

O Caderno de Leitura como estratégia de promoção da fruição leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Filipa Calado Rosa

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, abril, 2026

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português,

História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Professora Doutora Maria José Gamboa

Professora supervisora da Prática Pedagógica do 1.º CEB II e da Prática Pedagógica do 2.º CEB em Português

Professora Doutora Adriana Maria Lage da Costa

Professora supervisora da Prática Pedagógica do 1.º CEB I e da Prática Pedagógica do 2.º CEB em História e Geografia de Portugal

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria José Gamboa, agradeço por toda a orientação, disponibilidade e ensinamentos ao longo destes dois anos, por me ter incentivado a ir mais longe e por ter contribuído para o meu crescimento ao longo deste percurso. À Professora Doutora Adriana Lage da Costa agradeço por me transmitir bons ensinamentos e bases para a minha formação.

À minha família, em especial aos meus pais, quero agradecer por todo o amor e por todos os sacrifícios que fizeram ao longo deste caminho. Sem eles, nada disto teria sido possível. Foram eles que me ensinaram o valor do esforço e que me fizeram acreditar, sempre, que eu era capaz disto e de muito mais. Esta conquista é minha, mas é, sobretudo, vossa.

Um agradecimento especial às minhas amigas Carolina e Beatriz, por tornarem este percurso mais leve e mais bonito. Obrigada pela amizade, pela presença, pela escuta nos momentos certos e por todo o apoio nos momentos mais difíceis.

Aos amigos que a vida me trouxe ao longo destes anos, agradeço cada gesto, cada palavra e cada demonstração de carinho. Obrigada por me lembrarem, tantas vezes, que não estava sozinha.

Por fim, a todos os alunos e professores que se cruzaram no meu percurso. Cada contexto, cada partilha e cada aprendizagem contribuíram para a professora que hoje procuro ser.

RESUMO

O presente relatório integra o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, organizando-se em duas partes principais: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta o percurso de formação profissional desenvolvido ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas Supervisionadas, realizadas nos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025, integrando o relato e a reflexão sobre as estratégias implementadas, os desafios sentidos e as aprendizagens realizadas nos diferentes contextos educativos, organizados em torno das etapas do ciclo pedagógico: observação, planificação, atuação, reflexão e avaliação.

A dimensão investigativa centra-se num estudo sobre o recurso pedagógico Caderno de Leitura como estratégia de promoção da fruição leitora em alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo surgiu da necessidade de acompanhar, de forma intencional, o modo como os alunos explicitavam, através da escrita, a compreensão da obra lida e a sua relação com o texto.

Os resultados obtidos evidenciam que o Caderno de Leitura reforçou a relação dos alunos com a leitura, favoreceu um envolvimento atento e significativo com a obra lida e revelou ser um recurso pedagógico relevante na promoção da fruição leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo permitiu ainda reconhecer a importância deste recurso enquanto espaço de registo e acompanhamento, tornando visível o modo como os alunos se relacionavam com o texto lido ao longo do processo.

Palavras-chave

Caderno de Leitura, Educação Literária, Fruição Leitora, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report is part of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese, History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education, and is organized into two main sections: a reflective dimension and an investigative dimension.

The reflective dimension presents the professional training path developed throughout the different Supervised Pedagogical Practices carried out during the 2023/2024 and 2024/2025 academic years, bringing together a report and reflection on the strategies implemented, the challenges faced, and the learning achieved in different educational contexts, organized around the stages of the pedagogical cycle: observation, planning, implementation, reflection, and evaluation.

The investigative dimension focuses on a study of the pedagogical resource Reading Notebook as a strategy for promoting reading pleasure among 4th-grade students in the 1st Cycle of Basic Education. The study arose from the need to intentionally monitor how students expressed, through writing, their understanding of the text they had read and their relationship with it.

The results obtained show that the Reading Notebook strengthened students' relationship with reading, encouraged attentive and meaningful involvement with the text read, and proved to be a valuable teaching resource in promoting reading pleasure in the 1st Cycle of Basic Education. The study also highlighted the importance of this resource as a space for recording and monitoring, making visible how students engaged with the text throughout the process.

Keywords

Reading Notebook, Reading Pleasure, Literary Education, 1st Cycle of Basic Education.

**Reconhecimento do uso
de ferramentas de IA**

Reconheço a utilização da Inteligência Artificial na elaboração do relatório de Prática de Ensino Supervisionada que se apresenta, nomeadamente em tarefas que não interferiram com o conteúdo do trabalho, como a correção ortográfica e a revisão linguística pontual.

ÍNDICE GERAL

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução	1
PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
1. Prática Pedagógica do 1.º CEB.....	3
1.1. Prática Pedagógica do 1.º CEB I (2.º Ano)	4
1.1.1. Observação	5
1.1.2. Planificação, atuação, reflexão e avaliação	7
1.2. Prática Pedagógica do 1.º CEB II (4.º Ano)	14
1.2.1. Observação	14
1.2.2. Planificação, atuação, reflexão e avaliação	16
2. Prática Pedagógica do 2.º CEB.....	22
2.1. Fase Inicial de Preparação e Observação do Contexto.....	22
2.2. Componente de Português	24
2.2.1. Observação	24
2.3. Componente de História e Geografia de Portugal	35
2.3.1. Observação	35
2.3.2. Planificação, atuação, reflexão e avaliação	36
3. Considerações Finais	43
PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	45

1. Introdução ao Estudo	45
1.1. Contextualização e Pertinência do Estudo.....	45
1.2. Questão de Partida e Objetivos de Investigação	46
2. Enquadramento Teórico.....	47
2.1. A Importância da Leitura Literária na Formação do Leitor.....	47
2.2. Compreensão Leitora.....	50
2.3. O Caderno de Leitura como Estratégia Pedagógica para Explorar o Texto Literário..	57
2.3.1. O Caderno de Leitura: Conceito e Finalidades.....	57
2.3.2. Relação entre a leitura e a escrita	60
3. Metodologia.....	62
3.1. Natureza da Investigação.....	62
3.2. Caracterização dos Participantes e Critérios de Seleção	64
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	65
3.3.1. Observação Participante	65
3.3.2. Análise Documental	66
3.3.3. Inquérito por Questionário.....	67
3.3.4. Inquérito por Entrevista	68
3.3.5. Técnica de Análise de Dados.....	68
3.4. Procedimentos.....	70
3.4.1. Planeamento	70
3.4.2. Implementação.....	70
4. Apresentação e discussão de resultados	74
4.1. Relação com a Leitura	74
4.2. Tipologia de Registos no Caderno de Leitura	77
4.3. Posicionamento Emocional do Leitor	79
4.4. Dimensão Estética e Linguística da Leitura	82

5. Conclusões.....	86
Bibliografia.....	89
Anexos	1
Anexo 1: Ficha de compreensão de leitura.....	1
Anexo 2: Atividade de Português (1.º dia).....	2
Anexo 3: Atividade de Matemática (1.º dia).....	2
Anexo 4: Atividade de Educação Artística (1.º dia).....	3
Anexo 5: Atividade de Matemática (2.º dia).....	3
Anexo 6: Atividade de Português (2.º dia).....	4
Anexo 7: Atividade de Estudo do Meio (2.º dia).....	4
Anexo 8: Atividades práticas.....	5
Anexo 9: Exemplo da Rotina – Provocação Literária.....	8
Anexo 10: Rotina – Notícias Fresquinhas.....	8
Anexo 11: Guião com questões orientadoras.....	9
Anexo 12: Grelha de avaliação formativa.....	9
Anexo 13: Atividade de escrita.....	10
Anexo 14: Escrita de uma quadra.....	10
Anexo 15: Cartas escritas pelos alunos.....	11
Anexo 16: Esquema 1.....	15
Anexo 17: Esquema 2.....	15
Anexo 18: Linha temporal.....	16
Anexo 19: Questionário de verdadeiro/falso.....	16
Anexo 20: Esquema 3.....	17
Anexo 21: Esquema 4.....	17
Anexo 22: Elaboração das capas dos Cadernos de Leitura.....	18
Anexo 23: Caderno de Leitura utilizado na intervenção pedagógica.....	19

Anexo 24: Excertos dos registos dos participantes na questão “O que desejas recordar deste livro?”	23
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema-síntese construído em aula.	2
Figura 2 – Procedimentos para efetuar o cálculo de descontos.....	2
Figura 3 – Mural realizado pelos alunos sobre o 25 de abril.	3
Figura 4 – Resolução de problemas pelos alunos.....	3
Figura 5 – Apresentação do livro “Romance do 25 de Abril”.	4
Figura 6 – Momento de questionamento provocatório.....	4
Figura 7 – Construção da linha do tempo pelos alunos.....	4
Figura 8 – Atividade prática de exploração de diferentes tipos de rochas.	5
Figura 9 – Atividade prática de agrupamento de diferentes solos de acordo com a sua permeabilidade.....	6
Figura 10 – Jogo sobre as Unidades de Medida de Capacidade.....	7
Figura 11 – Elaboração das capas dos Cadernos de Leitura.	18
Figura 12 – Registo da participante M.J.....	23
Figura 13 – Registo da participante R.S.....	23
Figura 14 – Registo do participante B.V.....	24

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP – Prática Pedagógica

PP – 1.º CEB I – Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I

PP – 1.º CEB II – Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II

INTRODUÇÃO

O presente relatório integra o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, correspondendo ao culminar do processo de formação desenvolvido ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas Supervisionadas, realizadas nos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025. Este percurso, construído em contextos distintos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, permitiu confrontar diferentes desafios pedagógicos e aprofundar uma reflexão progressivamente mais consciente sobre a ação docente. Assim, o relatório procura dar conta desse percurso, articulando a análise reflexiva da prática com a realização de um estudo investigativo centrado numa problemática identificada em contexto educativo.

Neste contexto, o estudo investigativo que se insere na segunda parte do relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica do 1.º CEB II, numa turma de 4.º ano, em torno do recurso pedagógico Caderno de Leitura. A pertinência deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender e valorizar estratégias pedagógicas que favoreçam a fruição leitora no 1.º CEB, articulada com a compreensão, a interpretação e o envolvimento pessoal com a obra lida. A partir do recurso pedagógico Caderno de Leitura, pretende-se aprofundar a reflexão sobre o seu contributo para promover uma relação mais próxima, significativa e envolvida com a obra lida, bem como acompanhar o modo como os participantes, através da escrita, expressam a compreensão da obra e a sua relação com o texto.

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se dividido em duas partes principais: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. A Parte I, correspondente à dimensão reflexiva, apresenta o percurso desenvolvido nas diferentes Práticas Pedagógicas Supervisionadas, organizado segundo as etapas do ciclo pedagógico: observação, planificação, atuação, reflexão e avaliação, incidindo sobre os contextos educativos, as opções pedagógicas tomadas, os desafios encontrados e as aprendizagens construídas ao longo da formação.

A Parte II, referente à dimensão investigativa, integra a introdução ao estudo, onde se apresenta a contextualização, pertinência, questão de partida e objetivos, o

enquadramento teórico, que sustenta a problemática em análise, a metodologia, onde se explicitam as opções metodológicas, os participantes, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados, a apresentação e discussão dos resultados, e, por fim, as conclusões do estudo.

PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA

O presente capítulo tem como finalidade analisar o percurso realizado ao longo das Práticas Pedagógicas Supervisionadas, inseridas no plano curricular do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. A presente dimensão pretende abordar de forma mais aprofundada e fundamentada as aprendizagens adquiridas durante o processo, os desafios enfrentados e as estratégias delineadas para os superar, de forma a relacionar os conhecimentos teóricos e as orientações fornecidas durante todo o processo de formação na Prática Pedagógica.

Ao longo do mestrado foram realizadas quatro Práticas Pedagógicas Supervisionadas, distribuídas pelos dois anos do ciclo de estudos. No primeiro ano (2023/2024), as duas primeiras práticas decorreram no 1.º Ciclo do Ensino Básico em instituições diferentes e em semestres distintos. No segundo ano (2024/2025), as Práticas Pedagógicas incidiram no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, igualmente repartidas por dois semestres, porém realizadas na mesma instituição.

Assim sendo, esta dimensão subdivide-se em dois subcapítulos, correspondentes aos ciclos de ensino em que decorreram as Práticas Pedagógicas supramencionadas. No interior de cada subcapítulo são apresentados, em primeiro lugar, os contextos educativos e as características das turmas, seguindo-se a descrição e análise das atividades mais significativas, estruturadas segundo as etapas do ciclo pedagógico: observação, planificação, atuação, reflexão e avaliação.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CEB

A Prática Pedagógica relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida em duas instituições de cariz público localizadas no distrito de Leiria. A primeira intervenção (PP – 1.º CEB I) incidiu numa turma do 2.º ano de escolaridade, enquanto a segunda (PP – 1.º CEB II) concretizou-se numa turma do 4.º ano. Relativamente às atividades planificadas, decorreram nos três primeiros dias de cada semana letiva (segunda, terça e quarta-feira), no período compreendido entre setembro de 2023 e junho de 2024, em conformidade com

o horário estabelecido para cada turma. É ainda importante referir que a organização das intervenções obedeceu a um regime de alternância, ou seja, numa semana, a responsabilidade da intervenção recaía sobre mim, enquanto mestranda interveniente, responsável pela dinamização das atividades, e, na semana seguinte, essa função era assumida pelo par pedagógico.

1.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CEB I (2.º ANO)

A Prática Pedagógica do 1.º CEB I foi realizada no primeiro semestre do mestrado, que decorreu numa escola pertencente ao concelho da Marinha Grande, numa turma do 2.º ano de escolaridade. A turma era constituída por vinte e quatro alunos, sendo catorze do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

A turma em questão tinha uma significativa heterogeneidade ao nível cultural e social, sendo que a nacionalidade dos alunos era maioritariamente portuguesa, no entanto existiam sete alunos com nacionalidade brasileira e dois alunos com ascendência indiana. Relativamente às necessidades educativas da turma, não se verificava a existência de alunos abrangidos por medidas seletivas. A turma participou igualmente no projeto *MindUp* disponibilizado pelo agrupamento que tinha o intuito, de acordo com a Direção-Geral da Educação (s.d.), de construir “uma sala de aula otimista que promove e desenvolve a atenção plena em si mesmo e na relação com os outros, a tolerância à diferença e a capacidade para que cada membro da comunidade possa crescer como ser humano e aluno” (p. 1).

Durante este semestre lecionei conteúdos nas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Oficina de Projetos, Oferta Complementar e Educação Físico-Motora. Esta diversidade de intervenções favoreceu um contacto mais próximo com a complexidade do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo-me articular constantemente entre os diferentes domínios de aprendizagem.

É fundamental referir a utilização dos documentos orientadores do sistema educativo como referência para o desenvolvimento das minhas práticas de ensino, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018a, 2018b, 2018c) e o *Perfil*

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), de forma a assegurar que o trabalho desenvolvido em sala de aula estava articulado com os princípios e as finalidades estabelecidos.

1.1.1. OBSERVAÇÃO

A observação assumiu um papel fundamental no contexto de Prática Pedagógica, sendo o ponto de partida para compreender a dinâmica em sala de aula e o funcionamento do processo educativo. Através deste processo, tive a oportunidade de conhecer a realidade em que me inseri de forma mais aprofundada, isto é, o contexto escolar, o grupo de alunos, as suas rotinas diárias, as estratégias implementadas, bem como as interações estabelecidas entre a professora cooperante e os alunos. Neste sentido, a observação não se restringiu a um olhar passivo sobre a prática, assumindo-se antes como um processo de análise e reflexão crítica da realidade educativa, essencial para fundamentar a intervenção e a avaliação pedagógica (Estrela, 1994).

Para além desta compreensão global, a observação possibilitou igualmente a recolha de informação relevante sobre as necessidades, os ritmos de aprendizagem e também os interesses manifestados pelos alunos. Estes dados revelaram-se, assim, essenciais para apoiar a tomada de decisões mais conscientes e planificações mais coerentes e alinhadas com as características da turma, de modo a potenciar aprendizagens mais significativas.

Deste modo, e com o propósito de recolher informação rigorosa e concisa sobre o contexto observado, foi necessário definir, clarificar e estruturar os objetivos da recolha de dados e procurar responder a um conjunto de três questões orientadoras, apresentadas por Quivy e Campenhoudt (1998): “observar o quê?”, “em quem?” e “como?” (p. 155). De forma a responder às questões supracitadas, recorri a diferentes instrumentos, entre os quais destaco: notas de campo (através da observação direta), uma grelha de observação, registos fotográficos e videográficos, obtidos mediante o consentimento informado dos encarregados de educação e utilizados exclusivamente para fins pedagógicos, e, ainda, uma entrevista estruturada realizada à professora cooperante. Para além disso, tive também a oportunidade de consultar os documentos oficiais da turma que me permitiram compreender o percurso e as particularidades de cada aluno.

Durante este período de observação, constatou-se que a maioria dos alunos se mostrava interessada, participativa e empenhada nas diferentes atividades propostas. Observou-se

ainda um ambiente afetivo e equilibrado, sustentado numa relação de respeito, empatia e proximidade entre a professora cooperante e os alunos. Essa ligação demonstrou ter um impacto bastante positivo na dinâmica da sala, promovendo a entreaajuda e a cooperação entre pares.

Ao observar os materiais disponíveis na sala, deparei-me com uma dificuldade que acabou por marcar o meu trabalho, uma vez que o quadro interativo não estava a funcionar. Admito que me deixou apreensiva, sobretudo porque algumas atividades que idealizei seriam facilitadas por um apoio visual. Mesmo a simples tarefa de mostrar um vídeo se tornava desafiante, já que a professora cooperante o tinha de projetar nas suas aulas através do monitor do computador, algo que considerei pouco prático para tantos alunos.

No que concerne às rotinas, destacaram-se alguns procedimentos diários já consolidados, tais como a realização da atividade *MindUp* após o almoço e a prática diária de escrita do nome e do abecedário nas aulas de Português. Observei também a existência do “chefe do dia”, atribuído por ordem alfabética, que permitia aos alunos assumir pequenas responsabilidades, de modo a fomentar a autonomia.

Através de uma breve entrevista realizada à turma, constatou-se que a maioria dos alunos preferia trabalhar em grupo, revelando predisposição para atividades colaborativas. A disciplina mais apreciada era Matemática, enquanto o Português surgia como a área menos valorizada e simultaneamente aquela em que os alunos reconheciam ter maiores dificuldades. Verificou-se ainda que muitos alunos referiam não praticar desporto fora do contexto escolar e passavam grande parte do tempo de lazer a utilizar dispositivos digitais, o que constituiu um fator fundamental nas planificações realizadas.

É importante ainda referir que, durante este processo, a professora cooperante proporcionou-me diversas oportunidades de interagir diretamente com os alunos. Embora essa participação não fosse, à partida, necessária nesta fase inicial, essas ocasiões revelaram-se essenciais para o estabelecimento de laços, permitindo-me ganhar a confiança da turma e aproximar-me gradualmente dos alunos.

1.1.2. PLANIFICAÇÃO, ATUAÇÃO, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

Após o período de observação, iniciou-se um período integrador da Prática Pedagógica centrado nos diferentes momentos do ciclo pedagógico: planificação, atuação, reflexão e avaliação. Esses momentos revelaram-se fundamentais para consolidar aprendizagens e para construir uma intervenção docente mais consciente, estruturada e intencional.

Ao longo de todo o processo, a planificação assumiu um papel determinante. Progressivamente, fui compreendendo que planejar não significava apenas organizar atividades, mas também antecipar necessidades, pensar em estratégias e clarificar objetivos. Como referem Santos et al. (2016), a planificação é uma das dimensões centrais do trabalho docente no 1.º ciclo e deve ser encarada como um processo contínuo e colaborativo, ao longo da prática profissional.

Semanalmente, elaborei planificações em formato de grelha, construídas em conjunto com o meu par pedagógico. Estas permitiram organizar as diferentes disciplinas, explicitar objetivos e estratégias e articular as propostas com as *Aprendizagens Essenciais* para o 2.º ano (Ministério da Educação, 2018a, 2018b, 2018c) e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), de modo a garantir maior coerência entre o que se pretendia ensinar e o que era efetivamente desenvolvido em sala de aula.

Ainda assim, rapidamente percebi que a realidade nem sempre acompanhava o que estava previsto na planificação. Surgiam atividades inesperadas promovidas pela escola, discussões que se prolongavam para esclarecer dúvidas ou situações em que alguns alunos necessitavam de mais tempo para concluir as tarefas. Por vezes, o número de propostas planificadas revelava-se excessivo para o tempo disponível, levando-me a reajustar prioridades e adaptar estratégias.

Foi sobretudo nos momentos em que o tempo previsto não era suficiente ou em que os alunos precisavam de permanecer mais tempo numa tarefa que percebi que a planificação só faz sentido quando admite reajustes. Assim, tornou-se importante responder ao que a turma necessitava naquele momento. Zabalza (2001) corrobora esta perspetiva ao referir que o plano do professor precisa de margem de adaptação para responder aos imprevistos sem perder a intencionalidade pedagógica. Essa flexibilidade revelou-se fundamental

para manter o equilíbrio entre a organização e a capacidade de resposta às necessidades reais da turma.

Por outro lado, esta gestão constante trouxe também desafios. Ferreira (2014) recorda que o contexto de sala de aula é marcado por acontecimentos imprevisíveis que exigem decisões rápidas. Em alguns momentos, senti dificuldade em improvisar ou em reformular o que tinha preparado, sobretudo quando as alterações implicavam mudanças significativas no ritmo da aula. Contudo, foi precisamente nessas situações que mais aprendi, desenvolvendo maior autonomia, segurança e capacidade de decisão.

No que respeita à atuação, confesso que, inicialmente, senti alguma dificuldade em dois aspetos: a caligrafia e a falta de interdisciplinaridade entre as diferentes áreas disciplinares. A superação da dificuldade associada à caligrafia revelou-se rápida e eficaz, uma vez que me bastou recorrer a um caderno, a um lápis e a várias horas de prática para alcançar o domínio da caligrafia exigida neste contexto. A segunda dificuldade, relacionada com a articulação entre as diferentes áreas disciplinares, mostrou-se mais desafiante. Ao longo do semestre, fui procurando integrar as aprendizagens de forma mais coesa e menos fragmentada, embora essa evolução só se tenha tornado visível no segundo semestre, com maior consolidação.

De seguida, apresento quatro atividades que considerei particularmente significativas neste contexto, desenvolvidas nas áreas de Matemática, Estudo do Meio, Português e Expressões. Em cada uma delas, descrevo de que forma orientei o processo de ensino, as aprendizagens que observei nos alunos, o envolvimento manifestado durante as atividades e os recursos a que recorri para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira atividade que destaquei foi realizada na disciplina de Matemática e teve a duração de 60 minutos. O conteúdo em foco foi o cálculo mental com números naturais até trezentos. O principal objetivo era que os alunos fossem capazes de ler, representar, compor e decompor números naturais dentro desse intervalo. Importa referir que este tema não era totalmente novo para a turma, pois já tinha sido explorado numa aula anterior, com o intuito de consolidar e aprofundar aprendizagens previamente adquiridas.

Iniciei a atividade apresentando aos alunos o jogo que iriam realizar, ao qual atribuí o título “Aventura dos Números”. Em seguida, dividi os alunos em dois grupos, previamente organizados, e distribuí a cada grupo um tabuleiro, dois dados, cartas com

questões de cores diferentes e uma cartolina branca plastificada. Logo nos primeiros minutos, tornou-se evidente o entusiasmo dos alunos perante a proposta. A forma como reagiram ao jogo mostrou-me que a componente lúdica podia constituir um ponto de partida muito eficaz para o trabalho matemático, uma vez que, segundo Silva et al. (2022), os jogos promovem um ambiente favorável ao desenvolvimento do gosto pela Matemática, estimulando as competências e as intuições dos alunos.

Prossegui com a explicação oral das regras e registei no quadro as principais instruções, de modo a garantir que todos compreendiam a dinâmica do jogo. Fizemos uma primeira ronda em grande grupo, o que permitiu esclarecer dúvidas antes do início da atividade. Depois dessa etapa, escolhi um aluno de cada grupo para lançar os dados e resolver o primeiro desafio.

Durante o desenrolar da atividade, percebi que um dos grupos demorava mais tempo a concluir as tarefas, uma vez que as questões apresentavam níveis de dificuldade distintos. Esta diferença de ritmo dificultou a gestão simultânea dos dois grupos. Assim, decidi ajustar a estratégia, deixando que terminassem a primeira jogada e pedindo a ambos os grupos que apresentassem as suas respostas. Enquanto um grupo acertou de imediato, o outro cometeu um erro de cálculo. Aproveitei o momento para resolver o exercício no quadro, em conjunto com os alunos, o que lhes permitiu compreender onde tinham falhado. Tal como defende Salsa (2017), o erro deve ser encarado como parte integrante do processo educativo, uma vez que possibilita ao aluno analisar e questionar o seu próprio raciocínio, identificando o que necessita de ser revisto e consolidado para alcançar uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

Perante esta dinâmica, optei por alterar a disposição do jogo e transformá-lo numa atividade coletiva, na qual escolhia um aluno de cada equipa, preferencialmente os que revelavam mais dificuldades, para lançar os dados e resolver os desafios no quadro. Considero que esta mudança se revelou positiva, pois permitiu um maior controlo do ritmo da aula e promoveu a participação de todos.

Além disso, notei um ambiente de entreajuda, curiosidade e empenho com os alunos a explicarem raciocínios uns aos outros e ao demonstrarem entusiasmo por aprender de forma diferente. Um momento particularmente gratificante foi quando um aluno, habitualmente mais reservado, resolveu corretamente um exercício no quadro e reagiu

com alegria e orgulho, o que constituiu uma demonstração clara da motivação e da autoconfiança que foi adquirindo através da valorização do seu esforço. Este acontecimento confirma a ideia de Cabeleira (2013) de que comportamentos, atitudes ou desempenhos valorizados positivamente assumem um papel crucial no sucesso escolar dos alunos e no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A segunda atividade foi realizada na disciplina de Estudo do Meio e teve a duração de 60 minutos. O conteúdo em foco incidu sobre o tema “A vida em sociedade: Harmonização de conflitos”. O principal objetivo era que os alunos fossem capazes de “reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito” (*Aprendizagens Essenciais* – Estudo do Meio do 2.º ano, Ministério da Educação, 2018a, p. 5).

Inicialmente, apresentei três palavras-chave no quadro branco, que considerei fundamentais para compreender a temática em questão: votação, diálogo e consenso. A maioria dos alunos mostrou alguma apreensão, tendo apenas uma pequena parte da turma conseguido identificar uma das palavras. Decidi, então, apresentar os termos no início da aula sem fornecer, de imediato, a explicação, de modo a permitir que os alunos assimilassem gradualmente essas noções e refletissem sobre o seu significado para se prepararem de forma mais consciente para as atividades subsequentes.

Depois desta primeira introdução, expliquei o significado de cada palavra, recorrendo a situações concretas do quotidiano que lhes eram familiares e que facilitavam a compreensão. Um dos exemplos utilizados foi o processo de eleição do delegado e do subdelegado, ilustrando como a votação implica uma escolha feita através de votos e como esta decisão tem impacto no funcionamento da turma. Esta contextualização permitiu que os alunos reconhecessem práticas que já conheciam e estabelecessem relações diretas entre o quotidiano escolar e os conceitos trabalhados.

Numa fase seguinte, apresentei um conjunto de imagens e pequenas situações hipotéticas relacionadas com regras de convivência e resolução de conflitos. A partir dessas situações, fui colocando questões intencionalmente provocadoras para estimular o debate, pedir justificações e incentivar os alunos a refletir sobre as alternativas possíveis. Esta estratégia gerou um envolvimento muito significativo, uma vez que os alunos se

mostraram participativos, argumentaram entre si e revelaram curiosidade em compreender diferentes perspectivas.

Ao longo da discussão, tornou-se evidente que a troca de ideias contribuiu também para que percebessem alguns aspetos dos seus próprios comportamentos. Os alunos reconheceram que muitos conflitos do quotidiano podem ser resolvidos através de atitudes de partilha, de ajuda mútua e da capacidade de ceder, compreendendo que o consenso exige escuta ativa e cooperação.

A abordagem adotada procurou privilegiar a compreensão dos conceitos antes da sua memorização, valorizando as relações estabelecidas entre as ideias e as situações concretas vivenciadas pela turma. De acordo com Alarcão (1996), a aprendizagem torna-se verdadeiramente significativa quando assenta na compreensão e na apreensão das relações entre os conteúdos, evitando uma simples acumulação de informações descontextualizadas.

A terceira atividade foi realizada na disciplina de Português e decorreu ao longo de 90 minutos. Esta aula incidiu sobre a leitura e compreensão de um texto narrativo, em consonância com as *Aprendizagens Essenciais* de Português do 2.º ano (Ministério da Educação, 2018b), nomeadamente a identificação de informações explícitas, a interpretação global do texto e o desenvolvimento de estratégias de compreensão.

A atividade iniciou-se com a exploração do título do texto “O caçador e o cão constipado”, a partir do qual os alunos formularam suposições sobre o possível conteúdo. Recorri também a uma imagem ilustrativa, que permitiu orientar e antecipar o enredo. Posteriormente, procedi à leitura do texto, de modo a promover a compreensão global. Em seguida, identificámos e analisámos algumas palavras potencialmente complexas, assegurando que todos dominavam o vocabulário necessário para a atividade seguinte. Neste contexto, a abordagem adotada seguiu a perspectiva de Barreto (1991), que define três momentos essenciais na leitura e interpretação de textos narrativos: a fase de antecipação e exploração do título, que ativa conhecimentos prévios e desperta a curiosidade, a fase de leitura e análise textual, centrada na compreensão e interpretação do texto, e, por fim, o momento de reconto e síntese, no qual os alunos reorganizam a informação e expressam as suas ideias de forma estruturada.

De seguida, realizámos, em grande grupo, uma ficha de compreensão do texto (Anexo 1). A estrutura da ficha contemplava diferentes níveis de compreensão leitora, ou seja, compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica, permitindo que os alunos avançassem de forma gradual na interpretação do texto (Catalá et al., 2001, como citado em Viana et al., 2010). De um modo geral, considerei a atividade bem conseguida, observando participação ativa e empenho por parte da maioria dos alunos, ainda que alguns se tenham mostrado menos motivados para a tarefa.

Reconheço, contudo, que ao longo deste semestre se revelou desafiante integrar estratégias mais dinâmicas e interativas no âmbito da disciplina de Português. Embora considere que as fichas de trabalho desempenham um papel relevante na consolidação das aprendizagens, teria sido benéfico articular este tipo de tarefa com outras abordagens mais diversificadas, de forma a promover uma maior motivação e variedade metodológica.

Por fim, destaco a quarta atividade, desenvolvida no âmbito da disciplina de Expressões, com a duração de 60 minutos. Nesta aula, trabalhou-se a criação de uma melodia a partir de diferentes ritmos, articulando o trabalho musical com a tradição do *Pão-por-Deus*, própria da época em que decorreu a atividade. O objetivo consistiu em levar os alunos a explorar diversas fontes sonoras, sobretudo recorrendo ao corpo como instrumento, de modo a compreenderem as suas potencialidades musicais e a construírem, em pequenos grupos, ambientes sonoros. Numa fase final, foram desafiados a integrar sons vocais, mais concretamente através da voz cantada, transformando um texto escrito em verso numa breve melodia, em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* de Educação Artística – Música para o 2.º ano (Ministério da Educação, 2018c).

Iniciei a atividade com a projeção do texto no quadro branco e com uma primeira leitura, de modo que todos os alunos compreendessem o conteúdo. Em seguida, coloquei aos alunos a seguinte questão provocatória: “*Seria possível transformar este texto escrito numa melodia cantada?*” A reação inicial dos alunos manifestou-se através da dúvida e da hesitação perante a viabilidade da tarefa. Ainda assim, houve alunos que se sentiram entusiasmados em experimentar a atividade, o que tornou este momento produtivo, dado o envolvimento demonstrado pela turma.

Num segundo momento, apresentei-lhes a melodia que eu própria tinha construído previamente. Esta partilha permitiu clarificar o objetivo da tarefa e demonstrar, de forma concreta, que uma mesma base textual pode dar origem a diferentes interpretações musicais, reforçando a ideia de que a criação artística valoriza a expressão individual e a diversidade de propostas.

Posteriormente, organizei a turma em três grupos, atribuindo a cada um a responsabilidade de criar ritmos distintos recorrendo a sons corporais, isto é, bater palmas, estalar os dedos, marcar o compasso com os pés, entre outros. A partir desta exploração, os alunos desenvolveram competências de coordenação rítmica, escuta atenta e trabalho colaborativo, essenciais para a construção coletiva de ambientes sonoros. Além disso, conseguiram integrar o ritmo e a melodia, de forma a articular os sons corporais com a voz cantada, percebendo como os diferentes elementos contribuem para o resultado final. Esta dinâmica exigiu uma organização cuidada das tarefas e uma definição clara dos papéis dentro de cada grupo, aspetos que se revelaram determinantes para o bom funcionamento da atividade. Na visão de Freitas (2003), o trabalho colaborativo torna-se mais eficaz quando assenta em objetivos bem definidos, na explicitação das tarefas e no acompanhamento do desempenho individual e coletivo, princípios que procurei salvaguardar ao longo da proposta.

De forma geral, considero que esta atividade permitiu aos alunos desenvolver uma maior sensibilidade rítmica, bem como competências como a cooperação, a escuta ativa e a criatividade. Neste contexto, tal como salienta Arends (1995), um ambiente de aprendizagem produtivo caracteriza-se pelo clima positivo entre alunos, pelo respeito, pelas necessidades individuais, pela persistência nas tarefas e pelo trabalho cooperativo, condições que se verificaram ao longo desta atividade.

No que concerne à avaliação, o foco principal incidiu na avaliação formativa, de modo a privilegiar a observação contínua das aprendizagens, a análise das produções dos alunos, o acompanhamento das dificuldades e os progressos ao longo das atividades. Confesso que não recorri a grelhas de avaliação formais, o que, em parte, me limitou na sistematização das observações e na organização de evidências concretas do desempenho individual. Nos semestres seguintes, procurei passar a utilizar estas grelhas, cuja importância reconheço enquanto instrumento de apoio a uma avaliação mais estruturada. Neste sentido, fui gradualmente tomando consciência do papel da avaliação no processo

de ensino-aprendizagem, na medida em que, como ressalva Zabalza (2001), constitui um elemento essencial para orientar a ação do professor, analisar os resultados das práticas desenvolvidas e acompanhar, de forma fundamentada, o percurso dos alunos.

1.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CEB II (4.º ANO)

A Prática Pedagógica do 1.º CEB II decorreu numa escola pertencente ao distrito de Leiria, numa turma do 4.º ano de escolaridade. Esta turma era composta por vinte alunos, dos quais oito pertencentes ao género feminino e doze ao género masculino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos.

Na turma em questão é relevante referir que dezassete alunos eram de nacionalidade portuguesa, incluindo um aluno pertencente a uma minoria étnica, dois eram de nacionalidade brasileira e um aluno era de nacionalidade ucraniana. Um dos alunos beneficiava do apoio dos professores de Educação Especial do Centro de Apoio à Aprendizagem, no âmbito do Programa Educativo Individual. Consequentemente, a participação deste aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula não era regular, visto que, com frequência, realizava tarefas específicas e ajustadas às suas necessidades.

1.2.1. OBSERVAÇÃO

Durante o período de observação neste contexto educativo, pude verificar uma realidade bastante distinta da que antecipava. Por se tratar de uma escola pública, esperava encontrar práticas predominantemente tradicionais, tal como ocorrera noutros estágios curriculares. Contudo, a abordagem da professora cooperante contrariou essas expectativas ao promover uma autonomia significativa entre os alunos. Pude observar como os alunos tinham liberdade para escolher os temas que pretendiam explorar e, com orientação, selecionar as estratégias mais adequadas ao ritmo de trabalho. Um exemplo ilustrativo desta prática ocorria quando era pedido aos alunos que abrissem um manual e, a partir dessa escolha, cada um decidia, autonomamente, o conteúdo que gostaria de aprofundar, fosse algo já lecionado ou um tema ainda por abordar.

A interdisciplinaridade foi visível através da articulação das diferentes áreas disciplinares de forma simples, mas eficaz. Esta integração permitia aos alunos perceber que o conhecimento não estava compartimentado e que as aprendizagens se completavam mutuamente. Esta articulação traduzia-se em aprendizagens mais contextualizadas e

significativas, nas quais os conteúdos de cada disciplina ganhavam sentido em relação aos restantes. Esta perspetiva vai ao encontro do que defendem Bonatto et al. (2012), ao salientarem que a interdisciplinaridade contribui para uma compreensão mais ampla da realidade, ajudando os alunos a reconhecer que o mundo é um sistema complexo de elementos interdependentes, e não um conjunto de saberes fragmentados.

Para além da articulação interdisciplinar, destacou-se igualmente o investimento consistente na promoção da leitura. Como referem Santos et al. (2021), a leitura por prazer estimula a imaginação, enriquece o vocabulário e aproxima os alunos de diferentes linguagens, contribuindo para uma relação mais significativa com os textos. Esta perspetiva tornou-se particularmente evidente no contexto observado, onde existia um investimento consistente na promoção da leitura, uma vez que os alunos participavam mensalmente no “Clube da Leitura”, dinamizado pela biblioteca escolar, e dedicavam vinte minutos diários à leitura autónoma de um livro escolhido por si. A existência de uma estante construída pelos próprios alunos, desde o 1.º ano, reforçava esta valorização da leitura, refletida no entusiasmo e no envolvimento demonstrados nesses momentos.

Este investimento consistente na leitura despertou-me progressivamente a vontade de ir além do contacto autónomo com os livros, procurando criar ligações mais explícitas entre o que os alunos liam e aquilo que escreviam. Assim, comecei a idealizar propostas que articulassem a leitura e a produção escrita, nomeadamente através da construção de Cadernos de Leitura, que será uma estratégia posteriormente apresentada de forma mais detalhada na dimensão investigativa. Esta intenção encontra fundamento em Leite (2019) e Azevedo e Pereira (2005). Os autores defendem que a análise de textos bem estruturados favorece a aprendizagem da escrita, na medida em que ajuda os alunos a compreender os processos de construção textual, destacando que a leitura, por si só, não garante o desenvolvimento dessa competência, exigindo práticas orientadas que promovam a mobilização consciente dessas aprendizagens.

A par destas iniciativas, a relação entre a professora e a turma reforçava ainda mais este ambiente positivo. A docente descrevia essa relação como “muito fraternal”, o que era perceptível na confiança com que os alunos partilhavam situações do quotidiano ou expunham dúvidas. Foi também possível verificar que os alunos demonstravam gosto em participar nas atividades propostas, envolvendo-se com entusiasmo nos momentos de partilha e interação oral. De um modo geral, evidenciavam uma competência linguística

e comunicativa razoável, expressando-se com clareza e adequando a participação aos diferentes momentos da aula.

Importa ainda referir que as condições físicas e os recursos da sala de aula contribuíam igualmente para tornar as aulas dinâmicas e apelativas. Ao observar os materiais disponíveis na sala de aula, apercebi-me rapidamente de que, ao contrário do contexto do semestre anterior, tinha agora acesso a um quadro interativo totalmente funcional. Esta diferença foi, para mim, extremamente significativa, pois pude projetar imagens, vídeos e pequenas atividades de forma simples e imediata, tornando as aulas mais dinâmicas e visualmente apelativas para os alunos. Para além deste recurso, a sala estava equipada com diversos materiais de apoio, como livros, jogos educativos, cartazes e outros elementos manipuláveis, que enriqueciam o ambiente educativo e ofereciam múltiplas possibilidades de exploração.

1.2.2. PLANIFICAÇÃO, ATUAÇÃO, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

Durante este semestre, a planificação das atividades revelou-se essencial para o desenvolvimento da minha prática docente. À medida que preparava cada aula, percebi a necessidade de uma planificação estruturada, mas simultaneamente flexível, procurando antecipar as necessidades dos alunos, prever diferentes cenários e ajustar as estratégias de ensino com uma maior consciência pedagógica. Essa prática ajudou a organizar melhor as ideias, bem como a selecionar materiais de forma mais criteriosa e construir propostas que fossem ao encontro dos interesses e ritmos da turma.

Contudo, reconheci que existem dimensões da prática docente para as quais nenhuma planificação, por mais cuidada que seja, nos prepara totalmente. A gestão de conflitos em sala de aula foi uma dessas aprendizagens, isto é, em vários momentos, surgiram situações provenientes do intervalo ou da própria dinâmica da turma que exigiram intervenção imediata e a necessidade de ajustar no decorrer da aula. Embora por vezes estas situações tenham condicionado o planeado, revelaram-se fundamentais, pois permitiram-me compreender a importância de manter uma postura flexível, sensível ao contexto. Azevedo e Pereira (2005) salientam que o professor deve estabelecer uma comunicação positiva em sala de aula, oferecer estímulos e afeto e promover um clima de confiança e respeito, condições indispensáveis para o bem-estar, a autoestima e a aprendizagem dos alunos, algo que observei de forma clara ao longo das aulas.

A par destes desafios, percebi igualmente que a minha dependência em relação ao manual escolar diminuiu face ao semestre anterior. Embora continue a reconhecê-lo como um recurso pedagógico relevante, senti a necessidade de criar materiais próprios, capazes de promover atividades mais personalizadas e significativas com os alunos. Nesse sentido, é fundamental compreender que o manual deve ser utilizado de forma equilibrada, servindo como suporte à aprendizagem, mas não como único orientador das práticas letivas, reforçando a importância das adaptações pedagógicas que respondam às necessidades e interesses concretos da turma (Pereira & Pires, 2016).

Esta mudança tornou-se mais evidente devido à autonomia que a professora cooperante me concedeu na seleção dos conteúdos a trabalhar. Essa liberdade permitiu-me escolher temas em função da pertinência pedagógica e daquilo que observava diariamente na turma, dando-me uma visão mais integrada do processo de ensino e permitindo articular as aprendizagens de forma mais fluida e coerente. Como defende Esteves (2017), adaptar o ensino às necessidades, interesses e ritmos de cada aluno é fundamental para reconhecer diferenças individuais e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual cada aluno possa desenvolver plenamente o seu potencial.

À medida que consolidava estas aprendizagens, senti-me progressivamente mais preparada para atuar em sala de aula. A experiência adquirida permitiu-me intervir com maior tranquilidade e clareza nas decisões, o que se refletiu em atividades mais dinâmicas e numa presença mais confiante perante os alunos. Com o aumento dessa segurança, tornou-se também mais natural estabelecer uma relação pedagógica assente no respeito e na proximidade, de modo a criar condições para que as interações decorressem de forma espontânea e produtiva.

A reflexão sobre a integração dos conteúdos também acabou por se revelar essencial. Comecei a perceber a importância de uma abordagem mais integrada, em que as aprendizagens não fossem compartimentadas, mas interligadas de forma coerente e significativa. Esta perspetiva tornou-se evidente ao observar a prática da professora cooperante, que proporcionava aos alunos oportunidades de explorar conceitos em várias áreas simultaneamente. Arends (1995) salienta essa mesma ideia, ao afirmar que, quando a planificação da sequência é bem feita, os acontecimentos encadeiam-se harmoniosamente de uma fase para a seguinte, de forma quase impercetível para o observador inexperiente e para os próprios alunos.

Embora esta evolução tenha acontecido de forma gradual, percebi que nem sempre era fácil encontrar um equilíbrio adequado entre aprofundar os conteúdos e, ao mesmo tempo, articulá-los de forma coerente. Confesso que houve momentos em que me senti hesitante, com receio de não estar a conseguir estabelecer ligações significativas ou de acabar por dispersar os objetivos de aprendizagem. No entanto, foi precisamente ao lidar com essas dificuldades que fiquei mais atenta a identificar oportunidades de integração e para compreender que este tipo de trabalho exige tempo, reflexão e disponibilidade para estruturar as estratégias sempre que necessário. Neste sentido, a reflexão crítica sobre a prática revelou-se essencial, uma vez que, tal como defende Freire (1996), é através da análise consciente das práticas presentes e passadas que se tornam possíveis a melhoria da ação futura e a construção de um pensamento teórico ligado à realidade concreta da sala de aula.

O contacto direto com a prática docente permitiu-me compreender que a interdisciplinaridade não se resume apenas a trabalhar um tema comum nas diferentes disciplinas, mas também a estruturar sequências didáticas em que os conteúdos se complementam e dialogam entre si. Nesta perspetiva, Trindade e Sopelsa (2014) salientam que “proporcionar aos alunos a construção do conhecimento por meio de práticas interdisciplinares possibilita a religação dos saberes e a perceção de que as partes formam o todo, e o todo constitui as partes do conhecimento” (p. 158).

À medida que consolidava esta perspetiva, tornou-se cada vez mais pertinente desenvolver um conjunto de atividades que permitissem estabelecer ligações entre as diferentes aprendizagens. Ao longo da intervenção pedagógica, procurei, por isso, articular as várias áreas curriculares, fazendo com que os conteúdos surgissem de forma relacionada e com significado para os alunos. Na área de Português procurou-se promover a leitura, a interpretação e a expressão oral, incentivando os alunos a pensar sobre o que liam, a justificar ideias e a atribuir significado ao que observavam. Na Matemática, o foco incidia no desenvolvimento do raciocínio lógico, na resolução de problemas e na aplicação de conceitos matemáticos em situações do quotidiano, através do cálculo e da interpretação de valores numéricos em contextos próximos da realidade dos alunos.

Já no Estudo do Meio, desenvolveu-se a compreensão de fenómenos históricos e sociais, incentivando os alunos a pensar sobre os acontecimentos e a estabelecer ligações entre o

passado e o presente. Paralelamente, na área das Expressões, valorizou-se a criatividade, a expressão simbólica e a comunicação de ideias através de diferentes linguagens.

De forma a exemplificar o que foi anteriormente referido, destaco um conjunto de atividades centradas numa temática comum: o 25 de abril. A escolha deste tema surgiu tanto pela proximidade da data na altura como pela capacidade de articular os conteúdos de diversas áreas. As atividades foram planeadas de modo que os alunos não apenas compreendessem o significado histórico da data, mas também mobilizassem diferentes linguagens e estabelecessem relações com situações e contextos do quotidiano.

No primeiro dia, a sequência teve início na disciplina de Português, a partir do título da canção “Somos Livres”, utilizado como elemento para promover reflexão e diálogo em grande grupo. Sem enquadrar de imediato o acontecimento histórico, incentivei os alunos a anteciparem o tema da canção e a partilharem expectativas sobre o conteúdo. Após a audição, procedeu-se à análise da letra, orientando os alunos a refletirem sobre a mensagem, as intenções subjacentes e a forma como a linguagem suscita emoções, interpretações e significados. Foi neste processo de exploração que os alunos estabeleceram relações entre a mensagem da canção e a liberdade conquistada com o 25 de abril. Para consolidar estas inferências, visualizei com os alunos um vídeo explicativo e construímos, em grande grupo, um esquema-síntese sobre os acontecimentos principais (Anexo 2).

Posteriormente, a temática foi retomada na área da Matemática, de modo a manter uma ligação com as aprendizagens anteriores. A partir da reflexão sobre as mudanças introduzidas pela Revolução, explorámos a evolução da moeda em Portugal, comparando o escudo e o euro. Para tornar essa abordagem mais concreta, distribuí moedas antigas aos alunos, permitindo-lhes observar características físicas e simbólicas. Neste contexto, introduzi também o cálculo de descontos através de exemplos do dia a dia, reforçando que transformações sociais e políticas, como as do 25 de abril, têm impacto na economia e nos hábitos de consumo. O procedimento foi registado no caderno diário, servindo de base para aprofundar no dia seguinte (Anexo 3).

O dia terminou com uma atividade de Educação Artística, concebida como um momento de síntese criativa. No exterior da escola, os alunos participaram na construção de um mural coletivo sobre a liberdade, em articulação com várias turmas. Através da

representação de símbolos associados ao 25 de abril e da recuperação de ideias trabalhadas ao longo do dia, esta atividade permitiu aos alunos expressarem visualmente as aprendizagens realizadas, revelando um elevado envolvimento, interesse e sentido de pertença ao trabalho desenvolvido (Anexo 4).

No segundo dia, a sequência didática começou pela Matemática com uma breve recapitulação das aprendizagens do dia anterior. Esse momento inicial permitiu retomar os conteúdos já explorados e preparar os alunos para uma nova proposta de trabalho centrada na aplicação prática desses conhecimentos. As situações-problema envolveram objetos e peças de roupa com um preço inicial e uma percentagem de desconto associada, em que os alunos deveriam calcular o valor final de cada objeto (Anexo 5). Esta abordagem permitiu relacionar conceitos matemáticos com vivências concretas, de forma a reforçar a ideia de que as transformações históricas estudadas se refletem nas escolhas do quotidiano. O recurso a materiais concretos e a ajuda entre os alunos promoveu o envolvimento e a participação ativa. Esta abordagem está em consonância com Alarcão (1996), ao defender que a aprendizagem cooperativa permite o confronto de ideias e a explicação dos raciocínios, possibilitando que os alunos consigam clarificar o seu pensamento através da partilha e da interação com os colegas.

Em Português, retomou-se a temática a partir de diferentes obras literárias sobre o 25 de abril, distribuídas inicialmente pela sala com o objetivo de provocar a curiosidade dos alunos e incentivar a antecipação dos conteúdos (Anexo 6). Posteriormente, analisaram-se imagens e excertos de jornais da época, projetados no quadro interativo, permitindo trabalhar de forma mais direcionada a interpretação e a reflexão sobre os valores associados à liberdade e à democracia. Esta dinâmica promoveu competências de leitura, interpretação e oralidade, ainda que tenha identificado a necessidade de uma maior antecipação das possíveis respostas dos alunos para potenciar um pensamento mais crítico. Esta dinâmica foi significativa, pois, à semelhança do que defende Fernandes (2009), o processo de ensinar envolve questionar, criar oportunidades de partilha e propor tarefas que desafiem os alunos a pensar, compreender e atribuir sentido às situações trabalhadas. Procurou-se, igualmente, na dinâmica interativa realizar questões diferenciadas em função da diversidade de alunos da turma, fazendo com que todos participassem e se sentissem envolvidos na realização das tarefas.

A sequência terminou em Estudo do Meio, em que os alunos recorreram às tecnologias digitais para pesquisar informações relevantes sobre a temática para posteriormente construir uma linha do tempo (Anexo 7). A utilização da tecnologia favoreceu a interatividade, o envolvimento e a transferência de conhecimento, apoiando-se na realização prévia de uma linha do tempo em grande grupo, que facilitou a compreensão da organização temporal antes do trabalho autónomo (Raja & Nagasubramani, 2018).

De modo geral, a organização das propostas permitiu articular diferentes áreas curriculares e promover uma abordagem integrada sobre a temática do 25 de abril. Este tema foi trabalhado não só como acontecimento histórico, mas também como referência para compreender mudanças sociais, económicas e culturais que acabam por se refletir no quotidiano, de forma a estabelecer ligações entre o passado e o presente. Ao longo da sequência didática, os alunos participaram ativamente na construção do conhecimento, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvendo várias competências, nomeadamente uma autonomia progressiva nas atividades.

Assim, privilegiei o desenvolvimento de atividades de carácter prático nas diferentes disciplinas, recorrendo a materiais concretos e manipuláveis que possibilitassem aos alunos um contacto direto com os conteúdos e a realização de pequenas experiências, considerando a necessidade de uma ação pedagógica diferenciada. Esta opção procurou tornar as aprendizagens mais significativas e contextualizadas, de modo a favorecer a participação ativa, a curiosidade e uma melhor consolidação dos conceitos através da exploração e da observação direta (Anexo 8).

Quanto à avaliação, esta assumiu um carácter formativo, orientado para o acompanhamento contínuo das aprendizagens dos alunos durante as atividades. A observação sistemática das intervenções, a análise dos registos no caderno diário, a participação nas discussões em grande grupo e o envolvimento nas tarefas propostas foram indicadores fundamentais para verificar a compreensão dos conteúdos e a progressão individual de cada aluno.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 2.º CEB

No ano letivo 2024/2025, as duas Práticas Pedagógicas do 2.º CEB decorreram no mesmo contexto, numa turma do 6.º ano de escolaridade. À semelhança do ano anterior, cada Prática Pedagógica teve a duração correspondente a um semestre letivo.

O contexto em questão decorreu numa escola em Leiria. A turma era constituída por vinte e oito alunos (quinze rapazes e treze raparigas) com idades compreendidas entre os onze e os doze anos.

Por se tratar de um estágio direcionado para o 2.º CEB, as áreas de intervenção focaram-se nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). Neste contexto, lecionei de acordo com a organização dos blocos semanais das disciplinas em questão, que corresponderam às segundas, quartas e quintas-feiras. Na disciplina de Português, os alunos dispunham de um total de 225 minutos semanais: 180 minutos distribuídos por dois blocos de 90 minutos, lecionados por mim, e um bloco de 45 minutos, da responsabilidade da professora cooperante. Na disciplina de HGP, a carga horária semanal era de 135 minutos, organizada em dois blocos, um de 90 minutos e outro de 45 minutos.

A dinâmica adotada para lecionar as aulas baseou-se num regime de rotatividade quinzenal entre as duas disciplinas. Assim, durante um período de quinze dias, eu assumia uma disciplina, enquanto o meu par pedagógico ficava responsável pela outra, procedendo-se posteriormente à troca de funções.

2.1. FASE INICIAL DE PREPARAÇÃO E OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO

A presente Prática Pedagógica (PP) assumiu diretrizes diferentes dos semestres anteriores. Na primeira semana, foi solicitado aos pares pedagógicos que realizassem uma análise documental. De forma a aprofundar o conhecimento sobre a estrutura curricular em vigor do 2.º Ciclo do Ensino Básico, analisámos documentos fundamentais, de forma a compreender a sua finalidade, o modo como poderiam ser utilizados na Prática Pedagógica, os conhecimentos esperados dos alunos e a perspetiva crítica que poderíamos construir sobre os mesmos. Sendo assim, os principais documentos a analisar foram as

Aprendizagens Essenciais (AE) das áreas em foco, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, o Currículo do Ensino Básico e Secundário e os Decretos-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e n.º 55/2018, de 6 de julho.

Posto isto, foi necessário elaborar dois planos de observação, um para cada uma das disciplinas em questão, utilizados durante o período de observação. Estes planos foram construídos em conjunto com o meu par pedagógico e organizados sob a forma de grelha, de modo a sistematizar a recolha de informação, orientar o olhar pedagógico e facilitar a análise crítica das práticas observadas.

Na semana seguinte, realizou-se a apresentação no contexto de Prática Pedagógica. Este momento permitiu-me conhecer as professoras cooperantes, os alunos e os diferentes espaços educativos, assumindo-se como uma etapa fundamental para a compreensão do funcionamento da instituição e para a elaboração da caracterização do contexto educativo.

A terceira e a quarta semanas foram dedicadas ao período de observação e de apoio às atividades desenvolvidas pelas professoras cooperantes. Neste contexto, a observação tornou-se essencial para compreender o funcionamento da sala de aula e o processo educativo. Tal como refere Reis (2011), a observação das aulas permite aceder a diferentes dimensões da Prática Pedagógica, desde as estratégias e metodologias de ensino até às atividades realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre os professores e os alunos.

Face ao exposto, percebi, desde logo, que se tratava de um contexto distinto daqueles que tinha experienciado anteriormente. A turma observada revelava, de modo geral, um ambiente afável e respeitador. Ainda assim, foi possível identificar que vários alunos apresentavam poucos hábitos de trabalho regular e alguma dificuldade em expor dúvidas de forma espontânea, o que exigiu uma atenção pedagógica mais próxima. A maioria dos alunos frequentava atividades extracurriculares e um número significativo recorria a explicações fora do contexto escolar.

Por se tratar da turma com o maior número de alunos com que tinha trabalhado até então, senti alguma apreensão relacionada com a capacidade de gestão da turma. Contudo, essa preocupação foi rapidamente dissipada, uma vez que os alunos demonstraram um comportamento adequado, marcado pelo respeito, pela atenção e pelo envolvimento nas

atividades propostas. Ao contrário de outros contextos observados anteriormente, não se verificaram conversas paralelas frequentes, sendo evidente uma atitude de cooperação e entreajuda. Embora existissem alguns casos específicos que exigiam um acompanhamento mais individualizado, sobretudo em determinadas tarefas, os alunos revelavam autonomia progressiva e conseguiam, na maioria das situações, ultrapassar as dificuldades com o auxílio das professoras.

Contudo, nem todas as atividades suscitaram o mesmo nível de envolvimento. Em alguns momentos, observaram-se sinais de menor envolvimento por parte dos alunos, o que implicou a reformulação das estratégias inicialmente previstas para conseguir recuperar a atenção e a participação dos alunos. Percebi também que se tratava de uma turma bastante competitiva, sobretudo nas atividades de grupo, nas quais os alunos demonstravam maior motivação por propostas dinâmicas, interativas e centradas na participação ativa que lhes permitissem assumir um papel mais interventivo no processo de aprendizagem. Esta necessidade de observação constante e de ajustar as práticas confirma a importância de uma atuação reflexiva, tal como defende Damião (1996) ao salientar que a reflexão crítica sobre a ação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento de uma intervenção mais consciente e adequada às características e necessidades dos alunos.

2.2. COMPONENTE DE PORTUGUÊS

2.2.1. *OBSERVAÇÃO*

Durante o período de observação das aulas de Português, verifiquei um ambiente em sala de aula marcado pela tranquilidade, mas sem que isso se confundisse com passividade. O ritmo das aulas era bem estruturado, alternando momentos de concentração, em que se exigia atenção e reflexão, com momentos mais descontraídos que, apesar de serem mais leves, continuavam a favorecer a aprendizagem. Além disso, a gestão do tempo demonstrava ter uma progressão fluida, em que cada atividade estava articulada com a seguinte, de forma a promover uma sequência lógica e coerente do trabalho em sala de aula.

Um aspeto que considerei determinante foi o tom de voz da professora cooperante. A variação intencional do timbre e da intensidade permitiu captar e manter a atenção dos

alunos, de forma a transmitir ênfase, emoção e uma clara intenção em momentos estratégicos da aula. Esta prática, embora pareça simples, revelou-se bastante eficaz para reforçar a compreensão e envolver os alunos. Omanova (2024) reforça esta ideia ao destacar que a voz desempenha um papel central na leitura expressiva e na comunicação pedagógica, e que, embora certas características não dependam inteiramente de fatores inatos, é responsabilidade do docente trabalhar a voz de forma consciente e sistemática, transformando-a numa ferramenta ao serviço do ensino.

Para além disso, presenciei a integração de diferentes domínios da disciplina de Português nas aulas. Foi possível identificar diversas atividades apresentadas no início do ano letivo pela professora cooperante que se desenvolveram ao longo do ano (cf. Quadro 1).

QUADRO 1 – ATIVIDADES PLANEADAS PELA PROFESSORA COOPERANTE AO LONGO DO ANO LETIVO NOS DIFERENTES DOMÍNIOS DO PORTUGUÊS.

Atividades planeadas pela professora cooperante ao longo do ano letivo		
Domínio	Título da atividade	Objetivo
Leitura e Educação Literária	<i>10 minutos a ler.</i>	Escolher um livro para ler uma vez por semana na sala de aula.
	<i>Entre textos.</i>	Escrita de textos narrativos e/ou poesia para partilhar.
Leitura e Oralidade	<i>Projeto de Leitura.</i>	Ler um livro em casa e apresentá-lo, posteriormente, aos colegas, oralmente.
	<i>Convince-me num minuto.</i>	Pesquisar sobre um tema da atualidade e desenvolvê-lo de forma crítica, oralmente, durante apenas um minuto.
Gramática	<i>Super Competência.</i>	Resolução de exercícios de gramática através de fichas ou jogos interativos.
	<i>Questão-aula.</i>	
	<i>Vamos Praticar.</i>	
Escrita	Caderno de escrita.	Escrita de pequenos textos livres ou orientados.

Estas práticas observadas não constituíram um desafio para a minha prática, tendo, ao longo do ano letivo em questão, sido possível acompanhar a concretização destas atividades, quer na preparação, quer na sua execução e reflexão posterior. A apresentação regular dos trabalhos realizados pelos alunos permitiu observar a evolução das competências nos diferentes domínios da disciplina, nomeadamente o desenvolvimento da competência da oralidade, bem como o envolvimento progressivo da turma nas propostas apresentadas.

Considero que este acompanhamento se revelou relevante para a PP, uma vez que algumas das atividades que planifiquei integraram estas dinâmicas já consolidadas, permitindo-me compreender melhor o funcionamento da turma, os ritmos de trabalho e as estratégias mais adequadas a cada domínio.

2.2.2. PLANIFICAÇÃO, ATUAÇÃO, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

No presente semestre, a planificação passou a ter uma organização distinta dos semestres anteriores, passando a ser realizada com periodicidade quinzenal. Esta alteração exigiu uma maior capacidade de antecipação das aprendizagens e uma seleção mais criteriosa das atividades, sobretudo por implicar o planeamento de uma única disciplina de cada vez.

Numa fase inicial reconheço que senti algumas dificuldades em preparar atividades diversificadas que abrangessem os diferentes domínios da disciplina e que, ao mesmo tempo, desafiassem os alunos a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Esta exigência levou-me a repensar as minhas opções didáticas, e a procurar estratégias que estimulassem não só a análise, mas também a criatividade na resolução de problemas, reconhecendo, como refere Lopes (2023), que o pensamento crítico e o pensamento criativo complementam-se, uma vez que a reflexão fundamentada depende igualmente da capacidade de formular ideias e soluções inovadoras.

Neste sentido, reconheço que a elaboração das fundamentações teórica e metodológica foi fundamental para ultrapassar essas dificuldades. De facto, à medida que aprofundava o conhecimento dos conteúdos e refletia com maior intencionalidade sobre as escolhas pedagógicas, fui ganhando uma maior segurança na construção das planificações e na tomada de decisões. Tudo isto acabou por se refletir na atuação em sala de aula, permitindo-me intervir com uma maior clareza e consciência no contexto.

No que se refere ao parâmetro da atuação, compreendi que este nem sempre se revelou um processo linear ou isento de dificuldades. Apesar do esforço para estruturar cuidadosamente cada aula, nem sempre consegui articular os conteúdos de forma fluida ou apresentar as tarefas com a clareza desejada para todos os alunos. Esta percepção tornou-se evidente sobretudo quando implementava as atividades, em que constatei que algumas orientações poderiam ter sido mais explícitas ou ajustadas aos diferentes ritmos e níveis de compreensão da turma.

Neste sentido, valorizei o acompanhamento contínuo das professoras cooperante e supervisora que assumiram um papel fundamental no meu processo de aprendizagem. As observações e sugestões apresentadas permitiram-me refletir criticamente, isto é, identificar fragilidades e reformular estratégias, de forma a contribuir para uma melhoria progressiva da minha atuação em sala de aula.

Apesar dessas dificuldades, senti que houve uma evolução consistente ao longo do ano letivo. Gradualmente, fui conseguindo estruturar melhor as aulas, clarificar as propostas de trabalho e ajustar as estratégias às características da turma. Esta evolução refletiu-se na diversidade e qualidade das atividades desenvolvidas, tendo procurado contemplar os diferentes domínios da disciplina (cf. Quadro 2).

QUADRO 2 – PRINCIPAIS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO DE PP NOS DIFERENTES DOMÍNIOS.

Domínio	Principais atividades desenvolvidas
Oralidade	Compreensão Oral - Atividades de audição de textos narrativos, contos, canções e interpretação dos mesmos. Expressão Oral - Apresentações orais; - Atividade de reconto oral (texto narrativo: obra <i>Ali Babá e os quarenta ladrões</i>).
Leitura	- Leitura em voz alta, silenciosa e autónoma de textos narrativos, poéticos, dramáticos e não literários; - Compreender a utilização dos diversos recursos expressivos para a construção de sentido de diferentes tipos de texto; - Identificação de tema(s), ideias principais e partilhar pontos de vista.

Educação Literária	- Leitura, análise e interpretação de obras literárias narrativas, poéticas e dramáticas através de recursos audiovisuais, questionários orais e escritos.
Escrita	- Produção escrita de textos: • Tipo (narrativo, descritivo, expositivo); • Género textual (texto de opinião, carta, resumo, poema).
Gramática	- Abordagem de diversos conteúdos gramaticais através de recursos didáticos: • <i>Plickers</i>; • Cartas gramaticais: classes de palavras, funções sintáticas, recursos expressivos e verbos; • <i>Wordwall</i>: Funções sintáticas; • <i>PowerPoints</i> e fichas de trabalho; • Esquemas para completar e colar no caderno diário; • Gramática em função de vários tipos de textos literários.

Importa destacar, também que, em articulação com o meu par pedagógico, considerámos pertinente implementar rotinas em sala de aula que contribuíssem para estruturar o início das aulas e promover um ambiente propício a aprendizagens linguísticas e de pensamento crítico. Assim, decidimos introduzir, duas vezes por semana, um momento inicial destinado à expressão e reflexão orais dos alunos sobre diferentes temas. Considero que as rotinas se revelaram fulcrais, não só por favorecerem a participação e a escuta ativa, mas também por ajudarem os alunos a organizarem o pensamento, a desenvolverem competências de comunicação e a criarem uma ligação mais consciente aos conteúdos a trabalhar, conferindo uma maior intencionalidade às aulas (cf. Quadro 3). Esta perspetiva vai ao encontro do que defendem Caldeira et al. (2017), ao salientarem que as rotinas pedagógicas são mais eficazes quando apresentam um nível moderado de novidade, equilibrando previsibilidade e interesse, de modo a manter o envolvimento dos alunos sem gerar desmotivação ou dispersão.

QUADRO 3 – ROTINAS ESTABELECIDAS EM SALA DE AULA NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS AO LONGO DO ANO LETIVO.

Rotinas estabelecidas em sala de aula		
Dia da semana	Título	Objetivo
Segunda-feira	<i>Provocação Literária</i> (Anexo 9).	Estimular o pensamento crítico e sensibilizar para os textos literários através da escrita de um breve comentário.

Quarta-feira	<i>Notícias Fresquinhas</i> (Anexo 10).	Selecionar uma notícia atual e desenvolver a consciência crítica e a expressão oral, promovendo a justificação das escolhas pessoais bem como o respeito pelas fontes de informação.
---------------------	--	--

Paralelamente à planificação e dinamização destas rotinas, ao longo desta Prática Pedagógica, planifiquei e implementei diversas propostas de intervenção didática que abrangeram os diferentes domínios da disciplina de Português. Entre essas propostas, destaco três atividades que permitiram integrar, de forma articulada, as várias áreas de aprendizagem.

A primeira atividade centrou-se na exploração da obra *Mil e Uma Noites*, mais concretamente na narrativa *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*, com o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas nos domínios da leitura, oralidade e gramática, através de estratégias diversificadas e organizadas de forma sequencial.

A aula teve início com a introdução do capítulo “A rasoira de Xainaz” e da projeção de uma imagem alusiva a uma “rasoira”, com o intuito de contextualizar os alunos e estimular a antecipação do conteúdo. Considero que esta estratégia se revelou eficaz, uma vez que os alunos manifestaram curiosidade, demonstrando desde logo um envolvimento mais consciente com a leitura que iriam realizar.

Esta preparação prévia assumiu-se, assim, como um momento intencional de orientar o olhar dos alunos para o texto, ajudando-os a definir expectativas, a ativar saberes já adquiridos e a estabelecer objetivos de leitura. Esta perspetiva vai ao encontro do que defendem Viana e Ribeiro (2020) quando salientam que as atividades desenvolvidas antes da leitura desempenham um papel decisivo na compreensão, sobretudo para os alunos que ainda não mobilizaram autonomamente estas estratégias, tornando necessário o apoio do professor na construção de uma abordagem mais ativa e reflexiva do processo de leitura.

Sendo assim, a atividade central incidiu sobre os domínios da oralidade e da leitura, através da realização de um reconto oral orientado. Para a realização desta atividade, foram definidos quatro passos sequenciais:

- i. **Explicar a estratégia:** informar os alunos de que iriam realizar o reconto oral do excerto, com o objetivo de desenvolver competências narrativas.
- ii. **Ilustrar a estratégia:** recordando com os alunos o que é o reconto e como se faz, considerando as características do texto narrativo, de modo a esclarecer eventuais dúvidas.
- iii. **Orientar os alunos:** leitura silenciosa e individual do segundo capítulo, “A rasoira de Xainaz”, como preparação para a realização do reconto.
- iv. **Favorecer a utilização da estratégia:** organizar o trabalho em pares, durante 5 a 10 minutos, com papéis previamente definidos. Um aluno realizaria o reconto oral do texto por palavras suas, enquanto o outro assumiria o papel de ouvinte ativo. Para apoiar esta escuta, seria disponibilizado um guião com questões orientadoras (Anexo 11), que permitiria ao aluno acompanhar a apresentação do colega e identificar um aspeto positivo na forma como este estruturava e comunicava a narrativa.

A leitura do capítulo foi realizada de forma silenciosa e individual, seguindo-se um momento de diálogo em grande grupo, no qual os alunos não só confrontaram as previsões iniciais com a informação presente no texto, como deram conta do que haviam compreendido. Esta opção permitiu assegurar, numa primeira fase, a compreensão global do capítulo e, num segundo momento, aprofundar a análise, em consonância com o que defendem Viana e Ribeiro (2020).

Esta opção metodológica procurou valorizar o momento posterior à leitura como um espaço de reflexão sobre os processos de compreensão. De acordo com Viana e Ribeiro (2020), é precisamente nesta fase que os alunos devem ser convidados a explicitar como construíram as suas interpretações, que dificuldades sentiram e que estratégias mobilizaram para lhes dar resposta. Assim, o reconto constituiu uma oportunidade para tornar visível o pensamento dos alunos, promovendo uma compreensão mais consciente sobre o texto.

Esta dinâmica revelou-se bastante eficaz na consolidação das competências narrativas e comunicativas. Em grande grupo, foram apresentados alguns recontos, recorrendo a uma grelha de avaliação formativa (Anexo 12), construída previamente, que me permitiu acompanhar o desempenho dos alunos e recolher informação sobre as aprendizagens desenvolvidas. Neste sentido, a importância do desenvolvimento das competências de

oralidade e de leitura na sala de aula tornou-se evidente, assumindo-se uma dimensão crucial do processo de ensino-aprendizagem.

No domínio da gramática, explorei conteúdos linguísticos a partir de excertos retirados do próprio texto literário, tendo solicitado aos alunos a identificação de classes e subclasses de palavras previamente selecionadas. Esta abordagem permitiu reforçar a ligação entre o conhecimento gramatical e o uso da língua em contexto. Neste domínio, verifiquei que os alunos demonstraram facilidade na realização da tarefa e segurança na aplicação dos conceitos.

Por fim, tinha planeado abordar o domínio da escrita, no qual propus uma breve atividade de escrita reflexiva a partir de um provérbio relacionado com os valores presentes na narrativa (Anexo 13). Embora o tempo não tenha permitido o desenvolvimento pleno desta atividade, a proposta revelou-se adequada para promover a expressão escrita, a interpretação e a ligação entre o texto literário e as experiências pessoais de cada um.

A segunda atividade desenvolvida incidiu sobre o texto poético, a partir do poema português “Lianor” de Luís Vaz de Camões e do poema lusófono “Quitandeira de Luanda” de Maria Eugénia Lima. A presente proposta foi realizada de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* do 6.º ano (Ministério da Educação, 2018f), integrando de forma articulada os domínios da educação literária e da gramática, com intenção de promover uma abordagem significativa da poesia.

A intencionalidade pedagógica da aula centrou-se em aproximar os alunos do texto poético, de modo a promover uma leitura atenta, expressiva e reflexiva, bem como desenvolver a compreensão leitora e a reflexão sobre os diferentes contextos culturais da literatura. Partiu-se do princípio de que compreender um texto não se limita à descodificação linguística, mas constitui um processo complexo que mobiliza conhecimentos sobre a língua, experiências pessoais e estratégias específicas de interpretação, exigindo, por isso, práticas pedagógicas intencionais que apoiem os alunos na construção ativa de significado (Giasson, 2000; Viana & Ribeiro, 2020; Sim-Sim, 2007). Neste enquadramento, a escolha dos dois poemas procurou colocar em diálogo realidades culturais distintas (portuguesa e africana), permitindo aos alunos reconhecer semelhanças e diferenças na forma como a figura feminina, o quotidiano e a sensibilidade são representados.

A aula começou por ativar conhecimentos prévios, através de um breve questionamento sobre o poeta Luís de Camões, contextualizando a leitura e criando uma maior proximidade com o texto. De seguida, foi realizada a leitura em voz alta do poema “Lianor”, na qual foram valorizados a musicalidade e o ritmo, que permitiram adquirir uma perceção mais profunda do conteúdo e da beleza do texto poético. Nesta perspetiva, Ribeiro (2007) salienta que, na fase inicial de contacto com a poesia, é prioritário privilegiar a sensibilidade e a fruição, pois o primeiro contacto estabelece-se sobretudo através da musicalidade e do ritmo, mais do que pela análise formal.

A análise do poema foi realizada de forma gradual, isto é, estrofe a estrofe, de forma a articular a interpretação literária com a identificação de recursos expressivos e de classes gramaticais com valor semântico e expressivo. Esta estratégia permitiu aos alunos compreender de que forma a linguagem contribui para a construção da imagem da figura feminina e para a expressão das emoções presentes no texto de forma a explorar mensagens subjacentes e interpretar a intencionalidade do sujeito poético. Na linha do modelo transacional da leitura (Rosenblatt, 1988), procurou-se igualmente explorar com os alunos as emoções experienciadas com o poema. A integração da gramática surgiu de forma natural ao serviço da interpretação, em consonância com a perspetiva de Barbeiro (2005), que defende uma abordagem integrada dos diferentes domínios da língua.

A transição para o poema “Quitandeira de Luanda” ocorreu a partir da exploração do título que despertou de imediato a curiosidade dos alunos. Este interesse foi aproveitado para trabalhar o vocabulário específico e situar geograficamente a cidade de Luanda, recorrendo ao *Google Earth*, que foi um recurso previamente preparado para contextualizar a leitura. A leitura expressiva do poema, acompanhada pela projeção de imagens das frutas tropicais mencionadas ao longo do texto poético, reforçou a dimensão sensorial e cultural do poema, tornando a atividade mais próxima dos alunos e suscitando um envolvimento visivelmente entusiasmado e atento por parte da turma. Esta abordagem, mais lúdica, partilhada e ancorada na experiência sensorial, vai ao encontro do que defende Condessa (2023), ao salientar que o contacto com o texto literário nestas referências favorece o desenvolvimento de competências comunicativas e relacionais e contribui para que os alunos se reconheçam como leitores, oradores e criadores.

Neste contexto, a abordagem da poesia integrou momentos de escuta, leitura expressiva, memorização e fruição, de forma a valorizar a dimensão estética e afetiva da linguagem.

Como destaca Rosenblatt (1988), a experiência literária efetiva ocorre na interação dinâmica entre o leitor e o texto, permitindo não apenas desenvolver competências linguísticas, mas também contribuir para a formação ética, emocional e intelectual dos alunos.

Ao longo da aula, verifiquei que os alunos demonstravam interesse nas atividades propostas através da participação ativa e intervenções pertinentes, quer nos momentos de leitura, quer na análise e discussão dos dois poemas. No momento final, foi promovida uma comparação oral entre os dois poemas, de modo a orientar os alunos na identificação de semelhanças e diferenças ao nível da linguagem, do conteúdo e do contexto cultural.

Neste sentido, foi importante reconhecer que os poemas devem ser entendidos como reflexo das experiências e da relação do(a) autor(a) com o mundo. Tal como defende Franco (1999), a poesia pode funcionar como ponto de partida para o prazer estético e para o contacto com a língua, sem nunca ser dissociada da vida e da realidade envolvente.

De forma a consolidar as aprendizagens, foi proposta uma breve atividade em que os alunos completaram uma quadra relacionada com um dos poemas (Anexo 14). Após a apresentação de um exemplo, procedeu-se à partilha coletiva, que se revelou um momento criativo e permitiu desenvolver a expressão pessoal de cada aluno.

A terceira atividade consistiu numa sequência de atividades que integraram os domínios da leitura, da escrita e da oralidade, de modo a articular conteúdos de literacia digital e de reflexão ética. Nesta aula, procedeu-se à análise crítica de imagens falsas geradas por inteligência artificial. Foi promovida não só a observação atenta, como também a interpretação e o questionamento sobre a veracidade da informação visual. Esta etapa constituiu uma base essencial para a compreensão dos conceitos relacionados com a manipulação digital e o pensamento crítico. Esta abordagem baseia-se no *Referencial de Educação para os Media* (Pereira et al., 2023), que destaca a importância de compreender o fenómeno da desinformação, distinguir informação fidedigna de conteúdos falsos ou distorcidos e adquirir estratégias de verificação e validação das mensagens consumidas (Pereira et al., 2023).

Posteriormente, realizou-se a leitura orientada de notícias sobre os impactos da inteligência artificial, tendo sido exploradas dimensões problemáticas, como o consumo ambiental associado ao funcionamento de sistemas tecnológicos, bem como aplicações

na área da saúde. Ao confrontar perspetivas distintas, os alunos puderam construir uma visão mais equilibrada e fundamentada sobre o tema, desenvolvendo competências de análise, argumentação e de posição crítica. Esta opção pedagógica articula-se igualmente com as orientações do mesmo referencial, que defende a necessidade de compreender o conceito de inteligência artificial, reconhecer a sua presença no quotidiano e refletir sobre as suas implicações sociais (Pereira et al., 2023).

Numa fase seguinte, apresentou-se aos alunos a forma de estruturar uma carta, explicando a organização das ideias, o registo adequado e a intenção comunicativa do texto. A partir destas indicações, cada aluno escreveu uma carta individual dirigida a uma “criança do futuro” (Anexo 15), na qual refletiu sobre aspetos valorizados do mundo atual, como as relações humanas, o contacto com a natureza, práticas culturais tradicionais ou a relação com a tecnologia. Esta proposta procurou incentivar a expressão pessoal e a criatividade, promovendo uma atitude reflexiva perante o presente e o futuro. A escolha deste género textual revelou-se pertinente, uma vez que a carta, enquanto forma de comunicação interpessoal, permite partilhar experiências, memórias e expectativas, favorecendo a construção de imagens mentais significativas e contribuindo para a formação cultural e para a projeção de horizontes futuros, tal como salienta Tavora (2022).

De forma geral, considero que os alunos demonstraram um elevado interesse e envolvimento em todas as etapas, participando de forma ativa na análise de imagens, na leitura orientada e na produção escrita. Assim, foi possível consolidar competências de leitura, escrita, interpretação crítica e cidadania digital, promovendo uma experiência educativa integrada, reflexiva e significativa.

Por fim, a avaliação desenvolvida ao longo desta componente manteve o enfoque dos semestres anteriores, ou seja, a avaliação formativa. Através da observação sistemática, do acompanhamento das tarefas realizadas em aula e da utilização de grelhas pedagógicas, foi possível recolher informação relevante sobre os alunos. Embora não tenha participado diretamente nos momentos de avaliação sumativa, a professora cooperante manteve uma partilha regular dos critérios, instrumentos e decisões relativas à avaliação, o que contribuiu para uma compreensão mais aprofundada deste processo e da intencionalidade pedagógica subjacente a estas práticas. Assim, Zabalza (2001) defende que a avaliação formativa desempenha um papel central no acompanhamento

contínuo das aprendizagens, fornecendo indicações cruciais para orientar as atividades e reajustar a intervenção sempre que surgem dificuldades.

2.3. COMPONENTE DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

2.3.1. *OBSERVAÇÃO*

Durante o período de observação das aulas de HGP, verifiquei que a professora cooperante assumia um papel central na organização e mediação dos conteúdos. Não era frequente o recurso a trabalhos de grupo ou a pares, porém, senti que esta opção não comprometeu o envolvimento dos alunos, que se mostravam, de modo geral, atentos, participativos e interessados nas temáticas abordadas.

Um dos aspetos que mais se destacou nas aulas foi o uso consistente do questionamento provocatório, utilizado não apenas para verificar os conhecimentos, mas sobretudo para estimular a reflexão e a participação ativa. As respostas dos alunos eram valorizadas através do reforço positivo, o que contribuía para um clima de confiança e segurança, em que era também perceptível o cuidado em incentivar os alunos mais reservados a intervir. Este cuidado revelou-se determinante para manter a dinâmica da aula e promover a participação dos diferentes alunos. Esta postura pedagógica remete para a perspetiva de Franco (1999), ao defender que a pedagogia se concretiza, acima de tudo, num ensino humano, feito de gestos simples, como um sorriso, uma palavra de incentivo ou um modelo positivo de comportamento. Mais do que explicações longas e distantes, é a relação de proximidade, confiança e encorajamento que sustenta a motivação dos alunos e cria um ambiente propício ao seu crescimento escolar e pessoal.

A organização da aula era igualmente sustentada por uma estrutura clara e organizada. Logo no início, os conceitos e conteúdos a abordar eram registados no quadro branco, permitindo aos alunos antecipar os objetivos de aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento da aula de forma mais consciente. O manual didático surgia como um recurso de apoio regular, articulado com a utilização frequente do quadro interativo, da plataforma Escola Virtual, de vídeos explicativos e de mapas, recursos que facilitaram a contextualização dos conteúdos e a compreensão dos conteúdos.

A observação desta prática permitiu-me compreender que, mesmo num modelo centrado no professor, é possível promover o envolvimento dos alunos, desde que exista

intencionalidade pedagógica, clareza e uma relação de proximidade que valorize a participação e o pensamento dos alunos.

2.3.2. *PLANIFICAÇÃO, ATUAÇÃO, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO*

No presente semestre, a planificação das aulas da disciplina de HGP passou a ser realizada semanalmente, ao contrário do que sucedeu na disciplina de Português. Considerei esta opção particularmente pertinente, uma vez que permitiu uma organização mais cuidada dos conteúdos, uma melhor estruturação das propostas didáticas e uma adaptação mais consciente das estratégias, sem comprometer a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados. Esta periodicidade revelou-se essencial para responder às especificidades da disciplina e às exigências inerentes à abordagem dos conteúdos históricos.

A natureza da disciplina exigiu um trabalho aprofundado de pesquisa e leitura, de modo a garantir rigor científico tanto ao nível da planificação como da fundamentação teórica e metodológica e da atuação em sala de aula. Nesse sentido, recorri regularmente à consulta de bibliografia, requisitando obras de autores de referência, como Joaquim Serrão, José Mattoso e Oliveira Marques, bem como solicitei sugestões bibliográficas à professora supervisora Adriana Lage e a docentes especializadas na área de História do Politécnico de Leiria. Esse processo contribuiu significativamente para aprofundar os meus conhecimentos e para uma maior segurança na seleção e abordagem dos conteúdos.

Ao longo do ano letivo, senti-me progressivamente mais desafiada e motivada a melhorar a minha prática, de forma a dinamizar aulas que proporcionassem aprendizagens significativas e bem fundamentadas aos alunos. As planificações realizadas foram sendo ajustadas de forma contínua, no qual beneficiava de *feedback* construtivo das professoras cooperante e supervisora. Este percurso gradual revelou-se crucial para o meu crescimento, permitindo-me consolidar competências e refletir de forma mais crítica sobre as opções pedagógicas adotadas.

Durante o período de atuação, numa fase inicial, foi necessário concluir os conteúdos programáticos do 5.º ano que ainda se encontravam por lecionar. Apenas após esse momento foi possível dar início aos conteúdos previstos pelo 6.º ano de escolaridade. Senti que esta necessidade de reajustar os conteúdos condicionou a gestão do currículo, neste caso no que respeita à componente da Geografia do 6.º ano, área na qual não consegui intervir durante o ano letivo em questão.

Ainda assim, ao longo da minha atuação, desenvolvi e implementei diversas atividades no âmbito da disciplina de HGP, que foram ajustadas ao contexto da turma. Destaco, de seguida, as principais propostas de intervenção (cf. Quadro 4).

QUADRO 4 – PRINCIPAIS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS DA DISCIPLINA DE HGP EM CONTEXTO DE PP NOS DIFERENTES DOMÍNIOS.

Domínio	Principais atividades desenvolvidas
Portugal do século XIII ao século XVII (5.º ano)	- <i>PowerPoints</i> com ideias-chave; - Visualização de vídeos didáticos; - Exploração de um recurso audiovisual (<i>A lenda de El-Rei D. Sebastião</i> do Quarteto 1111); - Leitura e análise de documentos históricos e historiográficos; - Construção de uma linha do tempo; - Atividade de consolidação: crucigrama.
Portugal do século XVIII ao século XIX (6.º ano)	- Leitura e análise de documentos históricos e historiográficos; - Visualização e exploração de um excerto de um filme que retrata o tráfico de escravos na época em questão; - Atividades que levam à comparação com a atualidade; - Visualização e exploração de vídeos didáticos; - Jogos didáticos (<i>Plickers</i>; <i>LearningApps</i>); - Atividades de consolidação: • Classificação de afirmações verdadeiras ou falsas; • Crucigrama; • Realização de esquemas; • Construção de um diálogo histórico.
Portugal do século XX (6.º ano)	- Leitura e análise de documentos históricos e historiográficos; - Visualização e exploração de vídeos didáticos; - Exploração de recursos audiovisuais; - Jogos didáticos (<i>Wordwall</i>; <i>LearningApps</i>); - Plataformas didáticas (<i>Padlet</i>; <i>Genially</i>; <i>Prezi</i>; <i>StoryMaps</i>); - Atividades de consolidação (realização de esquemas e respostas a questionários).

Procurou-se conceber e mobilizar um conjunto diversificado de recursos didáticos, com o propósito de introduzir estratégias que valorizassem a disciplina e tornassem as aprendizagens mais consistentes e significativas para os alunos. Desde cedo, assumiu-se

como prioridade o contacto direto com fontes primárias, nomeadamente documentos iconográficos, excertos de imprensa, textos constitucionais e outros registos históricos, incentivando a leitura atenta e a respetiva análise crítica, quer ao nível do significado explícito, quer das intenções implícitas. Esta orientação encontra repercussão na perspetiva de Barca (2021), que defende que é fundamental proporcionar aos jovens oportunidades para analisar diferentes explicações, argumentar e confrontar interpretações de forma fundamentada, avaliando o poder explicativo ao longo do tempo, de forma a contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico e para uma compreensão mais consciente da realidade.

Neste sentido, a exploração sistemática desses documentos, articulada com um questionamento intencional, revelou-se determinante para a construção do pensamento crítico. Ao distinguir entre o testemunho direto das fontes e as interpretações produzidas, os alunos foram progressivamente adquirindo uma maior autonomia na análise da informação histórica. Tal como defende Alarcão (1996), a aprendizagem torna-se mais sólida quando os alunos assumem uma postura ativa perante o conhecimento, baseada no questionamento, na reflexão e na problematização contínua.

Em articulação com estas estratégias, atribuí especial relevância à organização do caderno diário enquanto instrumento de trabalho e de estudo. Para esse efeito, recorri com frequência a esquemas e a sínteses estruturadas, muitas vezes impressas a cores, com o intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos e favorecer a atenção dos alunos. Entre outros materiais, elaborei um esquema sobre a modernização dos diversos setores no século XIX em Portugal (Anexo 16), outro relativo à organização da sociedade portuguesa do mesmo período (Anexo 17) e uma linha temporal para preenchimento pelos alunos (Anexo 18). Esses recursos eram utilizados em contexto de aula e, posteriormente, integrados no caderno como suporte ao estudo autónomo. Ao verificar os cadernos regularmente, pude constatar um cuidado crescente na organização dos mesmos, o que refletiu um maior envolvimento e responsabilidade face às aprendizagens.

Ainda assim, um dos desafios mais evidentes que senti foi a gestão do tempo. Apesar do planeamento cuidado que realizava para cada aula, nem sempre foi possível cumprir integralmente o previsto, quer devido ao interesse manifestado pelos alunos, que frequentemente originava discussões mais prolongadas, quer pela necessidade de integrar atividades promovidas pela escola. Perante estas circunstâncias, tornou-se necessário

reajustar as estratégias e redefinir prioridades, sem descurar os objetivos de aprendizagem. Tal como refere Arends (1995), a eficácia do ensino não depende apenas da rapidez com que se leciona, mas, sobretudo, da forma como o tempo é utilizado de modo intencional e produtivo, garantindo aprendizagens com significado.

É neste enquadramento que apresento, de seguida, duas atividades desenvolvidas, através das quais procurei diversificar metodologias, articular diferentes recursos e promover uma participação ativa dos alunos.

A primeira atividade incidiu sobre o conteúdo *Portugal do século XX*, mais concretamente o processo de desgaste da Monarquia Constitucional e os acontecimentos que conduziram à Implantação da República (*Aprendizagens Essenciais – História e Geografia de Portugal do 6.º ano*, Ministério da Educação, 2018e). Pretendeu-se, com esta atividade, compreender o contexto histórico que esteve na origem da Revolução Republicana, favorecendo competências de análise crítica de fontes históricas, interpretação de imagens e reflexão sobre a mudança de regimes políticos.

A aula iniciou-se através da utilização de conceitos-chave, escritos no quadro branco, estratégia adaptada da professora cooperante, de modo a ativar conhecimentos prévios. Posteriormente, procedeu-se à análise da caricatura *O Ultimatum* de Rafael Bordalo Pinheiro, que foi utilizada como fonte iconográfica para retomar os conteúdos já abordados e refletir criticamente sobre a fragilidade em que se encontrava o regime monárquico. A utilização deste recurso fundamenta-se na importância das fontes iconográficas no ensino da História, uma vez que permitem aos alunos aproximar-se do período histórico em estudo, compreender os elementos presentes nas fontes e desenvolver uma perceção mais aprofundada dos contextos e fenómenos sociais (Fabrício et al., 2014).

Com base em questões orientadoras, os alunos identificaram diferentes elementos, como personagens, símbolos e sentimentos, e estabeleceram relações entre o Ultimato Britânico e o crescimento do ideário republicano. Além disso, esta abordagem ajudou a tornar a aula mais dinâmica e a promover uma participação mais ativa dos alunos, sobretudo por os envolver de forma mais direta no processo de aprendizagem (Fabrício et al., 2014).

Para aprofundar os conteúdos, recorreu-se ainda a um vídeo historiográfico da série “Conta-me História”, da RTP, que recria, através da ficção, momentos marcantes da

história de Portugal. O vídeo foi acompanhado por um questionário de verdadeiro/falso (Anexo 19) realizado para orientar a atenção dos alunos para os acontecimentos mais relevantes. Durante a apresentação, optei por realizar pausas estratégicas, que permitiram esclarecer conceitos, corrigir o questionário e promover momentos de diálogo.

A aula incluiu ainda uma análise de uma imagem alusiva aos episódios do 5 de outubro de 1910, que foi explorada enquanto instrumento de propaganda republicana. A leitura orientada desta fonte permitiu aos alunos compreender a sucessão dos acontecimentos revolucionários, interpretar o simbolismo político presente e reconhecer a importância deste momento histórico na construção da identidade democrática portuguesa. Neste sentido, estabeleceu-se ligação com a pintura *A Liberdade Guiando o Povo*, de Eugène Delacroix, favorecendo uma abordagem interdisciplinar e reforçando a leitura simbólica da figura feminina enquanto alegoria da República e da Liberdade. A articulação destas diferentes representações visuais contribuiu para que os alunos interpretassem os acontecimentos no enquadramento político, social e cultural, de modo a promover aquilo que Marques et al. (2022) defendem, ao considerarem que a empatia pode constituir um meio para ajudar os alunos a compreender o passado, promovendo simultaneamente o respeito pelo outro, a liberdade de expressão e opinião, o espírito crítico e a solidariedade numa sociedade multicultural.

Foram igualmente trabalhadas fontes históricas escritas, nomeadamente excertos do jornal *A Republica Portuguesa*, acompanhados de um glossário de apoio à leitura, bem como fontes oficiais, como o *Auto da Proclamação da República*. Neste sentido, os alunos completaram um esquema em que comparavam o regime monárquico e o regime republicano (Anexo 20), o que permitiu sistematizar a informação trabalhada e consolidar as principais diferenças entre ambos. Estas atividades procuraram desenvolver a capacidade de interpretação de fontes históricas primárias e favorecer uma compreensão mais aprofundada dos acontecimentos e dos ideais associados ao novo regime. Neste enquadramento, Fonseca (como citado em Xavier, 2010) defende que “As fontes históricas assumem um papel fundamental na prática do ensino de História, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações, o que (...) é uma dificuldade quando tratamos de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo” (p. 1102).

De um modo geral, verificou-se que os alunos evidenciaram as aprendizagens ao longo da atividade, isto é, ao nível das interações que estabeleciam em sala de aula e ao nível dos registos realizados, compreendendo os principais acontecimentos que levaram à queda da monarquia, distinguindo os princípios do regime monárquico e republicano e reconhecendo a importância do 5 de outubro de 1910 como momento de rutura política.

A segunda atividade teve por base a temática da *1.ª República Portuguesa*, centrando-se na análise dos princípios consagrados na Constituição de 1911, enquanto documento base de um regime republicano e democrático (*Aprendizagens Essenciais – História e Geografia de Portugal do 6.º ano*, Ministério da Educação, 2018e). Procurou-se, nesta atividade, promover a compreensão do funcionamento de um regime republicano, através da análise comparativa de documentos constitucionais, da reflexão sobre os direitos de cidadania e da problematização da participação política ao longo do tempo.

A atividade começou com a apresentação e clarificação dos conceitos-chave relacionados com a temática, permitindo criar um enquadramento conceptual que orientou o trabalho desenvolvido ao longo da aula. De seguida, projetou-se a capa da Constituição de 1911, explicando aos alunos o contexto da sua aprovação e a sua importância enquanto primeira constituição da Primeira República Portuguesa.

No momento seguinte, procedeu-se à análise comparativa de duas imagens que representavam o espaço parlamentar, uma da Assembleia Nacional Constituinte de 1911 e outra da atual Assembleia da República. A observação orientada das imagens permitiu aos alunos identificar diferenças na composição dos deputados, isto é, no que respeita à ausência de mulheres em 1911, e refletir sobre a evolução da participação política ao longo do tempo. Este momento revelou-se significativo, uma vez que os alunos demonstraram curiosidade e capacidade de inferência ao reconhecer os avanços alcançados ao nível da igualdade de direitos.

A análise foi aprofundada a partir da leitura e exploração de excertos da Constituição de 1822 e da Constituição de 1911. Esta opção pedagógica procurou estabelecer ligação com os conteúdos já trabalhados e ajudar os alunos a reconhecer continuidades e mudanças na organização do poder político e nos direitos de cidadania. Assim, compararam-se diferentes aspetos, nomeadamente as semelhanças entre as duas constituições, as diferenças na distribuição dos poderes do Estado, o papel da religião, as alterações ao

nível dos direitos dos cidadãos e as principais inovações introduzidas em 1911. Para organizar a informação, os alunos preencheram um esquema comparativo (Anexo 21), o que facilitou a consolidação das aprendizagens e a clarificação de conceitos essenciais.

No seguimento desta análise, foi apresentado o Código Eleitoral de 1911, o primeiro documento legislativo da Primeira República a regulamentar o sistema eleitoral, ainda antes da promulgação da Constituição. A leitura orientada de um excerto permitiu compreender quem podia votar e em que condições, de modo a levar os alunos a refletir sobre as restrições existentes e sobre a exclusão de uma parte significativa da população da participação política. Este momento foi aprofundado com a apresentação da figura de Carolina Beatriz Ângelo, enquanto exemplo das contradições do sistema eleitoral da época. Esta análise permitiu compreender de que forma, apesar das restrições legais, esta mulher conseguiu exercer o direito de voto, o que criou interesse e debate entre os alunos.

De um modo geral, os alunos demonstraram compreender os princípios fundamentais consagrados na Constituição de 1911, reconhecer as diferenças face às constituições anteriores e refletir de forma crítica sobre os avanços e limites da cidadania na Primeira República. Verifiquei ainda uma participação ativa ao longo da aula que evidenciou uma apropriação progressiva dos conteúdos e o desenvolvimento de uma consciência histórica mais consistente, na medida em que os alunos conseguiram relacionar diferentes contextos, interpretar os significados e mobilizar os conceitos para compreender o passado de forma mais fundamentada. Esta perspetiva vai ao encontro do que defende Gago (2016), ao considerar que a consciência histórica se constrói de forma dinâmica através do cruzamento de contextos, significados e quadros conceptuais.

Por fim, a avaliação desenvolvida nesta componente assumiu um carácter formativo, com base na observação contínua das aprendizagens, da participação dos alunos e dos registos realizados ao longo das aulas. Apesar de não ter participado diretamente na construção dos instrumentos de avaliação sumativa, a professora cooperante demonstrou sempre disponibilidade para partilhar recursos e critérios utilizados. Tive, igualmente, a oportunidade de proceder à correção de testes de avaliação com base em critérios previamente definidos, o que contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com a análise e a interpretação do desempenho dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre todo este processo, consigo perceber que as Práticas Pedagógicas constituíram um percurso muito importante, em que aprendi não apenas a ensinar, mas sobretudo, a conhecer-me enquanto professora. Ao longo deste período, fui confrontada com desafios distintos nos dois ciclos de ensino, que me obrigaram a sair da minha zona de conforto e a crescer, tanto ao nível profissional como pessoal.

No 1.º CEB, apesar de o contexto se revelar mais sereno, a exigência de lecionar várias disciplinas colocou-me perante algumas dificuldades que, longe de me limitarem, funcionaram como um ponto de partida para me superar a mim própria. Assim, ao longo deste percurso, desenvolveram-se competências de compreensão, raciocínio, expressão, interpretação e participação ativa, procurando que os alunos fossem capazes de mobilizar conhecimentos e relacionar aprendizagens. Neste sentido, as *AE* (Ministério da Educação, 2018a, 2018b, 2018c) e o *PASEO* (Martins et al., 2017) assumiram-se como referências fundamentais na orientação da minha prática. Ao mesmo tempo, fui reconhecendo, em consonância com Alarcão (1996) e Arends (1995), a importância de promover aprendizagens assentes na compreensão, na articulação entre áreas e na participação ativa dos alunos.

Para mim, o estágio do 2.º CEB revelou-se, sem dúvida, o mais exigente e intenso. Foi um período marcado por um elevado nível de responsabilidade, por um investimento constante de pesquisa, no planeamento e por uma reflexão contínua sobre a minha prática. Nesta perspetiva, a auto-supervisão implica que o docente assuma a responsabilidade pelas consequências do seu trabalho, reconheça a existência de diferentes perspetivas, aceite o erro como parte integrante do processo e valorize o sucesso educativo, de forma a construir-se enquanto profissional a partir da reconstrução das próprias experiências (Silva & Martins, 2020).

No caso particular da disciplina de Português, reconheci a importância de desenvolver, de forma articulada, competências de oralidade, leitura, escrita e gramática, em consonância com as *AE* (Ministério da Educação, 2018f) e com os contributos teóricos que orientaram a minha prática. Neste percurso, compreendeu-se que estes diferentes domínios ganham maior sentido quando são trabalhados de forma integrada, tal como

defendem Caldeira et al. (2017), Viana e Ribeiro (2020) e Barbeiro (2005). Na componente de História e Geografia de Portugal, fui igualmente compreendendo a importância de promover competências de análise, interpretação e problematização a partir do contacto com fontes históricas diversificadas. O trabalho desenvolvido mostrou que a compreensão do passado exige uma participação ativa dos alunos na leitura e confronto de informações, em consonância com as perspetivas de Barca (2021), Alarcão (1996) e Gago (2016).

Muitas das aprendizagens aconteceram fora da sala de aula, em momentos de escrita, de organização e de análise crítica do meu desempenho, apoiada nos contributos das professoras cooperantes e supervisoras. Houve momentos de cansaço e de frustração, sem dúvida acompanhados de noites mal dormidas e de uma forte exigência pessoal. No entanto, foi precisamente neste contexto que consegui reconhecer a minha essência enquanto professora, de forma a encontrar sentido, identidade e realização na docência.

PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. INTRODUÇÃO AO ESTUDO

Na segunda parte do presente relatório apresenta-se a dimensão investigativa, desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica do 1.º CEB II, numa turma de 4.º ano, com foco no recurso pedagógico Caderno de Leitura como estratégia de promoção da compreensão e fruição leitoras.

Assim, a Parte II organiza-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à contextualização e fundamentação do estudo, onde se apresenta a questão de investigação bem como os objetivos definidos. O segundo capítulo corresponde ao enquadramento teórico, onde são abordados contributos teóricos relevantes que fundamentam teórica e didaticamente a investigação construída. No terceiro capítulo explicita-se a metodologia de investigação adotada, identificando os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos seguidos ao longo do estudo. No quarto capítulo realiza-se a apresentação e análise dos dados recolhidos. Por fim, no último capítulo apresentam-se as conclusões, onde se sintetizam os principais resultados obtidos.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O presente estudo insere-se na procura de estratégias que contribuam para promover a compreensão e a fruição leitoras no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No contexto da Prática Pedagógica desenvolvida numa turma de 4.º ano, foram dinamizados vários momentos de exploração textual, incluindo leitura autónoma, partilha oral e análise coletiva de obras literárias.

Identificou-se a necessidade de estruturar, de forma sistemática, o registo individual da leitura realizada e de acompanhar com maior intencionalidade o modo como os participantes compreendiam, interpretavam e atribuíam sentidos. Esta necessidade tornou-se ainda mais evidente ao reconhecer que a leitura implica processos de construção de significado, mobilização de conhecimentos e estratégias, realização de inferências e organização global das ideias do texto, mas também modos singulares de relação com a

obra, nos quais a resposta pessoal do leitor assume relevância (Giasson, 2000; Sim-Sim, 2007, 2009; Solé, 1998; Viana & Teixeira, 2002; Rosenblatt, 1982, 1988).

Neste enquadramento, o Caderno de Leitura foi concebido como um instrumento pedagógico destinado a apoiar o registo da leitura realizada, favorecendo a explicitação do pensamento, a construção progressiva de significado, o desenvolvimento da autonomia interpretativa e do prazer da leitura (Leite, 2019).

Deste modo, o estudo justifica-se pela necessidade de analisar de que forma o Caderno de Leitura pode apoiar a compreensão e a fruição leitoras dos participantes e contribuir para uma relação mais atenta e significativa com a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Na sequência da implementação do Caderno de Leitura enquanto instrumento de sistematização da reflexão sobre os textos, tornou-se pertinente analisar o seu contributo em participantes do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A necessidade de compreender não apenas o tipo de registos produzidos pelos participantes, mas também de que modo esses registos evidenciavam compreensão e fruição da obra direcionou à formulação da seguinte questão de partida: *De que forma a utilização do Caderno de Leitura contribui para a fruição leitora em participantes do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Com vista a responder a esta questão, foram traçados quatro objetivos principais:

1. Caracterizar a relação dos participantes com a leitura;
2. Identificar o tipo de registos realizados no Caderno de Leitura;
3. Identificar manifestações de compreensão e de posicionamento emocional;
4. Refletir sobre as potencialidades pedagógicas do Caderno de Leitura.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura do texto literário tem sido reconhecida como uma atividade formativa que vai além da aquisição de mecanismos técnicos, constituindo uma prática fundamental no desenvolvimento dos alunos.

A Educação Literária constitui um domínio específico da Prática Pedagógica, centrado na formação do leitor literário, e não apenas no desenvolvimento da leitura como competência funcional. Enquanto processo formativo progressivo (Colomer, 2009), procura desenvolver competências de compreensão e interpretação de textos essenciais à formação humana. Esta perspetiva é aprofundada por Azevedo e Balça (2016), ao darem conta de como o desenvolvimento de competências de leitura literária permite ao sujeito ler o mundo de forma ampla, crítica e consciente, promovendo a formação de leitores críticos capazes de interrogar a realidade. Pontes (2023) acrescenta que a Educação Literária possibilita “a inserção do leitor em aspetos diversos do conhecimento, assim como o aprimoramento do que já é conhecido por esse leitor” (p. 70).

Sob esta perspetiva, a formação de leitores não pode ser entendida como um processo neutro ou descontextualizado. Gamboa (2016) sublinha que a construção do leitor se realiza em práticas social e culturalmente situadas, integradas em contextos e valores que moldam as formas de ler e de atribuir sentido aos textos e às vivências que estes potenciam.

Balça (2023) destaca que “a educação literária trouxe ao ensino e à aprendizagem da literatura um novo enfoque, colocando a tónica na aprendizagem da competência comunicativa, na aprendizagem da comunicação estético-literária, através da literatura, relegando para um plano menos evidente o ensino de conteúdos” (p. 12). Nesta perspetiva, Giasson (2000), Viana e Teixeira (2002), Sousa (2015) e Fillola (2010) acrescentam que a formação literária é entendida como o desenvolvimento de uma competência que integra conhecimentos, estratégias de leitura e experiência acumulada, permitindo ao aluno compreender, interpretar e valorizar textos de natureza estético-literária de forma progressivamente mais consciente e fundamentada.

Todavia, a formação literária não pode reduzir-se à promoção do gosto pela leitura como finalidade única. Embora o envolvimento afetivo seja importante para mobilizar o aluno, Galván (2004) alerta para a necessidade de conjugar esse envolvimento com exigência e rigor, garantindo que a fruição estética se articule com um aprofundamento gradual da compreensão. A este propósito, Colomer (2001) defende que aprender literatura implica um duplo movimento: a implicação pessoal do leitor e a compreensão da literatura enquanto forma específica de construção de sentidos.

A importância da leitura literária decorre, ainda, da especificidade do texto que a sustenta. Azevedo e Balça (2019) afirmam que o “texto literário é construído a partir de uma interação sónica complexa que promove deliberadamente a polifuncionalidade e a pluri-isotopia dos significados” (p. 9), impossibilitando uma leitura homogênea. Esta complexidade confere à leitura literária uma densidade particular, convocando o leitor a relacionar planos de sentido, referências culturais e experiências pessoais. Balça (2023) associa esta complexidade ao domínio da comunicação literária, enquanto Silva (2007) evidencia que “a sua polifonia intertextual, quando devidamente orientada e experimentada, conduz o sujeito em aprendizagem a considerar outras realidades e, por isso, a aumentar, quer a sua competência linguística, quer enciclopédica” (p. 108).

A complexidade semântica do texto literário exige, assim, um trabalho interpretativo que mobiliza diferentes saberes. Pontes (2023) salienta que “o conhecimento proporcionado pelas obras literárias introduz o leitor às profundezas de seu ser, buscando sua identidade e percepção do mundo e de si mesmo” (p. 70). Azevedo e Balça (2019) reforçam esta visão, afirmando que “conhecer textos e autores literários faculta ao sujeito um conhecimento do mundo importante para que ele possa estabelecer conexões e relações intertextuais, inferindo muito daquilo que se entrediz ou que não se explicita abertamente” (p. 8).

A leitura literária distingue-se pela experiência estética singular que proporciona, mobilizando imaginação, sensibilidade e reflexão. Pontes (2023) destaca o seu carácter multidimensional, enquanto Ceia (2008) sublinha que a leitura literária é “a única forma de leitura que podemos nunca esquecer” e que nos faz recordar “um livro de ficção que nos tocou e nos mudou o olhar sobre o mundo” (pp. 5-6). Esta dimensão estética articula-se com um processo de construção de sentido que implica interpretação, contextualização e reflexão crítica. Silva et al. (2011) associam a leitura literária ao sucesso escolar e

defendem que a sua prática desenvolve a cultura literária, a capacidade de apreciação crítica e contextualização histórica. Azevedo (2018), por sua vez, reconhece simultaneamente o desafio e a necessidade da formação de leitores literários, desafio, porque a leitura depende de adesão voluntária e não pode ser imposta, necessidade, porque sustenta o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de exercer uma leitura crítica do mundo.

Importa ter presente que o percurso de formação do leitor literário vai além da aprendizagem da decifração. Debus (2006) evidencia que o contacto com práticas leitoras antecede a escolarização formal sendo marcado por experiências socioculturais precoces que influenciam a relação futura com os textos. Neste enquadramento, Gamboa (2016) refere que “não se é leitor, as pessoas tornam-se leitoras” (p. 172), enfatizando o carácter progressivo da formação leitora, que se constrói na articulação entre experiências individuais e os contextos socioculturais em que os leitores se movem.

O enquadramento curricular de Português converge com estas orientações. As *Aprendizagens Essenciais* de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2018) preveem o contacto regular dos alunos com obras literárias e explicitam que “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias” (p. 3), reforçando a importância do contacto com a leitura no percurso de formação do leitor. Deste modo, espera-se que os alunos desenvolvam uma relação positiva e contínua com os livros, transformando a leitura numa prática significativa ao longo da vida.

A Educação Literária afirma-se, deste modo, como um processo formativo exigente e progressivo que articula a dimensão estética, a construção cultural e o rigor interpretativo. A concretização da mesma implica a consideração de três dimensões complementares, isto é, a fruição do texto literário, o desenvolvimento de competências que permitam compreender a sua especificidade simbólica e a construção de uma postura crítica perante os sentidos produzidos (Azevedo & Balça, 2016, 2019; Galván, 2004; Pontes, 2023).

2.2. COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão leitora ocupa um lugar central no ato de ler. Como explica Sim-Sim (2009), “ler é compreender o que está escrito” (p. 9). Ainda assim, o conceito de leitura tem sido interpretado de diferentes formas. Viana e Teixeira (2002) afirmam que:

“para alguns autores, ler é saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda afirmam que ‘ler é raciocinar’” (p. 9).

Apesar dessas diferenças conceituais, existe um amplo consenso na literatura de que a compreensão constitui a finalidade central da leitura (Colomer, 1999; Giasson, 2000; Morais, 1997; Viana et al., 2010; Viana et al., 2017).

Giasson (2000) afirma que “um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que explica bem os objetivos e acontecimentos descritos no texto” (p. 30). Deste modo, a compreensão leitora implica que o leitor mobilize diferentes conhecimentos, nomeadamente o conhecimento da língua, as experiências de vida e o conhecimento sobre os textos e as estratégias necessárias para construir significado a partir da informação escrita (Sim-Sim, 2007). Neste processo, os conhecimentos prévios assumem um papel especialmente importante, pois, quanto maior for a bagagem conceptual e lexical do leitor, maiores serão as suas possibilidades de compreender os textos (Giasson, 2000).

Por sua vez, a compreensão da leitura envolve a utilização de estratégias que permitem ao leitor estabelecer relações entre as ideias presentes no texto e construir significado a partir da informação lida. Solé (1998) refere que uma leitura eficaz implica a mobilização de um conjunto de estratégias articuladas que favorecem uma aprendizagem significativa. Neste contexto, a fluência assume igualmente um papel fundamental, uma vez que, um leitor fluente “reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 9). Por isso, o reconhecimento automático das palavras deve ser entendido como uma condição que permite ao leitor direcionar a atenção para níveis de compreensão mais complexos.

A compreensão da leitura envolve, assim, a mobilização de diferentes conhecimentos e estratégias por parte do leitor. Segundo Giasson (2000), “a compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário” (p. 18), sendo cada vez mais reconhecido que as diferentes competências envolvidas na leitura se articulam no processo de construção de significado.

Atualmente é consensual que a compreensão da leitura resulta da articulação de três variáveis fundamentais: o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 2000; Sim-Sim, 2007; Viana & Ribeiro, 2020).

❖ A variável *leitor*

Segundo Giasson (2000), o leitor “constitui certamente a variável mais complexa do modelo de compreensão” (p. 25), em que o sujeito aborda a leitura mobilizando um conjunto de estruturas cognitivas e afetivas que condicionam a forma como interpreta o texto. Neste processo, ativa conhecimentos prévios, interesses e expectativas que orientam a construção de significado durante a leitura.

Viana et al. (2010) observam que esses conhecimentos e experiências acumuladas ao longo do percurso leitor permitem ao sujeito recorrer a diferentes processos e estratégias de leitura. Contudo, a adequação dessas estratégias nem sempre é assegurada, sobretudo quando não existe um ensino explícito que promova o seu desenvolvimento.

“As estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui” (Giasson, 2000, p. 26), sendo que estes conhecimentos resultam das experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do percurso do indivíduo e integram aquilo que pode ser entendido como a “enciclopédia pessoal de cada leitor” (Viana et al., 2010, p. 9). Muitos desses saberes desenvolvem-se ainda antes da aprendizagem formal da leitura, uma vez que a aquisição da linguagem oral permite à criança construir progressivamente conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos (Giasson, 2000).

Os conhecimentos prévios assumem, por isso, um papel determinante no processo de compreensão leitora. Rumelhart (1980, como citado em Viana et al., 2010) analisa que as dificuldades de compreensão podem surgir em “três situações: se o leitor não tiver os conhecimentos adequados; se os sinais do texto não forem suficientes para ativar esses

conhecimentos; se o leitor interpretar a situação de modo diferente do autor” (p. 9). Assim, quanto mais amplo for o conjunto de conhecimentos que os alunos possuem, maiores serão as suas possibilidades de compreender os textos que leem (Giasson, 2000).

Para além das estruturas cognitivas, importa considerar também as estruturas afetivas do leitor, que dizem respeito às atitudes e aos interesses face à leitura. Giasson (2000) destaca que estas dimensões influenciam a predisposição do sujeito para ler, podendo traduzir-se em “atração, indiferença ou repulsa pela leitura” (p. 31). Viana et al. (2010), por sua vez, acrescentam que as atitudes de pais, professores e pares relativamente à leitura desempenham um papel relevante no desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que o incentivo e o reforço positivo contribuem para promover o envolvimento dos alunos com os textos.

Assim, para além de mobilizar estruturas cognitivas e afetivas do leitor, a compreensão da leitura ativa igualmente diferentes subprocessos de natureza cognitiva que intervêm na construção do significado do texto de forma simultânea (Giasson, 2000). Giasson (2000), com base na proposta de Irwin (1986, como citado em Giasson, 2000), explora também os processos cognitivos mobilizados durante a leitura, organizando estes processos em cinco categorias principais: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos.

Os microprocessos relacionam-se com a compreensão da informação ao nível da frase, envolvendo o reconhecimento das palavras e a identificação das ideias essenciais presentes em segmentos curtos do texto.

Os processos de integração permitem estabelecer relações entre diferentes proposições ou frases, possibilitando ao leitor compreender as ligações que asseguram a coerência textual. Neste sentido, a realização de inferências assume um papel principal, uma vez que permite ao leitor ultrapassar a informação explícita e preencher lacunas necessárias à compreensão do texto (Giasson, 2000).

Os macroprocessos dizem respeito à construção do significado global do texto, implicando a identificação das ideias principais, a capacidade de sintetizar informação e o reconhecimento da estrutura organizativa do texto.

Por sua vez, os processos de elaboração referem-se à mobilização de saberes e experiências do leitor que permitem enriquecer a interpretação do texto, incluindo a formulação de previsões, a construção de imagens mentais ou a reação afetiva ao conteúdo lido.

Por fim, os processos metacognitivos permitem ao leitor monitorizar e regular a própria compreensão, avaliando se o texto está a ser entendido e mobilizando estratégias para ultrapassar eventuais dificuldades.

Estes processos reforçam a ideia de que ler implica uma atividade cognitiva complexa que envolve diferentes níveis de processamento, que “não são sequenciais mas simultâneos” (Giasson, 2000, p.32).

❖ A variável *texto*

“A variável texto diz respeito ao material a ler e pode ser considerada sob três aspetos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo” (Giasson, 2000, p. 22).

A intenção do autor refere-se ao objetivo comunicativo que orienta a produção do texto, podendo traduzir-se, por exemplo, na intenção de informar, persuadir ou entreter o leitor. Embora exista frequentemente alguma correspondência entre o género textual e a intenção comunicativa, estes dois aspetos não devem ser confundidos, uma vez que diferentes géneros podem ser mobilizados para concretizar finalidades distintas (Giasson, 2000).

A estrutura do texto diz respeito ao modo como as ideias se organizam e se articulam para transmitir a mensagem. Essa organização textual encontra-se diretamente relacionada com a intenção do autor e com o tipo de informação que pretende comunicar, condicionando a forma como a informação é apresentada ao leitor (Giasson, 2000; Viana et al., 2010).

Por sua vez, o conteúdo corresponde aos temas, conceitos e informações presentes no texto. A compreensão deste conjunto de informações depende do modo como são processadas e integradas nos conhecimentos previamente possuídos pelo leitor. Neste sentido, a ativação de conhecimentos prévios e a antecipação de conteúdos podem constituir estratégias relevantes para facilitar a compreensão textual, permitindo ao leitor

estabelecer relações entre a informação apresentada e os saberes que já possui (Viana et al., 2010; Viana et al., 2017).

❖ A variável *contexto*

A terceira variável, o contexto, “compreende elementos que literalmente fazem parte do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou processos de leitura, mas influem na compreensão do texto” (Giasson, 2000, p. 22). Assim, podem distinguir-se três tipos de contexto que interferem na compreensão leitora: os contextos psicológico, social e físico.

O contexto psicológico tem por base as condições internas do leitor, como por exemplo, o interesse pelo texto, a motivação e a intenção de leitura. Como salienta Giasson (2000), “o contexto psicológico diz respeito às condições contextuais próprias do leitor” (p. 40), sendo a intenção de leitura um dos elementos mais determinantes neste processo. A forma como o leitor se aproxima do texto influencia, assim, aquilo que procura compreender e reter da leitura. Viana et al. (2010) salientam que fatores como o “interesse do leitor pelo tema, a motivação para a leitura e os objetivos de leitura são variáveis a ter em conta no processo de ensino” (p. 5).

O contexto social refere-se às interações que ocorrem durante a atividade de leitura, nomeadamente entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares. Como Giasson (2000) argumenta, estas interações podem assumir diferentes formas, como situações de leitura individual ou leitura em grupo, leituras autónomas ou leituras orientadas. Estas modalidades de interação influenciam a forma como o leitor se relaciona com o texto e contribuem para a construção de significado através da partilha e da discussão de interpretações.

Por fim, o contexto físico diz respeito às condições materiais e ambientais em que a leitura ocorre. Como Viana et al. (2010) observam, fatores como o tempo disponível, o conforto, o espaço, o ruído ou a luminosidade podem interferir no modo como o leitor se envolve com o texto, influenciando a sua disponibilidade cognitiva e o tipo de leitura que realiza.

A compreensão leitora resulta, assim, da articulação entre estas três variáveis. Giasson (2000) ressalva que, “quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiverem imbricadas umas nas outras, ‘melhor’ será a compreensão” (p. 23). Nesta perspetiva, a

compreensão varia em função das condições específicas em que a leitura ocorre. Por essa razão, a autora refere que não se deve afirmar simplesmente que um aluno “tem dificuldades de compreensão”, mas antes considerar que a compreensão depende do tipo de texto e do contexto em que a leitura se realiza.

Solé (2012) e Viana e Teixeira (2002) advertem que a compreensão leitora depende de múltiplos fatores, entre os quais se incluem os objetivos da leitura, os conhecimentos prévios do leitor e as características do texto, resultando da interação entre a informação textual e os saberes mobilizados durante a leitura.

Para além da dimensão estratégica da leitura, é igualmente relevante considerar outras formas de relação que o leitor estabelece com o texto. Giasson (2014) analisa que o ensino da leitura pode ser compreendido a partir de quatro dimensões complementares: compreensão, interpretação, reação e apreciação. Estas dimensões encontram-se interligadas, sendo a compreensão o ponto de partida que possibilita ao leitor desenvolver níveis mais complexos de interação com o texto. A reação diz respeito às atitudes e respostas pessoais do leitor perante aquilo que lê, enquanto a apreciação implica um distanciamento crítico que permite avaliar o texto do ponto de vista estético ou literário. Deste modo, a apreciação constitui um nível mais exigente de relação com o texto, pressupondo não apenas a compreensão e a interpretação, mas também a capacidade de formular juízos críticos sobre a obra.

A dimensão estratégica da leitura é também destacada por Sousa (2015), que descreve o leitor competente como aquele que estabelece um diálogo interpretativo com o texto, formulando hipóteses, verificando interpretações e ajustando o percurso de leitura sempre que necessário.

A valorização dessas estratégias traduz-se, também, na existência de propostas pedagógicas que defendem o ensino explícito da compreensão. Neste contexto, Giasson (2000) propõe um modelo de ensino explícito da compreensão na leitura, em que as estratégias utilizadas por leitores experientes são ensinadas de forma precisa e orientada. Neste modelo, o professor assume um papel fundamental ao tornar visíveis os processos de compreensão, explicando e exemplificando estratégias e acompanhando a sua aplicação pelos alunos até que estes consigam utilizá-las de forma autónoma. De forma semelhante, Sim-Sim (2007) destaca que o ensino da compreensão deve promover o

desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam aos alunos transferir as estratégias aprendidas para novas situações de leitura e monitorizar o seu próprio processo de compreensão.

Entre as abordagens que valorizam o papel ativo do leitor na construção de significado, destaca-se a teoria transacional da leitura proposta por Louise Rosenblatt. De acordo com a autora, a leitura deve ser entendida como um processo de transação entre leitor e texto, em que o significado não se encontra previamente determinado no texto nem é produzido exclusivamente pelo leitor, resultando antes da interação estabelecida entre ambos num determinado contexto de leitura (Rosenblatt, 1982). Rosenblatt (1988) reforça esta ideia ao afirmar que “the ‘meaning’ does not reside ready-made in the text or in the reader, but happens during the transaction between reader and text” (p. 4).

Assim, cada ato de leitura constitui um acontecimento próprio, resultante da relação estabelecida entre um leitor específico, um determinado texto e o contexto em que a leitura ocorre (Giasson, 2000; Rosenblatt, 1988). O texto e o leitor contribuem conjuntamente para a construção de significado, ou seja, as palavras presentes no texto orientam o processo interpretativo, enquanto o leitor mobiliza conhecimentos, experiências e disposições que influenciam a forma como o texto é compreendido. Ao longo da leitura, o leitor formula e reformula continuamente hipóteses de significado, organizando progressivamente a informação textual em função das referências que mobiliza no encontro com o texto (Rosenblatt, 1982).

Um dos contributos principais desta perspetiva é a distinção entre duas possíveis posturas de leitura: a postura eferente e a postura estética. Na leitura eferente, o leitor concentra a atenção na informação que pretende reter após a leitura. Já na leitura estética, a atenção centra-se no envolvimento do leitor durante o próprio ato de leitura, envolvendo emoções, imagens e significados que emergem da interação com o texto. Rosenblatt (1982) refere que estas posturas se situam num “continuum” (p. 269), podendo coexistir no mesmo processo de leitura, dependendo dos objetivos do leitor e das características do texto.

No caso da leitura literária, a postura estética assume particular relevância, uma vez que permite ao leitor envolver-se com as personagens, os acontecimentos e os significados sugeridos pelo texto, mobilizando a imaginação e estabelecendo relações com a sua própria experiência. Deste modo, o modelo transacional contribui para consolidar uma

concepção da leitura que vai além da decodificação ou recuperação de informação. Ao reconhecer o papel ativo do leitor e a natureza dinâmica dessa interação, esta perspectiva permite compreender a leitura literária como um processo interpretativo que emerge da relação entre leitor, texto e contexto (Giasson, 2000; Rosenblatt, 1982, 1988; Sinha, 2009).

Assim, compreender a leitura como um processo de construção de sentido implica reconhecer o papel ativo do leitor, a natureza interativa da relação estabelecida com o texto e a importância das condições contextuais em que a leitura ocorre (Giasson, 2000; Rosenblatt, 1982, 1988; Sousa, 2015; Viana e Teixeira, 2002).

2.3. O CADERNO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EXPLORAR O TEXTO LITERÁRIO

2.3.1. O CADERNO DE LEITURA: CONCEITO E FINALIDADES

O Caderno de Leitura constitui um recurso didático que, de acordo com Vieira (2018), “coloca os alunos no centro do processo de leitura” (p. 23). Leite (2019) caracteriza-o como um meio de sistematização da experiência leitora, permitindo registrar “reações às obras lidas, questões, dúvidas e ideias surgidas a propósito da leitura”, e refere que é neste sentido que os “alunos crescem e amadurecem” (p. 11). Ader et al. (2006) e Giasson (2014) corroboram estas perspectivas ao salientarem que este dispositivo contribui para preservar a memória das leituras realizadas e acompanhar a evolução do leitor ao longo do tempo, favorecendo simultaneamente a construção de uma relação pessoal com os textos e o desenvolvimento progressivo da identidade leitora.

Leite (2019) afirma que este instrumento constitui um espaço de elaboração interpretativa no qual os alunos podem mobilizar diferentes operações cognitivas associadas à leitura, como analisar, comparar, inferir ou problematizar os textos lidos. Neste sentido, o Caderno de Leitura apresenta-se como um “documento vivo de uma série de aprendizagens que se estendem muito para além da cultura literária” (Leite, 2019, p. 8).

A utilização deste dispositivo pode ainda ser compreendida como uma estratégia pedagógica que valoriza a produção escrita enquanto forma de relação pessoal com as experiências de leitura. Barbeiro e Pereira (2007) acrescentam que dispositivos de registo

desta natureza se inserem em abordagens metodológicas que promovem a autoria e a circulação das produções escritas, favorecendo o desenvolvimento de uma relação mais significativa com a escrita. Ao escrever sobre o que lê, o aluno registra informações sobre a obra e elabora interpretações, de forma a organizar o pensamento em torno da experiência literária.

O Caderno de Leitura distingue-se das tradicionais fichas de leitura ou de outras atividades centradas na verificação da compreensão textual. Vieira (2018) confirma essa perspectiva ao referir que:

“o Caderno de Leituras não é uma ficha de leitura nem um trabalho para avaliação. Ao apreciar, individualmente, textos literários o leitor deverá expressar a sua opinião sobre a história, colocar perguntas, refletir sobre as personagens, os acontecimentos, as ilustrações, o tema, o lugar e tempo da história, sobre o vocabulário e a atitude do autor, relacionar as ideias do texto com as suas experiências pessoais e realizar diversificadas ilustrações” (p. 24).

Apesar do seu carácter individual, este dispositivo pode também favorecer a partilha e a discussão das leituras em contexto de sala de aula. A circulação desses registos entre alunos e professores possibilita a confrontação de diferentes interpretações e promove a reflexão sobre as próprias produções escritas (Leite, 2019; Vieira, 2018). Como referem Barbeiro e Pereira (2007), a apreciação coletiva dos textos constitui uma estratégia relevante para o desenvolvimento da escrita, na medida em que permite identificar aspetos a melhorar e aprofundar o trabalho sobre a linguagem.

A relevância pedagógica do Caderno de Leitura relaciona-se diretamente com o modelo transacional da leitura, apresentado anteriormente. Rosenblatt (1988) sustenta que o significado textual emerge da interação entre leitor e texto num determinado contexto de leitura. Ao proporcionar um espaço de registo das respostas individuais à leitura, o Caderno de Leitura concretiza pedagogicamente essa participação do leitor no processo interpretativo, tornando visível a forma como cada sujeito constrói sentido a partir do encontro com o texto (Leite, 2019; Rosenblatt, 1988).

A utilização deste dispositivo implica, contudo, determinadas exigências no processo de leitura. Como refere Leite (2019), o trabalho com o Caderno de Leitura pressupõe para além da motivação para a leitura:

“disciplina e capacidade de gestão do tempo, fluidez e destreza na compreensão das obras lidas a um nível complexo, muito para além da mera descodificação, bem como competência e vontade para refletir sobre os textos e verbalizar ideias, sentimentos, perplexidades, conclusões e opiniões” (p. 8).

Se a utilização deste instrumento exige disciplina e envolvimento cognitivo por parte do aluno, pressupõe igualmente o reconhecimento da legitimidade da resposta do leitor. Nesse sentido, Leite (2019) sublinha que este recurso implica respeitar as diferentes reações dos alunos aos textos, mesmo quando essas interpretações se encontram ainda em fase inicial de desenvolvimento. Esta valorização da resposta individual encontra correspondência na perspetiva de Rosenblatt (1988), que destaca o papel ativo do leitor na construção do significado textual.

Para além das dimensões anteriormente referidas, importa considerar também a relação entre este dispositivo e a motivação para a leitura. Galvão e Silva (2017) consideram que a motivação constitui um fator determinante na construção de hábitos de leitura, influenciando o grau de envolvimento e persistência dos alunos perante os textos. Pereira (2013) acrescenta que a motivação orienta a forma como os alunos se implicam nas tarefas de aprendizagem, condicionando o esforço e a continuidade das atividades realizadas. Sob esta perspetiva, a possibilidade de registar opiniões, dúvidas ou interpretações decorrentes da leitura pode favorecer uma maior implicação nas práticas leitoras, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação mais autónoma e continuada com os textos (Viana, 2012).

Parte-se, assim, do pressuposto de que o Caderno de Leitura possa motivar os alunos a um maior envolvimento com a leitura de livros e sua interpretação.

2.3.2. RELAÇÃO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

A investigação em didática da língua tem destacado a relação entre leitura e escrita, frequentemente abordadas como práticas interdependentes no desenvolvimento da literacia (Barbeiro & Pereira, 2007; Sousa, 2015). Nesta perspetiva, a leitura não constitui apenas um momento de contacto com os textos, mas também um meio de contacto com formas de organização discursiva, estruturas linguísticas e recursos expressivos que podem ser mobilizados na produção escrita.

A interação com os diferentes textos permite aos alunos observar o funcionamento da linguagem em diferentes contextos comunicativos e reconhecer os modos de organização textual mobilizáveis em situações de escrita. Deste modo, a leitura assume um papel relevante no desenvolvimento da competência de escrita, ao favorecer a familiarização com diferentes formas de construção discursiva e ampliar o repertório linguístico dos alunos (Sousa, 2015).

Esta articulação é igualmente enfatizada no domínio da didática da escrita. Barbeiro e Pereira (2007) defendem que o ensino da escrita deve centrar-se na produção de textos e no desenvolvimento da competência textual, entendida como a capacidade de organizar ideias, estruturar informação e adequar o discurso aos diferentes géneros e contextos comunicativos. Este entendimento reforça a pertinência do contacto com os textos, uma vez que permite aos alunos identificar formas de organização discursiva e recursos linguísticos que podem orientar as suas próprias produções.

Pereira e Cardoso (2013) afirmam que “a escrita é um meio de realização pessoal e social e, por isso, a apropriação dos géneros, enquanto mecanismo fundamental de socialização, é necessária” (p. 41) e que “escrever e reescrever devem corresponder a atos reflexivos e de profunda aprendizagem sobre o funcionamento da língua e dos textos” (p. 41). A partir desta perspetiva, compreende-se que a aprendizagem da escrita exige mais do que a produção de um texto final, pressupondo antes um trabalho de reflexão que permite reconhecer as especificidades dos géneros textuais e usá-las de forma progressivamente mais consciente na escrita.

A relação entre leitura e escrita evidencia-se também quando se considera a dimensão processual da escrita. Barbeiro (2001) descreve a escrita como uma atividade complexa que envolve diferentes operações cognitivas, nomeadamente processos de planificação,

redação e revisão. Ao longo destes processos, o sujeito toma decisões, reorganiza a informação e reformula o texto, num movimento contínuo de construção de sentido. Como refere o autor, “o texto (o produto) não nasce sem o processo” (Barbeiro, 2001, p. 65), evidenciando que a escrita resulta de um conjunto de operações que implicam reflexão sobre a linguagem e sobre a organização das ideias.

Neste sentido, dispositivos pedagógicos que favoreçam a articulação entre a leitura e a escrita podem contribuir para aprofundar a relação dos alunos com os textos. O Caderno de Leitura assume particular relevância, na medida em que permite transformar a escrita num espaço de elaboração das leituras realizadas. Como refere Leite (2019), este instrumento possibilita o registo de interpretações, dúvidas e reações suscitadas pelas obras, tornando visível o processo de construção de significado que emerge do contacto com os textos. Deste modo, a articulação entre leitura e escrita constitui um fundamento crucial para compreender a pertinência do Caderno de Leitura enquanto estratégia pedagógica no âmbito da Educação Literária.

3. METODOLOGIA

3.1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo insere-se num paradigma interpretativo, orientado para a compreensão dos significados que os indivíduos atribuem às suas ações e experiências em contextos específicos. Esta perspetiva valoriza a interpretação da realidade a partir do ponto de vista dos participantes e reconhece o carácter subjetivo e contextualizado dos fenómenos educativos (Coutinho, 2014; Matteo, 2000; Morgado, 2012).

Este paradigma afasta-se de uma lógica determinada pela explicação, previsão e controlo que são características inerentes ao paradigma positivista, favorecendo a compreensão da ação humana enquanto ação situada, intencional e marcada pelo contexto (Morgado, 2012). Coutinho (2014) refere que este paradigma substitui essas noções pelas de “compreensão, significado e ação” (p. 17). Em conformidade, Matteo (2000) insere igualmente esta abordagem numa perspetiva humanístico-interpretativa, centrada nos significados produzidos em contextos naturais.

A investigação assume uma lógica de um estudo de caso único, dado que se centra numa realidade concreta e delimitada, analisada em profundidade ao longo de um determinado período (Coutinho, 2014). Desta forma, esta opção metodológica permite compreender o fenómeno no contexto em que ocorre, tendo em conta a sua complexidade e as circunstâncias que o envolvem (Morgado, 2012; Yin, 2001). Por isso, o estudo de caso revela-se adequado quando o interesse recai sobre situações singulares, que dificilmente podem ser lidas fora do seu contexto. Duff e Anderson (2015) sublinham essa possibilidade de apreender os fenómenos educativos a partir de uma perspetiva interpretativa e holística.

Bogdan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso pode centrar-se num indivíduo, num grupo ou numa situação específica, com a finalidade de aprofundar a compreensão de um fenómeno particular. Neste estudo, essa orientação implicou uma observação próxima do contexto e uma adequação dos procedimentos e instrumentos de recolha de dados aos objetivos definidos. Existe, neste tipo de investigação, uma margem de flexibilidade que não constitui uma fragilidade metodológica, resultando antes na

necessidade de ajustar o processo investigativo ao objeto em análise e ao próprio desenvolvimento do estudo (Morgado, 2012).

A validade e a fiabilidade colocam, neste quadro, questões próprias. Numa investigação de natureza interpretativa, estes conceitos não se colocam exatamente nos mesmos termos que os modelos mais tradicionais. A consistência das interpretações depende da relação entre os objetivos do estudo, o contexto observado, os instrumentos mobilizados e o modo como os dados são lidos e organizados (Morgado, 2012). Uma das limitações frequentemente referidas prende-se com o tempo de permanência do investigador no contexto, já que esse fator pode condicionar o aprofundamento das interpretações. Ainda assim, esta limitação decorre da própria natureza do estudo de caso, centrado na compreensão de processos e significados em contextos naturais, e não no controlo das variáveis em presença (Meirinhos & Osório, 2010; Yin, 2001).

A investigação apresenta também uma natureza mista, articulando procedimentos qualitativos e quantitativos de forma complementar. Essa opção resulta da necessidade de compreender os significados construídos pelos participantes e, simultaneamente, organizar e sistematizar alguns dados de modo mais estruturado. Martins (2008) lembra, aliás, que “é falsa a dicotomia entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa” (p. 23), ideia pertinente no âmbito dos estudos de caso.

A componente qualitativa assume maior centralidade neste estudo. Privilegia-se a análise dos contextos de interação, das dinâmicas observadas e dos significados atribuídos pelos participantes às suas ações (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2014). O estudo apresenta, por isso, um carácter descritivo e desenvolve-se segundo uma lógica predominantemente indutiva, mais atenta ao processo do que à confirmação de relações previamente definidas.

A perspetiva quantitativa, por outro lado, foca-se na análise de fenómenos observáveis e mensuráveis, permitindo recolher dados que podem ser tratados de forma sistemática, comparados entre si e analisados quanto a tendências identificáveis (Coutinho, 2014; Carmo & Ferreira, 2008). Ainda que esteja, tradicionalmente, mais associada a lógicas de explicação, controlo e generalização dos resultados (Carmo & Ferreira, 2008), no presente estudo o papel que desempenha é mais reduzido. Neste caso, é mobilizada

sobretudo como apoio à análise qualitativa, contribuindo para organizar e sistematizar a informação recolhida.

Deste modo, estas duas perspetivas não são entendidas como opostas, mas antes como complementares. Se, por um lado, a abordagem qualitativa permite compreender os significados atribuídos pelos participantes, por outro, a abordagem quantitativa ajuda a estruturar e a sistematizar os dados recolhidos (Coutinho, 2014; Carmo & Ferreira, 2008). Importa ainda referir que foi realizada a triangulação de dados, através do cruzamento de diferentes fontes e métodos de recolha de informação, com o intuito de reforçar a validade e a consistência das interpretações produzidas.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O presente estudo foi implementado em contexto de sala de aula, numa escola pública do distrito de Leiria, envolvendo um total de dezoito participantes, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. A investigação foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II, ao longo do ano letivo de 2023/2024, incidindo sobre uma turma do 4.º ano de escolaridade.

Embora a intervenção tenha sido realizada com toda a turma, para efeitos de análise foi necessário definir um critério de seleção dos participantes. Assim, considerou-se como critério a participação em todos os momentos essenciais da intervenção e da recolha de dados. Esta opção teve por base a necessidade de incluir apenas os participantes que estiveram presentes nos diferentes momentos da intervenção e da recolha de dados, assegurando a continuidade da análise.

O estudo contou assim com treze participantes, dos quais sete eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. As intervenções foram desenvolvidas no âmbito da disciplina de Português e integravam-se nas dinâmicas regulares da sala de aula.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A seleção das técnicas e dos instrumentos deve ter em conta os objetivos definidos no estudo em causa e as particularidades do contexto onde se insere (Morgado, 2012).

Bogdan e Biklen (1994) referem que “os dados são simultaneamente as provas e as pistas” (p. 149), destacando o papel que estes desempenham na investigação. Por outro lado, o investigador assume um papel fundamental ao atribuir significado à informação recolhida, de modo a procurar “interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 128), num processo constante que envolve interação entre a recolha e a interpretação.

Assim, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados para este estudo tiveram por base os objetivos definidos e a natureza do estudo. A sistematização apresenta-se no quadro seguinte.

QUADRO 5 – *TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADOS NA INVESTIGAÇÃO.*

Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados	Tipo de dados	Objetivo
Observação Participante (notas de campo).	Qualitativo.	Compreender as interações, comportamentos e dinâmicas dos participantes durante a implementação do Caderno de Leitura.
Análise documental (Cadernos de Leitura dos participantes).	Qualitativo.	Analisar as produções dos participantes, identificando evidências de compreensão, fruição e relação com as leituras realizadas.
Inquérito por questionário.	Quantitativo.	Caracterizar hábitos de leitura e perceções iniciais dos participantes.
Inquérito por entrevista (guião de entrevista semiestruturada).	Qualitativo.	Compreender as perceções dos participantes sobre a utilização do Caderno de Leitura e o seu impacto.

3.3.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A partir da análise das perspetivas apresentadas por Morgado (2012) e por Quivy e Campenhoudt (1998), reconheceu-se a pertinência da observação participante no contexto da presente investigação, sendo esta considerada, de acordo com Morgado (2012), a

“modalidades de recolha de dados que, de um modo geral, melhor responde às necessidades e preocupações dos investigadores em Ciências Humanas e Sociais” (p. 89). Esta técnica pressupõe a integração do investigador no contexto em estudo, permitindo observar e compreender os fenómenos a partir de uma perspetiva interna, com o cuidado de não interferir de forma significativa no desenrolar das situações observadas (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Em contexto de sala de aula, a observação participante permitiu acompanhar diretamente as interações, comportamentos e reações dos participantes durante a realização das atividades propostas, favorecendo a recolha de informação em contexto natural. Neste processo, o investigador detém um papel fundamental na recolha e no registo da informação, o que, por sua vez, exige rigor, precisão e atenção constante às situações observadas (Morgado, 2012). Para o efeito, recorreu-se à elaboração de notas de campo, com o propósito de registar os momentos considerados relevantes para os objetivos da investigação.

Por outro lado, a validade dos dados recolhidos depende do confronto sistemático entre as observações realizadas e as interpretações produzidas, bem como da identificação de regularidades nos fenómenos observados (Quivy & Campenhoudt, 1998). Assim, a análise das situações observadas foi sendo desenvolvida de forma progressiva, acompanhando o decorrer da investigação. Paralelamente, esta técnica implica a gestão do envolvimento do investigador no contexto, exigindo um equilíbrio entre a participação e o distanciamento (Martins, 2008). Assim, procurou-se assegurar uma presença ativa nas atividades, sem comprometer a naturalidade das interações, de modo a garantir a autenticidade dos dados recolhidos.

3.3.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental revelou-se uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas nesta investigação, nomeadamente através da análise dos Cadernos de Leitura produzidos pelos participantes. Bell (1997) define o conceito de documento pela abrangência de diversos tipos de registos realizados, sendo, no contexto da investigação referente à educação, os documentos que se destacam com maior relevância.

No plano investigativo, a análise documental pode apresentar-se com funções distintas, isto é, pode ser utilizada para complementar a informação recolhida com outras técnicas,

o que permite ajudar a aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo, ou pode mesmo assumir-se como a principal fonte de dados, quando os documentos ocupam um lugar principal na investigação (Bell, 1997).

Carmo e Ferreira (2008) defendem que a pesquisa envolve um processo de seleção, organização e interpretação da informação resultante de diversos suportes, com o intuito de atribuir um significado. Neste estudo, em particular, esta técnica permitiu analisar as produções dos participantes no Caderno de Leitura, tornando possível identificar evidências de compreensão, de posicionamento emocional e de atenção a aspetos significativos face aos livros lidos.

3.3.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário foi utilizado neste estudo com o intuito de caracterizar os hábitos de leitura dos participantes e compreender as suas perceções iniciais sobre a leitura. Este instrumento revelou-se adequado, pois permitiu alcançar um conjunto de informações relacionadas com as opiniões, práticas e experiências de cada participante (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Normalmente, o questionário é aplicado a um número significativo de participantes, o que permite identificar tendências e características comuns (Coutinho, 2014). Revela-se, assim, um instrumento útil que permite recolher dados em larga escala e favorecer uma organização e um tratamento minucioso, nomeadamente através da quantificação das respostas fornecidas e da análise de diferentes variáveis (Morgado, 2012; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Todavia, a construção do questionário necessita de determinadas precauções, exatamente ao nível da clareza e simplicidade das questões, devendo cada uma recair sobre um único aspeto e evitar uma elaboração que possa induzir resposta (Morgado, 2012). Além do mais, a definição do tipo de questões deve estar coerente com os objetivos da investigação em causa, sendo possível recorrer a perguntas abertas, fechadas ou até uma combinação entre ambas, consoante a natureza dos dados que se pretende recolher (Coutinho, 2014; Morgado, 2012).

Neste estudo, o questionário foi aplicado numa fase inicial, assumindo uma função diagnóstica e incidindo sobre um conjunto de questões orientadas para a análise dos

hábitos de leitura dos participantes. Neste caso em particular, incluiu questões fechadas, o que permitiu recolher dados quantitativos sobre o fenómeno em análise.

3.3.4. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Morgado (2012) e Martins (2008) defendem que o inquérito por entrevista pretende obter informação para o estudo através da interação direta entre o investigador e os participantes, de forma a compreender os significados que atribuem a situações concretas. Neste estudo, a entrevista foi aplicada numa fase final do estudo, com o intuito de compreender de que forma os participantes percecionaram o dispositivo implementado.

A entrevista, quando associada a uma investigação qualitativa, permite recolher dados descritivos na linguagem dos próprios participantes, o que, por sua vez, favorece uma compreensão mais aprofundada tanto das experiências como das interpretações em questão (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2014). Assim, a entrevista assume uma função distinta do questionário, pois permite estabelecer contacto direto com os participantes e incluir uma maior abertura na interação, facilitando o acesso à informação mais desenvolvida e contextualizada (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Neste estudo, recorreu-se a uma entrevista semiestruturada. Quivy & Campenhoudt (1998) referem que este tipo de entrevista articula a existência de um guião orientador com a flexibilidade necessária para adaptar as questões às respostas dos participantes (Martins, 2008; Quivy & Campenhoudt, 1998).

3.3.5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A técnica de análise de dados que se tornou mais profícua para o estudo foi a análise de conteúdo, referida por Morgado (2012) como um dos procedimentos mais utilizados na investigação da educação das Ciências Humanas e Sociais.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1995, como citado em Morgado, 2012) como:

“um conjunto de técnicas de análise utilizadas para examinar e efetuar inferências sobre o significado da informação previamente recolhida, podendo aplicar-se a

textos escritos, fotografias, ilustrações, programas radiofónicos e interações verbais de todo o tipo, e em disciplinas tão diversas (...)” (p. 102).

Neste estudo, a análise de conteúdo foi aplicada no questionário inicial, nos registos produzidos pelos participantes nos Cadernos de Leitura e nas respostas obtidas nas entrevistas realizadas. Ao longo deste processo, a definição de categorias revelou-se essencial. Como referem Bogdan e Biklen (1994), as categorias ajudam a classificar os dados descritivos recolhidos e a organizar o material em função daquilo que é mais relevante para a análise. Sendo assim, as categorias e subcategorias foram definidas a partir dos objetivos do estudo e do referencial teórico mobilizado, de modo a orientar a interpretação da informação recolhida. No quadro seguinte, apresentam-se as categorias e subcategorias utilizadas na análise dos dados.

QUADRO 6 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DO ESTUDO.

Categorias	Subcategorias
Relação com a leitura	- Gosto pela leitura; - Hábitos de leitura; - Perceções dos participantes sobre a leitura após a implementação do Caderno de Leitura.
Tipologia de registos no Caderno de Leitura	- Frequência e investimento nos diferentes separadores do Caderno de Leitura (<i>Diário de Leitura, Palavras Mágicas e Ilustrações</i>); - Preferências manifestadas pelos participantes.
Posicionamento emocional do leitor	- Expressão de emoções; - Identificação com personagens ou situações; - Seleção e valorização de aspetos significativos do texto, enquanto indícios de compreensão da obra.
Dimensão estética e linguística da leitura	- Atenção ao significado das palavras e expressões; - Sensibilidade ao valor expressivo da linguagem.

3.4. PROCEDIMENTOS

3.4.1. PLANEAMENTO

A preparação do presente estudo iniciou-se em março de 2024, quando foi perceptível que a leitura realizada pelos participantes de forma autónoma poderia ser aproveitada de uma forma mais intencional e aprofundada. Nesse contexto, o Caderno de Leitura foi a opção mais oportuna para o estudo, pois permitiu conciliar, num só elemento, práticas de leitura, escrita e expressão pessoal.

Assim, tornou-se necessário desenvolver um trabalho de pesquisa e fundamentação teórica que conseguisse sustentar a pertinência do estudo e orientasse as opções metodológicas a definir. Para esse efeito, foi realizada uma consulta bibliográfica em diversos repositórios científicos, nomeadamente o RCAAP, o IC-Online, o Repositório da Universidade de Lisboa e o RepositóriUM, através dos quais foi possível ter acesso a artigos científicos, dissertações de mestrado que partilhavam pontos em comum com a estratégia pedagógica Caderno de Leitura (Vieira, 2018; Oliveira, 2020; Filipe, 2015) e obras de referência relevantes para o estudo. Paralelamente, revelou-se também importante a análise de documentos orientadores e normativos, nomeadamente as *AE* de Português para o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018d) e o *PASEO* (Martins et al., 2017), de modo a assegurar que a proposta delineada se mantinha coerente com as orientações curriculares e pedagógicas em vigor.

Em abril de 2024, foi realizada a construção dos instrumentos de recolha de dados e a organização pedagógica da intervenção. Nesta fase, foi elaborado um questionário inicial, considerado pertinente para conhecer melhor a relação dos participantes com a leitura antes da introdução desta proposta, bem como uma entrevista semiestruturada que foi utilizada no final do processo, de modo a compreender a relação que os participantes estabeleceram com o Caderno de Leitura.

3.4.2. IMPLEMENTAÇÃO

A utilização do Caderno de Leitura decorreu nos meses de maio e junho de 2024, ao longo de sete intervenções pedagógicas. A organização deste processo procurou responder aos objetivos definidos para o estudo e às características do contexto, permitindo que os

participantes se apropriassem gradualmente da proposta e desenvolvessem os seus registos de forma progressivamente mais refletida.

Para facilitar a compreensão do percurso realizado, a implementação foi apresentada em três fases principais. A primeira correspondeu à apresentação do Caderno de Leitura e à sua construção inicial, a segunda centrou-se no desenvolvimento e aprofundamento dos registos e a terceira centrou-se na apresentação do trabalho produzido e na realização das entrevistas.

Fase I – Introdução e apropriação inicial do Caderno de Leitura

A primeira fase incidiu na apresentação do Caderno de Leitura e no contacto inicial dos participantes com a proposta. Nesta fase, pretendeu-se dar a conhecer aos participantes a finalidade do Caderno de Leitura e criar condições para que os participantes o reconhecessem como um espaço pessoal onde pudessem registar e refletir sobre as leituras realizadas.

A sessão inicial começou com um diálogo em grande grupo sobre o que são os Cadernos de Leitura e quais os benefícios que lhes podem estar associados. Seguiu-se a apresentação de algumas regras de utilização, pensadas para orientar a organização do trabalho e favorecer uma utilização mais autónoma do Caderno de Leitura. Posteriormente, procedeu-se à preparação material do caderno, durante a qual os participantes elaboraram a capa em cartolina e identificaram-no com os seus dados pessoais. Este momento revelou-se importante, uma vez que permitiu a cada participante apropriar-se do Caderno de Leitura como um objeto pessoal e estabelecer uma conexão mais próxima com a proposta (Anexo 22).

Paralelamente, foi apresentada a organização do Caderno de Leitura, estruturando-se em três separadores: *Diário de Leitura*, *Palavras Mágicas* e *Ilustrações*. O *Diário de Leitura* destinava-se ao registo de respostas que promovessem a compreensão, interpretação e reflexão sobre a obra lida. Estas propostas procuravam levar os participantes a pensar sobre o que liam, favorecendo uma relação interpretativa e emocional face às obras. O separador *Palavras Mágicas* era direcionado para a seleção de palavras ou frases que despertassem a atenção dos participantes, com a respetiva justificação, permitindo valorizar elementos da linguagem e da expressividade do texto. Já o separador *Ilustrações* destinava-se à representação visual de partes significativas da leitura, favorecendo uma

aproximação mais estética e pessoal às obras e permitindo que os participantes encontrassem diferentes formas de expressão com que se sentissem mais confortáveis.

Fase II – Desenvolvimento e aprofundamento do Caderno de Leitura

A segunda fase compreendeu um conjunto de cinco sessões que corresponderam ao momento de aprofundamento do trabalho desenvolvido. Foi neste período que os participantes passaram a utilizar o Caderno de Leitura de forma mais continuada e intencional, através de atividades que procuravam articular leitura, escrita, reflexão e expressão pessoal (Anexo 23).

Ao longo desta fase, o *Diário de Leitura* assumiu-se como o separador central do trabalho desenvolvido, uma vez que esteve presente em todas as sessões e acolheu as diferentes propostas de registo escrito. Antes da realização dessas atividades, os participantes começavam, habitualmente, pela rotina de leitura autónoma, com a duração aproximada de vinte minutos, a partir dos livros que se encontravam a ler. Em alguns momentos, essa rotina era acompanhada por breves partilhas orais sobre as obras, o que permitia reforçar o envolvimento com a leitura antes do trabalho de escrita. Só depois desse momento inicial é que se avançava para as propostas a realizar no Caderno de Leitura. Antes da realização de cada tarefa, eram fornecidas orientações, com o objetivo de esclarecer os participantes quanto ao que lhes era pedido e à forma como poderiam desenvolver a resposta. Após esse enquadramento inicial, a escrita decorria de forma autónoma e individual, sendo o trabalho acompanhado ao longo das sessões através da observação direta e do esclarecimento de dúvidas pontuais sempre que necessário.

No separador *Diário de Leitura*, foram desenvolvidas diferentes propostas de escrita orientadas para a compreensão, a interpretação e a reflexão sobre a obra lida. Entre essas propostas, destacam-se, pela sua maior relevância para a análise realizada, as seguintes: “*Imagina que eras a personagem principal do livro, como é que te sentirias? Mudarias alguma coisa?*”, “*Escolhe uma ou duas passagens/palavras do livro que estás a ler e justifica a tua escolha*” e “*O que desejas recordar deste livro?*”. Estas propostas permitiram aceder, de forma mais clara, ao modo como os participantes compreenderam a obra, reagiram ao que leram e explicitaram aspetos significativos na leitura realizada.

Paralelamente, os separadores *Palavras Mágicas* e *Ilustrações* foram sendo mobilizados de forma complementar. Ao contrário do *Diário de Leitura*, que estruturava o trabalho de

forma mais regular e acompanhada, estes dois separadores ofereceram uma maior liberdade aos participantes, podendo ser utilizados de acordo com a motivação, a disponibilidade e o tipo de expressão com que cada um mais se identificava. Esta flexibilidade revelou-se importante, pois permitiu acolher modos distintos de relação com o texto literário e responder à diversidade da turma.

Fase III – Consolidação da proposta desenvolvida

Na fase final da implementação, procurou-se consolidar o trabalho desenvolvido ao longo das intervenções anteriores e encerrar a proposta de forma articulada com os objetivos do estudo. Depois da etapa focada no aprofundamento dos registos, este momento permitiu concluir a organização do Caderno de Leitura e valorizar o percurso realizado pelos participantes. Para esse efeito, procedeu-se à reunião de todas as partes do Caderno de Leitura, que foram furadas e unidas através de um laço, de forma a garantir uma apresentação final mais uniforme e coerente com o trabalho desenvolvido.

A última sessão foi dedicada à apresentação dos Cadernos de Leitura já concluídos e à realização das entrevistas semiestruturadas, entendidas como momento final de recolha de dados. Antes do início desse processo, foram dadas indicações aos participantes sobre o objetivo das entrevistas, esclarecendo o sentido daquele momento e criando condições para uma participação segura e pessoal. Através deste instrumento, tornou-se possível aceder às perceções dos participantes sobre a experiência vivida, sobre a relação estabelecida com o Caderno de Leitura e sobre os aspetos que mais ou menos valorizaram no trabalho realizado. Deste modo, esta fase revelou-se essencial para concluir a implementação da proposta e recolher elementos que permitissem compreender, de forma mais completa, a relação construída pelos participantes com o Caderno de Leitura e com as atividades nele desenvolvidas.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo corresponde à apresentação e análise dos resultados obtidos a partir dos dados recolhidos, com o intuito de dar resposta à questão de investigação. Para esse efeito, a interpretação dos dados organizou-se em quatro categorias de análise: *relação com a leitura, tipologia de registos no Caderno de Leitura, posicionamento emocional do leitor e dimensão estética e linguística da leitura*. Estas categorias sustentam a leitura dos dados e permitem compreender o modo como os participantes se relacionaram com a leitura e com o Caderno de Leitura ao longo do estudo, tornando visível o contributo deste recurso para a fruição leitora. Os resultados seguem uma sequência cronológica, desde os dados do questionário inicial, passando pelos registos produzidos no Caderno de Leitura até à entrevista final. Esta organização favorece o cruzamento entre os diferentes instrumentos de recolha de dados e permite uma análise mais consistente das potencialidades pedagógicas do Caderno de Leitura.

4.1. RELAÇÃO COM A LEITURA

A análise dos dados referentes à relação dos participantes com a leitura permite, num primeiro momento, caracterizar a relação inicial dos participantes com a leitura e, num segundo momento, compreender como os participantes percecionaram essa relação após a utilização do Caderno de Leitura. Para esse efeito, cruzaram-se os dados do questionário inicial com as respostas recolhidas na entrevista final, procurando compreender se a implementação do dispositivo teve algum significado na forma como os participantes passaram a olhar para a leitura.

Os dados do questionário revelam uma predisposição favorável face à leitura. Todos os participantes afirmaram gostar de ler, o que indica uma relação inicial tendencialmente positiva com os livros. Ainda assim, quando se observam os hábitos de leitura, percebe-se que essa disposição não corresponde, necessariamente, a práticas regulares de leitura. Nove participantes referiram ler fora da escola, enquanto quatro disseram não o fazer, o que poderá indiciar, nestes casos, uma relação com a leitura mais associada ao contexto escolar. Do mesmo modo, doze participantes situaram a sua leitura mensal entre um e dois livros, registando-se apenas um caso em que a frequência leitora se revela mais

elevada, com a indicação de três a quatro livros por mês. Também no que se refere ao tempo diário dedicado à leitura, a maioria dos participantes indicou ler entre quinze a trinta minutos por dia, sendo que quatro referiram dedicar menos de quinze minutos diários à leitura. Estes dados sugerem que o gosto pela leitura estava presente, mas ainda não se traduzia em práticas autónomas e regulares fora do contexto escolar, mostrando que a valorização da leitura e a consistência dos hábitos leitores nem sempre evoluem ao mesmo ritmo (Giasson, 2000; Viana et al., 2010).

A entrevista final introduz uma segunda dimensão de análise, já ligada à experiência concreta do Caderno de Leitura. Quando os participantes foram questionados sobre se gostaram de realizar a atividade, a maioria respondeu de forma positiva. Surgem respostas breves e diretas, como “Sim”, mas também respostas mais expressivas, como “Sim, quero fazer outra vez”. Mesmo nos casos em que a adesão não foi totalmente entusiasmante, não se observa rejeição da atividade, mas antes uma apreciação intermédia, como sucede nas respostas “mais ou menos, mais para mais”. Estas respostas mostram que, de modo geral, a atividade foi bem acolhida pelos participantes, criando uma vontade de a repetir ou, pelo menos, não suscitando rejeição.

Essa valorização torna-se mais evidente quando os participantes são convidados a pronunciar-se sobre a questão realizada na entrevista “*Achaste que o Caderno de Leitura tornou a leitura mais divertida?*”. A maioria responde afirmativamente, sendo que em vários casos, o dispositivo surge associado a um maior envolvimento com a obra e a uma aproximação mais ativa à leitura. A participante C.C. refere, por exemplo, que o Caderno de Leitura “ajudou-me a ler mais”, enquanto L.S. afirma ter sentido “mais vontade de ler o livro para saber da história”. Por sua vez, o participante B.V. afirma que a leitura se tornou “muito mais divertida” porque “adora ler e escrever”. Esta resposta sugere que, neste caso, o Caderno de Leitura poderá ter sido valorizado também por se articular com uma predisposição prévia favorável à leitura e à escrita, aspeto que pode ser compreendido à luz de Giasson (2000), que sublinha a importância das estruturas afetivas do leitor, nomeadamente os seus interesses e atitudes face à leitura. Assim, as respostas sugerem que o dispositivo favoreceu diferentes formas de envolvimento com a obra, seja por incentivar a continuação da leitura, seja por promover uma atenção mais cuidada ao enredo ou seja ainda por se articular com um gosto prévio pela leitura e pela escrita, o

que vai ao encontro do que defendem Vieira (2018), Leite (2019) e Barbeiro e Pereira (2007).

Em alguns participantes, a valorização do Caderno de Leitura é interpretada com base nos hábitos iniciais de leitura. O participante I.G., por exemplo, indicou no questionário que não costumava ler fora da escola e que dedicava menos de quinze minutos diários à leitura. Ainda assim, na entrevista, afirmou que o caderno tornou a leitura mais divertida “porque andei a ler mais”, o que sugere que, neste caso, o dispositivo poderá ter funcionado como estímulo a um maior contacto com o livro. Já M.J., que se distinguiu do restante grupo por referir ler entre três e quatro livros por mês, associou o Caderno de Leitura a uma experiência simultaneamente divertida e exigente, afirmando que teve de “aprofundar a leitura para entender” e que foi nesse espaço que “brincava com as palavras e desenvolvia a criatividade”. Esta resposta revela uma relação com a leitura visível através de uma atenção mais consciente sobre a importância da linguagem, aproximando-se de uma leitura mais intencional e reflexiva, tal como sugerem Rosenblatt (1988) e Azevedo e Balça (2016), ao destacarem a leitura na construção de sentido e de envolvimento pessoal com o texto. A comparação entre estes dois participantes sugere, por isso, que o Caderno de Leitura não teve um único tipo de efeito, isto é, para alguns leitores poderá ter funcionado como estímulo ao contacto com o livro e para outros parece ter favorecido uma leitura mais atenta, intencional e sensível à linguagem.

Contudo, é importante referir que esta percepção positiva não foi comum a todos os participantes. Quando os mesmos participantes foram questionados sobre se o Caderno de Leitura tornou a leitura mais divertida, surge uma resposta que relativiza esse efeito. O participante R.S. afirma que “não” e justifica a resposta com o facto de o livro já lhe ser familiar, afirmando que “já tinha percebido a história”. Aqui, a ausência de novidade parece assumir um papel decisivo na forma como a atividade foi vivida. Se, para alguns participantes, o Caderno de Leitura funcionou como estímulo à curiosidade, ao aprofundamento da leitura ou ao desejo de continuar a ler, neste caso, a experiência surge condicionada por um conhecimento prévio da obra, o que poderá ter limitado o efeito de descoberta normalmente associado ao contacto com o texto. Esta resposta mostra, assim, que o valor atribuído ao dispositivo também depende da relação prévia do participante com a leitura, com o livro escolhido e com o tipo de experiência que reconhece na

atividade, o que remete para a importância da articulação entre leitor, texto e contexto (Giasson, 2000; Rosenblatt, 1982, 1988; Sim-Sim, 2007; Viana & Ribeiro, 2020).

Ainda na entrevista final foi realizada a seguinte questão “*Sentiste que ao escreveres no teu Caderno de Leitura conseguiste compreender melhor a história do teu livro?*”. As respostas mostram que, na maioria dos casos, os participantes reconheceram esse contributo. Em alguns, essa percepção surge de forma mais nítida, como em B.V., ao afirmar “Sim, muito melhor do que antes”, o que reforça a valorização já anteriormente manifestada quando referia que o caderno tornara a leitura “muito mais divertida”. Também em L.P., a resposta “Sim a perceber mais” sugere que o dispositivo foi vivido como apoio a uma leitura mais atenta e a uma relação mais próxima com a obra. Em I.G., apesar da resposta afirmativa, a expressão “há coisas que podia ter-me esforçado mais” mostra que o participante reconhece que a compreensão da história não dependeu apenas do dispositivo, mas também do seu próprio empenho. Apenas R.S. responde “Não”, o que se articula com o facto de já conhecer a história do livro.

4.2. TIPOLOGIA DE REGISTOS NO CADERNO DE LEITURA

Observando os Cadernos de Leitura, verifica-se um predomínio de utilização do separador *Diário de Leitura*. Em doze dos treze cadernos analisados, este foi identificado como o separador mais utilizado, sendo apenas num caso ultrapassado pelo separador *Ilustrações*. É possível ainda verificar que onze participantes realizaram todas as atividades propostas neste separador. Os dados mostram, assim, que o *Diário de Leitura* ocupou um lugar central nas práticas dos participantes, o que se relaciona com o facto de articular propostas de leitura, interpretação e reflexão sobre a obra lida (Leite, 2019; Vieira, 2018).

Todavia, o separador mais utilizado não corresponde ao separador preferido. Embora o *Diário de Leitura* reúna a maior frequência de registos, a resposta dos participantes à questão da entrevista “*Qual foi o separador que mais gostaste de fazer no Caderno de Leitura?*” mostra que o separador mais escolhido pelos participantes foi *Ilustrações*, referido por sete participantes, enquanto quatro referiram o *Diário de Leitura* e dois indicaram *Palavras Mágicas*. Este dado permite distinguir entre o separador mais mobilizado e aquele com que os participantes mais se identificaram. Se o *Diário de*

Leitura reuniu o trabalho mais regular e acompanhado, as *Ilustrações* reuniram, para vários participantes, maior adesão. Esta diferença sugere que os separadores responderam a formas distintas de participação no dispositivo, incluindo modos também distintos de relação com a leitura e de expressão dessa relação, o que se aproxima da ideia de que a resposta do leitor se constrói de forma singular e situada (Rosenblatt, 1988).

O caso do participante B.S. revela, neste ponto, um dado particular. Trata-se do único participante em que se verifica, no Caderno de Leitura, um predomínio das *Ilustrações* sobre o *Diário de Leitura*, tendo realizado seis registos gráficos e assumido esse separador como o seu preferido. A entrevista, articulada com as observações realizadas durante a elaboração do dispositivo, permite compreender essa escolha, já que o participante refere que gosta muito de desenhar e de se expressar através da arte. O facto de o registo mais frequente coincidir com aquele que foi indicado como preferido mostra uma relação coerente com o dispositivo. Esta análise ganha ainda maior consistência quando é articulada com a categoria anterior, na qual associava o Caderno de Leitura a uma experiência mais divertida “por causa de ter vários separadores”, valorizando a existência de diferentes separadores. Neste caso, a diversidade de propostas parece ter favorecido o envolvimento com a atividade, permitindo que o desenho funcionasse como a forma de expressão com que o participante mais se identificou na relação com a leitura.

Entre os participantes que preferiram o separador *Diário de Leitura*, surgem justificações distintas. Em alguns casos, essa preferência associa-se ao gosto pela escrita, como é o caso de B.V. ao mencionar “*Diário de Leitura* porque adoro escrever”. Contudo, M.J. destaca-se ao referir que foi neste espaço que “percebi o sentido do que estava a ler”. Neste caso, a preferência pelo *Diário de Leitura* parece associar-se a uma experiência de leitura consciente e estruturada, em que escrever serviu para construir sentido, aprofundar a relação com o texto e explorar a própria linguagem, o que se aproxima da perspetiva de que o Caderno de Leitura pode favorecer uma elaboração mais reflexiva da leitura realizada e reforçar a articulação entre leitura e escrita (Leite, 2019; Vieira, 2018; Barbeiro & Pereira, 2007). Esta leitura é reforçada quando se articula com a categoria anterior, na qual a mesma participante referia a necessidade de “aprofundar a leitura para entender” e destacava a possibilidade de “brincar com as palavras”.

Em vários participantes, a preferência pelo separador *Ilustrações* associa-se ao gosto pelo desenho, como sucede em L.S. e L.D. Contudo, é no caso de I.G. que esta escolha ganha

maior densidade, uma vez que o participante refere preferir este separador por este exigir menor esforço ao nível da expressão escrita. Esta observação permite inferir que os diferentes separadores não foram vividos com o mesmo grau de exigência, surgindo o registo gráfico como uma forma de expressão mais imediata e mais confortável. Esta resposta ganha maior significado quando é articulada com a categoria anterior, uma vez que se trata de um participante que revelou hábitos de leitura menos consistentes e que referiu que o Caderno de Leitura tornou a leitura mais divertida “porque andei a ler mais”. Neste sentido, a preferência pelas *Ilustrações* poderá ser entendida como a procura de uma forma de participação mais acessível e mais enquadrada ao modo como o participante se foi envolvendo na atividade. O facto de referir que inicialmente não gostava de fazer ilustrações, mas que mais tarde se sentiu mais confiante, mostra também que a relação com este separador se foi transformando ao longo do processo.

O separador *Palavras Mágicas* foi o menos utilizado. Ainda assim, foi identificado como o preferido por participantes como C.C. e J.C., o que indica que este espaço também poderá ter assumido significado. Por outro lado, a resposta de R.S., ao referir que não gostou deste separador por implicar “pensar muito”, sugere que, neste caso particular, foi percebido como mais exigente do ponto de vista cognitivo. Embora não seja possível generalizar esta perceção, este dado permite compreender que as diferentes propostas incluídas no Caderno de Leitura mobilizaram níveis distintos de esforço interpretativo, o que poderá ter influenciado a forma como foram acolhidas pelos participantes.

4.3. POSICIONAMENTO EMOCIONAL DO LEITOR

No que se refere ao *posicionamento emocional do leitor*, os dados mostram que esta dimensão se tornou mais visível em algumas propostas do Caderno de Leitura do que noutras. Para orientar a análise, consideraram-se dois parâmetros: manifestação clara de posicionamento emocional e manifestação menos explícita de posicionamento emocional. Definiu-se como manifestação clara os casos em que os participantes nomeavam sentimentos, se colocavam afetivamente no lugar da personagem ou reagiam de forma explícita às situações narradas. Nos restantes casos, embora a reação afetiva não fosse verbalizada de forma direta, algumas respostas permitiam identificar formas menos explícitas de envolvimento emocional com o texto.

Entre as questões analisadas, foi sobretudo na proposta *“Imagina que eras a personagem principal do livro, como é que te sentirias? Mudarias alguma coisa?”*, presente no separador *Diário de Leitura*, que os participantes revelaram, com maior clareza, a capacidade para se colocar no lugar da personagem, referir sentimentos e reagir afetivamente às situações narradas. Nesta proposta, o posicionamento emocional manifesta-se de forma clara em nove participantes. A maioria das respostas evidencia, assim, um envolvimento emocional direto, através da referência a sentimentos como tristeza, medo, felicidade, nervosismo ou surpresa. É o que se observa, por exemplo, em A.F., quando afirma que “sentiria-me triste” por a personagem “não ia arranjar par para o baile”, em B.S., ao escrever que “sentiria medo de ser descoberto pelo FBI”, em L.P., ao referir que “sentir-me-ia com muitas perguntas” e que também ficou “surpreendida, mas feliz”, e, ainda, em M.M., quando explicita que “sentia-me triste porque os meus pais morreram e feliz porque tenho amigos que me ajudam”. Esta forma de envolvimento confirma a importância da reação do leitor perante o texto e da leitura enquanto experiência vivida, pessoal e situada (Giasson, 2014; Rosenblatt, 1982, 1988).

Nos quatro casos em que esta dimensão não se evidencia de forma clara, a resposta tende a desenvolver-se mais num plano imaginativo, projetivo ou apreciativo. Isso verifica-se em B.V., em que a resposta se centra sobretudo no desejo de “ser o melhor”, “jogar contra o Real Madrid” e “ganhar”, sem explicitar um sentimento relacionado com a vivência da personagem. Também J.C., embora revele um envolvimento com a narrativa, responde sobretudo a partir de uma lógica imaginativa, ao afirmar que mudava “o nome do macacão para cão-caco” e que ser a personagem “seria uma grande aventura”, remetendo para a imaginação, mas também para uma reação afetiva, ainda que esta não seja verbalizada de forma clara. De modo semelhante, em M.J., a participante afirma que “não mudaria nada” por ter achado a história “divertida da forma original”, o que traduz uma apreciação global da obra, mas não uma explicitação clara de afetos associados à experiência da personagem. Tal não significa ausência de relação com o texto, mas antes uma forma de resposta menos centrada na verbalização emocional e mais orientada para a apreciação geral da narrativa ou a valorização da história enquanto um todo.

Na proposta *“Escolhe uma ou duas passagens/palavras do livro que estás a ler e justifica a tua escolha”*, o posicionamento emocional surge de forma menos nítida. Ainda assim, nesta questão, o posicionamento emocional manifesta-se claramente em dois participantes. Isso verifica-se, desde logo, em A.F., quando afirma que a passagem

escolhida “fez me sentir feliz”, explicitando de forma direta uma reação afetiva ao excerto selecionado. Também em M.M. essa dimensão se torna evidente, ao valorizar a palavra “amizade” por corresponder ao sentimento que identificou na relação entre as personagens e por lhe fazer lembrar “quando estou com os amigos”, o que revela uma apropriação afetiva da leitura a partir da sua experiência pessoal, tal como sugerem Rosenblatt (1982, 1988), ao destacar a relação entre texto, leitor e experiência vivida.

Nos restantes onze casos, o envolvimento emocional e afetivo com o texto manifesta-se de forma menos direta. Em vez de surgir através da explicitação de sentimentos ou da colocação no lugar da personagem, torna-se visível na valorização do humor, do significado de determinadas palavras, da mensagem de certos excertos ou das associações pessoais que estes suscitam. É o que se observa, por exemplo, em J.C., ao destacar a palavra “ortsnom” por ser “uma palavra engraçada”, em E.M., quando justifica a sua escolha por ter achado a passagem “mesmo muita piada”, ou em M.J., ao considerar a palavra “potencial” “muito inspiradora e bonita”. Nestes casos, a relação afetiva com o texto está presente, mas não se traduz na explicitação direta de sentimentos nem numa relação com as personagens. O que sobressai é, sobretudo, a atenção ao humor, ao valor expressivo das palavras, à mensagem do excerto ou às ideias que este suscita. Assim, os dados sugerem que tarefas centradas na escolha e justificação de palavras ou passagens tendem a favorecer também outras formas de relação com o texto.

Na questão “*O que desejás recordar deste livro?*”, os dados mostram como os participantes não ficaram indiferentes aos textos. L.D., por exemplo, evidencia a marca afetiva deixada pela leitura, ao referir “a sensação de esperança e amor” que o livro lhe trouxe. Nos restantes casos, as respostas orientam-se sobretudo para episódios da narrativa, partes preferidas do livro, aprendizagens, ideias ou valores retidos, ainda que sem explicitação clara da reação afetiva. Alguns excertos representativos destes registos podem ser consultados no Anexo 24.

A questão da entrevista “*Como é que te sentiste a fazer o Caderno de Leitura?*” convida os participantes a verbalizar diretamente a forma como viveram a atividade de forma global. Neste caso, todos exprimem sentimentos de forma clara, embora com intensidades e sentidos diferentes. Predominam respostas positivas, como “Feliz”, referida por A.F., B.V. e M.J., “Alegre e confuso”, em I.G., “Inspirada sobre a leitura”, em E.M., ou “Senti-me uma verdadeira escritora”, em M.M. A par destas respostas, surgem também respostas

menos lineares, como a de J.C., que refere ter-se sentido “Bem, mas desmotivado”, ou a de R.S., que caracteriza a atividade como “um trabalho, mas divertido”.

Nesta questão, o foco deixa de incidir apenas na relação com a obra lida e passa também para a forma como os participantes viveram a realização do Caderno de Leitura. Assim, a maior visibilidade relaciona-se também com a própria formulação da pergunta, que convida os participantes a dizer de forma direta o que sentiram. Em A.F., por exemplo, o facto de se ter sentido “Feliz” surge associado à possibilidade de “guardar para recordação” e de ter no Caderno de Leitura “todas as informações sobre o livro”. Também em B.S. a valorização da atividade surge ligada à ideia de recordar a leitura, ao afirmar que era “fixe” porque se pode “um dia mais tarde recordar o livro sem o voltares a ler”.

Noutros casos, a dimensão afetiva articula-se com o modo como os participantes se posicionam perante a própria atividade. Em M.M., a afirmação “Senti-me uma verdadeira escritora” destaca-se por revelar uma forma particularmente expressiva de envolvimento, sugerindo que o Caderno de Leitura foi vivido como espaço de expressão pessoal e de valorização da escrita (Leite, 2019; Vieira, 2018). Esta leitura torna-se ainda mais significativa quando associada à preferência anteriormente manifestada pelo separador *Diário de Leitura*. Já em I.G., a resposta “Alegre e confuso” revela uma experiência afetiva imprecisa, situada entre o entusiasmo e a dificuldade. Essa leitura é reforçada quando o participante refere que o Caderno de Leitura tornou a leitura mais divertida “porque andei a ler mais” e quando valoriza as *Ilustrações* por nelas se sentir “tranquilizado”. Em J.C., por sua vez, a resposta “Bem mas desmotivado” sugere uma adesão menos constante à atividade, o que se articula com o facto de não ter realizado todas as propostas do separador *Diário de Leitura*.

4.4. DIMENSÃO ESTÉTICA E LINGUÍSTICA DA LEITURA

Relativamente à *dimensão estética e linguística da leitura*, os dados mostram que esta se tornou mais visível nas propostas em que os participantes foram levados a seleccionar palavras, expressões e passagens que lhes chamaram a atenção. Assim, é possível verificar manifestações de atenção estética e linguística quando os participantes evidenciavam atenção explícita à linguagem do texto, nomeadamente à beleza, ao humor, à sonoridade, à estranheza, à força expressiva ou à construção das palavras e expressões.

Na questão “*Escolhe uma ou duas passagens/palavras do livro que estás a ler e justifica a tua escolha*”, presente no separador *Diário de Leitura*, esta dimensão manifesta-se de formas distintas. Embora esta questão já tenha sido mobilizada noutra categoria, retoma-se aqui por permitir perceber de que modo os participantes mostraram atenção à linguagem, ao efeito das expressões e ao valor atribuído a determinadas palavras.

Os casos mais evidentes observam-se quando a linguagem é valorizada não apenas pelo que diz, mas pela forma como o diz. É o que sucede em A.F., ao descrever a expressão “chapeuzinho azul amoroso com patinhos” como “fofa” e “amorosa” e em E.M., ao escolher uma passagem por lhe ter achado “mesmo muita piada”. Também J.C. se destaca, ao reconhecer que a palavra “ortsnom” corresponde a “monstro” escrito ao contrário, revelando atenção ao jogo lexical presente no texto. Nestas respostas, a atenção dos participantes não recai apenas sobre o conteúdo da narrativa, mas também sobre a forma como a linguagem produz efeito, quer pela expressividade, quer pelo humor, quer pela própria construção verbal.

Nos restantes participantes, a escolha parece orientar-se sobretudo para o significado da passagem, para a identificação pessoal ou para a importância narrativa da passagem. É o que se observa, por exemplo, em B.V., quando a expressão “ergue-se campeão” é valorizada pelo significado de esforço que nela reconhece, ou em R.S., ao associar a palavra “prazer” à sua experiência no futebol. Estes casos mostram que a importância atribuída a uma palavra ou expressão nem sempre resulta de uma atenção à sua dimensão linguística e estética, podendo estar mais ligada ao tema, ao significado pessoal ou às memórias evocadas pelo texto e, portanto, às emoções vividas durante a leitura.

Esta dimensão torna-se clara no separador *Palavras Mágicas*, uma vez que, neste espaço, os participantes são convidados a destacar e a guardar palavras ou expressões que quiseram reter da leitura. Aqui, a atenção ao texto surge de forma mais direta, quer pela seleção de elementos marcados pela sonoridade, pelo humor ou pela estranheza, quer pela valorização do significado, da carga emocional ou das associações pessoais despertadas pelas palavras escolhidas.

As manifestações mais claras observam-se quando os participantes destacam expressões pelo seu efeito sonoro, pelo humor, pela estranheza ou pela carga expressiva. É o que sucede em M.M., ao registar nomes como “Dobby” e “Rua Bativolta”, mostrando atenção

ao carácter insólito e à sonoridade das expressões. Também J.C. volta a destacar “ortsnom”, agora valorizada diretamente pelo seu carácter invulgar e engraçado, o que reforça a consistência desta atenção à linguagem. Esta leitura ganha ainda maior sentido quando é articulada com a categoria da tipologia de registos, em que o mesmo participante referiu que o seu separador preferido foi precisamente *Palavras Mágicas*, sugerindo uma relação coerente entre o tipo de linguagem que mais o marcou e o espaço do Caderno de Leitura com que mais se identificou. Em R.S., a atenção dada à frase “Ó pá, calhou-te este quarto. Foi azar.” pelo tom irónico que nela reconhece evidencia uma leitura sensível ao modo como o texto produz efeito. Em L.D., por sua vez, as palavras “fofocas”, “ódio” e “noturna” são valorizadas ou rejeitadas em função do que fazem sentir ou lembrar, mostrando que a relação com a linguagem se constrói também a partir da sua carga expressiva (Rosenblatt, 1988). O facto de esta dimensão surgir com maior evidência neste separador sugere que propostas explicitamente orientadas para a seleção verbal favorecem uma atenção mais consciente ao texto enquanto construção linguística e estética.

Nos restantes casos, a escolha recai sobretudo no significado que os participantes reconhecem às palavras ou nas associações que elas desencadeiam, sem que se evidencie de forma suficientemente clara uma valorização da linguagem do texto pelo seu efeito estético ou expressivo. É o que sucede, por exemplo, em B.V., ao destacar a expressão “ergue-se campeão”, não tanto pela forma como está construída, mas pelo sentido de esforço e superação que nela reconhece. Também em I.G., a frase escolhida “se há coisas que aprendi nestes meus anos todos como miúdo é que nós temos zero controlo sobre a nossa vida” ganha destaque sobretudo pela ideia que transmite, mais do que pela forma como está formulada, o que mostra uma atenção centrada no conteúdo. Em L.P., as palavras destacadas “a mais velha”, “Mercúrio” e “a mais nova” parecem valer sobretudo pelo que evocam ou fazem lembrar, e não por uma atenção explícita à sua expressividade. No caso de L.S., a ausência de registos neste separador limita a observação desta dimensão, não sendo possível reconhecer, com base nestes dados, um posicionamento estético e linguístico neste espaço. Assim, mesmo quando a atenção à linguagem não surge de forma explícita, a escolha de determinadas palavras mostra que a leitura deixou evidências e que os participantes retiveram elementos significativos do texto, embora nem sempre os tenham valorizado pela sua dimensão estética.

A análise dos registos permite, assim, perceber que, embora esta dimensão não se tenha manifestado de igual modo em todos os participantes, os dados mostram que vários participantes desenvolveram uma relação atenta com a linguagem do texto, reconhecendo nas palavras não apenas um meio de construir sentido, mas também um espaço de valorização estética e expressiva.

5. CONCLUSÕES

Considerando a questão de partida, “*De que forma a utilização do Caderno de Leitura contribui para a fruição leitora em participantes do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”, a análise desenvolvida permite concluir que o Caderno de Leitura assumiu um papel relevante na forma como os participantes se envolveram com a leitura. Ainda que esse contributo não tenha sido igual em todos os casos, o estudo desenvolvido mostrou que este dispositivo pedagógico favoreceu uma relação mais próxima, atenta e, em alguns casos, mais refletida com a obra lida, tendo sido registados diferentes modos de apropriação da leitura, manifestações de posicionamento emocional e atenção à linguagem do texto (Vieira, 2018; Leite, 2019; Giasson, 2000; Rosenblatt, 1982, 1988). Sendo assim, é possível responder de forma mais pormenorizada aos objetivos definidos no início do estudo e compreender o que os dados permitiram concluir relativamente a cada uma das dimensões em análise.

No que concerne ao primeiro objetivo “*Caracterizar a relação dos participantes com a leitura*”, ao conjugar os dados obtidos conclui-se que existia, à partida, uma predisposição positiva face aos livros, ainda que essa valorização nem sempre surgisse acompanhada por hábitos de leitura consistentes. Contudo, com a implementação do Caderno de Leitura foi perceptível, na maioria dos casos, um aumento dessa relação, tornando a leitura mais envolvente e significativa. O que se destacou não foi somente o agrado manifestado perante a atividade, mas sobretudo o facto de vários participantes associarem o Caderno de Leitura a uma maior vontade de ler, a um contacto mais atento com a obra e a uma relação mais ativa com a leitura. Neste sentido, tornou-se claro que o Caderno de Leitura contribuiu para fortalecer a relação dos participantes com a leitura.

Relativamente ao segundo objetivo, “*Identificar o tipo de registos realizados no Caderno de Leitura*”, os resultados evidenciaram a centralidade do separador *Diário de Leitura*, o que confirma a relevância das propostas mais diretamente orientadas para a interpretação, a reflexão e a expressão da relação dos participantes com o texto. Ainda assim, a análise mostrou também que o modo como os participantes se apropriaram do Caderno de Leitura não foi homogéneo. Se, por um lado, o separador *Diário de Leitura* reuniu grande parte dos registos, por outro, as *Ilustrações* e, com menor frequência, as *Palavras Mágicas*

surgiram como espaços valorizados por vários participantes. Este dado assume especial relevância, na medida em que revela que o Caderno de Leitura admitiu diferentes formas de responder à leitura e permitiu que cada participante encontrasse a sua forma de organizar e expressar a leitura realizada.

Quanto ao terceiro objetivo, *“Identificar manifestações de compreensão e de posicionamento emocional”*, a análise dos dados recolhidos revelou que esta dimensão se manifestou de formas distintas ao longo das propostas. Em alguns casos, tornou-se visível de modo direto, quando os participantes se colocaram no lugar das personagens, nomearam sentimentos ou reagiram afetivamente às situações narradas. Noutros casos, surgiu de forma menos explícita, através da valorização de palavras, passagens, ilustrações, mensagens significativas ou associações pessoais suscitadas pela leitura, aspetos que também evidenciam modos de compreensão da obra, de atribuição de sentido ao que foi lido e de relação pessoal com o texto. Assim, os dados mostram que o Caderno de Leitura favoreceu diferentes formas de compreensão e de envolvimento emocional com a obra, tornando visível o modo como os participantes se relacionaram, sentiram e atribuíram significado ao que leram.

Por fim, no que se refere ao quarto objetivo *“Refletir sobre as potencialidades pedagógicas do Caderno de Leitura”*, os resultados do estudo permitem reconhecer a relevância desta estratégia no trabalho com a leitura literária no 1.º CEB. O Caderno de Leitura revelou-se um recurso pedagógico pertinente, ao criar um espaço em que os participantes puderam organizar ideias, registar aspetos significativos da leitura e explicitar interpretações construídas ao longo do contacto com a obra. Os dados sugerem ainda que, em vários casos, a escrita no Caderno de Leitura foi percebida como apoio ao acompanhamento da história, à compreensão mais atenta do livro e ao envolvimento com a obra lida. A diversidade de separadores e de propostas mostrou-se igualmente pertinente, dado que permitiu formas distintas de envolvimento com a leitura e acolheu modos diversos de expressão da leitura realizada. Neste sentido, tornou-se perceptível que o Caderno de Leitura pode favorecer uma relação em que a leitura se prolonga na escrita, na organização do pensamento e na atenção ao que foi lido.

Apesar dos resultados alcançados, importa reconhecer algumas limitações do estudo. Desde logo, o facto de a implementação do Caderno de Leitura ter decorrido ao longo de sete intervenções, um período relativamente curto para observar, com maior consistência,

efeitos mais duradouros ao nível da fruição leitora e da relação dos participantes com a leitura. Tratando-se de um processo que se constrói de forma progressiva, um tempo de aplicação mais alargado poderia ter permitido acompanhar com maior clareza a evolução dos registos e da relação dos participantes com a leitura.

Do mesmo modo, o facto de cada participante ter utilizado o Caderno de Leitura apenas para a leitura de uma obra literária limita a possibilidade de compreender de que forma o Caderno de Leitura se afirmaria perante outras obras. Acresce ainda que o estudo poderia ter sido enriquecido com momentos de partilha dos Cadernos de Leitura entre participantes, uma vez que essa possibilidade poderia ter favorecido o contacto com outras perspetivas de leitura, o diálogo em torno das obras e uma compreensão mais alargada sobre os modos de ler, interpretar e registar a leitura realizada, perspetiva que vai ao encontro do que defendem Vieira (2018) e Leite (2019). Ainda assim, estes aspetos não diminuem a relevância do estudo. Antes mostram que há possibilidades de aprofundamento que poderão ser tidas em conta em futuras práticas e investigações.

Em jeito de conclusão, o presente estudo permitiu responder de forma positiva à questão de partida. Embora o Caderno de Leitura não tenha tido o mesmo impacto em todos os participantes, os resultados mostram que este recurso favoreceu uma relação próxima, atenta e significativa com a obra lida, contribuindo para a fruição leitora.

BIBLIOGRAFIA

- Ader, C., Gregoire, F., Guilbert, B., Hauray, C., Rouaud, B., Roux, C., Thullier, P., & Touzeau, A. (2006). *Le carnet de lecteur*. Commission départementale Maîtrise des langages.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 43-189). Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2018). Formar Leitores Literários. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores Literários. Ideias e Estratégias* (pp. 5-7). Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/55034>
- Azevedo, F., & Pereira, A. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Pactor.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2019). Práticas de educação literária e de promoção da literatura. *Textura*, 21(45), 6-29. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4791>
- Balça, A. (2023). A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. In F. Azevedo, C. O. Martins, & L. Magalhães (Coords.), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 9-35). Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. <https://hdl.handle.net/1822/88121>
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação* (5), 64-76. <http://hdl.handle.net/10400.8/237>
- Barbeiro, L. (2005). *Relação com a Língua: uma relação diferenciada*. 6.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação – DGIDC.

- Barca, I. (2021). Educação histórica: Desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. A. M. Alves, & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica, Um Primeiro Olhar* (pp. 59-69). Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Barreto, L. (1991). *Aprender a comentar um texto literário*. Texto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1.^a ed.). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *IX ANPED SUL*, 9, 1-12.
- Cabeleira, J. P. R. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: Estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório da Universidade Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/7377>
- Caldeira, Z.S., Seixas, S., & Piscalho, I. (2017). Intervenção baseada nas rotinas. *Revista da UIIPS*, 5(1), 62-80. <http://hdl.handle.net/10400.15/2113>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Ceia, C. (2008). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). *Casa da Leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://pt.scribd.com/document/88024493/O-poder-da-leitura-literaria>
- Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. In Carvajal, F., & García J. R. (Coords.). *Enseñar o aprender a escribir y leer?* (pp. 129-143). Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P..
- Colomer, T. (2001). Entrevista a Teresa Colomer por Marcela Castro. La lectura de ficción enseña a leer. *El Monitor de la Educación*, 4, 1-5.

- Colomer, T. (2009). La educación literaria. In C., Armendano, & I. Miret (Coord.), *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 71-82). Fundación Santillana.
- Condessa, P. (2023). Relações humanas e práticas de leitura – um testemunho. *Palavras*, (60/61). <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.175>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Damião, M. H. (1996). Pré, inter e pós-acção: planificação e avaliação em pedagogia. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1(2), 149-179.
- Debus, E. S. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil: A leitura literária, escola e biblioteca escolar: inquietações. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 325-335). Lidel.
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Projeto MindUP*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/mindup.pdf>
- Duff, P. A., & Anderson, T. (2015). Case-study Research. In J. D. Brown, & C. Coombe (Eds.), *The Cambridge Guide to: Research in Language Teaching and Learning* (pp. 112-118). Cambridge University Press.
- Esteves, M. (2017). A Diferenciação Pedagógica e a Formação de Professores. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Coords.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Universidade do Algarve.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Fabício, A. R., Azevedo, C. B., & Cunha, L. T. P. (2014). Fontes escritas e imagens em sala de aula de História: Reflexões no âmbito da formação inicial de professores. *Revista Educação e Linguagens*, 3(5), 27-49. <https://doi.org/10.33871/22386084.2014.3.5.27-49>
- Fernandes, D. (2009). A importância de ensinar. *A Página da Educação*, 186, 86-87. <http://hdl.handle.net/10451/5548>

- Ferreira, I. M. M. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77077>
- Filipe, S. S. C. (2015). *Prática de ensino supervisionada no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: Motivação para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Caderno de Leitura* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Institucional do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5320>
- Fillola, A. M. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Franco, A. J. (1999). *A poesia como estratégia*. Campo das Letras.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76- 93. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>
- Galván, L. (2004). Elementos para un plan de educación literaria. *Revista De Literatura* 66(132), 537 – 554. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2004.v66.i132.133>
- Galvão, A. L. M., & Silva, A. C. (2017). A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. *A Cor das Letras* 18(3), 27-42. <https://doi.org/10.13102/cl.v18i3.2678>
- Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*, (2), 169-183.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão Leitora* (2.ª ed.). Edições ASA.
- Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école* (2.ª ed.). De Boeck Education.

- Leite, S. (2019). *O caderno de leitura: um recurso a explorar*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Lopes, M. T. F. (2023). *Pensamento Crítico e Criativo: o poder do questionamento contínuo na aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/92031>
- Marques, S., Alves, D., & Mourão, A. (2022). A empatia na compreensão histórica dos alunos. In R. Muñoz, H. G. Pinto, M. I. S. Dias, M. O. Abreu, & D. Alves (Orgs.), *Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2022* (pp. 90–98). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/er8k-kc94>
- Martins, G. (2008). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa* (2.^a ed.). Atlas.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matteo, J. (2000). A investigação educacional. In J. Vidal (Dir.), *Enciclopédia Geral de Educação* (pp. 592-595). Mmliarte.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Ministério da Educação (Ed.) (2018a). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. Estudo do Meio: 2.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação (Ed.) (2018b). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. Português: 2.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Ministério da Educação (Ed.) (2018c). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. Educação Artística – Música: 2.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Ministério da Educação (Ed.) (2018d). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. Português: 4.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Ministério da Educação (Ed.) (2018e). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. História e Geografia de Portugal: 6.º ano/2.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Ministério da Educação (Ed.) (2018f). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. Português: 6.º ano/2.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Cosmos.

Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação* (1.ª ed.). De Facto Editores.

Oliveira, C. A. C. (2020). *Ler por prazer: o Caderno de Leituras como estratégia promotora do desenvolvimento da educação literária* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Institucional do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12846>

Omanova, M. (2024). Importance of voice in expressive reading. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 12(1), 125-128.

- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 445-493). Climepsi Editores.
- Pereira, M. F., & Pires, M. V. (2016). Práticas de utilização do manual escolar na sala de aula do ensino básico. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência – Livro de Resumos* (p. 141). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/14003>
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. República Portuguesa Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Universidade de Aveiro.
- Pontes, V. M. A. (2023). A Formação Literária no Espaço Escolar. In F. Azevedo, C. O. Martins, & L. Magalhães (Coords.), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 67-86). Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. <https://hdl.handle.net/1822/88121>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(S1), 33–35. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* (Cadernos do CCAP, n.º 2). Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <http://hdl.handle.net/10451/4708>
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 41(2), 51-81. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3

- Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice*, 21(4), 268-277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Rosenblatt, L. M. (1988, January). *Writing and Reading: The transactional theory* [Technical Report N.º 416]. Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Santos, R. B. O., Oliveira, H. C., Carvalho, J. J., Jorge, R. S., Guimarães, E. O., Cunha, I. M. S., Furtunato, K. V., Queiroz, N. R. & Silva, K. S. B. (2021). A importância da leitura na sala de aula. *Research, Society and Development*, 10(4), 1-10. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14129>
- Silva, B. H. M. S., Silva, A. L., Oliveira, E. G., Lira, L. L. & Pontes, E. A. S. (2022). Jogos Matemáticos como Ferramenta Educacional Lúdica no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Educação Básica. *Rebena – Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem*, 4, 246–254.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.19/4152>
- Salsa, I. S. (2017). A importância do erro do aluno em processos de ensino e de aprendizagem. *REMATEC*, 12(26).
- Sinha, S. (2009). Rosenblatt's Theory of Reading: Exploring Literature. *Contemporary education dialogue*, 6(2), 223-237.
- Silva, G. (2007). O imaginário na literatura infanto-juvenil: Leituras entre mãos. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 105-129). Lidel.
- Silva, R., & Martins, F. (2020). Investigar a nossa própria prática: uma experiência de auto-supervisão. *Indagatio Didactica*, 12(3), 141-158. <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20061>

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação – DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação – DGIDC.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed Editora.
- Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. (1.^a ed.). Porto: Media XXI. <http://hdl.handle.net/10400.21/6083>
- Tavora, M. L. (2022). *A Carta como objeto pedagógico* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/55973>
- Trindade, S. P., & Sopelsa, O. (2014). A interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem de arte, matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental. *Revista Matéria-Prima*, 2 (3), 156-167. <http://hdl.handle.net/10451/34924>
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas* (pp. 11-17). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1204>
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-30. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: da Teoria à Prática Pedagógica* –

um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.ª ed.). Edições Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/11219>

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Compreensão da leitura*. In LER: Leitura, escrita, recursos. <https://hdl.handle.net/1822/68930>

Vieira, I. F. S. (2018). *Caderno de Leituras: uma estratégia pedagógica para desenvolver a capacidade de ler para apreciar textos literários no 4.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/27774>

Xavier, É. (2010). O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, 3(6), 1097-1112. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n6p1097>

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (2.ª ed.). Bookman.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO 1: FICHA DE COMPREENSÃO DE LEITURA.

Nome: _____	Data: ____/____/____
-------------	----------------------

O caçador e o cão constipado

O senhor Tiago e o seu cachorro, chamado Musgo, viviam numa pequena casa junto ao bosque. Tiago e Musgo eram muito amigos de todos os animais da floresta.



Numa bela manhã, ainda muito cedo, um caçador veio bater à porta:

- Bom dia! – disse o caçador. – O meu cão apanhou frio e agora está constipado. Não consegue cheirar nada. Teria a gentileza de me emprestar o seu?

- De boa vontade – respondeu o Tiago -, mas o Musgo não é um cão de caça.

- Não faz mal... Eu ensino-o.

- Antes de sair, Musgo olhou para o seu dono e piscou-lhe o olho com um ar maroto....

Mario Sala Gallini
Histórias para Adormecer, Porto Editora

1. Quem são as **personagens** presentes no texto?

2. **Classifica** como verdadeiros ou falsos nas seguintes afirmações. **Corrige** as afirmações falsas com frases do texto.

a. O cachorro do senhor Tiago chamava-se Mogli. _____

--

1

b. O senhor Tiago não gostava nada de animais. _____

--

c. O cão do caçador não conseguia cheirar nada. _____

--

3. **Numera** as afirmações seguintes, de acordo com a ordem de acontecimentos do texto. Segue o exemplo.

	O senhor Tiago emprestou o seu cão ao caçador.
	O caçador disse que o seu cão estava constipado e pediu emprestado o cão do senhor Tiago.
	Musgo pisca o olho ao seu dono antes de ir caçar.
1	O senhor Tiago e o seu cão moravam numa pequena casa perto do bosque.
	O caçador decidiu ir bater à porta do senhor Tiago.

4. O Musgo antes de sair para caçar, piscou o olho ao seu dono, porque?

Bom Trabalho!

2

ANEXO 2: ATIVIDADE DE PORTUGUÊS (1.º DIA).

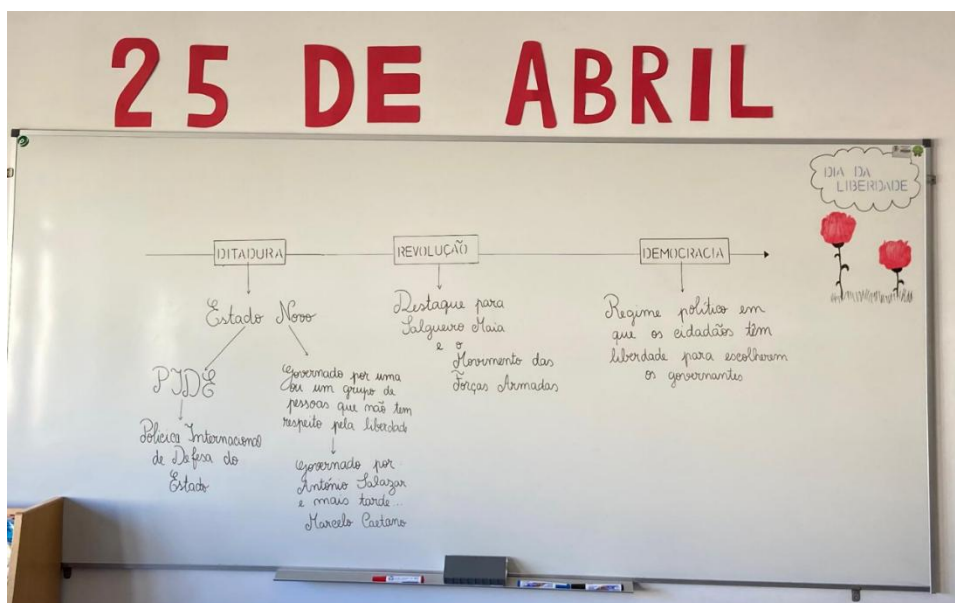


Figura 1 - Esquema-síntese construído em aula.

ANEXO 3: ATIVIDADE DE MATEMÁTICA (1.º DIA).

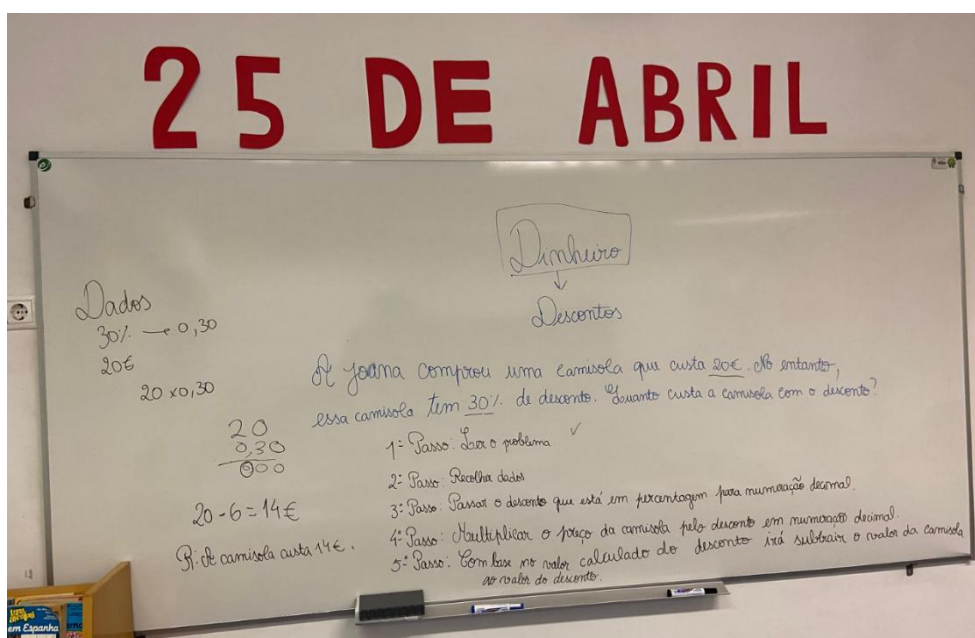


Figura 2 – Procedimentos para efetuar o cálculo de descontos.

ANEXO 4: ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1.º DIA).



Figura 3 – Mural realizado pelos alunos sobre o 25 de abril.

ANEXO 5: ATIVIDADE DE MATEMÁTICA (2.º DIA).



Figura 4 – Resolução de problemas pelos alunos.

ANEXO 6: ATIVIDADE DE PORTUGUÊS (2.º DIA).



Figura 5 – Apresentação do livro “Romance do 25 de Abril”.



Figura 6 – Momento de questionamento provocatório.

ANEXO 7: ATIVIDADE DE ESTUDO DO MEIO (2.º DIA).

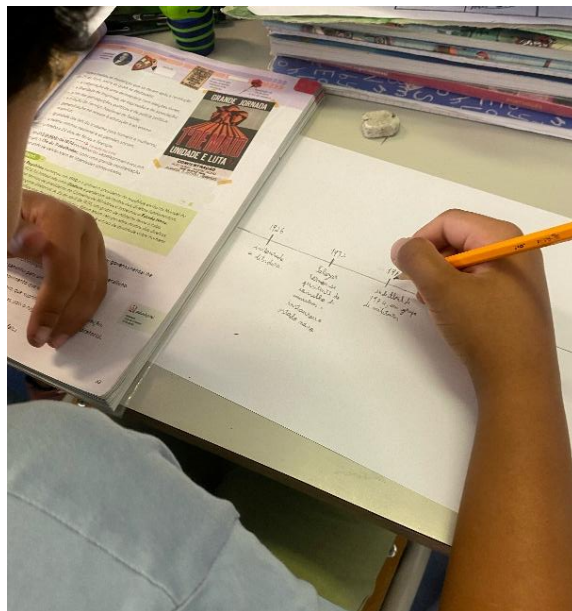
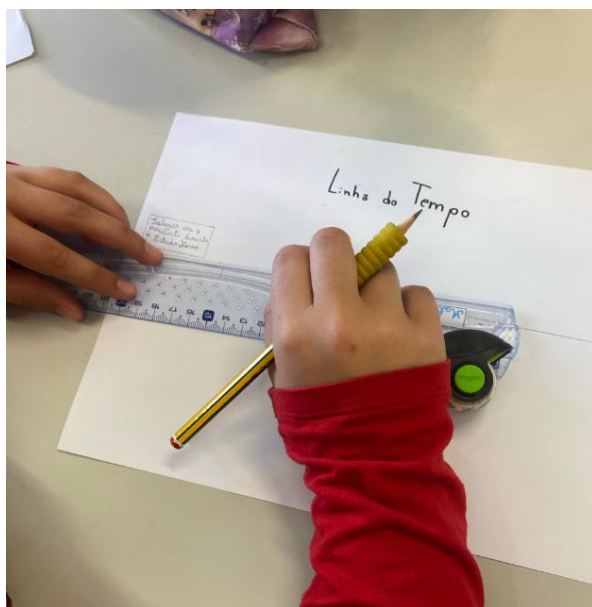


Figura 7 – Construção da linha do tempo pelos alunos.

ANEXO 8: ATIVIDADES PRÁTICAS.



Figura 8 – Atividade prática de exploração de diferentes tipos de rochas.

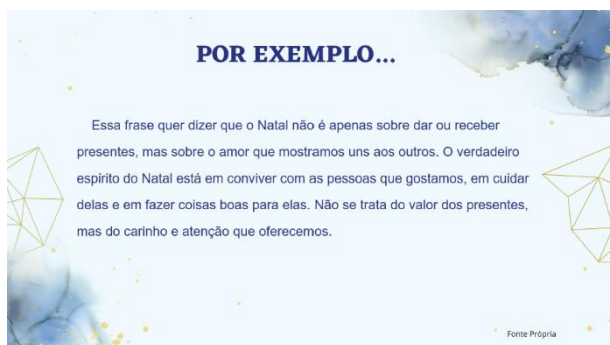


Figura 9 – Atividade prática de agrupamento de diferentes solos de acordo com a sua permeabilidade.

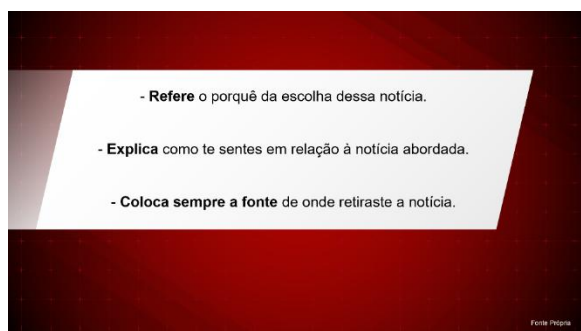


Figura 10 – *Jogo sobre as Unidades de Medida de Capacidade.*

ANEXO 9: EXEMPLO DA ROTINA – *PROVOCAÇÃO LITERÁRIA*.



ANEXO 10: ROTINA – *NOTÍCIAS FRESQUINHAS*.



ANEXO 11: GUIÃO COM QUESTÕES ORIENTADORAS.

Questões para orientar o reconto dos alunos		
	Refere	Não refere
De que fala o presente capítulo?		
Quais são as personagens presentes?		
Onde se passa a ação?		
Qual será o problema neste capítulo?		
O problema foi resolvido?		
Como termina o capítulo?		

ANEXO 12: GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA.

Critérios de avaliação de um reconto oral

Nível	Critérios
5	O aluno reconta de forma fluente e expressiva, integrando conhecimentos anteriores e fazendo generalizações além do texto. Resume partes do texto de forma clara e coesa, enunciando as ideias principais e secundárias relevantes. Utiliza um tom envolvente, entoação adequada e contacto visual com o público. O reconto é completo, coerente e demonstra envolvimento emocional.
4	O aluno reconta de forma clara e coerente, incluindo as ideias principais e algumas secundárias. Mantém um tom adequado e alguma expressividade. Demonstra contacto visual e organização do discurso, embora possa apresentar pequenas hesitações. O reconto é compreensível e envolvente.
3	O aluno relata as ideias principais e secundárias de forma compreensível, mas com algumas hesitações. A fluência e a expressividade são medianas, podendo faltar variação na entoação. Mantém contacto visual ocasional e organiza o discurso de forma geral. O reconto é coerente, mas pode ser menos envolvente.
2	O aluno relata algumas ideias principais e secundárias, mas com dificuldades na organização do discurso. Apresenta hesitações frequentes e pouca expressividade. O contacto visual é limitado e a entoação pode ser monótona. O reconto é relativamente compreensível, mas pode carecer de coerência.
1	O aluno apresenta um discurso desorganizado, relatando apenas pormenores ou omitindo informações essenciais. Demonstra muitas hesitações, pouca ou nenhuma expressividade e contacto visual quase inexistente. O reconto é pouco coerente, incompleto e de difícil compreensão.

ANEXO 13: ATIVIDADE DE ESCRITA.

Guião

Através do provérbio **“A alegria é um tesouro que vale mais do que o ouro.”** os alunos deverão escrever um **breve comentário** (entre 120 e 150 palavras) nos **cadernos de escrita** em que deverão:

- **Explicar** o significado do provérbio;
- **Expressar** a sua opinião;
- **Relacioná-lo** com uma experiência pessoal significativa.

ANEXO 14: ESCRITA DE UMA QUADRA.

Completa a seguinte quadra.

Dicas:

- No **verso 2**, descreve o que há na banca (por exemplo: frutas, cores, cheiros...).
- O **verso 4** deve rimar com “alguém” (ex.: também, vem, além, ninguém).

A banca está bem colorida,

A quitandeira chama alguém,

Completa a seguinte quadra. **SUGESTÃO**

Dicas:

- No **verso 2**, descreve o que há na banca (por exemplo: frutas, cores, cheiros...).
- O **verso 4** deve rimar com “alguém” (ex.: também, vem, além, ninguém).

A banca está bem colorida,
Com laranjas a brilhar
A quitandeira chama alguém,
Mas ninguém quer lá parar!

ANEXO 15: CARTAS ESCRITAS PELOS ALUNOS.

Letra, Portugal, 18 de maio

Local e data

Ola, querido do futuro

Saudação Inicial

Imagina que recebas uma carta assim daqui da mãe.

Mas há algo que deve mediar. A importância
de seres sempre tu próprio.

É esta a dica que te quero deixar. Não teres
medo de falhar, acima de tudo lembra-te do que
diz o teu coração. Viver mais forte.

Pode ser que ainda recebas uma pessoa muito
importante, ou que talvez não recebas ninguém
talvez. Mas não tens que contar com ti.

E lembra-te sempre do seguinte: a leitura abri-
ra os teus olhos.

Que tenhas muito sucesso na tua vida.

Um abraço do passado.

Despedida

Assinatura

28 de maio de 2025, Leiria

Local e data

Bom dia, Esimacada Futuro

Saudação Inicial

Escrevo-te esta carta para te informar de como
é o meu mundo atualmente. Na minha escola
não são permitidos telemóveis. Nós gostamos de
brincar e de falar todos juntos. A minha turma é
muito unida e trabalha muito mas também é muito
preguiçosa. Em casa gosto de ler e quando está
calor gosto de ir ao piscina.

Nos fim-de-semana gosto de dar passeios perto
de minha casa porque existe muita vegetação e
adoro ouvir o barulho das pássaros. À noite quando
estou mais triste gosto de olhar para as estrelas
porque assim sinto-me melhor. Espero que no
futuro ainda façam estas coisas. Com carinho,

Despedida

Assinatura

Névia, 28 de maio de 2025

Local e data

Olá, ciência do futuro,

Saudação Inicial

Espero que te encontres bem, mas que ainda brincas como eu
brincava e que continues preferindo porque a tecnologia
vai continuar a evoluir.

Fu outra criança, lembrando na natureza e brincar e espero que
tu também, mas não te esqueças de estudar.

A internet tem perigos e espero mesmo que estejas alertado
para eles, pois nem tudo é o que parece.

Pensa bem nas consequências que a Internet traz, mas também
na parte positiva.

Dizete-te mais atenção à IA.

Com amor,

Despedida

Assinatura

Guirapá, 8 de maio de 2025

Local e data

Olá, criança do futuro

Saudação Inicial

Gosto de ir jogar futebol, observar a natureza e de estar
em quanto jogar. E o mundo para com a minha presença qui-
sere, ainda estamos na idade da pedra.

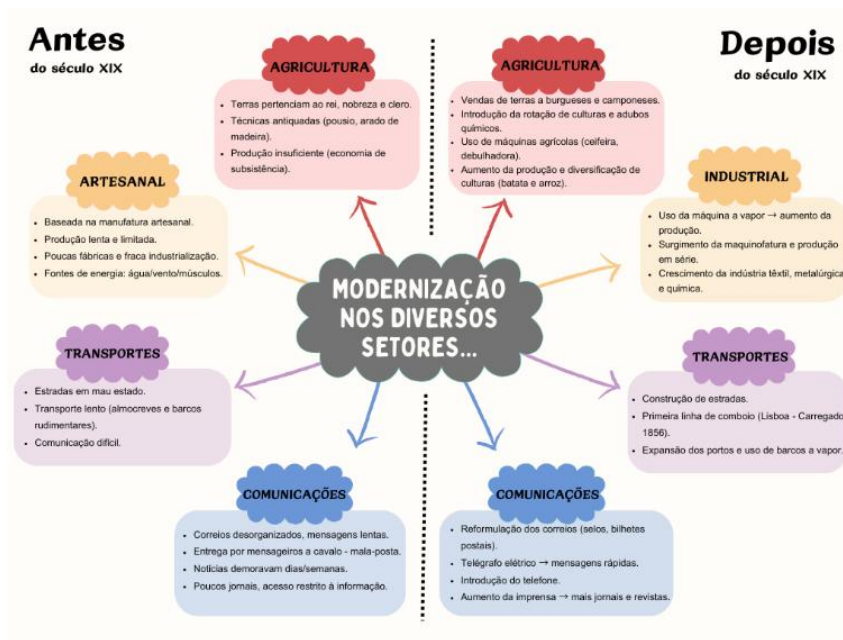
Atendo a todos as mudanças mas é normal, a
uma litro para deixar a tecnologia pode ser mais
mas com isso não teríamos as mesmas coisas, quer-
do ou não, perderíamos muitas coisas como aquela coisa
que parece o dia todo a jogar só para conseguir
fazer, isso seria recursos importantes, o que é o real
problema.

Atenciosamente,

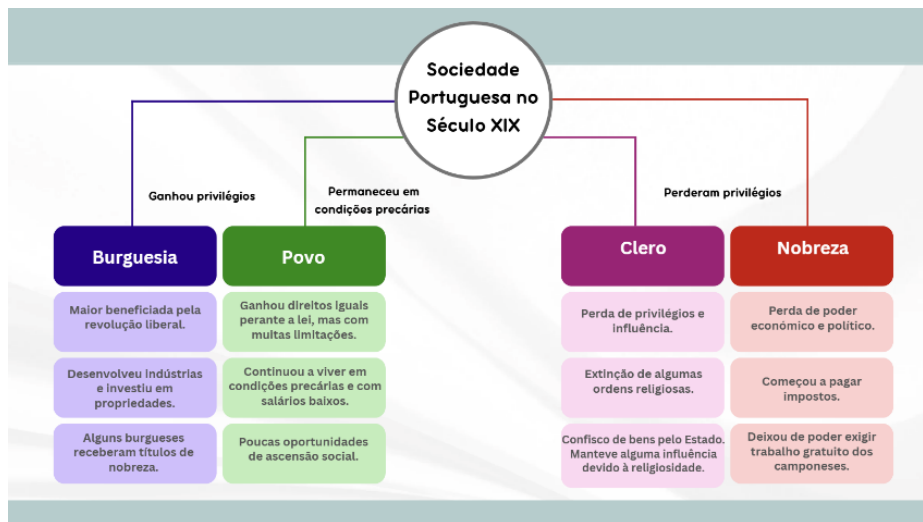
Despedida

Assinatura

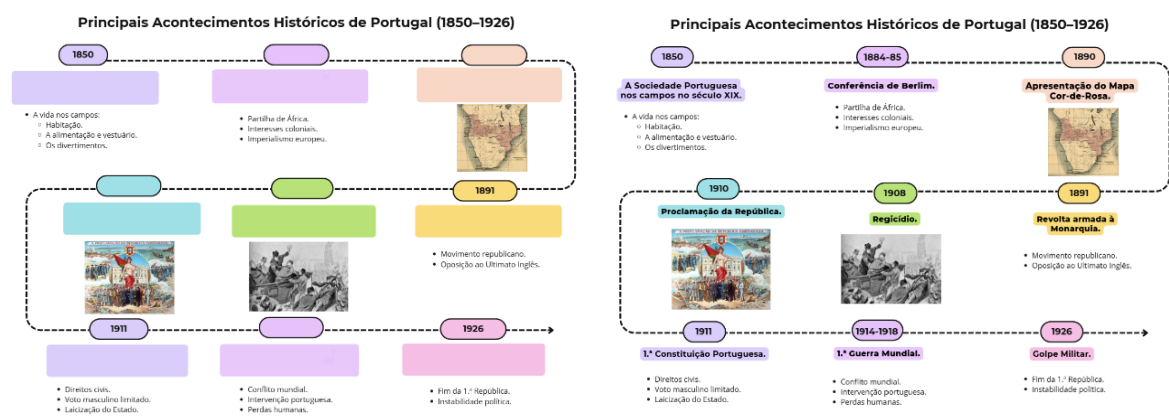
ANEXO 16: ESQUEMA 1.



ANEXO 17: ESQUEMA 2.



ANEXO 18: LINHA TEMPORAL.



ANEXO 19: QUESTIONÁRIO DE VERDADEIRO/FALSO.

Ano letivo 2024/2025

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL – 6.º ANO

Nome: _____ Número: _____

Programa Conta-me História – A Implantação da República

1. **Classifica** as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas, assinalando com **X**, com base no programa da RTP que vais visualizar. **Corrige** as afirmações falsas.

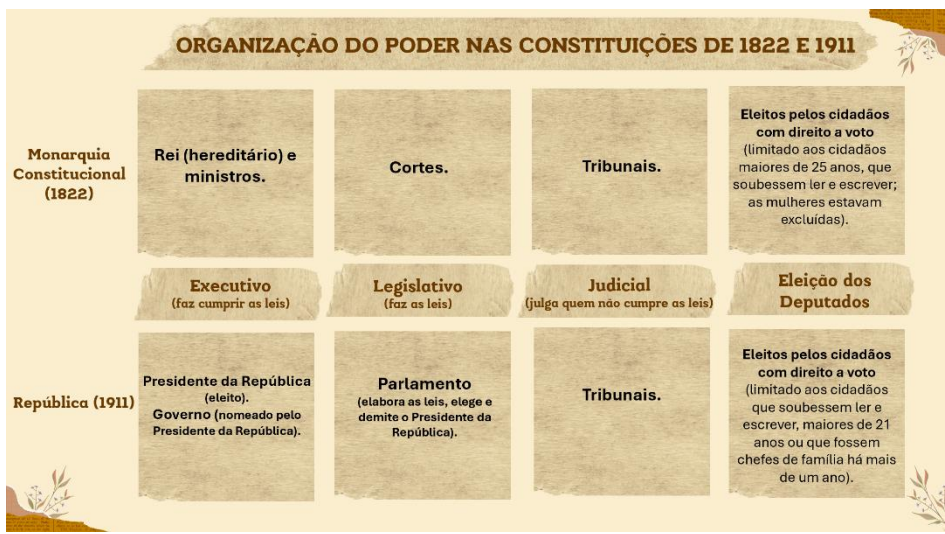
	V	F
a) Nas últimas décadas do século XIX, verificou-se em Portugal um descontentamento da população.		
b) A Conferência de Berlim teve como principal objetivo resolver o conflito entre Portugal e Inglaterra relativamente ao Mapa Cor-de-Rosa.		
c) O Mapa Cor-de-Rosa foi proposto por Portugal, onde o mesmo queria exercer soberania nos territórios desde Angola a Moçambique.		
d) O Ultimato Britânico foi prontamente aceite pelo governo português, sem gerar contestação popular.		
e) O Hino Nacional "A Portuguesa" foi composto para celebrar a assinatura do Tratado com a Inglaterra após o Ultimato Britânico.		
f) Durante a monarquia constitucional, a moeda em circulação era o real, sendo substituída pelo escudo com a implantação da República.		
g) A revolta de 31 de janeiro de 1891, no Porto, resultou na imediata proclamação da República em Portugal.		
h) Em 1907, João Franco com o apoio do rei D. Carlos faz o regime encaminhar pela ditadura.		
i) D. Carlos e o seu filho, príncipe herdeiro D. Luís foram assassinados no Terreiro do Paço pelos regicidas Manuel Buiça e Alfredo Costa.		
j) Após a morte de D. Carlos, D. Manuel II assumiu o trono com apenas 16 anos.		
k) Machado Santos assume a liderança do movimento republicano de outubro de 1910.		
l) A Carbonária foi um grupo monárquico que apoiou D. Manuel II durante a Revolução de 1910.		
m) Os republicanos, após assumirem o poder, formaram um governo provisório presidido pelo Dr. Teófilo Braga, que governaria até se realizarem eleições.		
n) O rei D. Manuel II e a família real partiram para o exílio em França, onde nunca mais voltaram.		

Bom Trabalho!

ANEXO 20: ESQUEMA 3.

MONARQUIA PORTUGUESA VS REPÚBLICA PORTUGUESA		
Monarquia Portuguesa	Características	República Portuguesa
Rei.	Chefe de Estado	Presidente da República.
Sucessão hereditária.	Mandato	Escolhido pelos deputados na Assembleia Constituinte que eram eleitos pelos cidadãos eleitores
Vitalício.	Duração do mandato	4 anos.
Inicialmente absolutos (legislativo, executivo e judicial), posteriormente limitados pela Constituição.	Poderes do Chefe de Estado	Poder limitado pela Constituição, função representativa e moderadora.
Brasão Real; Coroa, Hino Monárquico; Moeda: Real.	Símbolos Nacionais	Bandeira Portuguesa, Hino Nacional (A Portuguesa); Moeda: Escudo.

ANEXO 21: ESQUEMA 4.



ANEXO 22: ELABORAÇÃO DAS CAPAS DOS CADERNOS DE LEITURA.



Figura 11 – Elaboração das capas dos Cadernos de Leitura.

ANEXO 23: CADERNO DE LEITURA UTILIZADO NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.

Autor(a) e Ilustrador(a): _____

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Escola: _____

**DIÁRIO DE
LEITURAS**



Data: _____

Imagina que eras a **personagem principal** do livro,
como é que te **sentirias**? **Mudarias** alguma coisa?

Data: _____

Escolhe uma ou duas **passagens/palavras** do livro que estás a ler e **justifica** a tua escolha.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Data: _____

O que desejas **recordar** deste livro?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Data: _____

Na tua **opinião**, escreve as **razões** que terão levado o **autor** a escrever o livro.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Data: _____

Na tua **opinião**, qual será o **motivo** do **autor** escolher aquele **título**?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

PALAVRAS/ FRASES MÁGICAS



Escreve **palavras** ou **frases** que tenham **chamado** a tua **atenção** durante a tua leitura e **explica** o porquê de teres escolhido essas e não outras.

Não te esqueças de colocar a **data** e o **número** da **página** para ser mais fácil de identificar. Segue o exemplo.

Página: _____ **Data:** _____

ILUSTRAÇÕES



Data: _____

Ilustração da parte _____

ANEXO 24: EXCERTOS DOS REGISTOS DOS PARTICIPANTES NA QUESTÃO “O QUE DESEJAS RECORDAR DESTES LIVROS?”.

Data: 13/06/2024

O que desejais recordar deste livro?

Quando eu li o livro "Matilda" que foi muito por: Raul Dalt uma parte da história ficou na minha cabeça... (Mesmo que no início o livro era entediante sim a minha parte favorita)

A única parte que eu mais gostei e não sei da minha cabeça foi a parte que o dogo Matilda descobriu os poderes dela.

9

Figura 12 – Registo da participante M.J.

Data: 13/6/2024

O que desejais recordar deste livro?

Em "Jardim" de Tolstói: "Os Tolstói: a história do futebol em Madrid" de Álvaro Magalhães, uma parte especial da história ficou gravada na minha memória. É a:

No início do livro, os Tolstói estão num fogo-freio que os deixa todos lesionados, de repente surge um cometa que os deixa todos entusiasmados.

O que desejo recordar é

o quanto Ricardo gosta de futebol e o esforço que ele fez para entrar em campo.

9

10

Figura 13 – Registo da participante R.S.

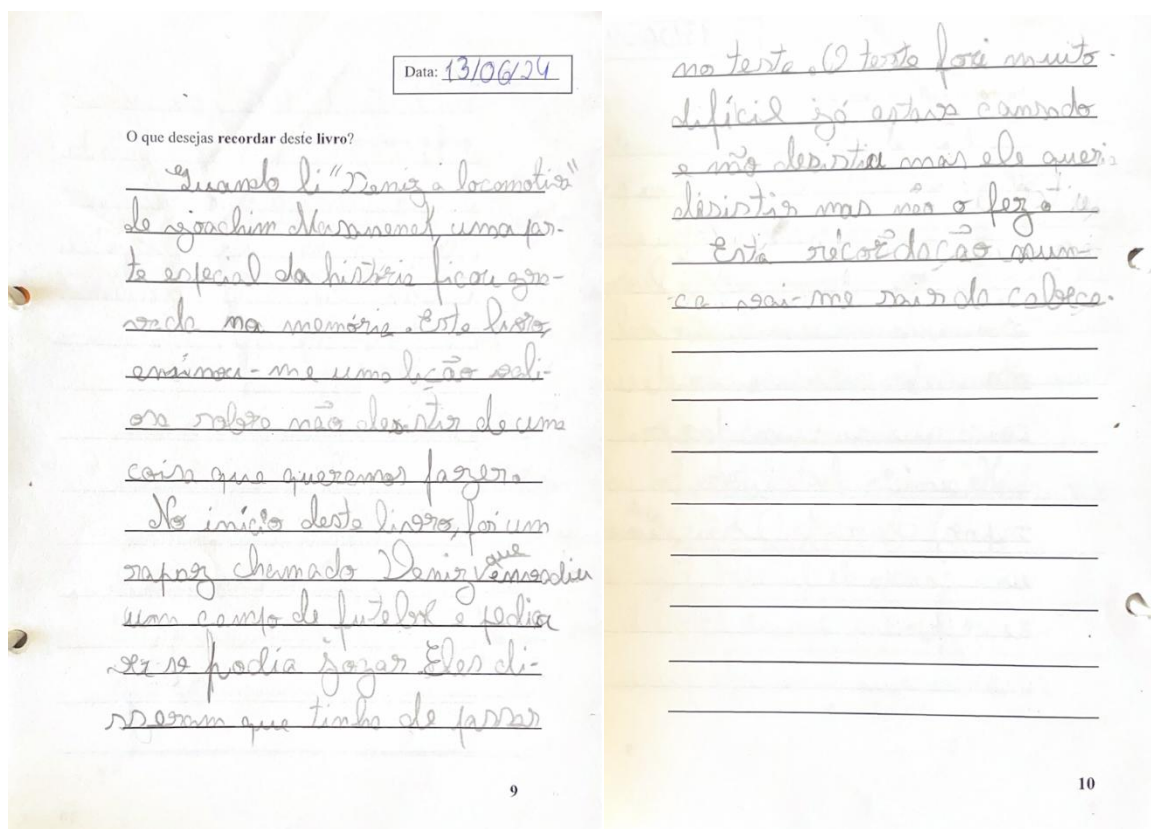


Figura 14 – Registo do participante B.V.