p>	2	
					18



			<p>[A2] Sim, eu acho que era uma boa ideia, sim!</p> <p>[A3] Sim.</p> <p>[A4] Se fossem giras sim, como vocês!</p> <p>[A5] Sim.</p> <p>[A6] Sim.</p> <p>[A7] Sim, mas sem o aquecimento!</p> <p>[A8] Sim (...).</p> <p>[A9] Sim!</p> <p>[A11] Sim!</p> <p>[A12] Sim!</p> <p>[A13] Sim.</p> <p>[A14] Sim.</p> <p>[A15] Sim.</p> <p>[A16] Sim!</p> <p>[A18] Sim!</p>	17	18
<p>Percepções do grupo sobre educação literária</p>	<p>Identificação do tipo de livro conhecidos</p>	<p>Não recomendação a um amigo</p> <p>Identificação de obras concretas</p>	<p>[A10] Não.</p> <p>[A1] <i>A Capuchinho. A Bela Adormecida, A Cinderela, A Pequena Sereia e a Wednesday.</i></p> <p>[A2] <i>Peter Rabbit, A cabra e os sete cabritinhos, O porquinho, A Bela adormecida, A Cinderela, A Pequena Sereia, muitos mais, eu tenho muitos!</i></p>	1	

			<p>[A3] <i>Peter Rabbit, a Wednesday, A Cinderela, A Pequena Sereia (...). Muitas mais histórias!</i></p> <p>[A11] <i>Gotinha de Água.</i></p> <p>[A12] <i>O Petter rabbit e a Gotinha de Água.</i></p> <p>[A13] <i>O Petter rabbit e a Gotinha de Água.</i></p> <p>[A14] <i>Gotinha de Água.</i></p> <p>[A15] <i>Petter Rabbit.</i></p> <p>[A16] <i>Petter rabbit, Gotinha de Água ...</i></p> <p>[A17] <i>Petter rabbit, Gotinha de Água ...</i></p> <p>[A18] <i>Pequena Sereia, Cinderela ...</i></p>	11	17
	Identificação de géneros textuais		<p>[A4] <i>Poemas e histórias.</i></p> <p>[A5] <i>Poemas e histórias...</i></p> <p>[A6] <i>Poemas e histórias.</i></p> <p>[A7] <i>Poemas... e histórias.</i></p> <p>[A8] <i>Poemas e histórias.</i></p> <p>[A10] <i>O texto narrativo e o poema.</i></p>	6	
Identificação dos tipos de livros preferidos	Preferência por género textual		<p>[A5] <i>Histórias...</i></p> <p>[A6] <i>Histórias...</i></p> <p>[A7] <i>Histórias e poemas!</i></p> <p>[A8] <i>Poemas... e livros.</i></p> <p>[A11] <i>Poema!</i></p> <p>[A13] <i>Poema!</i></p>	6	
	Preferência por temática		<p>[A4] <i>A história que nós fizemos do robô!</i></p>		

			[A16] Animais.	2	16
	Preferência por obras concretas		[A1] <i>Wednesday! Não, Wednesday Addams!</i> [A2] <i>A batata no sofá!</i> [A3] <i>Wednesday!</i> [A12] Gotinha de Água. [A14] Gotinha De Água. [A15] <i>O Monstro das Cores.</i> [A17] <i>Patinho Feio.</i> [A18] Elsa.	8	
Valorização da “utilidade” dos livros	Livros para a aprendizagem da leitura e da escrita		[A1] Quando nós precisamos de ajuda, quando nós precisamos de ter mais confiança (...). [A3] Para aprender a ler, para termos mais confiança quando não sabemos muito bem as palavras (...). [A4] Para aprendermos a ler e para aprendermos a escrever coisas diferentes. [A5] Para aprendermos a ler (...). [A6] Para aprender a ler e para aprender a escrever... [A7] Para aprender a ler (...). [A8] (...) podemos aprender a escrever. [A9] Para aprendermos a ler (...).	11	

		<p>Livros para aprendizagem de conteúdos</p>	<p>[A14] Os livros são muito importantes para nós aprendermos a ler.  [A16] Os livros são bons para aprendermos a ler (...).  [A18] Para aprender a ler (...).  [A2] (...) para os nossos olhos ficarem mais concentrados, para aprender português, matemática (...)  [A7] (...) as letras (...).  [A8] (...) para treinar a nossa leitura, também podemos aprender a desenhar se for os desenhos (...)  [A9] (...) para aprendermos coisas.  [A10] Os livros são muito importantes porque às vezes quando nós não sabemos, vamos aos livros para ver se tem lá informação.  [A11] Os livros são importantes porque nós sempre aprendemos quando lemos livros.  [A12] Os livros são importantes porque posso trabalhar, claro e também para ajudar.  [A13] Aprendemos novas coisas e podemos encontrar o que não sabemos.</p>	<p>27</p>
			<p>10</p>	

		<p>[A16] (...) aprendermos mais coisas que nós não conhecemos da vida.</p> <p>[A17] Porque nós nos livros aprendemos coisas novas e há coisas que não sabemos que os livros podem-nos explicar.</p>		
	Livro para atividade de lazer	<p>[A2] (...) para ter muita imaginação.</p> <p>[A5] (...) nos divertirmos!</p> <p>[A7] (...) abrir a nossa imaginação!</p> <p>[A8] Para abrir a nossa imaginação (...).</p> <p>[A15] Os livros ajudam a contar histórias para quando crescer contar aos outros mais novos.</p>	5	
	Livros para fazer apresentações orais	<p>[A1] (...) temos que estar muito atentos a ler quantos estamos a fazer as Apresentações de Produções.</p>	1	
Identificação das atividades preferidas pelo grupo	Leitura e escrita recreativa	<p>[A3] (...) lemos uma história (...).</p> <p>[A4] De escrever.</p> <p>[A5] Ler e escrever (...).</p> <p>[A6] Ver as imagens!</p> <p>[A8] Leitura orientada!</p> <p>[A9] Gosto de ler, gosto de ver as imagens, e também gosto de escrever livros.</p> <p>[A14] Ler os livros.</p> <p>[A15] Ficar a ler um livro quieto.</p>	11	

			<p>[A16] Ver as imagens, ler...</p> <p>[A17] Eu gosto mais de ler as coisas mais interessantes!</p> <p>[A18] Ler!</p>		
	Jogar jogos		<p>[A3] (...) lemos uma história... e depois criamos uma história a partir da mesma história em que acontece a mesma coisa, só que diferente.</p> <p>[A4] De escrever.</p> <p>[A5] (...) divertimo-nos.</p> <p>[A7] (...) divertimos com os livros (...).</p> <p>[A9] (...) gosto de divertir (...).</p>	5	21
	Partilhar oralmente com os colegas		<p>[A7] (...) as coisas que os outros não sabem nós sabemos e depois dizemos aos outros para eles os outros aprenderem também...</p>	1	
	Estudar		<p>[A1] (...) imitar os livros quando estamos a fazer TEA.</p> <p>[A7] Para nós aprendermos (...).</p>	2	
	Atividade global		<p>[A10] Tudo.</p> <p>[A12] Tudo!</p>	2	
<b>Perceções do grupo sobre atividades de leitura em voz alta</b>	Atitude face ao grupo em atividades de leitura em voz alta	Relutância na exposição perante os outros	<p>[A6] Eu gostava mais de ler para mim porque eu estou habituado a ler para mim.</p> <p>[A13] Mais ou menos!</p> <p>[A14] Mais ou menos...</p>	4	



		Boa projeção vocal	<p>[A6] Conseguir ouvir.</p> <p>[A7] Falar alto para os amigos perceberem e ouvirem!</p> <p>[A8] (...) falar alto para os outros ouvirem!</p> <p>[A10] Nós temos de ler alto para os outros ouvirem.</p> <p>[A11] Nós temos que ler alto (...) para eles prestarem atenção (...).</p> <p>[A14] Falar alto para os outros ouvirem.</p> <p>[A16] Falar alto para os outros prestarem atenção.</p> <p>[A17] Falar alto para ver se eles percebem ou não.</p>	8	
	Autoconfiança durante a leitura		<p>[A1] (...) ser confiante...</p> <p>[A2] Ser muito confiante (...).</p> <p>[A3] Sermos confiantes e não termos muita vergonha!</p>	3	
	Atenção dos ouvintes		<p>[A1] Estar atento aos outros (...).</p> <p>[A4] O mais importante é que os outros ouçam bem e aprenderem...</p> <p>[A15] (...) prestar atenção.</p>	3	
	Dinâmica vocal		<p>[A5] (...). E entendam nós a ler e a fazermos os sons das personagens!</p> <p>[A8] Imitar os sons das personagens (...).</p>	2	

			[A12] O mais importante é perceber (...). [A13] Perceber (...). [A18] Saber ler.	2	
		Bom nível de concentração e compreensão	[A13] Só perceber...	1	
		Bom desempenho global	[A1] Nós estamos muito atentos porque eles estão a dar o seu melhor! [A2] É miiais importante nós estarmos atentos (...)! [A10] Prestar atenção. [A12] (...) prestar muita atenção. [A14] (...) prestar muita atenção (...). [A15] Prestar atenção e ouvir os outros. [A17] Nós prestamos atenção.	7	14
		Compreensão global da leitura	[A2] (...) eles fizeram a voz muito alta para nós percebermos! [A3] Eles fizeram a voz alta (...)! [A16] Falar alto (...).	3	
		Atenção da parte dos ouvintes	[A3] (...) não falarem muito rápido! [A8] É importante que eles consigam ler em voz alta. [A18] Falar alto!	3	
		Boa projecção vocal	[A1] Eu gosto de ler, mas não para muita gente.		
		Velocidade da leitura perceptível			
	Aspectos mais valorizados enquanto ouvinte	Ler em geral			
	Identificação das atividades mais apreciadas				

			<p>[A2] Eu gosto de ler e gosto de ler às outras pessoas, a muitas pessoas, eu gosto!</p> <p>[A3] Eu gosto muito de ler um livro aos outros (...)</p> <p>[A5] Ler livros aos outros.</p> <p>[A6] Ler livros aos outros.</p> <p>[A7] Ler para os amigos e também para nós próprios!</p>	6	13
	Atividades no global		<p>[A10] Tudo.</p> <p>[A11] Tudo!</p>	2	
	Identificação de obras concretas		<p>[A12] <i>Peter Rabbit</i>.</p> <p>[A14] Gotinha de Água.</p> <p>[A15] Gotinha de Água.</p> <p>[A17] Gotinha de Água.</p>	4	
	Apresentações orais		[A18] Apresentar uma coisa.	1	