

CONTRIBUTOS DO TEATRO
PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA
NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Sara Pécurto

Relatório da prática do ensino supervisionada
Apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022-2023



CONTRIBUTOS DO TEATRO
PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA
NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Sara Pécurto

Relatório da prática do ensino supervisionada
Apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Miguel Falcão

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial ao Professor Doutor Miguel Falcão pelo carinho e dedicação com que se entregou à orientação este trabalho. Por me ter recebido de braços abertos numa fase em que este trabalho surgiu de forma algo inesperada para ambos. Obrigada pelo afeto e brio dedicados à supervisão deste Relatório.

Um gigante obrigada à minha colega de estágio e AMIGA Sónia, que andou comigo de mão dada ao longo de todo o trabalho que realizámos em parceria. À mulher que tem sempre ideias, sorrisos e afeto para partilhar. Que abraçou este projeto e os nossos alunos com a mesma paixão e afinco que eu. Que o teu coração de artista e a tua alma de professora continuem a abraçar cada criança que se cruza no teu caminho!

Obrigada à Carolina e à Mariana, pelo caminho que percorremos juntas já desde a LEB. Pelas gargalhadas e lágrimas que partilhámos sobre inocentes chávenas de café. Pelas vitórias que celebramos e as derrotas que lamentámos – sempre juntas! Tenho um enorme orgulho em ter crescido convosco, ao longo dos últimos cinco anos! E um enorme orgulho em saber que ainda tenho muito por crescer a vosso lado!

À Micaela, que acompanhou de perto a aventura que foram os últimos cinco anos, sempre com um ouvido disponível para os milhares de histórias que partilhei com ela ao longo do meu percurso. Que embarcou indiretamente nesta aventura comigo.

Obrigada aos meus pais pelo apoio que me deram ao longo de todo o curso – e desde sempre. Obrigada pelo amor, dedicação e entrega a cada pequena etapa. Obrigada pela celebração de cada uma das minhas vitórias e conquistas, das maiores às mais pequenas. E obrigada pelo amparo nas derrotas. Obrigada pela casa cheia de risos e gritaria que me ensinou o que era amar e cuidar – que me fez querer amar e cuidar pela vida fora.

Obrigada à Raquel, ao Miguel, ao Tiago e à Marta, por serem os melhores irmãos do mundo. Obrigada pelas gargalhadas e pelas picardias, mas acima de tudo obrigada pelo companheirismo! Obrigada por me arrancarem gargalhadas nos momentos mais inesperados. Obrigada por amarem e cuidarem.

Obrigada à professora cooperante e ao seu espetacular grupo, pelo carinho com que nos receberam! Obrigada à professora por nos ter dado a mão nesta jornada que é tornarmo-nos também professoras. Pelas palavras amigas e compreensão que teve sempre para partilhar connosco, e pela paixão contagiante com que se entrega à profissão! Por toda a aprendizagem que fizemos consigo ao longo do nosso estágio!

Obrigada às crianças pelo seu carinho e entrega a nós e a este projeto. Pelos abraços calorosos e alegria que partilhámos todos os dias, ao longo do estágio. Pela disponibilidade e abertura para aprenderem e trabalharem connosco – e para nos ensinar. Parabéns por serem criativos, felizes, curiosos... INCRÍVEIS.

RESUMO

Este Relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado de Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MPHGP), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), com a finalidade de, por um lado, descrever e analisar a intervenção implementada em contextos de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de, por outro lado, apresentar e discutir os resultados relativos ao estudo realizado.

O estudo, focado na turma do 1.º CEB, decorreu do meu gosto pelo trabalho a partir de obras literárias e do interesse de articular as áreas de Expressão Dramática/Teatro e de Português, em particular em torno da educação literária. Atendendo às áreas curriculares articuladas, foram definidos os seguintes objetivos: a) Reconhecer em diferentes géneros textuais as estruturas específicas e os principais elementos organizadores da narrativa; b) Apropriar-se de histórias através das práticas e dos recursos do teatro e do contacto com obras literárias; c) Participar em processos de (re)criação de histórias, através de práticas de escrita e performativas.

No plano metodológico, realizámos um estudo do tipo investigação-ação, e recorremos, relativamente a técnicas de recolha de dados, à entrevista semiestruturada à professora cooperante, ao *focus group* aos alunos e à observação participante com registo em notas de campo; e quanto a técnicas de tratamento de dados, à análise de conteúdo com expressão quantitativa apresentada em gráficos.

Os resultados obtidos permitiram concluir que as práticas teatrais – e as estratégias que lhes são intrínsecas – tiveram impacto na forma como o grupo percecionava e se apropriava de textos literários, designadamente a nível do reconhecimento de diferentes obras literárias e de diferentes formas de trabalhar o texto.

Palavras-chave : Educação Literária; Teatro; Educação Artística; Interdisciplinaridade; Português.

ABSTRACT

Within the curriculum of the MPHGP Master's, in ESELx, we were challenged to conduct a scientific study during our teaching program in elementary and middle school – as part of the Supervised Teaching Practices (PES II) Curricular Unit (UC).

This study focused in the primary school class and it emerged of my love for working through literature, and the interest for interdisciplinary articulation between Drama and Portuguese – particularly around Literary Education. Through the scientific areas I proposed to articulate, I've defined the following pedagogic goals: a) Recognizing, in different literary genres, the specific structure and elements; b) Appropriating stories through the practices and resources of Theatre, and the contact with literary work; c) Participating in processes of (re)creation of stories through performing and writing.

As for investigative methodology, this study can be characterized as an investigation-action. For the recollection of data we implemented a semi structured interview with the host-teacher, focus groups with the students, and participative observation documented in field notes; for the treatment of data, we did an interpretative analyses of the data with quantitative expression presented in graphs.

The results allowed us to conclude that Drama – and the strategies intrinsic to it – impacted the way the group perceived and appropriated literature, mainly in recognizing different genres and ways of working a book.

Key-words: Literary Education; Theater; Arts Education; Interdisciplinary; Portuguese

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE – PRÁTICA PEDAGÓGICA	5
2. Prática pedagógica.....	6
2.1. Prática no 1.º CEB	6
2.2. Prática no 2.º CEB	10
3. Análise crítica da prática	16
SEGUNDA PARTE – ESTUDO.....	21
4. Apresentação do estudo	22
4.1. Problemática	22
4.2. Questões orientadoras	23
4.3. Objetivos específicos do estudo.....	23
5. Fundamentação teórica	26
5.1. Português no currículo do 1.º CEB	27
5.2. Teatro no currículo do 1.º CEB.....	30
5.3. Articulação curricular das áreas de Português e Teatro.....	31
5.4. Estratégias didático-pedagógicas	33
6. Metodologia.....	35
6.1. Processos e técnicas de recolha de dados	37
6.2. Processos e técnicas de tratamento de dados	41
6.3. Ética na investigação.....	43
7. Resultados.....	44
8. Conclusões.....	59
TERCEIRA PARTE – REFLEXÃO	62

REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	73
ANEXO A. Planificação geral de Teatro	74
ANEXO B. Planificações diárias de Teatro	80
Anexo B.1 Planificações de Teatro repartidas pelos dias 3 e 5 de maio	81
Anexo B.2 Planificações de Teatro de dia 11 de maio	86
Anexo B.3 Planificações de Teatro de dia 19 de maio	91
Anexo B.4 Planificações de Teatro de dia 25 de maio	95
ANEXO C. Materiais de Teatro	99
Anexo C.1 Indutores utilizados na aula de 11 de maio de 2023	100
Anexo C.2 Indutores utilizados nas aulas de 19 e 25 de maio de 2023	103
Anexo C.3 Indutores utilizados na aula de 25 de maio de 2023	106
ANEXO D. Notas de campo	107
ANEXO E. Entrevista semiestruturada à professora cooperante	114
Anexo E.1 Guião de entrevista semiestruturada à professora cooperante	115
Anexo E.2 Transcrição da entrevista à professora cooperante	116
Anexo E.3 Análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante	120
ANEXO F. <i>Focus group</i>	123
Anexo F.1 Guião do <i>focus group</i> pré-intervenção	124
Anexo F.2 Guião do <i>focus groups</i> pós-intervenção	125
Anexo F.3 Transcrição do <i>focus group</i> pré-intervenção	126
Anexo F.4 Transcrição do <i>focus group</i> pós-intervenção	135
Anexo F.5 Análise dos dados do <i>focus group</i> pré-intervenção	144
Anexo F.6 Análise dos dados do <i>focus group</i> pós-intervenção	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Frequência das unidades de registo nos <i>focus group</i> conduzidos	49
Figura 2. Identificação das atividades mais apreciadas	49
Figura 3. Identificação das atividades menos apreciadas	50
Figura 4. Utilização do texto literário em aula	52
Figura 5. Identificação dos tipos de livro conhecidos	53
Figura 6. Identificação do tipo de livro preferido.....	54
Figura 7. Valorização da “utilidade” dos livros	55
Figura 8. Identificação das atividades preferidas pelo grupo	56
Figura 9. Recomendação de aulas de Teatro a um amigo	57

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Questões orientadoras, objetivos específicos e indicadores do estudo.....	25
Tabela 2. Categorização dos dados recolhidos no 1.º <i>focus group</i>	44
Tabela 3. Categorização dos dados recolhidos na entrevista à professora cooperante...	46
Tabela 4. Categorização dos dados recolhidos no 2.º <i>focus group</i>	47
Tabela 5. Objetivos do estudo e indicadores de avaliação	59

LISTA DE ABREVIATURAS

CCD	– Competências para uma Cultura da Democracia
CEB	– Ciclo de Ensino Básico
CL	– Círculo de Leitores
CSH	– Ciências Sociais e Humanas
ESELx	– Escola Superior de Educação de Lisboa
FUC PHGP	- Ficha de Unidade Curricular de Português e História e Geografia de Portugal
HGP	– História e Geografia de Portugal
LEB	– Licenciatura em Educação Básica
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
PCT	– Plano Curricular de Turma
PES	– Prática de Ensino Supervisionada
PLNM	– Português Língua Não-Materna
TEA	– Tempo de Estudo Autónomo
UC	– Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

No culminar da formação do Mestrado em Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, foi-nos proposta a condução de um trabalho de investigação no âmbito do(s) estágio(s) da Prática de Ensino Supervisionada II, no 1.º CEB e no 2.ºCEB.

A proposta deste trabalho de investigação teve por objetivos levar-nos, enquanto futuras docentes educativas, a realizar um estudo do tipo investigação-ação que nos permitisse pôr em prática a metodologia de investigação que estudámos durante os últimos dois anos de formação académica na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Esta experiência é parte fulcral da nossa formação enquanto futuras professoras, porque um professor é, acima de tudo, um investigador a tempo inteiro. Cabe-nos, enquanto professoras, definir problemáticas junto do grupo-turma pelo qual somos responsáveis, e saber definir estratégias que possam ajudar a resolver a problemática definida, como forma de ajudar o grupo na sua aprendizagem.

Mais do que isto, cabe-nos saber estudar sobre a problemática que temos em mãos, como forma de definirmos estratégias eficazes e adequadas ao grupo de crianças junto do qual pretendemos fazer uma intervenção didático-pedagógica. Mas acima de tudo, cabe-nos saber recolher e tratar dados que nos permitam fazer uma avaliação dos conhecimentos dos alunos em diversos momentos da intervenção, como forma de sermos capazes de determinar a eficácia das estratégias aplicadas com o grupo.

Esta avaliação incide não só nos alunos, mas também na nossa própria prática enquanto pedagogas, no sentido de crescermos como profissionais, tornando-nos professoras competentes que atingem o sucesso com os seus alunos.

A construção do presente relatório foi um exercício de todos estes princípios em simultâneo, uma vez que a prática de uma investigação-ação veio requerer, paralelamente à mobilização da metodologia de investigação, uma reflexão contínua sobre a nossa própria prática, no sentido de adaptarmos as nossas estratégias para obtermos os resultados desejados.

A mobilização da área de Expressão Dramática/Teatro era nossa intenção – minha e do meu par de estágio – desde antes de termos possibilidade de saber qual seria o nosso local de estágio. A proposta de articulação desta área curricular com o Português surgiu após sabermos que íamos intervir junto de um 1.º ano de escolaridade. Isto porque o trabalho desta área curricular é muito proeminente nesta fase de ensino, e o seu documento de *Aprendizagens Essenciais* apresenta inúmeros domínios passíveis de serem trabalhados. Aliás, os estudos realizados, por mim e pelo meu par de estágio, são complementares, pois, embora tenham problemáticas e objetivos distintos, articulam as mesmas áreas curriculares e partilham ferramentas de investigação e estratégias de intervenção.

Eu escolhi articular a área do Teatro com o domínio da Educação Literária na área do Português. Fiz esta opção de articulação porque sempre fui apaixonada por literatura e pelo trabalho a partir de livros. Como nos diz Torrado (2007, p. 55), “[a] literatura infantil é um mundo de magia e aprendizagem, onde crianças e adultos podem se encantar”. Assim, propus este tema para a minha investigação-ação na esperança de aprender, também eu, com os alunos, através da magia dos livros.

O presente relatório está dividido em três partes principais, designadamente dedicadas à prática pedagógica, ao estudo e à reflexão global. Após a Introdução, nove capítulos compõem estas três partes.

No Capítulo 2, são apresentados os contextos dos dois estágios realizados na PES II, as principais estratégias didático-pedagógicas implementadas e a sua avaliação. No Capítulo 3, é feita uma análise comparativa de ambas as práticas, com a tónica colocada na competência reflexiva e analítica da autora.

Nos Capítulos 4 a 8, são apresentadas e discutidas as diversas dimensões do estudo realizado, incluindo a problemática, a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados obtidos e conclusões retiradas.

Finalmente, no Capítulo 9, é feita uma reflexão global sobre toda a prática educativa supervisionada.

O Relatório é complementado com uma lista de referências e um conjunto de anexos que ilustram o processo realizado e os resultados obtidos.

PRIMEIRA PARTE - PRÁTICA PEDAGÓGICA

| | ' ' | | ' '

2. Prática pedagógica

Nesta primeira parte do relatório fizemos uma breve caracterização da prática pedagógica que implementámos nos estágios de intervenção vividos no âmbito da UC da PES II.

Escrevi também uma reflexão comparativa entre ambas as práticas, como forma de analisar criticamente a minha intervenção didático-pedagógica e a sua evolução.

2.1. Prática no 1.º CEB

No Plano Curricular de Turma (PCT) do público-alvo, partilhado connosco pela professora cooperante, são detalhadas e explicadas as atividades que organizam o ensino-aprendizagem no contexto da sala. São também justificadas as intencionalidades educativas por detrás das mesmas, é explicada a organização do espaço e do tempo, são discriminados os recursos educativos utilizados e são explicados os tipos de propostas/tarefas de aprendizagem implementados. Isto levou a que este documento fosse o principal recurso a que recorremos para fazer a caracterização do público-alvo da intervenção didático-pedagógica, a par da observação participante.

A turma era constituída por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos (onze rapazes e catorze raparigas). Vinte alunos eram de nacionalidade portuguesa, estando também inseridos na turma crianças de nacionalidade brasileira, americana e alemã. Não obstante, todos os alunos falavam fluentemente português. No que diz respeito ao contexto socioeconómico dos alunos, os agregados familiares dos alunos contextualizavam-se no sector médio-alto, uma vez que a maioria dos encarregados de educação exercia profissões em quadros superiores (PCT, 2022-23).

Na turma, um dos alunos beneficiava de estratégias específicas de aprendizagem, designadamente de medidas universais. Estas medidas advinham de um diagnóstico de perturbação de Espectro do Autismo, associado a um Atraso Global de Desenvolvimento. O aluno era acompanhado na área da psicomotricidade duas vezes

por semana, em terapia da fala uma vez por semana (ambas dentro da instituição de ensino) e em terapia clínica em regime externo (PCT, 2022-23).

A cooperante caracterizou a turma como revelando gosto pelas suas descobertas e aprendizagens, ainda que com ritmos de trabalho muito diferenciados, uma vez que existia um grupo mais restrito de alunos com necessidade de orientação e reforço mais individualizados para que concluíssem com sucesso as suas tarefas. A turma caracterizou-se também por um excelente comportamento em todas as atividades escolares, tendo revelado boa cooperação e facilidade em aplicar estratégias de resolução de conflitos, promovidas e discutidas no Conselho de Turma semanal (PCT, 2022-23).

Enquanto fragilidades do grupo, foram assinaladas: (i) a inibição face a exposições orais, a nível das competências sociais; (ii) a decifração e consciência fonémica e a produção de frases ou textos, no âmbito do Português; (iii) a interpretação e a resolução de situações problemáticas e a utilização de estratégias de cálculo diversificadas no domínio da Matemática; (iv) a aquisição da linguagem científica a nível do Estudo do Meio (PCT, 2022-23).

Estas características do grupo foram facilmente observáveis durante o período de intervenção, principalmente a nível dos diferentes ritmos de trabalho dentro da turma, e fortemente sentidas ao longo da nossa intervenção junto do grupo.

Dentro da sala foi aplicado um conjunto de instrumentos de pilotagem, também discriminados e explicados pela cooperante no PCT (2022-23), divididos em diferentes áreas da sala de aula: (i) Área de Organização; (ii) Registo das tarefas; (iii) Mapa das Presenças; (iv) Calendário Móvel; (v) Agenda semanal; (vi) Diário de Turma; (vii) Lista com os nomes dos alunos; (viii) Fichas de Tempo de Estudo Autónomo (TEA); (ix) Armários; (x) Área de Apoio ao Programa; (xi) Biblioteca.

Após a análise da caracterização da turma, foram ponderadas atividades para o Projeto de Intervenção proposto na *FUC PHGP 2022-2023* da UC de PES II, tendo em

vista colmatar as fragilidades encontradas, através de um trabalho consistente e intencional, centrado nos seguintes objetivos gerais:

- a) Trabalhar competências de comunicação oral;
- b) Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula.

O trabalho das competências comunicativas no 1.º CEB é imprescindível, pois contribui como mais uma forma de expressão do aluno, numa fase precoce de desenvolvimento da linguagem e de interação com o outro e o mundo. Buescu et al. (2015) salienta a importância de desenvolver nos alunos a competência de comunicação oral, salientando que a criança deve ser capaz de compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não se limitando à expressão no dia-a-dia.

O professor responsabiliza-se pela melhoria das práticas do aluno dentro da sala de aula, e o desempenho esperado deve ser progressivamente complexificado na medida em que os critérios, ao longo do tempo, vão sendo cada vez mais exigentes.

Como forma de desenvolver a competência comunicativa, e tendo como objetivo diminuir o nível de inibição dos alunos face à exposição oral, dinamizámos atividades de improvisação e mímica nas aulas de Expressão Dramática/Teatro, propostas no âmbito da intervenção e do projeto do tipo investigação-ação.

Hymes (1972) sustenta a vivência prática de *performances* como forma de trabalhar com os alunos a oralidade e estimular a capacidade de comunicação em diferentes situações. Na representação, os alunos trabalharam os seus processos de codificação e decodificação da linguagem, que se traduzem na habilidade de “(...) interpretar e produzir enunciados, sabendo adequá-los ao contexto em que são pronunciados (...).” (Hymes, 1972, p. 271). Oliveira e Stoltz (2010) reforçam ainda que o Teatro é uma prática que promove a aprendizagem através da exploração do meio e da utilização de diferentes linguagens.

Abordamos então a visão dos autores sobre aquele que foi definido como segundo objetivo: Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em sala de aula. Sousa (2020) afirma que, neste nível de ensino, há uma forte necessidade de os alunos serem incitados pelo docente a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor, e a colocar as suas dúvidas.

Nas aulas lecionadas durante o período de intervenção, tivemos o cuidado de assegurar que os alunos pudessem sempre expressar as suas ideias, criar histórias e contribuir com sugestões, respeitando sempre as regras de sala de aula na sua intervenção e/ou comentário às apresentações dos colegas ou atividades dinamizadas.

Visto que a comunicação é um processo complexo que abrange mais do que uma forma de expressão, propusemos atividades que possibilitaram trabalhar as duas formas de expressão, definidas por Sousa (2020): (i) linguagem oral; e (ii) linguagem escrita.

Assim, desenvolvemos um trabalho que teve por base obras literárias no contexto de aulas de Teatro, com o objetivo de desenvolver uma articulação interdisciplinar entre aquela área curricular e a de Português. O trabalho que realizámos ao longo da intervenção procurou abordar os domínios específicos das duas áreas disciplinares, como forma de colmatar as dificuldades identificadas no público-alvo a nível da inibição na expressão oral e dos problemas de comunicação dos alunos.

Para isso, encorajámos os alunos a expressassem a sua opinião e os seus sentimentos de forma clara e audível; que comunicassem com os colegas e professores; que partilhassem com o grande grupo opiniões acerca do trabalho realizado; que apresentassem ideias em diferentes contextos e situações de aula.

A avaliação que fizemos dos objetivos propostos para a problemática apresentada foi elaborada através da definição de indicadores de avaliação, que nos possibilitaram observar se os alunos executavam, ou não, com sucesso o que lhes era solicitado nas aulas de Teatro lecionadas. Avaliámos estes indicadores através de grelhas de observação e de notas de campo elaboradas ao longo da intervenção. A

análise destas ferramentas de recolha de dados permitiu um registo físico do progresso feito pelos alunos ao longo da intervenção, na medida em que o desempenho de cada criança se tornou comparável ao longo da mesma.

Relativamente à avaliação das componentes curriculares de Português e de Matemática, fizemos a revisão e a correção rotineira dos Cadernos Diários e dos Cadernos de TEA dos alunos, como forma de fazer uma análise do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo do dia e avaliar os conteúdos em que cada a criança necessitava de apoio.

Os alunos mostraram-se mais motivados para aprender Matemática e revelaram muito potencial na resolução de problemas e operações de adição e subtração, assim como um cálculo mental muito desenvolvido. Em Português, os alunos destacaram-se de forma muito positiva na leitura em voz alta e na escrita, ainda que estivessem numa fase inicial de aprendizagem.

A turma teve, na sua maioria, um bom desempenho nas diferentes componentes avaliadas, apesar de existirem alguns casos de maior dificuldade que careceram de uma maior atenção e de um trabalho mais individualizado, que fosse ao encontro das suas fragilidades e necessidades mais específicas.

Sendo que a intervenção teve lugar perto do fim do ano letivo, tornou-se notória para nós a existência de vários níveis de desempenho dentro do grupo, com algumas discrepâncias significativas, particularmente a nível do Português.

2.2. Prática no 2.º CEB

A PES II no 2.º CEB teve lugar numa instituição pública de ensino, pertencente a um Agrupamento de Escolas da área Metropolitana de Lisboa. Este Agrupamento foi criado em julho de 2012 e é constituído por cinco instituições de ensino que albergam, entre si, todos os ciclos do Ensino Básico.

No Projeto Educativo dessa escola (2019-2022) constam a caracterização do agrupamento e os seus princípios orientadores: Visão, Missão e Valores.

A Visão do Projeto Educativo da escola é *Educar para a Inclusão*, sendo salientada ao longo do documento a necessidade de procurar estratégias que permitam o acesso ao currículo nas mesmas condições para todas as crianças, com valorização e respeito pela diversidade cultural, tão marcada na instituição de ensino.

A Missão da escola visa também questões que vão ao encontro do respeito e valorização da diversidade cultural, tais como: (i) Desenvolver uma cultura de escola que privilegie a inclusão e valorize a diversidade; (ii) Identificar, avaliar e ajustar estratégias que contribuam para a aprendizagem de cada aluno de acordo com as suas características individuais; (iii) Articular com a comunidade dentro e fora da escola, privilegiando o trabalho colaborativo e a participação ativa.

Os valores da escola estão fortemente ligados ao documento das *Competências para uma Cultura da Democracia* (2016), na medida em que visam: (i) Responsabilidade e integridade; (ii) Excelência e exigência; (iii) Curiosidade, reflexão e inovação; (iv) Cidadania e participação; (v) Liberdade.

O público-alvo da intervenção didático-pedagógica foram duas turmas do 5.º ano de escolaridade. No entanto, a problemática trabalhada no âmbito do Projeto de Intervenção, proposto na *FUC PHGP 2022-2023* da UC de PES II, surgiu em particular de uma das turmas.

A turma em questão era composta por vinte e cinco alunos, dois dos quais só integraram o grupo no 2.º período do ano letivo de 2022-2023. Dez dos alunos não eram de nacionalidade portuguesa, sendo que quatro dos alunos tinham nacionalidade ucraniana, dois nacionalidade inglesa, dois nacionalidade tunisina, um nacionalidade nepalesa, e um aluno era natural do Bangladesh. A turma integrava ainda um aluno diagnosticado com um quadro de ansiedade grave, associada a hiperatividade.

Pela diversidade linguística e cultural que apresentava, o grupo carecia de uma forte necessidade de adaptação das metodologias de ensino-aprendizagem. A par disto, no que diz respeito às competências psicossociais, a professora cooperante reforçou a

necessidade de serem trabalhadas questões de cidadania e o respeito pela diversidade cultural, pelo preconceito étnico e racial presente em alguns dos alunos.

No que concerne às potencialidades do grupo, os alunos mostraram-se bastante afetuosos e motivados para a aprendizagem, e revelaram empenho na realização das atividades propostas e uma forte cultura geral. A docente cooperante salientou também como ponto forte do grupo a presença e o interesse dos encarregados de educação pela vida escolar dos seus educandos.

Ao longo das semanas de observação, bem como durante a prática educativa efetuada, verificámos que os alunos de ambas as turmas eram muito envolvidos na aprendizagem, curiosos e revelavam um interesse generalizado pela literatura e pela escrita. Em consequência deste gosto pelo Português, foi notório um vocabulário bem desenvolvido e uma boa capacidade de argumentação e reflexão, em debates com o grande grupo.

As docentes cooperantes incentivaram bastante os alunos à participação ativa, tanto nas aulas de Português como nas aulas de História e Geografia de Portugal. Os alunos transpuseram, em vários momentos, exemplos do seu quotidiano para a discussão acerca dos conteúdos trabalhados em sala, associando as diferentes temáticas à sua realidade. Ambas as turmas revelaram também um interesse generalizado pelos recursos audiovisuais e digitais em contexto didático-pedagógico.

Tendo em atenção as fragilidades do público-alvo, assim como as suas potencialidades e a metodologia de trabalho das docentes cooperantes, definimos como problemática: *A utilização de recursos iconográficos (cartografia, desenhos, esquemas...) pode ser facilitadora das aprendizagens ao nível da HGP e promover a aprendizagem do POR, em particular nos alunos de PLNM.*

Os objetivos formulados para esta problemática foram:

- a) Melhorar a compreensão histórico-geográfica dos conteúdos e conceitos.
- b) Aumentar a capacidade de interpretação de textos com diferentes linguagens.

As atividades que propusemos no âmbito do Projeto de Intervenção (PI) que desenvolvemos tiveram em vista dar resposta aos objetivos gerais traçados. Neste sentido, demos ênfase a um trabalho equilibrado das componentes individuais e coletivas.

O trabalho de grupo constitui uma fonte promotora de aprendizagens curriculares, potencializando as competências socioafetivas e colaborativas, imprescindíveis para o desenvolvimento saudável das crianças. Atividades colaborativas motivam a realização de tarefas e estimulam a comunicação, a solidariedade, o pensamento crítico e criativo, e a partilha de ideias (Cunha & Uva, 2017).

Sousa e Lima (2017) salientam como vantagem do trabalho de grupo o facto de possibilitar que o aluno assuma um papel central no ensino-aprendizagem, organizando-se, negociando com os colegas – assumindo uma atitude responsável, crítica e reflexiva, enquanto constrói a sua perceção da realidade que o rodeia.

Relativamente ao carácter multi e interdisciplinar das aulas propostas, nomeadamente no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, Dias e Hortas (2017) afirmam que o ensino conjunto da História e da Geografia permite aos alunos uma melhor interpretação e compreensão do mundo, com uma visão holística acerca da multiplicidade dos fenómenos existentes no seu quotidiano.

A História e a Geografia são duas ciências sociais, cujos caracteres investigativos se caracterizam por uma mesma metodologia: a problematização da realidade; a concetualização dos fenómenos; a recolha, a organização e o tratamento da informação de natureza diversa com diferentes tipos de linguagem; e, por fim, a mobilização de um vocabulário específico na comunicação das conclusões e na síntese dos resultados (Dias & Hortas, 2017).

Na didática específica da História e Geografia de Portugal trabalhámos os domínios “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação do reino de Portugal” e “Portugal do século XIII ao século XVII” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, pp. 6-10). Tal como mencionado acima, as aulas foram divididas entre aulas para trabalho de grupo e aulas expositivas. Em muitas das aulas expositivas, recorreremos a recursos

audiovisuais para a introdução de novos conteúdos, nomeadamente os vídeos didáticos disponíveis na plataforma da Escola Virtual.

Os recursos audiovisuais, para Araújo e Pazzini (2013) constituem um recurso tecnológico que traz a experimentação para dentro da sala de aula, contrastando com aquilo que o professor é capaz de transmitir através de aulas meramente expositivas. O vídeo e a imagem funcionam bem com os alunos, independentemente da sua língua materna, uma vez que, como diz Moran (1993, citado por Araújo & Pazzini, 2013), este formato combina a comunicação sensorial-cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão, ativando diversas zonas do cérebro através de uma linguagem simples e direta. Não só coloca os alunos a refletir sobre o mundo e sobre si mesmos, como também aumenta o “entusiasmo” do docente para lecionar, beneficiando da inovação tecnológica (Araújo & Pazzini, 2013).

Estas mesmas razões levaram a que explorássemos o vídeo para o trabalho do domínio da *Oralidade* na área do Português.

No caso da didática específica do Português, ao longo do período de intervenção trabalhámos duas obras literárias: *A Viúva e o Papagaio* (Woolf, 2014 [1982]) e *A Fada Oriana* (Andresen, 2012 [1958]), ambas previstas no Plano Nacional de Leitura. A partir destas obras, planificámos um conjunto de atividades que visaram abordar os domínios da Leitura, Escrita, Educação Literária, Oralidade e Gramática (*Aprendizagens Essenciais*, 2018), visando, à semelhança do trabalho realizado na didática específica de HGP, a concretização da leitura e da interpretação de textos em diferentes linguagens.

Na avaliação do trabalho realizado ao longo da intervenção, tivemos em consideração os diferentes objetivos formulados para cada uma das atividades propostas. O desempenho dos alunos foi avaliado através de indicadores de avaliação que formulámos para cada objetivo definido, tendo em vista a intencionalidade pedagógica com que foram ponderadas as atividades. A ponderação de cada um destes objetivos foi feita através de grelhas de observação e grelhas de avaliação, que construímos como forma de manter um registo do progresso do público-alvo ao longo

da intervenção, tanto a nível de produções de trabalhos, como de apresentação oral das produções feitas pelos alunos.

Para além da avaliação dos Projetos, procedemos também a uma avaliação sumativa. Construimos testes de avaliação sumativa para ambas as áreas científicas (Português e HGP), como forma de aferir o conhecimento do público-alvo e realizar um momento de avaliação formal. As cotações que atribuímos a cada pergunta foram ponderadas consoante o grau de complexidade de cada item e construimos os itens de forma a diversificar ao máximo a sua tipologia. É importante referir que criámos duas versões de todos os testes de avaliação sumativa aplicados, como forma de atender às necessidades da turma a nível das barreiras linguísticas e das dificuldades de aprendizagem existentes.

Ainda que tanto o teste de Português como o teste de HGP tenham sido projetados para partir da análise e interpretação de textos com diferentes linguagens para a sua resolução, adaptámos a linguagem do texto apresentado. Nomeadamente na área curricular de HGP, para os alunos PLNM, o texto apresentado para análise e interpretação era um texto de linguagem maioritariamente cartográfica, gráfica ou visual.

Adaptámos a avaliação aos objetivos propostos e às capacidades e competências – bem como limitações – de cada um dos alunos, como forma de garantir equidade e justiça no nível de exigência e nos critérios apresentados.

3. Análise crítica da prática

É notória, em ambas as práticas de ensino, a utilização de textos e obras literárias como estratégia didático-pedagógica para o trabalho das problemáticas encontradas em ambos os públicos-alvo.

No entanto, os públicos-alvo das duas intervenções encaixam-se em duas faixas etárias e, por isso, em fases de desenvolvimento distintas, o que veio significar uma adaptação da minha parte ao trabalho realizado.

Sousa (2007) parte das sete fases de desenvolvimento da leitura de Chall (2006) para ilustrar a sua proposta de atividade para o desenvolvimento da leitura. Estas fases de desenvolvimento são caracterizadas do seguinte modo: (i) Fase zero: Fase pré-leitura; (ii) Fases um e dois: Fases do “aprender a ler”; (iii) Fases três a cinco: Fases do “ler para aprender”; e (v) Fase seis: O leitor constrói conhecimento a partir da leitura.

Sousa (2007) defende que, a partir da fase três, a criança é capaz de utilizar a leitura como ferramenta de aprendizagem, estando já adquirida a relação fonema-grafema e a capacidade de decifração e compreensão do texto.

Numa fase inicial, a aprendizagem através da leitura foca-se no léxico, na mobilização de conhecimento prévio, e no desenvolvimento de estratégias metacognitivas que facilitem o processamento de informação. Já nas fases quatro e cinco, o leitor foca a aprendizagem na compreensão de múltiplos pontos de vista e na construção de conhecimento abstrato.

Para o desenvolvimento das estratégias metacognitivas que permitam ao aluno passar às fases seguintes da aprendizagem da leitura, Sousa (2007) propõe como estratégia a criação de um Círculo de Leitores (CL).

Este CL tem como objetivo o debate e dissecação de livros, como forma de promover uma reflexão sobre as obras, que permitam aos alunos um desenvolvimento enquanto leitores. Para isto, é necessário que o grupo já esteja habilitado a “ler para aprender” (a partir da fase 3). A atividade pressupõe a criação de grupos de trabalho, e a distribuição de diferentes tarefas pelos elementos (de caris rotativo). Isto obriga o grupo

a refletir sobre a obra a partir de diferentes perspectivas (dependendo da função que desempenham).

Para além do CL, existem estratégias específicas que podem ser utilizadas a partir de um determinado nível de desenvolvimento das competências literárias do aluno, como forma de trabalhar e desenvolver os conhecimentos e capacidades da criança. A aplicação destas estratégias vai depender do perfil do próprio professor enquanto leitor, e das características do grupo.

Fernandes (2016) sugere enquanto estratégias de trabalho da fluência: (i) Leitura repetitiva de um mesmo texto; (ii) Leitura repetida de uma(s) mesma(s) palavra(s) em diferentes contextos; (iii) Representação dramática do material de leitura a ser trabalhado; (iv) Adequação do texto ao nível de escolaridade; (v) Trabalho com pseudo-palavras; (vi) *Feedback* corretivo de pares; (vii) Combinação de leitura repetitiva com a apresentação prévia da leitura; (viii) Análise fonológica → fusão fonémica e ensino da correspondência grafema-fonema; (ix) Conjuntos de palavras alvo; (x) Leitura de textos com vocabulário controlado; (xi) Motivação dos alunos; (xii) Não promover imediatamente a velocidade de leitura; (xiii) Fornecer um modelo de leitura, através da leitura em voz alta aos alunos.

As fases do desenvolvimento da leitura, assim como as estratégias sugeridas pelos autores acima mencionados, foram tidas em atenção para a formulação das propostas do trabalho desenvolvido, o que veio marcar uma diferença significativa nas estratégias e atividades propostas e aplicadas nas duas intervenções, ainda que em ambos os casos as atividades tenham partido do trabalho de textos e obras literárias.

Para ambas as intervenções, as obras trabalhadas foram retiradas do documento oficial do *Plano Nacional de Leitura*, como estratégia inicial para garantir a adequação do género textual à fase de desenvolvimento da leitura dos grupos.

O documento do *Plano Nacional de Leitura* prevê a leitura e exploração das obras *A Viúva e o Papagaio* (Woolf, 2014 [1982]) e *A Fada Oriana* (Andresen, 2012 [1958]) para o trabalho a desenvolver com o 5.º ano na disciplina do Português. Assim, estas obras foram utilizadas para a promoção de diferentes atividades, com o objetivo de

trabalhar as competências de Leitura, Oralidade e Escrita, previstas no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018).

Em ambos os casos, o trabalho foi iniciado pela apresentação da capa, contracapa e lombada do livro e de uma breve análise da biografia da autora, através de exercícios de oralidade e/ou análise da curta biografia nas abas dos livros. De seguida, foi feita uma leitura em voz alta do primeiro capítulo da obra para o grupo, como forma de modelar a leitura e despertar a curiosidade do grupo relativamente ao enredo do livro e às suas personagens.

Esta leitura para o grupo é uma parte crucial da introdução à obra, porque, como afirmam Corrêa e Delmaschio (2018), a maneira mais eficaz de formar um leitor é através do contágio, mas este contágio só é possível se o professor, que tem um papel fundamental nesta mesma formação de leitores dentro da sala, também tiver um gosto e interesse genuíno pela leitura.

Após esta introdução à obra, o grupo foi envolvido na leitura e os alunos leram em voz alta, tendo sido atribuído um parágrafo a cada um, como forma de facilitar a mediação da leitura, na medida em que permitiu que fosse explicada nova informação no texto, relativamente às personagens, enredo, tempo e espaço... e/ou esclarecidas dúvidas a nível do vocabulário, após cada passagem.

Mediar a leitura é estar entre o texto e o leitor, como forma de abrir caminho para a leitura e promover um diálogo entre os dois:

Esse professor mediador amplia o repertório de leitura do aluno, seguindo como guia ao ler diversos textos, visto que a leitura deve ser compartilhada, envolvendo tanto quem direciona (o professor mediador) como o aluno, também participante de todo o processo. (Corrêa & Delmaschio, 2018, p. 98)

No início de cada aula, foi pedida aos alunos ajuda na formulação de uma síntese oral dos excertos lidos em aulas anteriores, como forma de interligar as várias partes da história e ajudar a manter uma noção de coerência. Estes excertos foram ainda

brevemente discutidos em grande grupo, como forma de reflexão do texto e antecipação dos excertos seguintes.

Através desta leitura em grande grupo foi também feita a introdução de conteúdos gramaticais – mais especificamente a classe de palavras do advérbio e as suas subclasses. Isto, porque, embora a gramática surja como um domínio autónomo, o seu ensino-aprendizagem deve ocorrer em contexto, ou seja, as competências de oralidade, leitura e escrita devem apoiar-se no desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística dos alunos (Faria, 2021).

Finalizada a leitura de cada uma das obras, foi feita uma síntese de toda a obra, através de projetos e guiões de leitura propostos para a consolidação dos conteúdos trabalhados através dos textos.

No caso da obra *A Viúva e o Papagaio* (Woolf, 2014 [1982]), foi ainda feito pelos alunos um livro de reconto da história lida, tendo sido atribuído um capítulo do livro a cada grupo de trabalho. Isto permitiu atribuir diversas tarefas dentro da turma, sobre o mesmo texto e o trabalho de vários domínios da área do Português em simultâneo, mantendo os alunos motivados e recorrendo à leitura como ferramenta de aprendizagem na fase de leitura em que o público-alvo se encontrava.

No caso do público-alvo do 1.º CEB, o desafio foi maior, uma vez que se tratava de uma turma de 1.º ano e alguns dos alunos encontravam-se ainda na fase um do desenvolvimento da leitura, enquanto outros podiam já ser considerados como estando no início da fase três.

As obras trabalhadas foram, como mencionado, retiradas do documento das *Aprendizagens Essenciais*. Mas neste caso retiraram-se obras aconselhadas para o 2.º ano do 1.º CEB: *O Coelho Pedrito* (Potter, 2017 [1902]) e *A menina Gotinha de Água* (Carlos, 2014 [1962])

Estas obras foram trabalhadas em contexto de aulas de Expressão Dramática/Teatro e, à semelhança do trabalho desenvolvido no 2.º CEB, o trabalho teve sempre início com uma modelação da leitura feita por mim.

Como forma de tentar dar resposta aos diferentes níveis de desenvolvimento da leitura dentro do grupo, as atividades propostas começaram sempre por partir da leitura de uma palavra ou excerto breve, a partir do qual os alunos eram desafiados a construir um reconto da história através de mímica ou representação.

Posteriormente, após a apropriação do texto pelos alunos, foram realizadas atividades de leitura em voz alta com diferentes entoações e intencionalidades, promovendo a repetição de um mesmo texto para o trabalho da fluência leitora.

A PESII nos dois CEB foi desafiante na medida em que foi necessário dar resposta a dois grupos com níveis de desenvolvimento muito distintos, mas foi enriquecedora na medida em que me permitiu experienciar diferentes tipologias de atividades e estratégias, e adequá-las a diferentes níveis de desenvolvimento, faixas etárias e géneros textuais.

SEGUNDA PARTE - ESTUDO

|' '' | | ''

4. Apresentação do estudo

O presente estudo foi conduzido no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, realizada pelos discentes do MPHGP no contexto da UC de PESII, lecionada no 2.º ano da formação profissionalizante na ESELx.

No âmbito da nossa formação, foi-nos proposta a realização de um estudo, com o objetivo de experienciarmos as diferentes etapas características da metodologia investigativa dentro da sala de aula, no contexto da sua prática de ensino. São estas, *grosso modo*, as etapas: (i) Definição de uma problemática; (ii) Recolha e tratamento de dados; (iii) Apresentação de resultados.

Foi através desta estrutura da metodologia de investigação que formulámos a apresentação do estudo conduzido, como forma de sequenciar todo o trabalho realizado ao longo da prática.

4.1. Problemática

O estudo proposto não surgiu de uma problemática encontrada dentro do público-alvo, mas do nosso desejo de conduzir a nossa investigação na componente curricular de Educação Artística, mais concretamente a área de Expressão Dramática/Teatro.

A escolha desta área curricular levou a que a investigação fosse conduzida junto do contexto de 1.º CEB – contexto educativo em que cabe ao professor titular abordar as áreas da Educação Artística.

Uma vez divulgados os contextos de estágio, e tendo sido confirmado que o público-alvo era um grupo de 1.º ano de escolaridade, decidimos articular as áreas de Expressão Dramática/Teatro e de Português.

Esta opção deveu-se ao trabalho de iniciação à leitura característico do 1.º ano de escolaridade, associada ao nosso gosto e interesse pelo trabalho através de textos literários.

O “problema” subjacente à conceção e desenvolvimento do estudo teve em vista a dimensão interdisciplinar que pretendíamos no trabalho de investigação e a incidência na educação literária, sendo possível sintetizá-lo na seguinte pergunta de partida: *Como pode o teatro contribuir para a educação literária no 1.º ano de escolaridade?*

4.2. Questões orientadoras

Com vista a sistematizar as linhas orientadoras do estudo, decorrentes da pergunta de partida foram definidas as questões orientadoras e os objetivos do estudo, a partir dos quais foram traçados o plano de ação e a metodologia investigativa postos em prática.

Foram formuladas duas questões orientadoras da investigação:

- i) Que práticas e recursos de teatro mobilizar para promover a compreensão e a apropriação de diferentes textos?
- ii) Que práticas e recursos de teatro mobilizar para promover uma participação ativa – corporal, vocal, emocional, performativa – no contacto com obras literárias?

Por sua vez, para garantir que era dada resposta a cada uma das questões orientadoras propostas, definimos objetivos para o estudo. Estes objetivos foram formulados tendo em atenção os documentos das *Aprendizagens Essenciais* do 1.º ano para a área curricular de Português e para a área curricular de Expressão Dramática/Teatro.

4.3. Objetivos específicos do estudo

É fundamental que a problemática a que se dá resposta seja trabalhada através dos diferentes domínios previstos para as áreas curriculares do ano de escolaridade em

que o público-alvo se insere. A prática educativa deve ter objetivos didático-pedagógicos que visem o desenvolvimento de competências pelos alunos.

São objetivos do estudo:

- a) Reconhecer em diferentes géneros textuais as estruturas específicas e os principais elementos organizadores da narrativa.
- b) Apropriar-se de histórias através das práticas e dos recursos do teatro e do contacto com obras literárias.
- c) Participar em processos de (re)criação de histórias, através de práticas de escrita e performativas.

Tendo em vias a avaliação destes objetivos, foram definidos indicadores de avaliação, uma vez que, como mencionado anteriormente, a problemática abordada serve objetivos didático-pedagógicos. As dimensões organizadoras do estudo são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1*Questões orientadoras, objetivos específicos e indicadores do estudo*

Questões orientadoras	Objetivos do estudo	Indicadores de avaliação
i) Que práticas e recursos de Teatro mobilizar para promover a compreensão e a apropriação de diferentes textos?	a) Reconhecer em diferentes géneros textuais as estruturas específicas e os principais elementos organizadores da narrativa.	i. Reconhece diferentes tipos de livros; ii. Atribui importância às dimensões pedagógicas e socioafetivas do trabalho através de livros; iii. Reconhece a presença do texto literário nas práticas de Teatro.
	b) Apropriar-se de histórias através das práticas e dos recursos do Teatro e do contato com obras literárias.	i. Apropria-se das personagens do texto, escrevendo novas histórias; ii. Apropria-se do espaço em que a ação decorre, escrevendo novas histórias; iii. Apropria-se da ação do texto, escrevendo continuações alternativas para a história;
ii) Que práticas e recursos de Teatro mobilizar para promover uma participação ativa – corporal, vocal, emocional, performativa – no contato com obras literárias?	c) Participar em processos de (re)criação de histórias, através de práticas de escrita e performativas.	i. Faz uma representação dramática do trabalho de escrita; ii. Utiliza expressivamente o corpo na dramatização do trabalho de escrita; iii. Utiliza expressivamente a voz na dramatização do trabalho de escrita; iv. Recorre a diferentes processos de dramatização (mímica, narração...).

A questão central deste estudo teve também em conta a questão central do estudo realizado pelo meu par de estágio, relacionada com o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta no 1.º ano de escolaridade. Os dois estudos realizados são complementares, na medida em que abrangem as mesmas áreas curriculares – Português e Teatro – e articulam ferramentas de recolha e tratamento de dados, assim como práticas didático-pedagógicas aplicadas.

As sessões e materiais utilizados (Anexos A e C) foram pensados e construídos em conjunto, por uma questão de gestão do tempo disponível para a prática de aulas de Teatro, e também como forma de nos permitir articular os domínios explorados nos dois estudos numa mesma aula, enriquecendo, de um ponto de vista didático-pedagógico, as sessões de teatro calendarizadas e implementadas.

5. Fundamentação teórica

Oliveira e Stoltz (2010) dizem-nos que cada criança é única e age e reage no mundo em função das suas características únicas e individuais. Assim, a busca do desenvolvimento pessoal deve ter em consideração a singularidade do aluno em diferentes dimensões, entre as quais a afetiva, a social, a cognitiva e a físico-motora, porque “[o] desenvolvimento implica o estímulo do conjunto” (Oliveira & Stoltz, 2010, p.78).

Cabe por isto à escola oferecer à criança experiências significativas que lhe permitam desenvolver-se a nível emocional, social, motor e cognitivo, e que a motivem a assimilar novos conteúdos e atingir novas metas (Oliveira & Stoltz, 2010). O desenvolvimento humano tem por base a interação com o meio, pois, é através da interação social que a criança percebe e compreende a realidade que a rodeia, como afirmam Oliveira e Stoltz (2010, p. 81): “Meio e indivíduo, em constante interação, modificam-se mutuamente”. De entre os contextos com um papel central na aprendizagem e desenvolvimento humano, destaca-se a escola. É na escola que a criança tem acesso aos fundamentos científicos do conhecimento.

Por estas razões, diz-nos Gonçalves (2017), a criança deve ser reconhecida na escola como sujeito, e a ação educativa deve proporcionar-lhe instrumentos de pensamento e cultura que lhe permitam agir como autor. Cotonhoto et al. (2019) dizem-nos que no processo contínuo de reconhecimento, inserção, interação e ação da criança no mundo, existem três fatores determinantes: (i) a qualidade dos recursos proporcionados para a brincadeira no contexto do ensino curricular; (ii) o valor atribuído à brincadeira pelo professor no contexto de ensino; e (iii) o envolvimento do adulto.

Nos próximos subpontos, incidiremos numa revisão de literatura sobre as duas áreas curriculares especialmente implicadas no estudo, assim como na sua articulação e na identificação de estratégias didático-pedagógicas, sem perder de vista – transversalmente – que a “educação literária” constitui a domínio desencadeador do estudo.

5.1. Português no currículo do 1.º CEB

O documento oficial das *Aprendizagens Essenciais* do Português para o 1.º ano do 1.º CEB diz que assumir a língua portuguesa como objeto de estudo implica entender a língua enquanto fator de realização, comunicação, fruição estética, educação literária, resolução de problemas e ferramentas de pensamento crítico. É na interligação destes vários domínios que se deve dar o ensino-aprendizagem da língua. Cada um dos domínios previstos concorre para o desenvolvimento de competências específicas associadas a uma literacia mais compreensiva e inclusiva:

- i) Participação do falante em “jogos de linguagem”;
- ii) Produção e interpretação de textos;
- iii) Conhecimento e fruição de textos literários de autores portugueses e estrangeiros.

Assim, ao longo do 1.º CEB, pretende-se que a disciplina de Português permita ao aluno desenvolver competências nos seguintes domínios específicos: (i) compreensão do oral; (ii) a expressão oral; (iii) a leitura; (iv) a educação literária; (v) a expressão escrita; (vi) o conhecimento explícito da língua. Dado o tema do estudo realizado e apresentado, focar-se-á daqui em diante o domínio da Educação Literária.

Roig-Rechou (2009) citado por Franco (2016) define a Educação Literária como a adoção de uma metodologia que vai dotar o seu mediador de um conjunto de conhecimento cultural, literário e social, que fornece as “enciclopédias” e os intertextos individuais que vão permitir ao aluno descobrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos... e uma resposta pessoal e individual a cada obra literária.

A Educação Literária visa, segundo Azevedo e Balça (2016) citados por Balça e Azevedo (2017), transmitir ao leitor conhecimento acerca de textos literários, autores e géneros textuais, de modo a que este se sinta um membro ativo e participante de uma “casa comum”.

Já Roig-Rechou (2013) citado por Balça e Azevedo (2017), diz-nos que a Educação Literária procura transmitir ao leitor conhecimento cultural, literário e social, que lhe permita desenvolver competência literária e intertextual:

[O] conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura –, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a praxis. (Azevedo & Balça, 2016 citados por Balça & Azevedo, 2017, p. 134)

Balça e Azevedo (2017) dizem-nos que a recepção individual por cada aluno de uma obra literária é uma das chaves para a fomentação da educação literária. A criança precisa de participar de forma ativa e eficaz no processo e introdução do texto literário, como forma de aprender a reconhecer as singularidades do discurso literário e a seguir as regras de análise e interpretação que esse texto inclui (Phùng & Phendler, 2017 citados por Balça & Azevedo, 2017).

O processo de recepção da obra literária pelo aluno vai exigir uma relação entre o texto e o leitor, que Souza et al. (2012) citados por Balça e Azevedo (2017) consideram imprescindível para a compreensão da leitura realizada. Ora, esta compreensão da leitura vai, por sua vez, promover o desenvolvimento de competências discursivas e comunicativas (Balça & Azevedo, 2017).

Sim-Sim (2007) citada por Monteiro (2015) defende que explorar a compreensão de textos narrativos em sala de aula implica trabalhar obras adequadas à faixa etária e interesses do grupo, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise do enredo, a antecipação de acontecimentos na história, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a valorização do texto enquanto obra literária. De uma forma ou outra, estas são todas estratégias que o leitor fluente utiliza na sua leitura. São

estratégias que dão significado ao texto para quem o aborda, e podem ser utilizadas para motivar a criança na sua leitura (Monteiro, 2015).

No que diz respeito ao trabalho do texto poético, Martins (2002) citado por Monteiro (2015) defende o género como sendo uma linguagem carregada de sentido, sendo por isto o ensino da leitura através da poesia a forma mais produtiva de ajudar a criança a desenvolver a capacidade de retirar significado do texto literário.

Magalhães (2008) citado por Monteiro (2015) diz-nos que formar um leitor exige competências e destrezas próprias e específicas, uma vez que este ensino obriga, segundo o autor, a uma atitude seletiva do ponto de vista ético, assim como racionalidade e sentido estético para a escolha dos textos literários trabalhados.

Todo este cuidado e atenção à seleção textual é fundamental porque a criança, enquanto leitora em formação, carece ainda de noções linguísticas e sociolinguísticas, noções espaço-temporais, capacidade de abstração e concentração, ou hábitos de exercício de memória (Magalhães, 2008 citado por Monteiro, 2015). Cabe assim ao professor proporcionar o desenvolvimento destas noções e capacidades pelo aluno no âmbito da Educação Literária, formando leitores fluentes e capazes.

A didática da Literatura surge associada à consciência que o aluno desenvolve da singularidade – simbólica, criativa e linguística – que o texto literário representa, e da sua própria singularidade enquanto leitor (Monteiro, 2015). A compreensão da leitura é um processo complexo que exige que cada leitor tenha, e seja capaz de mobilizar, conhecimento da língua, da vida, e da natureza do texto analisado (Sim-Sim, 2007 citada por Monteiro, 2015).

Sem esta consciência da natureza do texto literário e das particularidades de cada leitor, e sem a capacidade de adaptação texto-leitor, o professor, enquanto mediador da leitura, arrisca-se ao insucesso na dinamização da leitura com o grupo (Monteiro, 2015).

5.2. Teatro no currículo do 1.º CEB

O documento oficial das *Aprendizagens Essenciais* de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro para o 1.º CEB prevê uma prática sistemática e contínua da área curricular como forma de promover um desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos individuais e coletivos do grupo. A área curricular está dividida em três Domínios/Organizadores que, segundo o documento, devem ser interdependentes e estar interligadas na sua abordagem:

- i) Apropriação e reflexão;
- ii) Interpretação e Comunicação;
- iii) Experimentação e Criação.

É salientada a importância da articulação destes processos com as circunstâncias culturais, históricas, sociais e políticas a que o grupo está ligado, uma vez que as aprendizagens que decorrem do trabalho destes domínios devem ser mobilizadas pelos alunos em diferentes contextos – em ações práticas e experimentais, coletivas ou individuais, podendo integrar conteúdos de várias disciplinas em ambientes formais ou não formais.

Oliveira e Stoltz (2010) dizem-nos que de entre as modalidades da Expressão Artística, o Teatro é particularmente relevante no que toca às potencialidades interativas, culturais e expressivas. Atendendo ao que nos é dito pelas autoras relativamente ao desenvolvimento da criança através da interação com o meio, a área curricular de Teatro revela-se assim de grande valia para o desenvolvimento físico e psicossocial da criança (Oliveira & Stoltz, 2010). Garcia (2016) destaca também a importância do Teatro no desenvolvimento do indivíduo, defendendo que esta área concorre para a construção de identidade e para o desenvolvimento da empatia e do respeito.

O trabalho realizado no âmbito da Educação Artística, segundo Oliveira e Stoltz (2010), envolve o estímulo das percepções sensoriais. O Teatro em particular mune-se da linguagem verbal e corporal, do trabalho da memória, do desenvolvimento da atenção e da organização espacial.

Não obstante, todas as áreas da Educação Artística mobilizam aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores do aluno e implicam na sua aprendizagem a repetição e a construção de conhecimento (Oliveira & Stoltz, 2010):

A palavra teatro, em sua origem grega *theatron*, significa o lugar de onde se vê e, para Aristóteles, o teatro permitia conhecer, e conhecer além da superfície. Para o pensador grego, o teatro tinha a qualidade de ensinar às pessoas a enxergarem além do discurso, além das aparências, a ver o que estava encoberto, nas profundezas. (Guenon, 2004, citado por Oliveira & Stoltz, 2010, p. 86)

A arte permite um olhar ativo, seletivo, tátil, contemplativo e construtivo que se articula nos processos de vida quotidiana. Assim, a prática artística é uma linguagem promotora de construção de identidade, em que é possível estabelecer uma reflexão crítica, assumindo o aluno como sujeito sociocultural que percebe, reconhece e considera a diversidade no contexto em que interage (Santiago, 2015 citado por Correia, 2022).

5.3. Articulação curricular das áreas de Português e Teatro

A aprendizagem deve ter a criança no seu centro, enquanto agente ativo e participativo no processo integrado de construção das suas próprias aprendizagens, num ambiente colaborativo, cooperativo e solidário (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011 citados por Franco, 2016). Quer isto dizer que, atendendo às teorias socio-construtivistas, a aprendizagem deve ter por base uma prática interdisciplinar (Franco, 2016).

Se a criança é co-construtora da sua própria aprendizagem, num modelo assente em processos ativos, na ação e exploração do seu meio, e na interação com os seus pares e com o adulto, o recurso às áreas da Educação Artística, nos seus diversos domínios, vai proporcionar oportunidades de expressão e manifestação do ser (Couto, 2006 citado por Franco, 2016).

Recorrer a estratégias que possibilitem à criança vivenciar a língua através dos textos de literatura infantil revela-se assim fundamental para o trabalho da Educação Literária (Franco, 2016). O autor escreve que a criança deve ser incentivada a criar uma relação afetiva com o texto sobre o qual trabalha, o que vai implicar dar-lhe tempo para que o explore. Devem ser dadas ao aluno oportunidades para que partilhe com os seus pares os seus sentimentos e opiniões em relação ao texto. Devem ser valorizadas propostas que permitam que a criança exprima as suas sensações, emoções, descobertas e limitações face ao texto.

Para que a criança tenha possibilidades de fazer a sua aprendizagem através da exploração do seu meio – e do texto literário –, integrar as diferentes áreas curriculares torna-se fundamental (Franco, 2016). De acordo com o mesmo autor, o conhecimento deve ser global, quebrando as fronteiras entre diferentes áreas curriculares de forma a promover a formação integral do aluno numa metodologia de ensino-aprendizagem holística.

Valandra (2021) defende assim que aliar o Teatro à Educação Literária pode contribuir para preencher lacunas deixadas por metodologias de ensino que não estejam tão adequadas ao grupo discente. Isto porque, através do teatro, a criança vai descobrir formas de aprender, divertindo-se e integrando-se com o grupo, o que vai abrir espaço a que se questione em diálogo com os seus pares (Rodríguez, 2013 citado por Valandra, 2021).

A partir do Teatro estabelece-se um vínculo com a Literatura, cujas tessituras já existem desde o surgimento do texto dramático, embora em dimensões e com propósitos diferentes (Valandra, 2021). Esta relação está presente, na atualidade, no sentido de coletivo e companheirismo estabelecido entre a criança e os seus pares (Motos, 2009, Muñoz, 2013 & Rodríguez, 2013 citados por Valandra, 2021).

Esta inter-relação entre a Literatura e o Teatro vem ainda desenvolver competências socio-emocionais como a empatia e a autoestima nos alunos, para além de trabalhar a memória muscular e vocabular, “(...) uma vez que é necessário, em menor

ou maior proporção, memorizar um texto, (...) [dando-lhe vida] por meio de escolhas do repertório corporal do/a aluno/a em questão” (Valandra, 2021, p. 175).

Nas diversas atividades de representação em contexto de aula, são estabelecidas relações entre o/a professor/a e o/a aluno/a e o/a aluno/a e os seus pares. Neste contexto, o processamento da informação vai envolver, para além das palavras, a imaginação, a partir da qual se vão estabelecer relações e transações espontâneas entre os indivíduos, na sua interação em que utilizam instrumentos próprios do Teatro (Valandra, 2021).

O trabalho interdisciplinar entre o Teatro e o Português vai ser assim uma mais-valia na forma como o aluno explora e se apropria do texto, na medida em que o transporta para o seu meio físico e cognitivo, permitindo uma exploração da obra nas suas diversas dimensões.

5.4. Estratégias didático-pedagógicas

Assim, atendendo à natureza intrínseca da aprendizagem sobre a qual escrevem Oliveira e Stoltz (2010) e aos fatores enumerados por Cotonhoto et al. (2019), privilegiámos o jogo como estratégia didático-pedagógica proposta para o desenvolvimento do estudo realizado. Construámos também ferramentas para serem utilizadas em cada um dos jogos, como forma de envolver os alunos na exploração dos recursos trabalhados (Anexo C) – neste caso, o texto literário.

Outra estratégia que privilegiámos, sendo o Teatro uma das áreas centrais da investigação, foi a improvisação. Silva (2015) diz-nos que a ação teatral improvisada estimula novas ideias e permite o surgimento de situações inesperadas e imprevisíveis. A improvisação permite ao aluno experienciar o espaço numa ação-reflexão que proporciona desafios e obriga os alunos a recorrer à memória e a respeitar os limites da sua realidade individual, assim como os limites da realidade do grupo. A autora escreve:

Estudar teatro através do Jogo e da recepção teatral na sala de aula é uma oportunidade de assumir o controle da própria vida, de entender que podemos ser muitos, representando o coletivo à nossa volta.

Transformamos positivamente o mundo que nos cerca com o gesto, simbolizando a vida em todas as suas nuances. (Silva, 2015, p. 7)

A par destas estratégias, recorreremos, através das rodas finais planificadas no final de cada uma das sessões, momentos de autoavaliação e heteroavaliação num momento de reflexão em grande grupo acerca das aprendizagens realizadas (Anexos A e B). Vieira (2015) diz-nos que só através da introspeção será possível ao aluno selecionar as pistas que lhe vão permitir estruturar a sua aprendizagem futura – entra então o papel fundamental da autoavaliação. Quando se autoavalia, o aluno vive uma interação crítica consigo próprio, visando alcançar o sucesso e refletindo nas diferentes formas de dar resposta aos seus objetivos de aprendizagem (Vieira, 2015).

A avaliação dos colegas – através da discussão em grande grupo – pode ajudar neste processo de reflexão. A troca de ideias entre alunos pretendeu ajudar cada um dos elementos do grupo-turma a organizar as aprendizagens realizadas e a refletir criticamente sobre as suas práticas.

6. Metodologia

Nas Ciências Sociais e Humanas (CSH), a investigação científica é uma atividade com natureza cognitiva, baseada num processo flexível, sistemático e objetivo de questionamento que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais (Coutinho, 2014).

Através da investigação pensam-se e problematizam-se os problemas nascidos da prática, suscitando debate acerca destas problemáticas como forma de edificar ideias e propostas de resolução (Coutinho, 2014).

Quando falamos em investigação nas Ciências Sociais e Humanas, escreve Coutinho (2014), impõem-se dois requisitos essenciais: (i) que esta investigação seja científica, pautada pela sistematização e rigor metodológico; e (ii) que a metodologia investigativa seja adequada ao objeto de estudo da investigação. A autora realça ainda que, à semelhança de outras áreas científicas, a investigação em CSH é caracterizada pela multiplicidade e pela dependência contextual (Coutinho, 2014). A multiplicidade é definida pela existência e utilização de diferentes abordagens e/ou modelos e/ou paradigmas. É dado o exemplo das ciências naturais e o das ciências sociais, os métodos indutivo e dedutivo, e as técnicas quantitativas e qualitativas (Coutinho, 2014).

Já a dependência contextual, que a autora aponta como sendo inquestionável, resulta do facto de o investigador não se poder dissociar do seu contexto de investigação e da intervenção sociocultural em que se insere. A sua atuação é feita na base de uma especificidade própria, havendo um compromisso deliberado com um determinado resultado da investigação conduzida (Coutinho, 2014).

Atendendo às características da metodologia investigativa das CSH é essencial que o investigador tenha definido os processos e técnicas de recolha e tratamento de dados, que venham garantir o rigor e sistematização metodológico defendido por Coutinho (2014).

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que os investigadores que a ela recorrem analisam o seu objeto de estudo nos

seus “meios naturais”, como forma de tentar compreender os fenómenos em termos dos significados que lhe são conferidos por quem os vive (Denzin & Lincoln, 2006 citados por Augusto et al, 2013). Assim, a pesquisa qualitativa atribui um papel fundamental aos testemunhos dos intervenientes envolvidos na investigação. Quer isto dizer que este tipo de investigação preza pela descrição detalhada dos fenómenos e dos seus intervenientes (Augusto et al., 2013). A preocupação do investigador recai predominantemente no processo – é estudado um determinado problema e verificada a forma como este se manifesta nas atividades realizadas, nos procedimentos utilizados e nas interações quotidianas (Augusto et al., 2013).

Outro aspeto desta metodologia, salientado por Augusto et al. (2013), é o facto de ser de carácter indutivo, ou seja, é emergente do contexto sociocultural e não pré-configurada.

Uma boa pesquisa qualitativa requer ainda, segundo Godoy (2005) citado por Augusto et al. (2013): (i) credibilidade, no sentido em que a pesquisa é internamente validada, ou seja, apresenta resultados fidedignos; (ii) transferibilidade, no sentido em que apresenta uma descrição extensa e detalhada do fenómeno estudado, que permita ao leitor projetar o estudo realizado num contexto diferente; (iii) confiança do investigador em relação à investigação que conduziu; (iv) confiabilidade dos resultados, através da sua comparação com os dados recolhidos; (v) explicitação cuidadosa da metodologia, com rigor e detalhe acerca da condução da pesquisa e; (vi) relevância das questões de pesquisa em relação a estudos anteriores.

Tudo isto é característico de uma metodologia de investigação-ação. A investigação-ação surge como uma abordagem metodológica, reconhecida por apoiar os professores na investigação de problemas emergentes da sua prática didático-pedagógica para os quais são necessárias soluções que permitam a melhoria da ação pedagógica num processo de adaptação e desenvolvimento (Cardoso, 2014).

Assim, o professor está em constante investigação, procurando melhorar a sua prática e levar os alunos a desenvolver novas competências.

6.1. Processos e técnicas de recolha de dados

Foram utilizadas três técnicas de recolha de dados de carácter qualitativo para a condução do estudo que é agora aqui apresentado: (i) *focus groups*; (ii) entrevista semiestruturada; e (iii) notas de campo.

O *focus group*, também denominado como grupo de discussão ou entrevista focalizada, é definido por Silva et al. (2014) como uma técnica de recolha de dados que pode ser aplicada em diferentes momentos do processo de investigação, através da interação do grupo sobre um tema ou problemática (Morgan, 1996 citado por Silva et al., 2014).

Esta técnica, segundo Morgan (1996) citado por Silva et al. (2014), implica três componentes essenciais: (i) é dirigida à recolha de dados; (ii) mobiliza a interação na discussão como fonte de recolha de dados; (iii) reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão de grupo.

A discussão deve ainda ser focalizada num determinado tópico, sendo que o contributo do tópico para a compreensão e análise da problemática é fulcral, assim como garantir um grupo de participantes com características comuns para a participação na discussão (Silva et al., 2014). Em suma:

[Os] *focus group* são criaturas especiais no reino dos grupos, sendo que aquilo que os define e os distingue de outros tipos de grupo é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada. (Krueger & Casey, 2009 citados por Silva et al., 2014, p. 26)

Dada a natureza da estratégia de *focus group*, procedi à sua aplicação em dois momentos distintos da intervenção: o 1.º *focus group* (Anexo F.1) foi aplicado no início da intervenção como forma de diagnóstico dos conhecimentos do grupo, de maneira a possibilitar uma posterior comparação dos resultados obtidos no final da intervenção; e

o 2.º *focus group* (Anexo F.2) foi aplicado no final da intervenção como forma de avaliar o progresso do público-alvo e permitir a pretendida análise comparativa.

Em consequência da faixa etária do público-alvo (6-8 anos) e das temáticas que se pretenderam abordar, ambos os *focus groups* foram conduzidos a partir de guiões estruturados. Tendo como objectivo permitir estabelecer uma relação entre respostas, o guião manteve-se idêntico em ambos os *focus groups*, sendo que no guião do 2.º *focus group* foi apenas acrescentada uma pergunta final.

As perguntas por nós colocadas, embora estruturadas em guiões de entrevista, foram questões abertas, como forma de fomentar a interação e a reflexão ativa do grupo acerca dos tópicos discutidos. A par disto, a aplicação de ambos os *focus groups* dentro de um mesmo grupo-turma veio permitir que fossem garantidas algumas semelhanças entre os elementos de cada grupo – idealmente de 6 a 8 elementos, embora tenham participado grupos mais pequenos.

Esta técnica permitiu-nos tomar consciência do impacto e dos resultados da nossa intervenção face à problemática, e da sua análise posterior sob a forma do presente trabalho de investigação.

Outra técnica de recolha de dados por nós utilizada, tendo em atenção a natureza qualitativa da investigação, e como mencionado anteriormente, foi a entrevista semiestruturada.

Santos et al. (2021) escreve que o estudo reflexivo recorre à entrevista semiestruturada como instrumento para a produção de dados em estudos de natureza qualitativa. Por esta razão, fizemos uma entrevista semiestruturada à professora cooperante antes do início da intervenção (Anexo E.1), com o objetivo de recolher dados que permitissem ajudar a caracterizar a sua prática e o grupo, assim como a definir estratégias de intervenção que fossem ao encontro da problemática.

A entrevista é uma ferramenta de interação social que valoriza o uso da palavra, através da qual os atores sociais procuram construir sentido para a realidade que os rodeia (Fraser & Gondim, 2004 citados por Santos, 2021). A relação do indivíduo com

o outro e/ou com o mundo que o rodeia é ligada por elementos de mediação – instrumentos e signos. A relação entre o pensamento e a linguagem também não é direta, sendo medida pelo significado (Battisti, 2016 citada por Santos, 2021).

A caracterização de uma entrevista como semiestruturada indica como esta será abordada pelo entrevistador: “Nesse caso, o entrevistador usa um roteiro para a entrevista, sendo flexível em sair do roteiro para que o entrevistado possa discorrer subjetivamente sobre a questão colocada” (Lüdke & André, 2004 citados por Santos, 2021, p. 2).

Na condução de uma entrevista semiestruturada, o entrevistador segue um guião com perguntas gerais ou tópicos que focalizam a problemática da sua investigação. Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir e redirecionar as suas questões sem influenciar o discurso do entrevistado – o relato do participante é aprofundado quando o entrevistador presta atenção aos detalhes importantes (Batista et al., 2017 citados por Santos, 2021).

Dada a natureza da investigação realizada e aqui apresentada, e o objeto de estudo em causa, aplicámos esta técnica de recolha de dados através de um guião de entrevista semiestruturado, elaborado e dividido em dois blocos distintos: (i) Bloco sobre Teatro no currículo; e (ii) Bloco sobre Educação Literária.

Esta entrevista foi, como mencionado, aplicada antes do início da nossa intervenção – no período de observação do estágio – com o objetivo de recolher dados que nos permitissem fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios do grupo e, assim, delinear as estratégias de intervenção sobre a problemática.

O guião de entrevista foi construído por nós, como um recurso em parte comum a ambos os estudos de investigação, e aplicada em conjunto, num só momento de entrevista, na sala de aula onde teve lugar a intervenção, após o horário letivo.

Sendo que ambos os estudos de investigação têm, como referido, as aulas de Teatro como “terreno” comum das suas problemáticas, o Bloco sobre Teatro no currículo foi construído enquanto bloco comum aos dois estudos, como forma de ajudar

na definição de estratégias didático-pedagógicas a aplicar nas áreas planificadas (Anexos A e B).

O Bloco sobre Educação Literária, específico do presente estudo, foi aplicado por mim. Este Bloco foi construído, como dito anteriormente, com o objetivo de fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios do público-alvo que viesse ajudar a estruturar as atividades propostas e selecionar os textos que vieram depois a ser trabalhados: *O Coelho Pedrito* (Potter, 2017 [1902]) e *A Menina Gotinha de Água* (Carlos, 2014 [1962]).

A última técnica de recolha de dados utilizada foi a elaboração de notas de campo (Anexo D), definidas por Freitas e Pereira (2018) como um instrumento metodológico, que permite ao investigador registar a sua experiência durante a sua atuação. Este instrumento permite a produção de material etnográfico – material que se distingue de outros textos por, apesar da sua natureza científica, permitir um registo dos factos vivenciados pelo investigador, que é um dos alicerces da construção de identidade profissional (Freitas & Pereira, 2018). E acrescentam os mesmos autores:

As produções de novos conhecimentos nos grupos não se dão somente por parte dos participantes do grupo, mas o profissional que está ali para acompanhar também faz parte disso, produzindo conhecimentos concomitantemente, em uma reciprocidade que gera a horizontalidade necessária para a emergência da identidade grupal. (Freitas & Pereira, 2018, pp. 236-237)

Elaborei notas de campo, após cada uma das aulas lecionadas no âmbito deste estudo, como meio de reflexão sobre a prática. Esta reflexão permitiu-me analisar as estratégias didático-pedagógicas e a sua aplicação de modo a trabalhar os objetivos do estudo e a repensar formas de dar resposta às questões da investigação.

Este exercício de reflexão veio também reforçar, na minha opinião, a construção de identidade profissional de que Freitas e Pereira (2018) falam quando apresentam esta técnica de recolha.

Assim os processos de recolha de dados, e as técnicas utilizadas em cada um destes processos foram caracterizados pela sua natureza investigativa de carácter qualitativo, aplicadas com o rigor exigido pela metodologia da investigação científica.

6.2. Processos e técnicas de tratamento de dados

Os dados recolhidos através da entrevista à professora cooperante, assim como os dados recolhidos através dos *focus groups*, foram tratados por análise de conteúdo. A análise de conteúdo, como escreve Esteves (2006), é a expressão genérica que designa o conjunto de técnicas que o investigador pode utilizar para fazer o tratamento dos dados recolhidos. É este tratamento que vai permitir a interpretação dos dados e permitir ao investigador retirar conclusões acerca da sua investigação. Para o desenvolvimento do estudo realizado e descrito no presente relatório construímos um conjunto de ferramentas que nos permitiram fazer este tratamento e interpretação – nomeadamente tabelas de categorização (Anexos E.3, F.5 e F.6).

A categorização é, segundo Esteves (2006), a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos – após a sua identificação enquanto pertinentes, pelo investigador – como forma de reconfigurar o material recolhido ao serviço dos objetivos definidos para a investigação.

A classificação de um dado enquanto pertinente pressupõe a existência de dados sem interesse para a investigação, por não terem relação com o objeto de estudo ou os objetivos definidos (Esteves, 2006). A autora diz-nos que em entrevistas semidiretivas, que têm como regra permitir ao entrevistado falar livremente dos tópicos colocados, é comum que surjam dados sem pertinência investigativa.

Para fazer esta classificação e organização dos dados recolhidos, surgidos da condução do *focus groups* construímos tabelas de categorização (Anexos F.5 e F.6) onde constaram categorias, subcategorias e indicadores, construídos em correlação com os objetivos definidos para cada um dos blocos do guião (Anexos F.1 e F.2) e os dados que surgiram das respostas dos participantes. Esteves (2006) chama a estes

procedimentos, em que as categorias de classificação do material surgem após a sua recolha, procedimentos abertos (ou exploratórios). A autora escreve que estes procedimentos são comuns e frequentes na investigação educacional.

Neste tipo de procedimento faltam teorias gerais de descrição e explicação de muitos fenómenos, e as categorias acabam por emergir do próprio material recolhido. Trata-se, por isto, de um processo essencialmente indutivo em que se caminha dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adeque (Esteves, 2006).

Embora seja um processo indutivo, as primeiras formulações das categorias podem basear-se nos objetivos estabelecidos no guião de preparação das entrevistas (Esteves, 2006) – procedimento por que passámos na construção das tabelas de categorização que utilizámos no tratamento de dados realizado. A categorização, quando falamos de um procedimento aberto, é provisória até que todo o material recolhido tenha sido tratado, estando sujeita a alterações e adaptações (Esteves, 2006). No entanto, escreve a autora, os critérios de atribuição de registos a cada categoria devem ser explícitos.

Ghiglione e Matalon (1978), citados por Esteves (2006) consideram diversos percursos através dos quais o investigador pode definir as suas categorias. Um desses percursos, e aquele que nós utilizámos no desenvolvimento da nossa investigação, é a contagem de frequência das unidades de registo dentro de cada categoria, para uma interpretação de conteúdo categorial. Aplicámos esta mesma estratégia de construção de uma tabela de categorização no tratamento dos dados recolhidos através da aplicação da entrevista semiestruturada. As categorias utilizadas no tratamento dos dados surgiram das respostas obtidas, o que significa que, embora as categorias e subcategorias se tenham mantido iguais em ambas as tabelas construídas, os indicadores definidos variaram nas tabelas construídas para o tratamento dos dados.

6.3. Ética na investigação

Como forma de garantir os princípios éticos da investigação – assim como o respeito por todos os participantes no estudo – seguimos um conjunto de regras da metodologia investigativa, designadamente o anonimato dos alunos, da professora e instituição participante, a confidencialidade dos dados e o consentimento informado.

Creswell (2014) e Denzin e Lincoln (2011) dizem-nos que a proteção da privacidade é um dos princípios éticos fundamentais da investigação – e o anonimato é um elemento central desta proteção. Assim, neste relatório não são mencionados os nomes de qualquer aluno, docente, ou instituição de ensino, assim como não são divulgadas informações que possam vir a ajudar à identificação dos mesmos.

Pelo mesmo motivo, mantivemos a confidencialidade dos dados recolhidos, uma vez que a confidencialidade dos dados tem relação com a capacidade de controlar o acesso e uso de informações confidenciais por parte de terceiros (Culnan, 2002). A par disto, contribui para a privacidade dos intervenientes e instituições em que se inserem – mantendo uma base de segurança e confiança.

Ihêu (2016) cita o princípio do “respeito pela pessoa”, que, segundo o autor, se baseia em dois aspetos éticos, um dos quais é: os participantes da investigação devem ser tratados como agentes autónomos, o que implica que estejam informados acerca da sua participação no estudo, e a consentam. Assim, garantimos também que todos os participantes consentiram a sua participação na investigação realizada e eram devidamente informados acerca dos objetivos do estudo.

7. Resultados

Como mencionado no capítulo sobre a metodologia deste relatório, a primeira técnica de recolha de dados que utilizámos para a realização do presente estudo foi a aplicação do primeiro *focus group* (Anexo F.1 e F.3). Os dados recolhidos foram posteriormente organizados na tabela de categorização construída (Tabela 2), apresentada na íntegra – com as unidades de registo – em anexo (Anexo F.5), como forma de proceder à sua interpretação.

Este primeiro *focus group* teve por objetivo fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios do grupo, como forma de definir as estratégias de intervenção e construir os respetivos indicadores de avaliação.

Tabela 2

Categorização dos dados recolhidos no 1.º focus group

Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Frequência/ I	Frequência/ SC
Perceções do grupo sobre as aulas de Teatro	Identificação das atividades mais apreciadas	Prática de jogos dramáticos	5	9
		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	Perceção da utilização do texto literário	3	13
Perceção da não utilização do texto literário		10		
Perceções do grupo sobre educação literária	Identificação dos tipos de livros conhecidos	Identificação de obras concretas	9	13
		Identificação de elementos reconhecíveis de obras	3	
		Géneros de histórias conhecidos	1	
	Identificação dos tipos de livros preferidos	Preferência por género textual	1	11
		Preferência por temática	1	
		Preferência por obras concretas	9	

	Valorização da “utilidade” dos livros	Livros para a aprendizagem da leitura e da escrita	6	15
		Livros para aprendizagem de conteúdos	5	
		Livro para atividade de lazer	4	
	Identificação das atividades preferidas pelo grupo	Leitura recreativa	10	15
		Jogar jogos	2	
		Ouvir música	1	
		Ler com um amigo	1	
		Estudar	1	

No primeiro *focus group* participaram 13 alunos, e foi notória especialmente no bloco da entrevista relativo à área de Teatro, a inibição do grupo em partilhar abertamente os seus pontos de vista. Embora grande parte do grupo tenha partilhado acerca das suas atividades teatrais preferidas, alguns abstiveram-se de participar. E apenas uma criança partilhou acerca das atividades teatrais de que menos gostava.

A primeira pergunta em que obtivemos uma unidade de registo por criança foi na última pergunta do bloco “Perceções do grupo sobre as aulas de Teatro”, em que é feita uma ligação entre o Teatro e a Educação Literária.

O grupo mostrou-se mais aberto à discussão acerca da Educação Literária, sendo que todos quiseram partilhar o seu livro preferido. No caso das questões relativas à importância do texto literário e atividades preferidas pelo grupo, o número de unidades de registo foi superior ao número de participantes, significando que alguns alunos partilharam várias ideias acerca dos dois tópicos.

Esta recolha de dados veio confirmar-nos o gosto do grupo pela Educação Literária e a sua abertura para trabalhar com obras literárias. Assim, construímos e aplicámos a entrevista semiestruturada à professora cooperante, como forma de fazer uma nova recolha de dados, também tratados numa tabela de categorização (Tabela 3) semelhante à utilizada para o tratamento dos dados obtidos através do *focus group*.

Tabela 3

Categorização dos dados recolhidos na entrevista à professora cooperante

Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Frequência/ I	Frequência/ SC	
A área curricular do Teatro na articulação didático-pedagógico	Articulação curricular/inter-disciplinar	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		
A Educação Literária no Português	Géneros e estilos literários trabalhados	Texto narrativo	1	3	
		Lengalengas	1		
		Trava línguas	1		
	Estratégias de trabalho do texto literário implementadas	Práticas de leitura	2	4	
		Práticas de escrita	2		
	Estratégias de trabalho do texto literário não implementadas	Análise da estrutura textual	3	3	
	Conteúdos abordados e aprendidos	Aspectos textuais	Personagens	2	4
			Sequenciação de ações	1	
			Estrutura do texto narrativo	1	
	Conteúdos abordados mas não consolidados	Estrutura do texto narrativo	2	2	

Como se pode observar no segundo bloco da tabela, “A Educação Literária no Português”, na pré-intervenção o público-alvo estava já familiarizado com diferentes géneros textuais, trabalhados através de práticas de leitura e escrita. A docente identificou na entrevista, os títulos, frases e parágrafos do texto narrativo, como sendo aspetos textuais já abordados e consolidados com o grupo, assim como as personagens e a sequência de ações da narrativa. A análise da estrutura textual foi, por sua vez, apontada como uma estratégia não implementada. Foi-nos dito pela docente que o grupo não estava habituado a praticar este tipo de exercício, não conhecendo assim as estruturas textuais fora do texto narrativo.

Assim, tendo tomado conhecimento das estratégias a que o grupo melhor adere, e sabendo os conteúdos curriculares que já tinham sido trabalhados e ainda estavam por

trabalhar, foram selecionadas as obras a utilizar no estudo – *O Pedrito Coelho* (Potter, 2017 [1902]) e *A Menina Gotinha de Água* (Carlos, 2014 [1962]) – e pensadas as práticas e os recursos de Teatro a mobilizar para levar o grupo à apropriação de obras literárias através da exploração do corpo, da voz e – claro – do próprio texto.

Estas estratégias são traduzidas nos planos de sessão elaborados e aplicados junto do grupo (Anexo B), avaliados através dos objetivos e indicadores apresentados na Tabela 1.

A avaliação destes indicadores foi feita, como já foi referido, através da aplicação do segundo *focus group*. Os dados de ambos os *focus groups* foram tratados através de tabelas de categorização idênticas, como forma de permitir uma comparação, que possibilitou uma avaliação do público-alvo.

O tratamento dos dados recolhidos deu origem à tabela de categorização apresentada (Tabela 4), estando anexada a este relatório a versão completa com as respetivas unidades de registo (Anexo F.6).

Tabela 4

Tabela de categorização dos dados recolhidos no 2.º focus group

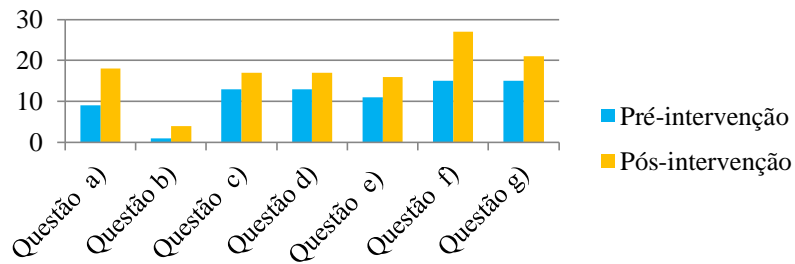
Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Frequência/ I	Frequência/ SC
Perceções do grupo sobre as aulas de Teatro	Identificação das atividades mais apreciadas	Prática de jogos dramáticos	10	18
		Prática do aquecimento	5	
		Prática do relaxamento	1	
		Aula global	2	
	Identificação das atividades menos apreciadas	Prática do aquecimento	2	4
		Vivência de conflitos em aula	2	
	Utilização do texto literário em aula	Perceção da utilização do texto literário	15	17
		Perceção da não utilização do texto literário	2	
	Importância dada às aulas de Teatro	Recomendação a um amigo	17	18
		Não recomendação a um amigo	1	

Perceções do grupo sobre educação literária	Identificação do tipo de livro conhecidos	Identificação de obras concretas	11	17
		Identificação de géneros textuais	6	
	Identificação dos tipos de livros preferidos	Preferência por género textual	6	16
		Preferência por temática	2	
		Preferência por obras concretas	8	
	Valorização da “utilidade” dos livros	Livros para a aprendizagem da leitura e da escrita	11	27
		Livros para aprendizagem de conteúdos	10	
		Livro para atividade de lazer	5	
		Livros para fazer apresentações orais	1	
	Identificação das atividades preferidas pelo grupo	Leitura e escrita recreativa	11	21
		Jogar jogos	5	
		Partilhar oralmente com os colegas	1	
		Estudar	2	
		Atividade global	2	

No segundo *focus group*, organizado em vários subgrupos, participaram 18 elementos e foi notória a diferença tanto no número de participantes como na frequência de unidades de registo recolhidas, como é mostrado na Figura 1. À semelhança do que aconteceu no primeiro *focus group*, a frequência de unidades de registo foi baixa no bloco de “Perceções do grupo sobre as aulas de Teatro” comparativamente com a frequência de unidades de registo do bloco “Perceções do grupo sobre Educação Literária”.

Figura 1

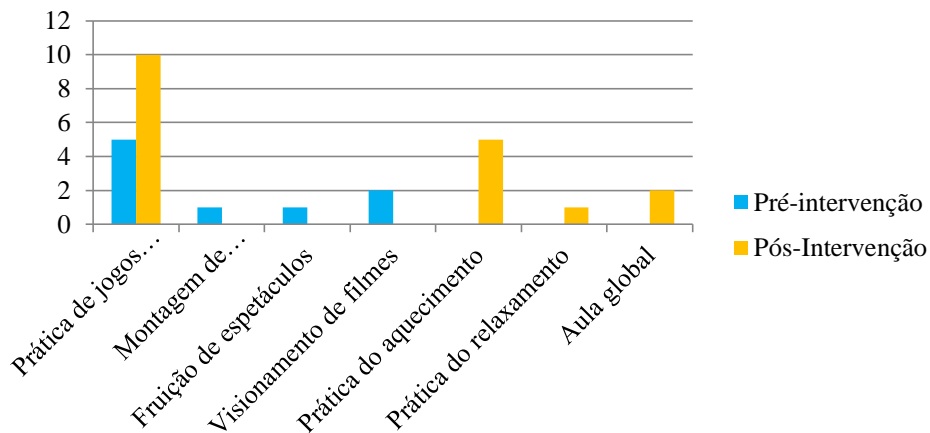
Frequência de unidades de registo nos focus group conduzidos



Relativamente à categoria “Percepção do grupo sobre as aulas de Teatro”, na primeira questão, relativa às atividades preferidas pelo grupo, a frequência de unidades de registo aumentou consideravelmente, como se pode ver na Figura 1, assim como os indicadores da respetiva subcategoria, como se pode verificar nas Tabelas 2 e 4, e na Figura 2.

Figura 2

Identificação das atividades mais apreciadas

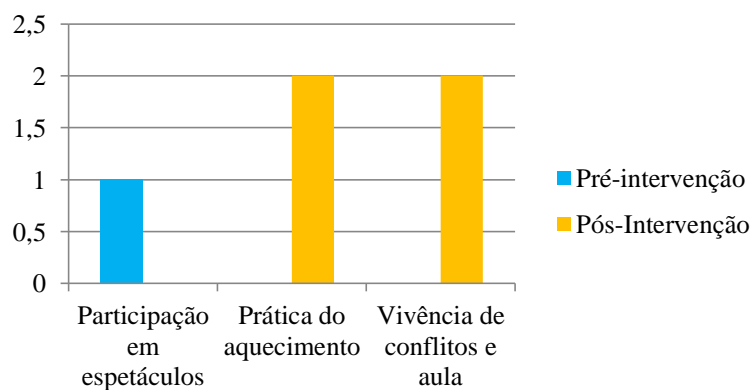


Após a introdução de um novo formato de aulas de Teatro, através da nossa intervenção, surgiram novas atividades enquanto indicadores da subcategoria “Identificação das atividades mais apreciadas”. O indicador “Práticas de jogos dramáticos” foi o único que se repetiu do primeiro para o segundo *focus group* (Figura 2), tendo sido o indicador com mais unidades de registo em ambos os *focus groups*. Além disto, enquanto no primeiro *focus group* houve participantes que se abstiveram de responder, no segundo *focus group* obtivemos pelo menos uma unidade de registo por participante.

No caso da questão relativa às atividades que o grupo menos gosta de realizar, questão b), o grupo continuou a demonstrar dificuldade em responder, sendo que apenas 4 crianças responderam à pergunta no segundo *focus group*, em contraste com apenas 1 criança no primeiro (Figura 3).

Figura 3

Identificação das atividades menos apreciadas.



No caso desta questão, nenhum dos indicadores se repetiu. No primeiro *focus group* houve apenas uma unidade de registo, de 1 participante que respondeu que não gostava de participar em espetáculos – indicador que não se manifestou na implementação do segundo *focus group*. No segundo *focus group* houve 4 participantes a responder à questão (Anexos F.4 e F.6), sendo que 2 apontaram a prática do

aquecimento enquanto atividade menos apreciada, e outros 2 apontaram a vivência de conflitos nas aulas.

Embora a vivência de conflitos não seja uma atividade, é aqui avaliada pelo desafio que representou na prática das aulas de Teatro e pela reflexão que faço destes episódios nas minhas notas de campo (Anexo D). Estas unidades de registo indicam que os conflitos que tiveram lugar foram um fator impactante para o grupo, uma vez que representam metade das respostas obtidas. Como refletido nas minhas notas de campo (Anexo D), eu própria senti este impacto e tive de encontrar estratégias que ajudassem a colmatar esta dificuldade vivida nas aulas.

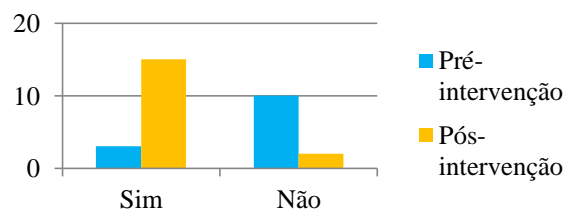
O surgimento do indicador “Prática do aquecimento”, tanto na subcategoria “Identificação das atividades mais apreciadas” como na subcategoria “Identificação das atividades menos apreciadas”, foi algo que nos chamou a atenção, por ter sido o único ponto em que o grupo manifestou opiniões opostas. Como é refletido nas notas de campo (Anexo D), o aquecimento foi um momento da aula para o qual precisei de algumas tentativas para estabelecer a dinâmica e tempos desejados. É curioso que o grupo tenha sentido esta dinâmica de formas tão distintas, de tal modo que o momento de aula se dividiu entre a atividade mais apreciada de uns e a atividade menos apreciada de outros.

O facto de este momento de aula se ter manifestado como uma oportunidade de aprendizagem tanto para mim como para o grupo levou a que, fosse conduzido de uma forma mais pausada e lenta em comparação com outras atividades, o que pode ter causado um impacto negativo em alguns elementos do grupo. Outro fator de discordância pode ter surgido nos conflitos físicos que marcaram a atividade de aquecimento em mais do que uma aula. Os alunos envolvidos diretamente no conflito, ou alunos mais sensíveis a alterações, podem ter sentido a atividade como um momento negativo.

Relativamente à questão c) (Anexo F.2), que diz respeito à utilização da obra literária no âmbito das aulas de Teatro, os indicadores da subcategoria “Utilização do texto literário em aula” não sofreram alterações, mas as unidades de registo sim.

Figura 4

Utilização do texto literário em aula



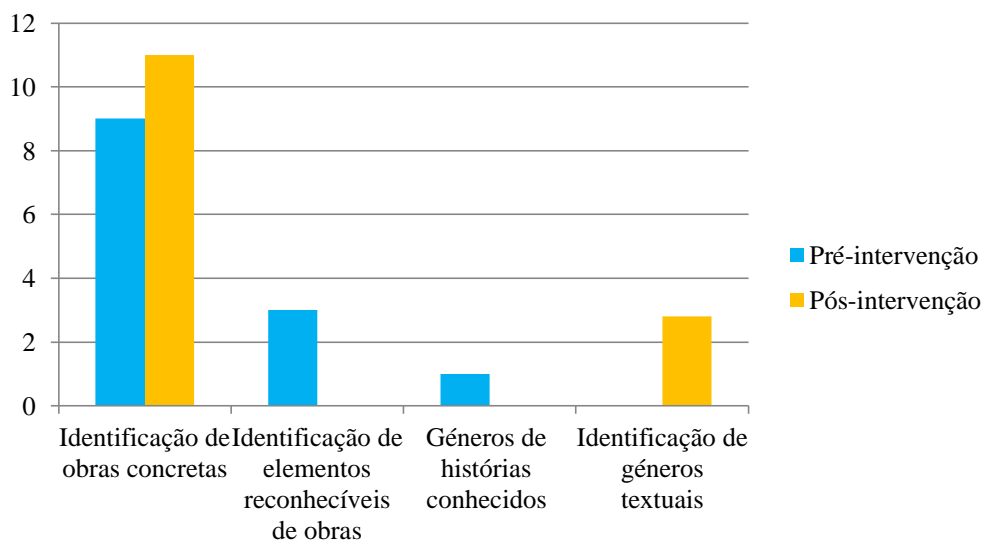
Enquanto no *focus group* pré-intervenção 10 dos participantes diziam não utilizar o texto literário nas aulas de Teatro, após a intervenção apenas 2 indicaram não ter trabalhado obras literárias nas aulas de Teatro, sendo que 15 responderam afirmativamente à questão (Figura 4). Podemos assim considerar que o grupo realizou um trabalho consciente dos textos literários apresentados no contexto das aulas de Teatro.

Atendendo agora à categoria “Perceções do grupo sobre a Educação Literária”, focado nos domínios do Português, pode também considerar-se que houve uma evolução entre a aplicação do primeiro e do segundo *focus group*.

Na questão d), relativa aos tipos de livro que o público-alvo conhecia, a identificação de obras concretas foi o indicador com mais unidades de registo em ambos os *focus groups* (Figura 5).

Figura 5

Identificação dos tipos de livro conhecidos



No entanto, no *focus group* feito na pós-intervenção, dois dos indicadores do primeiro *focus group* foram suprimidos, e surgiu um novo indicador. Enquanto no primeiro *focus group* os participantes responderam com (i) identificação de obras; (ii) identificação de elementos reconhecíveis de obras; ou (iii) géneros de histórias conhecidos (Anexo F.5 e F.6), no segundo *focus group* responderam com (i) identificação de obras concretas; ou (ii) identificação de géneros textuais.

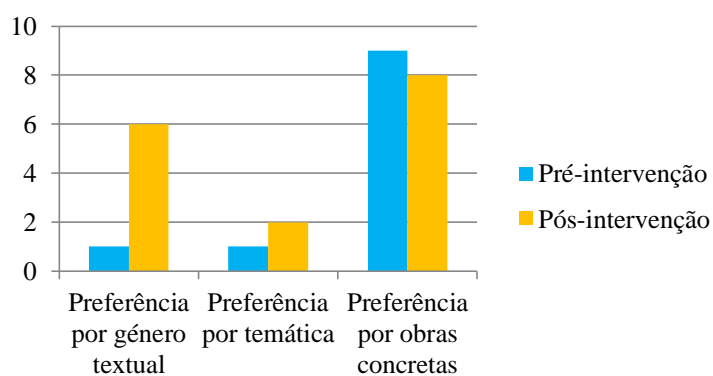
Esta evolução demonstra um maior rigor do grupo no seu discurso, ao falarem de obras literárias, se considerarmos que os indicadores utilizados na Tabela 4 se aproximam mais dos domínios de Educação Literária previstos no documento das *Aprendizagens Essenciais* para Português no 1.º ano, trabalhados ao longo da intervenção.

Relativamente à questão e), que diz respeito ao tipo de livro preferido, em ambos os *focus groups* a “Preferência por obras concretas” foi o indicador com mais unidades de registo. Não surgiram indicadores novos para a subcategoria “Identificação do tipo

de obra preferido”; no entanto, manifestaram-se algumas diferenças na frequência de unidades de registo entre o primeiro *focus group* e o segundo (Figura 6).

Figura 6

Identificação do tipo de livro preferido



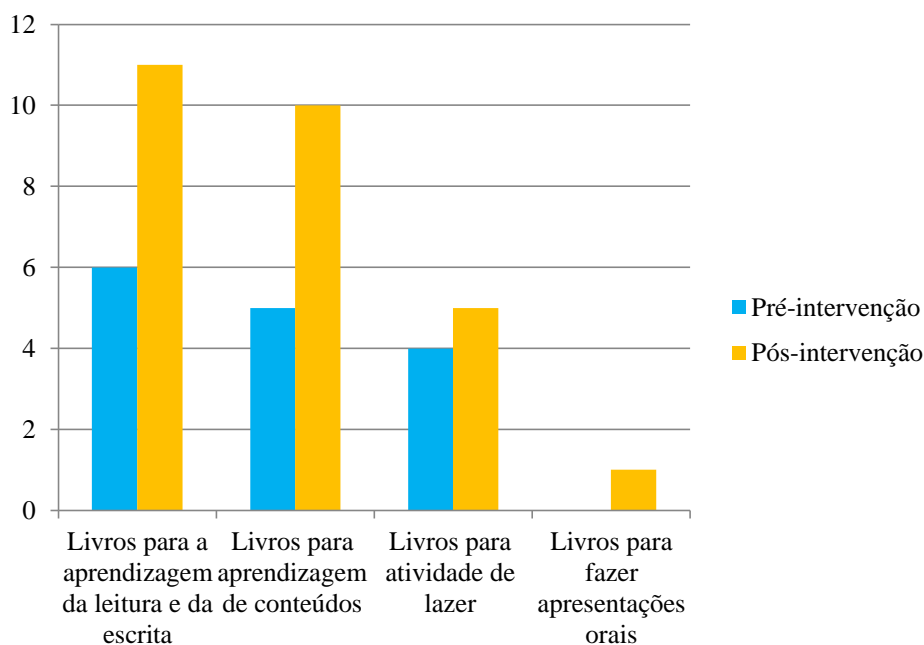
O indicador “Preferência por obras concretas”, embora seja o indicador com maior frequência em ambos os *focus groups*, foi o único que diminuiu em frequência de unidades de registo do primeiro para o segundo, enquanto os outros dois indicadores aumentaram em frequência.

No primeiro *focus group* apenas 1 participante manifestou preferência por um género textual, mas no segundo *focus group* foram 6 os elementos do grupo que o fizeram. Além disto, registou-se um aumento dos participantes que responderam dentro do indicador “Preferência por temática” (Figura 6).

No que concerne à questão f), ligada à valorização que os participantes dão aos livros, registaram-se também algumas diferenças entre o primeiro e o segundo *focus group* (Figura 7). À semelhança daquilo que se verificou noutras questões, os indicadores da subcategoria “Valorização da ‘utilidade’ dos livros” passaram por alterações.

Figura 7

Valorização da “utilidade” dos livros

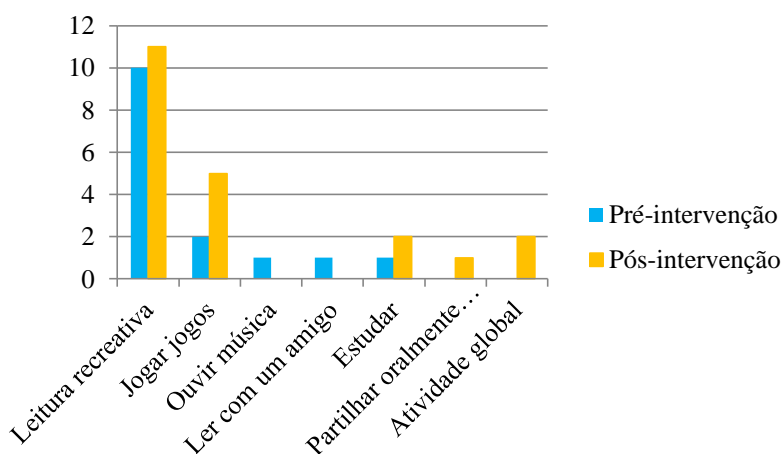


O indicador “Livros para a aprendizagem da leitura e da escrita” foi, em ambos os *focus groups*, o indicador com maior frequência de unidades de registo, embora tenha aumentado substancialmente do primeiro para o segundo *focus group*. O indicador “Livros para a aprendizagem de conteúdos” foi o indicador que teve o aumento mais significativo, sendo que a sua frequência duplicou, e o indicador “Livros para atividade de lazer” foi o que teve o aumento menos significativo. Embora não tenha sido suprimido nenhum indicador do primeiro *focus group* para o segundo, como sucedeu noutras subcategorias, a aplicação do segundo *focus group* fez surgir um novo indicador: “Livros para fazer apresentações orais”. Este indicador de “utilidade” dos livros está diretamente ligado a uma estratégia didático-pedagógica, ligada à exploração da voz (Anexo B). Por esta razão, o surgimento deste indicador, ainda que com frequência de um (Figura 7), é significativo.

Finalmente, no que diz respeito à comparação e confronto de resultados, a questão g) apresenta diferenças significativas nos resultados do primeiro *focus group* e do segundo *focus group* (Figura 8).

Figura 8

Identificação das atividades preferidas pelo grupo



Em ambos os *focus groups*, “Leitura recreativa” foi o indicador com maior frequência de unidades de registo da subcategoria “Identificação das atividades preferidas pelo grupo”, sendo que a sua frequência não sofreu grandes alterações. O indicador “Jogar jogos”, que se manteve o indicador com a segunda maior frequência, sofreu um aumento algo considerável – uma vez mais, um indicador ligado às estratégias didático-pedagógicas aplicadas na nossa intervenção (Anexo B).

Os indicadores “Ouvir música” e “Ler com um amigo”, que surgiram no primeiro *focus group*, ficaram suprimidos no segundo, e no seu lugar surgiram os indicadores “Partilhar oralmente com os colegas” e “Atividade global”.

Retomando aquilo que já foi dito relativamente aos indicadores que surgiram da análise de dados da questão f), o indicador “Partilhar oralmente com os colegas” surge diretamente ligado ao trabalho realizado no âmbito do trabalho de investigação, a nível

das estratégias didático-pedagógicas, na subcategoria “Identificação das atividades preferidas pelo grupo” (Anexos F.5 e F.6).

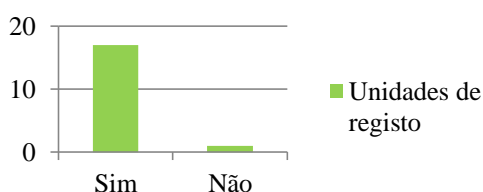
Considerámos também significativo, o fato de os indicadores omissos no segundo *focus group* serem indicadores ligados a momentos não-formais de leitura, que vieram dar lugar a indicadores ligados a momentos formais de aprendizagem no âmbito do trabalho com obras literárias.

Por último, como referido no capítulo da metodologia deste relatório, foi acrescentada uma última pergunta ao segundo *focus group* aplicado, não no intuito de fazer um confronto de resultados, mas com o objetivo de perceber o impacto que as aulas de Teatro tiveram no grupo.

Perguntámos ao grupo “Recomendavas a um amigo que pedisse à professora para ter aulas de Teatro?” (Anexo F.2). A pergunta visou dar aos participantes espaço para partilharem experiências, ideias, preocupações, desagrados ou sugestões em relação às aulas, o que contribuiu para que nós próprias, enquanto professoras, fizéssemos uma autoavaliação da nossa prática e refletíssemos acerca das nossas estratégias. Embora muitos dos participantes tenham dado respostas diretas de “sim” ou “não”, alguns deles deram-nos, de facto, algumas sugestões relativas a segmentos específicos das aulas, nomeadamente o aquecimento. Como é apresentado na Figura 9, apenas um dos alunos respondeu negativamente.

Figura 9

Recomendação de aulas de Teatro a um amigo



As respostas positivas da grande maioria do grupo levam-nos a inferir que as aulas de Teatro lecionadas no âmbito da intervenção, tiveram um impacto positivo no grupo e na sua aprendizagem.

Retomando agora as questões orientadoras definidas para a investigação:

- i) Que práticas e recursos de Teatro mobilizar para promover a compreensão e a apropriação de diferentes textos?
- ii) Que práticas e recursos de Teatro mobilizar para promover uma participação ativa – corporal, vocal, emocional, performativa – no contacto com obras literárias?

Podemos concluir, através da reflexão feita sobre os resultados que, para ambas as perguntas, a resposta é a prática do jogo teatral, a partilha e a apresentação com e/ou para os colegas. As práticas e os recursos de Teatro propostos e utilizados, mesmo que por um curto espaço de tempo, permitiram ao grupo compreender o texto, e assim, fazer a sua apropriação, e possibilitaram que os participantes assumissem um papel ativo na exploração das obras apresentadas. Prova disso foi a utilização de novos conceitos – e o abandono de outros – entre o primeiro *focus group* e o segundo, em algumas das subcategorias analisadas.

8. Conclusões

Face aos dados apresentados e analisados, podemos tirar conclusões acerca do trabalho desenvolvido no âmbito de cada um dos objetivos do estudo realizado, e avaliar os indicadores de avaliação definidos para cada um, como forma de percebermos se a investigação conduzida teve impacto no público-alvo e se conseguimos dar resposta à questão de partida do estudo proposto. Para esta análise, recuperamos os objetivos do estudo e os respetivos indicadores de avaliação na Tabela 5.

Tabela 5

Objetivos do estudo e indicadores de avaliação

Objetivos do Estudo	Indicadores de avaliação
a) Reconhecer em diferentes géneros textuais as estruturas específicas e os principais elementos organizadores da narrativa.	i. Reconhece diferentes tipos de livros ii. Atribui importância às dimensões pedagógicas e socioafetivas do trabalho através de livros iii. Reconhece a presença do texto literário nas práticas de teatro conduzidas
b) Apropriar-se de histórias através das práticas e dos recursos do teatro e do contacto com obras literárias.	i. Apropria-se das personagens do texto, escrevendo novas histórias ii. Apropria-se do espaço em que a ação decorre, escrevendo novas histórias iii. Apropria-se da ação do texto, escrevendo continuações alternativas para a história
c) Participar em processos de (re)criação de histórias, através de práticas de escrita e performativas.	i. Faz uma representação dramática do trabalho de escrita ii. Utiliza expressivamente o corpo na representação do trabalho de escrita iii. Utiliza expressivamente a voz na representação do trabalho de escrita iv. Recorre a diferentes processos de dramatização (mímica, narração...)

Atendendo ao objetivo a), podemos considerar ter atingido um resultado positivo no indicador de avaliação i., uma vez que o grupo, do primeiro para o segundo *focus group*, aumentou a frequência das respostas sobre diferentes géneros textuais face às questões colocadas acerca dos livros conhecidos e livros preferidos.

Relativamente ao indicador de avaliação ii., consideramos que, como é notório nas Figuras 7 e 8, o grupo deu ênfase à dimensão pedagógica do trabalho em torno do

texto literário. A dimensão socioafetiva teve também um desenvolvimento positivo, pois, embora indicadores como “Ler com um amigo” tenham desaparecido no segundo *focus group*, surgiram novos indicadores que vieram dar resposta a esta dimensão.

No que toca ao indicador de avaliação iii., como foi já refletido na apresentação dos resultados, a grande maioria do grupo reconheceu a presença do texto literário nas aulas de Teatro lecionadas ao longo da investigação (Figura 4).

Assim, todos os indicadores de avaliação do objetivo de estudo “Reconhecer em diferentes géneros textuais as estruturas específicas e os principais elementos organizadores da narrativa” podem ser avaliados positivamente.

Relativamente ao objetivo b) considerámos, após a análise das notas de campo realizadas (Anexo D), que, através das práticas de Teatro, o grupo, de forma geral, se apropriou das personagens, do espaço e da ação introduzidos pela obra literária para criar novas histórias. É de notar que quase todos os grupos tiveram dificuldade em dar resposta a pelo menos uma das dimensões: (i) personagem; (ii) espaço; ou (iii) ação, sendo que na sua maioria as dificuldades se manifestaram na utilização do corpo e/ou voz para a apropriação da personagem, como é escrito nas notas de campo.

Pode ser feita a relação destes indicadores de avaliação com os indicadores estabelecidos para o objetivo c), relacionado com a construção e representação das histórias que propusemos ao grupo que elaborassem (Anexo A e B). Como é refletido nas notas de campo (Anexo D), o grupo recorreu a diferentes estratégias de representação, introduzidas por nós através das atividades propostas no início da intervenção (Anexo A). Uma delas foi protegendo-se, encontrando maneiras de participar ativamente no jogo sem terem que sair da sua zona de conforto. Muitos dos elementos do grupo demonstraram insegurança e relutância em participar nas primeiras vezes que este tipo de jogo foi implementado (Anexos A e B), mas, à medida que foram percebendo melhor o que lhes era pedido, foram ganhando alguma segurança.

Desta forma, os indicadores de avaliação deste objetivo podem também ser avaliados positivamente, face ao progresso feito pelo grupo.

Este projeto de intervenção foi feito num curto espaço de tempo, e em pequena escala, dificultando a exploração de atividades que levassem o grupo para fora da sua zona de conforto a nível das práticas performativas e da escrita. Estas mesmas razões levaram a que não fosse possível explorar outros géneros literários, como gostaríamos, ou realizar atividades de escrita tão elaboradas como aquelas em que tínhamos inicialmente pensado.

Ainda assim, tornou-se notória, após a intervenção, uma evolução do vocabulário científico do grupo, ficou evidente, através do segundo *focus group*, a reflexão ativa feita acerca das práticas e foi notória a presença de alguns novos conceitos. Embora vários elementos do grupo não tenham nomeado formalmente os géneros literários trabalhados, como no início se pretendia que acontecesse, não deixou de haver, por isso, um contributo do Teatro para a Educação Literária.

TERCEIRA PARTE - REFLEXÃO

|' '' | | ''

A literatura infantil é, de facto, um mundo de magia e aprendizagem onde crianças e adultos se maravilham e fazem descobertas, tal como nos é dito por Torrado (2007).

Oliveira e Stoltz (2010) afirmam, como é abordado no capítulo de fundamentação do estudo apresentado, que a criança aprende através da interação com o meio que a rodeia e que é através da interação social que aprende formas de pensar e agir no meio em que vive e interage:

Ao nascer, a sobrevivência da criança depende completamente das pessoas que a cercam. A interpretação dos movimentos e expressões emotivas da criança permite ao adulto satisfazer suas necessidades físicas e afetivas. Enquanto cresce, em contato e em trocas com o mundo, com pessoas e objetos, a criança recebe uma gama de estímulos que propulsionam seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. (Oliveira & Stoltz, 2010, p.79)

De entre os contextos de interação social em que a criança vai experienciar estas aprendizagens destaca-se, claro, a escola (Oliveira & Stoltz, 2010). Assim, torna-se função do professor, enquanto mediador deste meio, promover a curiosidade da criança, incentivando-a a agir para aprender – uma vez que é a ação do sujeito sobre o seu ambiente que lhe permite a apropriação do conhecimento e da cultura (Oliveira & Stoltz, 2010).

Assim, através do estudo do tipo investigação-ação apresentado neste relatório, propus-me a explorar o meio com o grupo através deste mundo mágico e potencialmente pedagógico que é a literatura, como forma de promover a exploração e a descoberta do grupo a partir do trabalho da Educação Literária.

Monteiro (2015) diz-nos que ensinar a ler é mais do que ensinar ao aluno técnicas de reconhecimento das letras que lhe permitam juntá-las para formar palavras e frases. Ou seja, ensinar a ler e a escrever é mais do que ensinar estratégias de decifração – embora esta tarefa seja essencial. A autora diz-nos que não podemos falar de leitura sem falar de compreensão.

Viana et al. (2010) citados por Monteiro (2015), dizem-nos que, ao ler, o sujeito constrói significados e mobiliza diferentes competências. Estas competências são: i) competências básicas – reconhecimento de letras e de palavras, a que chamamos decifração; ii) competências de ordem superior – construção de significado dentro da frase, entre frases, e dentro do texto como um todo.

No ensino da leitura o docente deve equipar os seus alunos com estratégias de abordagem ao texto, partindo da decifração e recolha de informação que venha a permitir esta compreensão (Monteiro, 2015). Através destas ferramentas os alunos tornar-se-ão leitores fluentes capazes de decifrar e compreender o texto.

No entanto, ensinar a ler não é apenas ensinar a decifrar e interpretar. É desenvolver na criança vontade e gosto pela leitura, construindo com ela a consciência de que a leitura é uma poderosa via de acesso ao conhecimento (Santos, 2000 citado por Monteiro, 2015):

Para que a compreensão da leitura aconteça é necessário um somatório de condições e aspetos a ter em conta. À partida, há que ter materiais ao dispor, meios que ofereçam a possibilidade efetiva de ler (da iluminação ao conforto físico em redor, ao silêncio), predisposição física e psicológica por parte do leitor, hábitos de leitura, motivação para a mesma e, no caso das crianças, recursos humanos que as saibam conduzir ao ato de ler. (Monteiro, 2015, p. 8)

Foram estas razões, em parte, que me levaram a articular este domínio da área do Português com a área de Expressão Dramática/Teatro. A atividade teatral implica uma interação social em várias dimensões, seja entre atores, entre o ator e o público, o ator e o diretor de cena, etc (Oliveira & Stoltz, 2010) mas também, em contexto curricular, entre alunos, entre estes e os professores e/ou outros intervenientes na ação educativa-pedagógica, levando o sujeito a interagir com o seu meio e, assim, a construir conhecimento. Mais do que isto, no Teatro há uma aprendizagem da linguagem própria desta arte, como forma de expressar emoções nas múltiplas interações (Oliveira & Stoltz, 2010).

Em contexto de sala de aula, estas características do Teatro vão significar que a Expressão Artística, enquanto ferramenta pedagógica, vem oferecer um vasto leque de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira & Stoltz, 2010).

O Teatro é, para além de uma prática que promove a aprendizagem a partir da exploração do meio e da utilização de diferentes linguagens, uma área curricular que implica o respeito pelas regras, o respeito pelo outro, a troca de pontos de vista e opiniões, a tomada conjunta de decisões e a divisão de tarefas. Ou seja, o Teatro surge também como situação de interação e cooperação entre a criança e os seus pares, sob supervisão do professor (Oliveira e Stoltz, 2010).

Quando propus a articulação destas duas áreas não esperava, no entanto, vir eu própria a aprender tanto com o grupo, através da exploração deste mundo mágico que é a literatura. É um mundo em que, de facto, o adulto se pode encantar, tanto sozinho como quando se propõe a explorá-lo de mão dada com a criança.

Ao propor aos alunos a exploração do meio através dos livros na sua aprendizagem, acabei eu própria por me ver embrenhada nesta exploração com eles, aprendendo novas maneiras de abordar os livros, não só através do estudo que fiz para a planificação das sessões propostas, mas através das soluções e abordagens que me apresentavam para cada um dos desafios.

A condução desta investigação ensinou-me muito enquanto professora, oferecendo-me um novo olhar acerca da interdisciplinaridade e a articulação de diferentes áreas e acerca do trabalho através da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Andresen, S. M. B (2012 [1958]). *A Fada Oriana*. Figueirinhas.
- Araújo, F. V. & Pazzini, D. N. A. (2013). *O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao Ensino-Aprendizagem. Especialização em Mídias na Educação*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Consultado em, <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/729>
- Augusto, C. A.; Souza, J. P.; Dellagnelo, E. H. L. & Cario, S. A. F. (2013). Pesquisa Qualitativa: Rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 51(4), 745–764. Consultado em <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ/?lang=pt>
- Balça, A & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: Os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 131-142.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Cardoso, A. P. (2014). Desafios para a formação de professores. In *Inovar com a Investigação-Ação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carlos, P. (2014, [1962]). *A Menina Gotinha de Água*. Porto Editora.
- Conselho da Europa (2016). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consultado em, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?docu mentId=09000016806ccf15>
- Corrêa, C. & Delmaschio A. P. (2018). A mediação docente nas práticas de leitura no ensino fundamental, *Diálogos com a Literatura Infantojuvenil – escola, livros e leitores*, 98.

- Correia, A. L. (2022). *Práticas teatrais com crianças em contexto de educação não formal: desenvolvimento de competências pessoais e sociais e potencialidades das práticas artísticas*. Escola Superior de Educação de Lisboa. (Dissertação de Mestrado em Educação Artística). Consultado em [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15683/1/Projeto_Interven%
c3%a7%
c3%a3o_MEA_Teatro_Ana_Lu%
c3%adsa_21_22.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15683/1/Projeto_Interven%c3%a7%c3%a3o_MEA_Teatro_Ana_Lu%c3%adsa_21_22.pdf)
- Cotonhoto, L. A., Rossetti, C. B. & Missawa, D. D. A. (2019). *A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica*. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Consultado em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-
69542019000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Leya. Consultado em [https://books.google.com.br/books?hl=pt-
PT&lr=&id=uFmaAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=metodologia+de+investi
ga%
C3%A7%
C3%A3o&ots=GhiHWz9YS9&sig=VJqoABin0aNnGngr0ZKkQ
QMj2z8#v=onepage&q=metodologia%
20de%
20investiga%
C3%A7%
C3%A3o
&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=uFmaAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o&ots=GhiHWz9YS9&sig=VJqoABin0aNnGngr0ZKkQQMj2z8#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o&f=false)
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Culnan, M. J. (2002). Confidentiality expectations and practices in the United States. *Journal of social issues*, 58(2), 273-293 .
- Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças in *Interacções*, 12(41). Consultado em, <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.

- Dias, A. & Hortas, M. J. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Instituto Politécnico de Bragança (2017), *II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 286-287). Escola Superior de Educação.
- Dias, A. (2017). História e desenvolvimento de competências na educação básica: a experiência da ESELx. *Da Investigação às práticas*, 7(1), 63-90.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação. (2018). História e Geografia de Portugal 5.º ano. *Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Português 1.º ano. *Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Português 5.º ano. *Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa.
- 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.
- Faria, R. (2021). *O ensino da gramática: paradigmas e desafios*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Minho.
- Fernandes, S. P. D. (2016). *Métodos de Ensino da Leitura e Escrita. Conceções de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Escola de Educação. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Consultado em, <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20603/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado%20-%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>

- Franco, M. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Literária – A Literatura para a Infância e as Expressões Artísticas*. Universidade de Évora. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Consultado em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18530/1/Relat%c3%b3rio%20PE%20S.pdf>
- Freitas, M. & Pereira, E. (2018). O diário de campo e suas possibilidades, *Quaderns de Psicologia*, 20(3), 235-244. Consultado em <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v20-n3-freitas-pereira/1461-pdf-pt>
- Garcia, M. I. (2016). *Teatro na educação infantil: jogos dramáticos e dramatização*. Cortez Editora
- Gonçalves, C. (2017). Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais: Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança. *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*. p. 11. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Consultado em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2494/1/Relat%c3%b3rio%20-%20Imprimir%205.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Ilhéu, J. R. (2016). *Ética na Investigação Social. Uma proposta de Ensino. Desenvolvimento e Sociedade, 1*. Universidade de Évora. Consultado em http://revistas.uevora.pt/index.php/desenvolvimento_sociedade/article/viewFile/159/197
- LER+ Plano Nacional de Leitura. PNL2027. Consultado em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=livrospnlods a 25 de março de 2023
- Monteiro, R. (2015). *A Iniciação à Educação Literária no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico em sala de aula*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria

- Ulrich. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11086/1/A%20iniciacao%20a%20educacao%20literaria.pdf>
- Oliveira, M. & Stoltz, T. (2015). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar, Curitiba*, 6, 77-93. Editora UFPR. Consultado em <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n36/n36a07.pdf>
- Potter, B. (2017 [1902]) O Coelho Pedrito. In *B. Potter Contos* (pp. 9-22). Relógio de Água.
- Santos, A. F., Jesus, G. G. & Battisti, I. K. (2021). Entrevista semi-estruturada: considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa, *Salão do Conhecimento: XXIX Seminário de Iniciação Científica*. Consultado em <file:///C:/Users/Pecurto/Downloads/20805-Texto%20do%20artigo-54292-1-2-20211018.pdf>
- Silva, A (2015). *Do ensinar e do aprender Teatro: a improvisação teatral e o processo criativo na sala de aula*. Universidade Federal da Bahia. (Dissertação de Mestrado em Mestrado Profissional em Artes). Consultado em http://www-dev.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/proposta_pedagogica_qualificacao.pdf
- Silva, I. M. S., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e Metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 175-190. Consultado em <https://hdl.handle.net/1822/32357>
- Sousa, D. R. (2020). *Prática de Ensino Supervisionada - A comunicação oral e escrita em contexto de sala de aula*. [Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. Consultado em, <http://hdl.handle.net/10198/23140>

- Sousa, M. J., & Lima, J. Á. (2017). A utilização da aprendizagem cooperativa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e relatos de docentes. In *II Encontro Internacional de Jovens Investigadores - Atas* (pp. 230–240). Universidade de Lisboa
- Sousa, O. C. (2007). *O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura*. In F. Azevedo (coord.). *Formar Leitores - das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lidel. Consultado em, https://moodle1.ipl.pt/eselx2019/pluginfile.php/2945091/mod_resource/content/1/Sousa_2007.pdf
- Torrado, A. (2007). O prazer de ler e escrever histórias para crianças. *Ler*, 50. pp. 55-61
- Valandra, J. (2021). O Teatro enquanto elemento do ensino de literatura: confluências artísticas e descobertas de si. *Revista Signos*, 42.
- Vieira, I. (2015). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Universidade Aberta. (Dissertação de Mestrado em Mestrado em Supervisão Pedagógica). Consultado em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%20a7%20como%20instrumento%20de%20regula%20a7%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf>
- Woolf, V. (2014 [1982]). *A Viúva e o Papagaio*. Porto Editora.

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

ANEXO A. Planificação geral de
Teatro

| | ' ' | | ' ' |

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

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

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

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

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

ANEXO B. Planificações diárias de
Teatro

| | " | | |

Anexo B.1 Planificações de Teatro repartidas pelos 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><u>Abertura e organização da sala</u></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>	1 min 1 min	<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>	a) Observação direta	1.1.1. Colaborar com os colegas na organização do espaço; 1.1.2. Arrumar de forma eficiente as mesas e cadeiras ;
1.2. Reconhecer em produções de outrem as especificidades formais do texto	<p><u>Roda inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 	2 min			1.2.1. Participar ativamente na discussão de grupo acerca da obra;

<p>1.3. Expressar opiniões pessoais</p>	<p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A professora pede ao grupo que se levante e comece a circular pelo espaço com o corpo relaxado. - 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...) - 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...). <p><u>Parte Central</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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. A professora procede à modelação da leitura da obra para os alunos, com diferentes vozes e entoações, dando dinâmica à leitura. 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. 	<p>5 min</p>		<p>1.2.2. Identificar os diferentes elementos da narrativa;</p> <p>1.3.1. Expressar opiniões e partilhar ideias com o grupo;</p>
<p>1.4. Mover o corpo com diferentes forças, velocidades e ritmos</p>		<p>3 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>3 min</p> <p>7 min</p>		

<p>1.5. Utilizar a voz na produção de sons diferentes volumes, intensidades e intensões</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Os alunos fazem um relato oral com as partes mais importantes da história. • 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. • 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. • 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. <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>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"> • 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. 			<p>1.5.4. 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>1.2. Colaborar com os colegas na improvisação.</p>	<p><u>Relaxamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora guarda o livro, recolhe os pauzinhos coloridos e arruma as folhas com os desenhos dos alunos sobre a sua secretária. • 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 turna, pedindo ao grupo que sintam a barriga subir e descer à medida que ouvem a indicação para inspirar e expirar. • 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. 	<p>1 min</p>		
<p>Fecho e reorganização da sala</p>		<p>1 min</p>		

<p>1.3. Respeitar as regras de participação e participar na discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Pedir aos alunos que se levantem e que, com o seu auxílio, reorganizem a sala exatamente da mesma forma que a deixaram antes de sair. 	<p>2 min</p>		<p>persona gem; 2.2.3. Improvisa a postura corporal da persona gem; 1.3.1. Aguarda a sua vez para intervir; 1.3.2. Escuta os outros, em silêncio; 1.3.3. Apresenta a sua opinião pessoal;</p>
		<p>1 min</p>		

Anexo B.2 Planificações de Teatro de dia 11 de maio

7

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"> A professora recebe o grupo dentro da sala após a hora de almoço. Os alunos sentam-se nos respetivos lugares. 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. 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><u>Roda inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 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. 	1 min 1 min	- Taça tibetana - Livro <i>A História do Pedrito 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 com diferentes volumes, intensidades e intensões</p>	<p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora pede ao grupo que se levante e comece a circular pelo espaço com o corpo relaxado - 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...) - 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. - A professora pede ao grupo que expire pronunciando diferentes sílabas (ma, me, mi, mo, mu, da, de, di, do, du...) <p><u>Parte central</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Cada grupo apresenta o excerto da história escolhido. • 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. • Em seguida explica que vão ser atribuídas a cada grupo 3 	<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 enfações 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"> 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 intertornem os comentários dos colegas como forma de evoluir e melhorar o seu desempenho numa próxima vez. 	<p>10 min</p>		<p>2.1.1. Lê com uma entoação adequada; 2.1.2. Lê com uma projeção de voz adequada; 2.1.3. Lê com boa articulação; 1.2.1. Aguarda a sua vez para intervir; 1.2.2. Escuta os outros, em silêncio; 1.2.3. Apresenta a sua opinião pessoal; 3.1.1. Colabora com os colegas na organização e reorganização do espaço; 3.1.2. Arruma de forma eficiente as mesas e cadeiras.</p>
	<p>Relaxamento</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 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. 	<p>1 min</p>		

<p>1.1. Ler em voz alta.</p>	<p><u>Fecho e reorganização da sala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 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. 	<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 de dia 19 de maio

Objetivos Específicos	Atividades	Tempo	Recursos	Modalidades/ Instrumentos	Avaliação
1. Organizar reorganizar corretamente o espaço.	<p><u>Abertura e organização</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A professora recebe o grupo dentro da e solicita que os alunos se sentem nos respetivos lugares. 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. 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. 	1 min 1 min	<ul style="list-style-type: none"> Livro <i>A menina Górtina de Água</i>, de Papiniano Carlos Páginas com excertos da obra Taça Tibetana 	- 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>
2. Pronunciar os sons e efetuar os movimentos de acordo com as indicações dadas.	<ul style="list-style-type: none"> 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><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 	1 min			<p>2.1. Entoa o fonema <a> prolongado com frio.</p> <p>2.1. Entoa o fonema <e> com alegria e a desviar-se.</p> <p>2.1. Entoa o fonema <j> com voz sussurrada.</p> <p>2.1. Entoa o fonema <o> com o nariz entupido.</p>
3. Criar uma história a partir de um excerto poético.	<p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A professora pede ao grupo que se levante e começa a circular pelo espaço com o corpo relaxado. A professora dá indicações de movimento aos alunos, mas já começa por relacionar este aquecimento com o conteúdo do poema (ex.: andam 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 	2 min 8 min			<p>3.1. Parte do verso que lhe foi atribuído para a criação da história</p> <p>3.2. Mantém a coerência da história com o</p>

<p>4. Utilizar a forma do poema para criar uma ilustração do texto</p>	<p>frías e dizem com uma voz tremula "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 "Th!" 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 bebês 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, afitas pelo calor. Por fim, acalmam no fundo e formam um círculo dentro da panela e alivizadas cantam, tudo de seguida "ababá, ebebe, ibibib, ohobob, uhuhub").</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 			<p>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>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>5.2. Apresenta oralmente à turma o seu trabalho</p> <p>5.3. Expõe oralmente as conclusões tiradas a partir d</p>
<p>5. Apresentar oralmente o seu trabalho</p>	<p><u>Parte central</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora pede ao grupo a formação de uma nova roda. O grupo senta-se de mãos dadas • A professora explica que será trabalhado um novo texto, intitulado <i>A Menina Gotinha de Água</i>. E explicado que este texto é um texto poético. • A professora divide a turma em grupos de 4 elementos, e pede aos grupos que se distribuam pela sala. E atribuído a cada grupo um pequeno excerto do poema (1 verso). • 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 • Os grupos procedem à apresentação da sua história à turma. A turma senta-se em roda a observar as apresentações dos colegas. 	<p>1 min</p> <p>1 min</p> <p>1 min</p> <p>2 min</p> <p>6 min</p> <p>10 min</p>		

<p>6. Respeitar as regras de participação e participar na discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A professora distribui a cada grupo o excerto da página de onde o seu verso foi retirado. E 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. E pedido ao grupo que forme uma nova roda. A professora lê o poema na íntegra 	<p>10 min</p>		<p>seu trabalho.</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. Reorganizar corretamente o espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> E feita com o grupo uma comparação entre as histórias criadas e a história original <p><u>Relaxamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 	<p>2 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>8. Retornar à calma através do controlo da respiração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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 <p><u>Fecho e reorganização da sala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A professora pede aos alunos que digam qual o aspeto da aula de Expressão Dramática de que mais gostaram ou menos gostaram, em que aspeto tiveram mais dificuldade durante as atividades propostas. E feita uma reflexão acerca do texto poético, e das suas potencialidades "Os poemas dão asas à nossa imaginação" 	<p>1 min</p>		<p>8.1. Realiza a respiração diafragmática seguindo as indicações da professora</p> <p>8.2. Mantém o silêncio para permitir a concentração</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Por fim, pede aos alunos que, silenciosamente, se levantem e que, com o seu auxílio, reorganizem a sala exatamente da 	<p>1 min</p>		

--	--	--	--	--	--	--

mesma forma que a deixaram antes de sair.

Anexo B.4 Planificações de Teatro de dia 25 de maio

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"> A professora recebe o grupo dentro da e solicita que os alunos se sentem nos respetivos lugares. 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. 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><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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. <p><u>Aquecimento</u></p>	1 min 1 min 1 min 1 min	<p>- Livro <i>A menina Gotinha de Água</i>, de Papiniano Carlos</p> <p>- Páginas com excertos da obra</p> <p>- Taça Tibetana</p>	<p>1.1.1. Colabora com os colegas na organização e reorganização do espaço;</p> <p>1.1.2. Arruma de forma eficiente as mesas e cadeiras;</p> <p>1.1.1. Entoa o fonema <a> prolongado com frio;</p> <p>1.1.2. Entoa o fonema <e> como se estivesse a queimar-se;</p> <p>1.1.3. Entoa o fonema <i> como se estivessem a evaporar-se;</p> <p>1.1.4. Entoa o fonema <o> admiração;</p> <p>1.1.5. Entoa o fonema <u> com tristeza;</p>	<p>- Grelha de Observação</p>

<p>1.3. Escrever um diálogo a partir do poema trabalhado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora pede ao grupo que se levante e comece a circular pelo espaço com o corpo relaxado. • 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 estremeecem 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!” • 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. 	<p>2 min 8 min</p>		<p>1.3.1. Mantém a coerência a nível das personagens; 1.3.2. Mantém a coerência a nível de enredo; 1.3.3. Utiliza as palavras dadas pela professora; 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"> • A professora pede ao grupo a formação de uma nova roda. O grupo senta-se de mãos dadas • A professora explica que continuarão a trabalhar o texto <i>A Menina Gotinha de Água</i> • A professora relembra com o grupo as personagens do poema e o enredo da história • 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 			<p>1.4.1. Diz as falas que lhe foram atribuídas no momento adequado; 1.4.2. Dá diferentes entoações vocais ao diálogo, de acordo com as emoções pretendidas; 1.4.3. Utiliza o corpo na representação das falas;</p>

<p>2.1. Colaborar com os colegas na leitura em voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 			<p>2.1.1. Lê com uma entoação adequada ao que é pedido. 2.1.2. Lê com uma projeção de voz elevada; 2.1.3. Lê com boa articulação todas as palavras;</p>
<p>2.2. Cumprir as regras de participação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora relembra com os alunos a atividade da aula anterior e distribui tiras de papel pelos grupos que contém 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. 			<p>2.2.1. Aguarda a sua vez para intervir, 2.2.2. Cumpre as regras da sala; 2.2.3. Apresenta a sua opinião sobre aspetos de que gostou mais e menos;</p>
<p>3.1. Reorganizar corretamente o espaço.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Relaxamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 retornam à roda. 			<p>3.1.1. Colabora com os colegas na reorganização do espaço; 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"> 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. 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. 			<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	
03/05/2023	<p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Falta de uma melhor estruturação da introdução à aula. Devia ter questionado a professora cooperante relativamente ao conhecimento prévio do grupo, ou feito um diagnóstico do conteúdo a abordar; Boa organização da roda e bom diálogo inicial. <p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Deveria ter sido mais aprofundado. Não foi possível devido ao tempo limitado, mas deveria ter explorado melhor o movimento e a voz, com um diálogo final acerca da experiência; Falta de melhor controlo do volume. O grupo participou nos vocalizos demasiado alto. Clarificar instruções como forma de manter o controlo da turma. O grupo mostrou facilidade em realizar os sons e movimentos. <p><u>Parte Central (Leitura)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O grupo manifestou gosto por ouvir a história e interesse pela estrutura do texto e as ilustrações; Várias interrupções da leitura pelos alunos, que queriam ver as ilustrações; Poderia ter projetado o livro em PDF para facilitar à visualização pelos alunos. <p><u>Reflexão:</u></p> <p>Estes foram os únicos momentos de aula que consegui realizar. Penso que em parte pelo controlo do tempo da minha parte, em parte pelo entusiasmo e frequente intervenção do grupo.</p> <p>Assim, acho que será necessário estender o tempo planificado para cada atividade.</p>
05/05/2023	<p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Momento muito breve, em que me sentei com o grupo e disse que iríamos ter uma aula de teatro, dando seguimento ao trabalho da obra <i>O Pedrito Coelho</i> (Potter, 2017 [1902]); Alguns alunos manifestaram enfado pela repetição do texto. <p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O aquecimento foi sequencial, dando seguimento a uma história; O grupo demonstrou entusiasmo e gosto pelo aquecimento, assim como facilidade em explorar o corpo e a voz; O momento estendeu-se demasiado no tempo, roubando tempo de aula a outras atividades; <p><u>Parte Central (Retoma da obra)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Não guardei o PDF do livro na <i>drive</i> da turma, demorando assim muito tempo a conseguir projetar o livro; Devido à organização do próprio texto, tornou-se difícil identificar parágrafos e falas para crianças na fase de aquisição da leitura em que o grupo se encontra; Senti alguma dificuldade do grupo em compreender a noção de “fala”.

	<p><u>Parte Central (Mímica)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo mostrou-se muito expressivo na utilização do corpo e até das expressões faciais, acompanhando bem a história; • A maioria dos alunos mostrou gosto por correr e usar todo o espaço na sua representação. <p><u>Reflexão:</u></p> <p>Faltou uma preparação mais prévia dos materiais a utilizar para permitir uma melhor análise do texto. Podia ter passado o texto para <i>word</i> para ma análise mais rigorosa da estrutura textual.</p> <p>Ainda preciso de melhorar o controlo do tempo.</p>
11/05/2023	<p>Aula dada em dois turnos</p> <p>1.º turno</p> <p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento inicial muito curto em que disse que faríamos uma aula de teatro e expliquei que daríamos continuidade ao trabalho da obra <i>O Pedrito Coelho</i> (Potter, 2017 [1902]); • Manifestação geral de enfado pela obra a trabalhar. <p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno A foi de encontro ao aluno B, e deu origem a uma alteração física. Perdi muito tempo a acalmar a situação e retomar a aula. Eu próprias senti dificuldade em fazer o retorno à calma. <p><u>Parte Central (Representação)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dei oralmente aos alunos sua sílaba e o seu matéria físico; • Houve mais discussões e alterações físicas durante o período de preparação, tornando o tempo pouco proveitoso; • Muitos alunos abandonaram, ou não chegaram a demonstrar o material físico, tendo optado por correr pelo espaço. Ainda assim, foram expressivos com o corpo; • Apenas um dos grupos não conseguiu transmitir a parte da história que lhe coube. A turma mostrou assim estar familiarizada com o texto; • O grupo mostrou-se participativo a adivinhar os elementos de representação dos outros grupos de trabalho; • A maioria do grupo usou a voz baixo e sem expressividade. <p>2.º turno</p> <p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento inicial muito curto em que disse que faríamos uma aula de teatro e expliquei que daríamos continuidade ao trabalho da obra <i>O Pedrito Coelho</i> (Potter, 2017 [1902]); • Manifestação geral de enfado pela obra a trabalhar.

	<p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento rápido em que se seguiu a sequência de uma história; • O grupo demonstrou facilidade em utilizar o corpo e a voz. <p><u>Parte Central (Representação)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dei oralmente aos alunos a sua sílaba e o seu matéria físico; • Melhor aproveitamento do tempo de preparação, embora alguns alunos se tenham cansado de ensaiar; • Este turno explorou melhor os materiais físicos que lhes foram atribuídos, embora alguns tenham abandonado os materiais em prol de correr pelo espaço; • Timidez geral em explorar a voz. As sílabas foram pronunciadas baixinho e com neutralidade pela maioria dos grupos. Houve grupos expressivos em alguns momentos; • A turma mostrou interesse por participar e adivinhar os conteúdos de cada grupo. Todos os grupos tiveram facilidade em passar a sua parte da história; <p><u>Reflexão</u></p> <p>Devo arranjar mecanismos para retornar à calma e ajudar o grupo a fazer o mesmo. Talvez a minha dificuldade em superar o problema tenha ajudado à desregulação do grupo e à criação de novos conflitos.</p> <p>Pode ajudar especificar de que forma os grupos devem ensaiar para que as instruções ficam claras e o grupo não perca o foco e interesse em praticar.</p> <p>A aluna C veio falar comigo e disse que sentia demasiadas dificuldades em dar resposta àquilo que lhe era pedido.</p> <p>Talvez o correr dos alunos esteja relacionado com o próprio tema da história.</p> <p>Distribuir um papelinho físico com as indicações aos grupos poderá ajudar-me a organizar melhor a atividade e avaliar melhor o desempenho do grupo.</p>
17/05/2023	<p>Aula dada em dois turnos</p> <p>1.º turno</p> <p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento curto em que expliquei iríamos fazer uma aula de teatro com um novo texto. <p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bem estruturado e organizado, seguindo uma história; • O grupo demonstrou facilidade em explorar o corpo e a voz. <p><u>Parte Central (Improvisação)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os grupos fizeram imediatamente a análise dos versos distribuídos, perguntando porque é que as frases estavam escritas daquela forma; • A turma demonstrou entusiasmo pela criação da história;

	<ul style="list-style-type: none"> • No momento de preparação da improvisação o aluno A entrou em conflito com o aluno D. O grupo de trabalho destes alunos não conseguiu preparar nem apresentar a atividade proposta; • O conflito gerou alguma desordem e confusão na turma, destabilizando o grupo; • O aluno B foi para junto da professora cooperante e não participou mais na aula; • Os alunos que apresentaram seguiram a narrativa dos versos atribuídos e construíram uma curta história; • Os alunos fizeram uma boa exploração vocal e física, embora alguns tenham falado baixo; • Um grupo apresentou uma história algo violenta. <p><u>Parte Central (Desenho)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos fizeram imediatamente uma análise do texto distribuído. Aproveitei a análise dos alunos para explorar os conceitos de versos, estrofe e poema; • Alguns grupos, além do contorno do poema, tentaram separar estrofes no seu desenho. <p><u>Roda Final</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dei início á leitura da obra, mas não a consegui terminar; • Não tive tempo de fazer uma reflexão final ou relaxamento. <p>2.º turno</p> <p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento curto em que expliquei iríamos fazer uma aula de teatro com um novo texto. <p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bem estruturado e organizado, seguindo uma história; • O grupo demonstrou facilidade em explorar o corpo e a voz. <p><u>Parte Central (Improvisação)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os grupos fizeram imediatamente a análise do excerto e sua estrutura. Expliquei que eram versos retirados de um poema; • Todos os alunos apresentaram, seguindo a narrativa dos seus versos para apresentar uma história. Foi feita uma boa exploração do corpo e da voz. <p><u>Parte Central (Desenho)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos fizeram imediatamente uma análise do texto distribuído; • Fiz um reforço do conceito de verso e poema, e introduzi o conceito de estrofe; • Alguns alunos tentaram rodear, à semelhança do turno anterior, as estrofes. <p><u>Roda Final</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consegui ler a obra na íntegra para o grupo; • Fiz com o grupo uma reflexão acerca da história e da versatilidade do poema; • Entretanto o outro turno regressou e aproveitei para fazer um apanhado com toda a turma. <p><u>Reflexão</u></p>
--	--

	<p>É preciso desenvolver estratégias para ajudar o aluno A e o aluno B nas aulas de teatro. Perceber, no caso do aluno A , se as atividades lhe causam frustração e ansiedade. É também preciso mater um ambiente mais calmo para o aluno B.</p> <p>Achei curioso que alguns grupos, incluindo o da aluna C, tenham utilizado a estratégia aplicada em aulas anteriores, de haver um narrador e personagens a mimicar a narrativa. Talvez a maior expressividade observada esteja relacionada com a zona de conforto de cada aluno.</p>
25/05/2023	<p>Aula dada em dois turnos</p> <p>1.º turno</p> <p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento curto em que expliquei iríamos fazer uma aula de teatro e iríamos continuar a trabalhar a obra <i>A Menina Gotinha de Água</i> (Papiniano, 2014). <p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bem estruturado e organizado, seguindo uma história; • O grupo demonstrou facilidade em explorar o corpo e a voz. <p><u>Parte Central (Construção do diálogo)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguns dos alunos pediram para trocar de palavras; • Muitos dos alunos escreveram um texto em vez de um diálogo, e escolheram um representante do grupo para apresentar; • O grupo apresentou resistência perante a atividade; • Todos os alunos participaram na aula <p>2.º turno</p> <p><u>Roda Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento curto em que expliquei iríamos fazer uma aula de teatro e iríamos continuar a trabalhar a obra <i>A Menina Gotinha de Água</i> (Papiniano, 2014). <p><u>Aquecimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bem estruturado e organizado, seguindo uma história; • O grupo demonstrou facilidade em explorar o corpo e a voz. <p><u>Parte Central (Construção do diálogo)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguns dos alunos pediram para trocar de palavras; • O grupo mostrou-se reticente em realizar a atividade; • Um dos grupos não ensaiou e mostrou falta de vontade em ter rigor na atividade; • Todos os alunos participaram na atividade, mas em muita entoação ou entusiasmo; • Este turno precisou de mais tempo de ensaio, e o resot da aula ficou comprometido. <p><u>Reflexão</u></p>

	<p>Para esta aula, fiz os grupos de antemão como forma de ter a turma mais organizada e evitar os conflitos que se têm vindo a observar em aulas anteriores. No caso do 1.º turno isto ajudou muito, uma vez que o aluno A não entrou em conflito, e foi a primeira vez que o turno terminou uma aula completa.</p> <p>No caso do 2.º turno, esta divisão acabou por originar resistência ao trabalho. Foi a primeira vez que o 2.º turno não terminou a sua aula.</p> <p>Talvez isto tenha acontecido porque, no 2.º turno, separei grupos que tinha um bom funcionamento e os alunos podem ter-se sentido castrados sem motivo, gerando frustração.</p> <p>No 2.º turno, o aluno E, mais inseguro e mostrando mais algumas dificuldades, ficou só com meninas, que acabaram por controlar toda a dinâmica do exercício e acabaram por criar um momento de embaraço ao colega.</p> <p>Devia ter garantido que o aluno E ficava com um colega com quem se sentisse confortável, ou deveria ter apoiado mais o aluno no desenvolvimento da atividade.</p> <p>Um dos grupos do 2.º turno criou apenas uma frase com as três palavras e limitou-se a alterar a ordem da frase.</p> <p>Deveria ter mantido o funcionamento do 2.º turno.</p>
--	--

ANEXO E. Entrevista semiestruturada
à professora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Anexo E.1 Guião de entrevista semiestruturada à professora cooperante

Objetivos gerais:

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

Entrevistadoras: Sara Pécuro 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 como é feita a articulação da equipa pedagógica	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. Educação Literária (Sara)	iii) Identificar os géneros textuais com que o grupo já está familiarizado iv) Reconhecer a tipologia de atividades que poderá promover uma aprendizagem mais significativa a nível da educação literária	Perguntar... f) Que géneros textuais já foram trabalhados com o grupo g) Que estratégia(s) foi/foram utilizado na abordagem a esses géneros textuais h) Se considera que o grupo tem consolidada a estrutura do(s) género(s) textuais trabalhado(s) i) A que tipo de atividade é que o grupo adere mais no trabalho de textos j) Qual o género textual que considera que eles teriam mais interesse em trabalhar

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 género?

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 género que eles teriam mais interesse em trabalhar?**

P – Aquele género 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...

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

Categoria	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Unidade de registo	Frequência I	Frequência SC
A área curricular do Teatro na articulação didático-pedagógica	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 colega, não fazemos depois esta... a 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	
		O Teatro na planificação regular	<p>"Sim, muitas vezes."</p> <p>"(...) mas não no momento formal (...)"</p> <p>"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 mesmo conteúdo tão rigoroso como deveria ser."</p> <p>"O Teatro em si surge muito na perspetiva do professor, não na perspetiva do aluno."</p>	3	
		O papel atribuído ao Teatro nas aulas	<p>"Mas não em contexto da aula estruturada (...)"</p> <p>"Acontece no dia-a-dia com pequenas tarefas."</p> <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."</p>	6	14

A Educação Literária no Português	Gêneros e estilos literários trabalhados	Estratégias de trabalho do texto literário implementadas	Interdisciplinaridade do Teatro com outras áreas	<p>"Cada professor dá a sua área."</p> <p>"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... começa tempo."</p> <p>"Por isso, não é que não seja importante, ele é importante, mas realmente temos aprendizagens e ritmos de trabalho muito diferentes (...)"</p> <p>"Mas não emem contexto da aula estruturada que transcorre através da leitura (...)"</p> <p>"Cada professor dá a sua área."</p> <p>"Sim."</p>	3	
			Texto narrativo	"Eles só trabalharam o texto narrativo."	1	
			Línguas	"Eles gostam muito de línguas, é uma coisa que agora temos trabalhado mais (...)"	1	3
			Trava línguas	"(...) e trava línguas (...)"	1	
			Práticas de leitura	<p>"Há muitos momentos 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."</p> <p>"(...) Porque eles ainda estão no 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."</p>	2	4

		Práticas de escrita	<p>"Eles gostam muito... são 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> <p>"E que eles, nesta fase, são sendo habitados a exploração da obra (...)"</p> <p>"(...) são sendo habitados ainda a fazer a eloquência toda de um texto narrativo."</p> <p>"Nem segundo isso, os tipos de texto já são trabalhados explicitamente, com a regra, com a estruturação toda e não tanto no primeiro ano."</p>	2	
Estratégias de trabalho do texto literário são implementadas	Análise da estrutura textual	<p>"Eles sabem o que é o título? Sabem o que é um parágrafo? Sabem o que é que é uma frase? (...)"</p> <p>"Eles sabem o que é introdução (...)"</p> <p>"(...) a apresentação das personagens"</p> <p>"Para mim não que tem mais dificuldade, sem que seja só criar a história oral... que eles sabem sequenciarem acontecimentos."</p> <p>"(...) Mas não são sendo habitados a estrutura..."</p> <p>"O texto narrativo ainda não está consolidado para uma grande parte do grupo."</p>	3	3	
Conteúdos abordados e aprendidos	Aspectos textuais		2		
	Personagens		1	4	
	Sequenciamento de ações		1		
Conteúdos abordados mas não consolidados	Estrutura do texto narrativo		2	2	

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
Teatro (Bloco Comum)	<ul style="list-style-type: none">a) O que é que mais gostam de fazer nas aulas de teatro?b) O que menos gostam de fazer nas aulas de teatro?c) Costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de teatro?
Educação Literária (Sara)	<ul style="list-style-type: none">d) Que tipos de livros conhecem?e) Qual é o vosso tipo de livro preferido?f) Porque é que os livros são importantes?g) Que tarefas é que gostam de fazer com livros?

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
Teatro (Bloco Comum)	<ul style="list-style-type: none">a) O que é que mais gostam de fazer nas aulas de Teatro?b) O que menos gostam de fazer nas aulas de Teatro?c) Costumam trabalhar com histórias ou livros nas aulas de Teatro?
Educação Literária (Sara)	<ul style="list-style-type: none">d) Que tipos de livros conhecem?e) Qual é o vosso tipo de livro preferido?f) Porque é que os livros são importantes?g) Que tarefas é que gostam de fazer com livros?
Teatro (Bloco Comum)	<ul style="list-style-type: none">h) Recomendavas a um amigo que pedisse à professora para ter aulas de Teatro?

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		

Legenda:

E – Estagiárias

A – Alunos

Parte 1

E - Nós vamos ter aqui perguntas sobre teatro e sobre o português. Teatro (Drama), as aulas de Drama e 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 pensarem nada, se não quiserem responder, podem dizer que não querem responder. Está tudo bem. Pode ser?

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 drama?

A1 – Fazer os teatros.

A2 – Não sei!

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

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 meu pai comprou, que é tipo 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 para mim porque primeiro ajuda a cabeça e muita 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!

Parte 2

E – Estas perguntas vão ser sobre Drama 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 Drama! 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 Drama?

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.

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

A4 – Passo!

A5 – Passo!

A6 – Passo!

A7 – Passo!

A8 – Passo!

A9 – Passo!

A10 – Passo!

A3 – Passo!

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

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...

E – Olhem deixa-a responder!

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

E – Calma, calma! A4!

A4 – Passo!

A7 – Sim!

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 Drama 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!

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 – Ahh... acho que é igual à A8 mais ou menos, então... aprendemos novas histórias, aprendemos a ler e aprendemos mais coisas como os livros que a professora tem de 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!

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!

E – Diz!

A4 – Ficar a ler na biblioteca.

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!

Parte 3

E – Nós vamos fazer perguntas sobre as vossas aulas de Drama 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 Drama?

A11 – Bater palmas.

A12 – Tudo!

A13 – Tudo!

E – E o que menos gostam de fazer nas aulas de Drama?

A12 – Nada

A13 – Não sei.

A11 – Não sei.

E – Costumam trabalhar com histórias nas aulas de Drama?

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!

Anexo F.4 Transcrição 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			

Legenda:

E – Estagiárias

A – Alunos

Parte 1

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!

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 para não viciarmos muito e quando tivemos a viciar 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 os livros quando estamos a fazer TEA.

A2 – Ler todos os capítulos da minha, na minha, ler todos os capítulos na minha biblioteca.

A3 - Ahhh...ahhh...lermos uma história, lemos uma história... e depois criamos 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 – 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!

Parte 2

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!

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!

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.

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!

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 – 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!

Parte 3

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 – 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!

Parte 4

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 – 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 dos dados 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 18 alunos, foi organizado em quatro 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 registro	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 esátua.	5	9	
			[A3] (...) é fazer o ritual			
			[A4] E fazer jogos!			
			[A5] Os jogos (...)!			
			[A9] Eu gosto das estrelas, dos jogos...			
			[A2] Eu gosto mais de fazer os teatros...			1
			[A1] Eu também ver os teatros!			1
			[A3] De vez em quando ver os filmes!			2
			[A5] (...) os filmes!			1
			[A1] Fazer os teatros.			1
Perceções do grupo sobre educação literária	Identificação das atividades menos apreciadas	Utilização do texto literário em aula	[A3] (...) acho que sim! Sim, sim!	3	13	
			[A7] Sim!			
			[A3] (...) Vamos histórias como o <i>Patinho Feito!</i>			
			[A1] Não!			
			[A2] Não!			
			[A5] Não!			
			[A6] Não!			
			[A8] Não!			
			[A9] Não!			
			[A10] Não!			
[A11] Não, não costumamos.						
[A12] (...) Não!						
[A13] Não!						
[A3] <i>Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Ana, Elsa, Peter Pan, Bela Adormecida ...</i>						
[A4] <i>Peter Pan, Bela Adormecida ...</i>						
[A5] <i>Bela e o monstro!</i>						
[A6] <i>Patinho Feito, A Rapunzel, Amor de monstro...</i>						
[A7] <i>A Bela e o monstro!</i>	9					

			[A8] Peter Pan. [A9] <i>Bela e o monstro, Bela Adormecida, Rapunzel</i> (...)! [A10] <i>Princesa e o sapo!</i> [A13] <i>Os três porquinhos.</i>		13
	Identificação de elementos reconhecíveis de obras		[A1] O pato feio? [A9] (...) Elisa! [A11] Da raposa	3	
	Gêneros de histórias conhecidas		[A2] Histórias...do mal! Histórias curtas...e também compridas! Eu conheço compridas.	1	
Identificação dos tipos de livros preferidos	Preferência por gênero 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! [A8] Moana! [A9] Cinderela [A10] Moana! [A11] Da raposa. [A13] <i>A raposa na caixa!</i>	9	11
Valorização da "utilidade" dos livros	Livros para a aprendizagem da leitura e da escrita		[A1] Para conseguimos ler melhor... [A4] Podemos aprender a ler (...). [A5] Podemos aprender a escrever! Ler! (...)	6	
	Livros para aprendizagem de conteúdos		[A8] Para aprender a ler! [A9] (...) aprendamos a ler (...) com os livros que a professora tem de que nós podemos escrever. [A12] E para aprendamos a ler... (...)! [A2] (...) primeiro, ajuda a cabeça (...). [A4] (...) aprendamos os bonecos. [A5] Ensinar! [A9] (...) aprendamos muitas coisas (...)	5	15

			<p>[A10] Aprendemos coisas. [A2] (...) muitas vezes entretém quando eu estou cansado. [A7] Também para ouvirmos histórias! [A9] (...) aprendamos novas histórias (...). [A12] (...) e nos divertimos a ler!</p>	4	
Identificação das atividades preferidas pelo grupo	Livro para atividade de lazer		<p>[A2] Eu gosto de aproveitá-los quando não tenho nada para fazer. [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!</p>	10	15
	Leitura recreativa				
	Jogar jogos		[A5] (...) jogar jogos!	2	
	Ouvir música		[A6] (...) jogar jogos na biblioteca! [A7] (...) com música.	1	
	Ler com um amigo		[A10] Eu gosto de ler com um amigo ao lado (...).	1	
	Estudar		[A6] Gosto muito de aprender as sílabas com os livros.	1	

Anexo F.6 Análise dos dados 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!	10	
			[A5] Jogar jogos!		
			[A6] Jogar jogos!		
			[A7] Jogar jogos com a Sónia e Sara!		
			[A8] Jogar jogos com a Sónia e Sara!		
			[A9] Gosto daquele jogo que (...) A Sónia e Sara dizem várias coisas para nós fazermos na primeira parte, e jogar jogos (...).		
			[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?		
				18	
		Prática do aquecimento	[A1] Fazer o aquecimento porque é muito giro (...).	5	
		[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.			
		[A3] Acalmar quando nós estamos detidos no chão!			
		[A15] No Teatro eu gosto muito de tudo.			
		[A17] No Teatro eu gosto de			
		[A4] Fazer o aquecimento!			
		[A8] Fazer o aquecimento.			
		[A1] As pessoas chatearam-me... chatsaim-me muitas vezes, uma vez deram-me um murro!	2	4	
	Identificação das atividades menos apreciadas	Prática do aquecimento	[A4] Fazer o aquecimento!	2	
		Vivência de conflitos em aula	[A1] As pessoas chatearam-me... chatsaim-me muitas vezes, uma vez deram-me um murro!	2	
		Prática do relaxamento	[A3] Acalmar quando nós estamos detidos no chão!	1	
		Aula global	[A15] No Teatro eu gosto muito de tudo.	2	
		[A17] No Teatro eu gosto de			

	Utilização do texto literário em aula	Percepção da utilização do texto literário	<p>[A6] Só não gosto de os amigos se magoarem.</p> <p>[A1] Sim absolutamente certo!</p> <p>[A2] Sim!</p> <p>[A3] Sim!</p> <p>[A4] Quase sempre...</p> <p>[A6] As vezes...</p> <p>[A7] Claramente...</p> <p>[A8] As vezes...</p> <p>[A9] As vezes...</p> <p>[A10] Sim.</p> <p>[A11] Sim.</p> <p>[A14] Sim!</p> <p>[A15] Sim.</p> <p>[A16] Sim.</p> <p>[A17] Sim!</p> <p>[A18] Sim!</p> <p>[A12] Não!</p> <p>[A13] Não!</p> <p>[A1] Sim!</p>	15	17
	Importância dada as aulas de Teatro	Percepção da não utilização do texto literário Recomendação a um amigo	<p>[A2] Sim, eu acho que era uma boa ideia, sim!</p> <p>[A3] Sim.</p> <p>[A4] Se fossam 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>	2	18

Perceções do grupo sobre educação literária	Identificação do tipo de livro conhecidos	Não recomendação a um amigo	[A10] Não.	1	
		Identificação de obras concretas	[A1] <i>A Capuchinho, A Bela Adormecida, Cinderela, A Pequena Sereia e a Wednesday.</i> [A2] <i>Peter Rabbit, A cabra e os sete cabritinhos, O porquinho, A Bela adormecida, Cinderela, A Pequena Sereia</i> , muitos mais, eu tenho muitos! [A3] <i>Peter Rabbit, a Wednesday, Cinderela, A Pequena Sereia (...)</i> . Muitas mais histórias! [A11] <i>Gotinha de Água.</i> [A12] <i>O Peter rabbit e a Gotinha de Água.</i> [A13] <i>O Peter rabbit e a Gotinha de Água.</i> [A14] <i>Gotinha de Água.</i> [A15] <i>Peter rabbit.</i> [A16] <i>Peter rabbit, Gotinha de Água...</i> [A17] <i>Peter rabbit, Gotinha de Água...</i> [A18] <i>Pequena Sereia, Cinderela...</i>	11	17
	Identificação de géneros textuais	[A4] Poemas e histórias. [A5] Poemas e histórias... [A6] Poemas e histórias. [A7] Poemas... e histórias. [A8] Poemas e histórias. [A10] O texto narrativo e o poema.	6		
	Identificação dos tipos de livros preferidos	Preferência por género textual	[A5] Histórias... [A6] Histórias... [A7] Histórias e poemas! [A8] Poemas... e livros. [A11] Poema! [A13] Poema!	6	
	Preferência por temática	[A4] A história que nós fizemos do robô! [A16] Animais.	2		
	Preferência por obras concretas	[A1] <i>Wednesday! Não, Wednesday!</i> [A2] <i>A batata no sofá!</i>			16

		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. [A16] (...) aprendemos mais coisas que nós não conhecemos da vida. [A17] Porque nós nos livros aprendemos coisas novas e há coisas que não sabemos que os livros podem-nos explicar.		
	Livro para atividade de lazer	[A2] (...) para ter muita imaginação. [A5] (...) nos divertimos! [A7] (...) abrir a nossa imaginação! [A8] Para abrir a nossa imaginação (...). [A15] Os livros ajudam a contar histórias para quando crescer contar aos outros mais novos.	5	
	Livros para fazer apresentações orais	[A1] (...) temos que estar muito atentos a ler quantos estamos a fazer as Apresentações de Produções.	1	
Identificação das atividades preferidas pelo grupo	Leitura e escrita recreativa	[A3] (...) lemos uma história (...). [A4] De escrever. [A5] Ler e escrever (...). [A6] Ver as imagens! [A8] Leitura orientada! [A9] Gosto de ler, gosto de ver as imagens, e também gosto de escrever livros. [A14] Ler os livros. [A15] Ficar a ler um livro quieto. [A16] Ver as imagens, ler... [A17] Eu gosto mais de ler as coisas mais interessantes! [A18] Ler!	11	
	Jogar jogos	[A3] (...) lemos uma história... e depois		

			criamos uma história a partir da mesma história em que aconteceu a mesma coisa, só que diferente. [A4] De escrever. [A5] (...) divertimo-nos. [A7] (...) divertimos com os livros (...). [A9] (...) gosto de divertir (...). [A7] (...) as coisas que os outros não sabem nós sabemos e depois dizemos aos outros para elas os outros aprenderem também... [A1] (...) imitar os livros quando estamos a fazer TEA. [A7] Para nós aprendermos (...). [A10] Tudo. [A12] Tudo!	5	21
	Partilhar oralmente com os colegas			1	
	Estudar			2	
	Atividade global			2	

