



LEITURA EM VOZ ALTA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONCEÇÕES DOS ALUNOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Rita Coimbra Gomes

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

2021

| | ' ' | | ' ' |

LEITURA EM VOZ ALTA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONCEÇÕES DOS ALUNOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Rita Coimbra Gomes

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino
Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Miguel Falcão
Coorientadora: Carolina Gonçalves

2021

| | ' ' | | ' ' |

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionado II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Nas salas de aula do Ensino Básico, ler em voz alta é frequente. Contudo, as leituras revelam-se por vezes monótonas, pouco fluidas e desprovidas de expressividade; os leitores não raras vezes denotam desinteresse; as propostas de atividades são pouco diversificadas e nem sempre promovem o desenvolvimento das diversas competências para a leitura oralizada.

Com a investigação junto de duas turmas de 6.º ano pretendi compreender que propostas de trabalho deverá o professor apresentar aos alunos para que estes leiam por gosto, com entusiasmo e qualidade.

Recorrendo a metodologias mistas, o estudo visou cumprir os seguintes objetivos: (1) *Caracterizar as conceções dos alunos das duas turmas sobre leitura em voz alta*; (2) *Caracterizar as conceções dos professores de Português das duas turmas acerca da leitura em voz alta*; (3) *Compreender as práticas dos professores de Português das duas turmas em torno da leitura em voz alta*; (4) *Desenvolver estratégias promotoras de leitura em voz alta*.

Para tal, recorri à implementação de inquéritos aos alunos das duas turmas e aos professores cooperantes de Português.

Neste estudo conclui-se que o diagnóstico das conceções dos alunos sobre a leitura em voz alta permite entender em que estágio eles se encontram no âmbito da leitura oralizada. Partindo deste ponto, o professor deverá preparar um percurso com um objetivo final bem delineado. Tomando como objetivo último a leitura em voz alta com qualidade, este percurso deverá ser criado com diversas estratégias, capazes de trabalhar cada aspeto técnico, tendo sempre em vista a agregação gradual destes para que os alunos adquiram as competências para ler em voz alta.

Palavras-chave: Leitura na escola; respiração; postura corporal; projeção vocal.

Abstract

This report is part of the curricular unit Supervised Teaching Practice II, within the Master's degree in Teaching of the 1st Level of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Level of Basic Education.

In elementary school classrooms, reading aloud is commonplace. However, these readings sometimes prove monotonous, lacking fluidity and expressiveness; readers, not rarely, show lack of interest; activity proposals are not very diversified and do not always promote the development of different skills for reading aloud.

With the research with two 6th grade classes, I intended to understand which work proposals should the teacher present to his students so that they read with pleasure, enthusiasm and quality.

Using mixed methodologies, the study aimed at fulfilling the following objectives: (1) *to characterize both classes students' conceptions about reading aloud*; (2) *to characterize the two classes Portuguese teachers' conceptions about reading aloud*; (3) *to understand the two classes Portuguese teachers' practices about reading aloud*; (4) *to design strategies that promote reading aloud*.

To this purpose, I resorted to the implementation of surveys with the students from both classes and to the cooperating Portuguese teachers.

In this study, the conclusion is drawn that the diagnosis of the students conceptions about reading aloud allows us to understand at what stage the students are in the context of oral reading. Starting from this point, the teacher must prepare a route with a well-defined final objective. Taking quality reading aloud as its ultimate objective, this path should be created with several strategies, capable of working on each technical aspect, always with a view to gradually aggregating them so that students acquire the skills to reading aloud.

Keywords: Reading at school; breath; body posture; vocal projection.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. ^a PARTE	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2. ^o CEB	5
1.1. Caracterização do contexto.....	6
1.1.1. A instituição	6
1.1.2. Caracterização da turma.....	7
1.1.3. A ação educativa dos professores cooperantes.....	9
1.2. Problemática da intervenção	11
2. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 2. ^o CEB.....	14
2. ^a PARTE	23
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	24
1.1. Contextualização e motivação do estudo	25
1.2. Problemática e objetivos orientadores do estudo	26
1.3. Intervenção	27
1.3.1. Intervenção realizada.....	28
1.3.2. Projeção de sequência didática	29
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1. Leitura em voz alta	32
2.1.1. Leitura em voz alta: contextualização histórica e geográfica.....	33
2.1.2. Técnicas para ler em voz alta	35
2.1.3. A leitura em voz alta no currículo de Português em Portugal.....	40
2.1.4. Perspetivas sobre sequências didáticas	44
3. METODOLOGIA	46
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	50
4.1. Apresentação de resultados.....	51

4.1.1. Resultados dos questionários respondidos pela turma 6.º 1.ª, no início da intervenção	51
4.1.2. Resultados dos questionários respondidos pela turma 6.º 2.ª, no início da intervenção	54
4.1.3. Resultados dos questionários respondidos pela turma 6.º 1.ª, no final da intervenção	56
4.1.4. Resultados dos questionários respondidos pela turma 6.º 2.ª, no final da intervenção	59
4.1.5. Resultados das entrevistas concedidas pelos professores cooperantes de Português, no início da intervenção	61
4.2. Discussão dos resultados.....	63
4.2.1. <i>De que forma é que os alunos das duas turmas percecionam o decorrer dos momentos de leitura em voz alta das suas aulas?</i>	63
4.2.2. <i>Para os alunos das duas turmas, o que é uma leitura em voz alta com qualidade?</i>	64
4.2.3. <i>Que relevância conferem os professores de Português das duas turmas à leitura em voz alta?</i>	65
4.2.4. <i>Como contribuem os professores de Português das duas turmas para o desenvolvimento das competências de leitura em voz alta dos alunos?</i>	66
4.2.5. <i>De que forma pode o professor promover o desenvolvimento, pelos alunos das duas turmas, das capacidades necessárias para a leitura em voz alta?</i>	67
5. CONCLUSÕES.....	69
5.1. Limitações do estudo.....	72
6. REFLEXÃO FINAL.....	74
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	89
ANEXO A. Notas de campo.....	90
ANEXO B. Protocolo da entrevista ao professor de História e Geografia de Portugal, de ambas as turmas, realizada durante as semanas de observação	122
ANEXO C. Protocolo da entrevista ao professor de Português, da turma 6.º 1.ª, realizada durante as semanas de observação.....	129

ANEXO D. Protocolo da entrevista ao professor de Português, da turma 6.º 2.ª, realizada durante as semanas de observação.....	141
ANEXO E. Articulação entre os objetivos gerais e as estratégias da intervenção.....	146
ANEXO F. Articulação entre as questões orientadoras e os objetivos específicos da investigação.....	148
ANEXO G. Atividades implementadas com as turmas de 6.º ano, no âmbito da investigação.....	150
ANEXO H. Excertos da obra <i>Pedro Alecrim</i>	155
ANEXO I. Cartões com modos de expressividade.....	158
ANEXO J. Protocolo da atividade de leitura expressiva.....	160
ANEXO K. Poemas.....	162
ANEXO L. Exemplo de tabela criada para avaliação das leituras em voz alta.....	164
ANEXO M - Planificação da Sequência Didática, para uma turma de 4.º ano do 1.º CEB.....	166
ANEXO N. Questionário por aplicar a uma turma de 4.º ano, no início de uma intervenção.....	170
ANEXO O – Questionário por aplicar a uma turma de 4.º ano, no final de uma intervenção.....	174
ANEXO P. Exemplo de sequência de leitura em voz alta de poemas, lengalengas e trava-línguas.....	178
ANEXO Q. Protocolo da entrevista realizada ao professor de Português, da turma 6.º 1.ª, no âmbito da investigação.....	180
ANEXO R. Protocolo da entrevista realizada ao professor de Português da turma 6.º 2.ª, no âmbito da investigação.....	186
ANEXO S. Questionário aplicado a ambas as turmas de 6.º ano, no início da intervenção.....	190
ANEXO T. Questionário aplicado a ambas as turmas de 6.º ano, no final da intervenção.....	195
ANEXO U. Guião das entrevistas realizadas aos professores cooperantes de Português no âmbito da investigação.....	199
ANEXO V – Gráficos relativos às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 1 do questionário implementado no início da intervenção.....	202
ANEXO W – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 2 do questionário implementado no início da intervenção.....	205

ANEXO X – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 3 do questionário implementado no início da intervenção	210
ANEXO Y – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 4 do questionário implementado no início da intervenção	213
ANEXO Z – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 5 do questionário implementado no início da intervenção	216
ANEXO AA – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 6 do questionário implementado no início da intervenção	218
ANEXO AB – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 7 do questionário implementado no início da intervenção	220
ANEXO AC – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 8 do questionário implementado no início da intervenção	222
ANEXO AD – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 9 do questionário implementado no início da intervenção	225
ANEXO AE – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 10 do questionário implementado no início da intervenção	228
ANEXO AF – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 11 do questionário implementado no início da intervenção	231
ANEXO AG – Gráficos relativos às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 1 do questionário implementado no início da intervenção	234
ANEXO AH – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 2 do questionário implementado no início da intervenção	237
ANEXO AI – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 3 do questionário implementado no início da intervenção	241
ANEXO AJ – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 4 do questionário implementado no início da intervenção	244
ANEXO AK – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 5 do questionário implementado no início da intervenção	247
ANEXO AL – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 6 do questionário implementado no início da intervenção	249
ANEXO AM – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 7 do questionário implementado no início da intervenção	251
ANEXO AN – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 8 do questionário implementado no início da intervenção	253

ANEXO AO – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 9 do questionário implementado no início da intervenção	256
ANEXO AP – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 10 do questionário implementado no início da intervenção	259
ANEXO AQ – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 11 do questionário implementado no início da intervenção	262
ANEXO AR – Gráficos relativos às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 1 do questionário implementado no final da intervenção	265
ANEXO AS – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 2 do questionário implementado no final da intervenção	268
ANEXO AT – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 3 do questionário implementado no final da intervenção	272
ANEXO AU – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 4 do questionário implementado no final da intervenção	275
ANEXO AV – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 5 do questionário implementado no final da intervenção	277
ANEXO AW – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 6 do questionário implementado no final da intervenção	279
ANEXO AX – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 7 do questionário implementado no final da intervenção	281
ANEXO AY – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 8 do questionário implementado no final da intervenção	284
ANEXO AZ – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 9 do questionário implementado no final da intervenção	287
ANEXO BA – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 1.ª à questão 10 do questionário implementado no final da intervenção	290
ANEXO BB – Gráficos relativos às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 1 do questionário implementado no final da intervenção	293
ANEXO BC – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 2 do questionário implementado no final da intervenção	296
ANEXO BD – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 3 do questionário implementado no final da intervenção	300
ANEXO BE – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 4 do questionário implementado no final da intervenção	304

ANEXO BF – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 5 do questionário implementado no final da intervenção.....	306
ANEXO BG – Gráfico relativo às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 6 do questionário implementado no final da intervenção.....	308
ANEXO BH – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 7 do questionário implementado no final da intervenção.....	310
ANEXO BI – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 8 do questionário implementado no final da intervenção.....	313
ANEXO BJ – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 9 do questionário implementado no final da intervenção.....	316
ANEXO BK – Tabela relativa às respostas dos alunos da turma 6.º 2.ª à questão 10 do inquérito implementado no final da intervenção.....	319
ANEXO BL – Tabela relativa à análise da entrevista conferida pelos professores cooperantes de Português, no início da intervenção.....	322
ANEXO BM – Triangulação entre questões orientadoras, dados recolhidos e revisão de literatura.....	330
ANEXO BN – Perceção geral dos alunos face a momentos de leitura em voz alta ..	332
ANEXO BO – Evidências da perceção dos alunos acerca dos aspetos essenciais para uma boa leitura em voz alta	334

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

EB – Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

IA – Investigação-ação

ME – Ministério da Educação

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PT – Português

SD – Sequência didática

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UR – Unidade de Registo

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O Relatório Final que a seguir se apresenta constitui-se como momento conclusivo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico e surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II.

O documento encontra-se dividido em duas partes: uma primeira que diz respeito à prática realizada junto de duas turmas de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, às quais lecionei História e Geografia de Portugal e Português; e uma segunda parte respeitante à investigação levada a efeito junto das mesmas turmas.

Na primeira parte do relatório inclui-se um capítulo no qual descrevo a prática desenvolvida no 2.º ciclo. Neste caracterizo a instituição, a turma e a ação dos professores cooperantes e identifico a problemática, questões orientadoras e objetivos gerais da intervenção realizada e as estratégias levadas a cabo ao longo da intervenção. Integra também a primeira parte do relatório um capítulo de reflexão em torno da prática ocorrida.

Para a segunda parte do Relatório Final concorrem os capítulos respeitantes à investigação realizada e um capítulo de reflexão final.

Assim, inicio a 2.ª parte do documento apresentando o estudo que desenvolvi, contextualizando-o e apresentando as minhas motivações; identifico a problemática geral, as questões orientadoras e os objetivos específicos da investigação.

Mais adiante, explico como realizei a investigação, descrevendo de forma breve as atividades desenvolvidas e identificando alguns recursos utilizados. Dedico um subcapítulo à clarificação do que pretendia fazer se tivesse tido a oportunidade de realizar a mesma investigação numa turma de 4.º ano (possibilidade gorada pela pandemia da Covid-19).

De modo a esclarecer a temática da investigação, apresento um capítulo destinado à fundamentação teórica. Neste, recorrendo à revisão da literatura, contextualizo a leitura em voz alta no tempo e no espaço, debruço-me sobre técnicas para ler em voz alta, saliento a forma como a leitura em voz alta está representada no currículo de Português em Portugal e esclareço o conceito de sequência didática.

Posteriormente, enuncio a metodologia da investigação, indicando as características de que se reveste e justificando as opções tomadas acerca dos meios de recolha e tratamento de dados. No mesmo capítulo, explico os procedimentos seguidos e que garantem o cumprimento das normas éticas em investigação.

Na parte final do Relatório, são apresentados e discutidos os resultados da investigação. Uma primeira parte objetiva, na qual apresento os resultados obtidos a partir dos inquéritos realizados às turmas e aos professores cooperantes; e uma segunda parte organizada segundo as questões orientadoras da investigação, na qual relaciono os resultados obtidos e a revisão da literatura feita.

Para finalizar os capítulos respeitantes à investigação, apresento as conclusões, com as quais pretendo demonstrar se os objetivos estabelecidos para a investigação foram ou não cumpridos.

No último capítulo encontra-se uma reflexão final através da qual identifico os contributos da experiência desenvolvida na PES II e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; refiro os aspetos mais significativos de toda a experiência para o meu desenvolvimento pessoal e profissional; e menciono, ainda, os aspetos a melhorar no exercício da profissão docente.

1. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

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

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do contexto

Na presente secção dão-se a conhecer as finalidades educativas, missões propostas e valores veiculados pela e na instituição em que desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a minha investigação, os grupos de alunos com quem intervim e os princípios adjacentes à ação educativa dos professores cooperantes.

1.1.1. A instituição

A instituição na qual desenvolvi a prática foi inaugurada em 1958 e insere-se no projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Projeto Educativo, 2017-2021¹). De acordo com o sítio *online* da Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d.), é um projeto governamental, implementado em agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas que se localizem em territórios económica e socialmente desfavorecidos.

O Projeto Educativo do Agrupamento em que se encontra a instituição, na qual se procedeu à prática pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), assume diversas finalidades educativas, a primordial destas centrando-se na constituição de uma escola como polo de desenvolvimento e de referências para a comunidade educativa. A segunda e a terceira finalidades visam a prevenção e a redução do abandono escolar precoce, do absentismo, da indisciplina (no âmbito da TEIP) e a promoção de saúde e condição física dos alunos.

Com vista à concretização das finalidades indicadas, a instituição procura dar resposta às diversidades e às necessidades dos alunos, incluindo-os a todos, envolvendo-os em projetos e ações várias, promovendo um ensino de qualidade e facilitando o contacto entre a escola e a comunidade; contribuir para o desenvolvimento de capacidades e para a aquisição de competências, promovendo hábitos saudáveis para que os alunos se tornem capazes de exercer plenamente a cidadania; promover a utilização das tecnologias de informação e comunicação por todos os elementos da comunidade escolar, a fim de se rentabilizarem os recursos disponíveis; e, por fim, promover a redução dos défices de qualificação da população adulta.

Através deste último aspeto, verifica-se que o Agrupamento não exerce a sua ação apenas junto das crianças e dos jovens das escolas que o integram, mas estende-

¹ Pelo anonimato exigido, a fonte não se encontra identificada na lista de referências apresentada no final do relatório.

-a a adultos e a reclusos. Junto destes, o Agrupamento pretende estimular uma cidadania mais ativa e melhorar os níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional, através de dois cursos – Educação e Formação de Adultos e Português Para Todos.

Como missões, o Agrupamento propõe-se a proporcionar, àqueles que o frequentam, igualdade de acesso a um ensino de qualidade e a experiências de aprendizagem que permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento pessoal e intelectual, formando cidadãos intervenientes e responsáveis para com a sociedade em que se inserem.

Quanto aos valores veiculados, estes prendem-se com o respeito, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor, a exigência e a qualidade.

1.1.2. Caracterização da turma

As turmas com que intervimos encontravam-se no 6.º ano do 2.º CEB.

A turma 6.º 1.ª era composta por vinte e quatro alunos, dos quais quinze eram do sexo masculino e nove eram do sexo feminino. A turma 6.º 2.ª contava com vinte e dois alunos, entre os quais catorze eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. As idades dos alunos compreendiam-se entre os doze (maioria) e os quinze.

As duas turmas eram muito agitadas (cf. Anexo A1, notas de campo n.ºs 23, 30, 37 e 55; cf. Anexo A2, notas de campo n.ºs 87, 90 e 92), com pouco ritmo de trabalho (cf. Anexo A1, nota de campo n.º 40; cf. Anexo A2, nota de campo 135), havendo alunos que não participavam em qualquer atividade proposta nas aulas.

Apresento agora alguns casos particulares da 6.º 1.ª. Integravam a turma duas alunas referenciadas como tendo dificuldades cognitivas e que, portanto, tinham acompanhamento especializado na escola; dois alunos que raramente estavam presentes em aula, no entanto quando estavam aderiam a propostas de trabalho diferenciadas, de carácter lúdico e, ainda, não lúdico quando diretamente acompanhados por uma das estagiárias; um aluno que raramente comparecia às aulas da manhã, mesmo que já se encontrasse na escola; um aluno que nunca tinha completado um ano letivo na mesma escola, devido à profissão dos seus pais, tendo deixado a turma ainda antes da minha intervenção ter terminado; uma aluna que chegou à turma, vinda do Brasil, ainda durante as semanas de observação; duas alunas que

liam extremamente baixo, sendo apenas possível perceber o que estavam a ler quando nos posicionávamos junto a elas e com a turma em completo silêncio.

Relativamente à 6.º 2.ª, integravam a turma nove alunos com comportamentos muito desadequados; duas alunas referenciadas como tendo grandes dificuldades cognitivas e que, como tal, tinham acompanhamento especializado na escola; dois alunos que faltavam frequentemente às aulas; oito alunos que raramente realizavam as tarefas da aula. Ainda relativamente a este grupo, apesar do ambiente desadequado para o melhor aproveitamento, a turma era muito participativa – sendo, parte do problema, a desorganização dessa participação.

No que respeita a potencialidades das turmas, segundo o que observei junto das mesmas (cf. Anexo A), e também com base na informação obtida por meio de conversas formais (cf. Anexos B, C e D) e informais com os docentes cooperantes, salientam-se as seguintes: participação ativa; compreensão de discursos orais; compreensão escrita; partilha de ideias, sentimentos e opiniões; colaboração com os colegas em situações de trabalho a pares; curiosidade; competição nos resultados finais; compreensão de conteúdos gramaticais simples; gosto pela leitura.

Quanto às fragilidades, as turmas revelavam: desmotivação; desinteresse; comportamento desadequado (excesso de conversa entre colegas e faltas de respeito para com professores, estagiárias e colegas); dificuldade na concentração; participação desordenada; ritmo de trabalho lento; pouca vontade em estabelecer raciocínio; dificuldade em distinguir o que é essencial do que é acessório; dificuldades e, conseqüentemente, desmotivação na produção escrita (estruturação do raciocínio e correção ortográfica); leitura pouco fluente; dificuldade na projeção de voz; insegurança a partilhar opiniões e justificações; dificuldade na análise iconográfica; dificuldade na compreensão de fenómenos políticos, culturais e artísticos e de conceitos da História e da Geografia; dificuldades na língua-materna. Esta perceção foi, também, obtida através da observação atenta da turma e do diálogo com os docentes.

Saliento que tanto as potencialidades como as fragilidades eram comuns a ambas as turmas, não significando isto que todos os alunos com quem contactei apresentassem cada uma das potencialidades e fragilidades indicadas.

No que concerne aos meios socioculturais e económicos de onde os alunos provinham, notei quase uma homogeneidade. O mais comum nas turmas era não haver um acompanhamento familiar ativo da educação escolar dos alunos. Muitos encarregados de educação (EE) não compareciam às reuniões de pais nem entravam

em contacto com o diretor de turma, mesmo quando este os tentava contactar. Também era comum, entre as famílias dos alunos, existirem dificuldades financeiras, residindo, muitas delas, em bairros sociais. Uma minoria de alunos das turmas provinha de famílias com melhores condições socioculturais e financeiras, capazes de fornecerem o necessário para as suas aprendizagens. Eram poucos os EE/familiares a acompanharem o percurso escolar dos seus educandos.

1.1.3. A ação educativa dos professores cooperantes

Apesar de cada professor cooperante apresentar aspetos caracterizadores da sua ação educativa que os distinguem dos outros, há aspetos idênticos.

Antes de mais, clarifico que tive a oportunidade de cooperar com três professores: dois da disciplina de Português (PT) (um para cada turma, sendo que um destes era diretor da turma 6.º 1.ª) e um professor de História e Geografia de Portugal (HGP), comum a ambas as turmas com que intervim.

Os três professores privilegiavam o modelo transmissor de conhecimentos, que, tal como refere Gonçalves (2018), citando Santaella (2010), implicava que fosse o professor a controlar a aprendizagem dos alunos, através da instrução direta.

As atividades propostas pelos professores cooperantes eram sobretudo as que se encontravam nos manuais escolares dos alunos. Tanto em aulas de PT como de HGP, o recorrente era ler-se um texto do manual, repartindo-o pelos alunos da turma; discutir-se o conteúdo do texto, sendo que, nessa fase, os professores colocavam questões ora literais ora inferenciais, às quais os alunos deveriam dar resposta; responder-se, individualmente e por escrito, no caderno, a questões relativas ao texto ou, no caso das aulas de PT, também a conteúdos gramaticais; e, por fim, corrigirem-se, em grande grupo, as respostas dadas às questões.

Em HGP, pontualmente, o professor pedia que os seus alunos analisassem imagens, mapas ou fontes escritas, no entanto, sempre os que constavam no manual da disciplina. Por meio de entrevista (cf. Anexo B), o professor esclareceu que também utiliza recursos audiovisuais e constrói, para os alunos, sínteses e esquemas acerca dos conteúdos abordados.

Concretamente, nas aulas de PT da turma 6.º 1.ª, por vezes, como meio de verificação de conhecimentos, o professor dinamizava um jogo de perguntas e respostas, utilizando a aplicação *Plickers*.

Perante fragilidades individuais e de grupo, cada professor apresentava uma dinâmica de trabalho distinta: o professor de PT da turma 6.º 1.ª, em conversa formal (cf. Anexo C), declarou que “moldava” os conteúdos, de forma que estes fossem ao encontro dos interesses dos seus alunos; o professor de PT da turma 6.º 2.ª, também por meio de conversa formal (cf. Anexo D), afirmou que diversificava os exercícios a realizar e aprofundava conteúdos complexos; o professor de HGP de ambas as turmas (também conforme as informações obtidas por meio de entrevista) explicou que adequava conteúdos, simplificando a linguagem, diversificava os momentos de avaliação e apelava à importância de se aprender.

De acordo com o n.º 1 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação consiste num processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e se certifica das aprendizagens desenvolvidas.

No que respeita à avaliação dos processos de aprendizagem, os professores cooperantes privilegiam a avaliação formativa que, de carácter contínuo e sistemático, se adapta às características dos alunos e às aprendizagens que estão a ser desenvolvidas (*Ibidem*). O intuito desta modalidade de avaliação interna é informar os alunos sobre as aprendizagens que têm realizado (Ferreira, 2006). Neste sentido, os professores implementavam diversos pequenos momentos de avaliação, divididos por domínios/contéúdos.

Concretamente, o professor de PT da turma 6.º 1.ª, na sua entrevista, clarificou que, por vezes, recorre à aplicação *Plickers* para avaliar os seus alunos. Este meio de avaliação, segundo o próprio professor, retira alguma pressão que os alunos possam sentir, pelo seu cariz lúdico.

Por sua vez, o professor de HGP, em entrevista, indicou que, ao longo de todo o ano, faz registos da qualidade de participação dos alunos e dos seus comportamentos. Era a partir desses registos e da análise de produções dos alunos, mediante fichas de trabalho, trabalhos de pesquisa de pequena dimensão e de fichas de avaliação (realizadas duas vezes por período) que procedia à avaliação dos alunos.

Para além disto, o professor afirmou ainda recorrer à auto e à heteroavaliação que, conforme Pereira et al., (2017), são ferramentas essenciais no processo da avaliação formativa dos alunos e no desenvolvimento da sua formação pessoal.

A autoavaliação, postula Soares (2013), constitui-se como um processo regulador da aprendizagem do aluno e das práticas pedagógicas do professor:

responsabiliza o aluno pela aprendizagem, possibilitando-lhe tomar decisões relativas a esse processo (Fernández, citado por Soares, 2013).

A realização da modalidade de heteroavaliação permite que os alunos aprendam a avaliar o trabalho dos outros e, como tal, desenvolvam critérios de avaliação de qualidade; desenvolvam hábitos e capacidade de colaboração nas aprendizagens; e, por último, torna os alunos participantes ativos no processo de avaliação em detrimento de uma postura de vítima, relativamente a esse mesmo processo (Black & William, citados por Monteiro & Fragoso, 2005).

Para os últimos minutos de cada aula lecionada pelo professor de HGP, estavam, então, reservados os momentos de autoavaliação. No entanto, estes consistiam apenas no seguinte: o professor pedia que cada aluno dissesse a classificação que acreditava merecer, entre “insuficiente”, “suficiente”, “bom” e “muito bom”; se o professor concordasse, anotava a classificação sugerida pelo aluno, se não concordasse informava o aluno de que não seria essa, mas sim outra e, aí, anotava a que o próprio professor decidia.

A modalidade de heteroavaliação, não tive oportunidade de observar.

Realizada no final de cada ano letivo, a avaliação sumativa é o elemento que define sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno (n.º 4 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). Consiste, por isto, no balanço das suas aprendizagens, tendo como objetivos fundamentais a classificação e a certificação (*Ibidem*). No final do ano letivo, os professores das turmas faziam, então, o balanço das aprendizagens dos seus alunos.

1.2. Problemática da intervenção

Durante as semanas de observação, obtive informação sobre a instituição, os grupos de alunos e os professores com quem vim a cooperar.

Estando mais consciente do contexto em que interviria, defini, em conjunto com a minha parceira, a problemática que orientou a intervenção: *Que contributos a dinâmica das sessões pode ter para a crescente motivação, interesse e participação dos alunos?*

Para sermos capazes de responder a essa ampla questão, formulámos outras, de cariz mais específico: i) *Como promover a participação ativa e ordenada dos alunos?* ii) *Como desenvolver o gosto dos alunos pela escrita?* iii) *Como promover competências histórico-geográficas nos alunos?*

Tendo por base as questões definidas, concentrámo-nos em três objetivos gerais que quisemos ver alcançados, por parte dos alunos, no final da nossa intervenção: a) *Participar de forma ativa e ordenada em contexto formal de aprendizagem*; b) *Desenvolver as competências de escrita em Português e História e Geografia de Portugal*; c) *Desenvolver a capacidade de selecionar informação relevante*.

Ao longo da intervenção, assim como prevíamos, aliámos as potencialidades das turmas às suas fragilidades, utilizando as primeiras em prol do contributo para a resolução das segundas. Durante todo o período, fez-se a fusão entre o que, como estagiárias, pretendíamos desenvolver, e o plano de turma que os professores cooperantes haviam definido.

Para a concretização dos objetivos gerais já identificados foi essencial apostar em diferentes estratégias (cf. Anexo E, Tabela E1): **(A1)** Implementação de atividades lúdicas e centradas nos alunos que possibilitem a aprendizagem cooperativa; **(B1)** Exploração dos processos inerentes à produção textual com os alunos (planificação, textualização e revisão); **(B2)** Implementação de momentos de escrita orientada e de escrita colaborativa; **(C1)** Fornecimento de documentos orientadores do procedimento de seleção, organização e tratamento de informação; **(C2)** Promoção de atividades que impliquem a localização de informação no texto para, posteriormente, serem escritos resumos, criados quadros-síntese e/ou mapas de conceitos.

Com base nos dados recolhidos e nos objetivos definidos, eu e a minha colega considerámos relevante desenvolver uma intervenção caracterizada pela implementação de estratégias com vista a motivar os alunos a participar de forma ativa (e, conseqüentemente, ordenada) nas atividades propostas em sala de aula e a cativar os alunos para que tenham interesse em aprender os conteúdos e a quererem, gradualmente, saber mais. Acreditámos que, assim, o ambiente da sala de aula tornar-se-ia propício à aprendizagem.

Para que os alunos conseguissem ter sucesso no objetivo A, eu e a minha colega centrámos a nossa intervenção na implementação de atividades de cariz lúdico, nas quais se dava primazia à participação ativa do aluno e à colaboração deste com os colegas, tais como um jogo de perguntas, respostas e discussão; a criação de cartazes; a elaboração de quadros-síntese, resumos e mapas conceptuais; e, ainda, a realização de textos em cooperação.

Para a consecução do objetivo B, os alunos foram levados a contactar com os processos inerentes à produção textual. Em diversos momentos, foi pedido que os

alunos escrevessem textos, de diferentes géneros, a pares. Para tal, foi-lhes sempre fornecido um guião orientador da escrita, dividido em três partes (uma para cada etapa do processo de produção textual), que os lembrava daquilo a que cada etapa corresponde e os orientava em todo o processo de escrita.

Com o intuito de encaminhar os alunos a terem sucesso no objetivo C, colocámo-los perante várias atividades que implicavam selecionar informação relevante. Para tal, criámos documentos orientadores de todo o processo de seleção, organização e tratamento de informação. Posterior a estas três fases, foi sempre a escrita de resumos, a criação de quadros-síntese e de mapas de conceitos e, ainda, a resposta a questões.

Para terminar, saliento a transversalidade curricular adjacente tanto a cada um dos objetivos como a cada uma das estratégias, pois apesar de alguns poderem ser mais associados à disciplina de Português, são também muito importantes para a aprendizagem da História e da Geografia de Portugal e vice-versa.

2. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA
OCORRIDA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

O mundo complexo em que existimos encontra-se em constante mudança, pelo que a adaptação é crucial e, para tal, é-o também a reflexão (Alarcão, 2001).

Na mão do professor foi colocada a responsabilidade de fazer os seus alunos compreenderem o presente e estarem preparados para o futuro (*Ibidem*). Para além disto, na sua profissão, o professor é modelo – o que os alunos virem e ouvirem, assumirão como verdade e como correto. Por isto, o professor não pode deixar de estar bem preparado; preparado nos mais diversos domínios por ser tão vasto o campo que abrange a sua ação. Para tal, o professor precisa de se pensar a si. Desta forma, a racionalidade não se aliena da profissão de docência.

Tendo estado a desempenhar um papel de professora (ainda que estagiária), a minha ação partiu sempre de reflexão – antes, durante e após cada aula. Para este momento e espaço, ficou reservada a análise crítica e analítica da experiência de contacto com duas turmas de 6.º ano, do 2.º CEB, ao longo de nove semanas.

Foi tendo em conta as fragilidades e potencialidades dos grupos com que intervimos que, de início, junto da minha colega, projetei o que viria a desenvolver ao longo das sete semanas de intervenção. Determinámos trabalhar junto dos alunos com o objetivo de os ajudar a tornarem-se capazes de **A** – *Participar de forma ativa e ordenada em contexto formal de aprendizagem*; **B** – *Desenvolver as competências de escrita em Português e História e Geografia de Portugal*; **C** – *Desenvolver a capacidade de selecionar informação relevante*.

A opção pelo objetivo **A** deveu-se a ter tido perante mim dois grupos de alunos muito participativos (com algumas exceções) que, apesar desta potencialidade, participavam de forma extremamente desorganizada, sem respeito para com colegas e professores e sem serem capazes de manter uma sala de aula harmoniosa – interrompiam os colegas que estavam a responder, muitas vezes falando alto para tentarem sobrepor as suas respostas às que estavam a ser dadas; se um colega errava na resposta, alguns alunos riam. Neste sentido, a reflexão em torno do objetivo **A** passará pela análise de duas vertentes: a frequência de participação em aula e o ambiente que se gera em aula fruto da participação dos alunos.

Para atenuar as dificuldades dos alunos em participar de forma ativa e ordenada, decidi trazer para a sala de aula propostas de trabalho de cariz lúdico e distintas das habituais do dia a dia escolar dos alunos. Acreditei que assim conseguiria cativar todos os alunos a participarem e a fazê-lo de forma ordenada, pois desenvolver uma atividade de cariz lúdico só é possível num clima de ordem. Simplificando, se os alunos quiserem

muito desenvolver uma atividade, farão os possíveis para que isso aconteça, nomeadamente, criando um ambiente propício ao desenvolvimento dessa atividade.

Esta questão conduz-me a Reyna (2009), que distingue tipos de motivação, de entre os quais destaco a intrínseca. A autora explica que esta se revela quando o ato de levar uma atividade a cabo é gratificante em si mesmo. Se a brincadeira e o jogo – conceitos que, de acordo com Luz (2016) se associam ao que é lúdico – cativam os alunos, os mesmos vão querer que a atividade decorra plenamente e, portanto, aderirão às atividades e participarão de forma ordenada – isto é, terão vontade intrínseca para realizarem as atividades.

Participando em atividades lúdicas, os alunos assimilam "os objetos e as suas propriedades para sua própria satisfação" (Peterson & Collins, 1997, p. 50), pelo que as aprendizagens surgem com significado (Luz, 2016), que, por sua vez, será um fator motivador para os alunos.

Com a implementação de atividades lúdicas e atividades menos comuns, nomeadamente, jogos de perguntas, respostas e discussão, criação de cartazes e de quadros-síntese, leituras expressivas, escritas colaborativas (sempre organizados em pequenos grupos) verifiquei que os alunos que nunca participavam em atividades passaram a fazê-lo e os alunos que costumavam participar, continuaram a fazê-lo.

A questão da participação desorganizada manteve-se um problema e ficou por resolver. Ao longo das atividades havia muito ruído, com alunos a interromperem outros. Frequentemente, senti necessidade de apresentar uma postura assertiva e rígida, de forma a controlar o grupo.

Associo a dificuldade que os alunos têm em participar de forma organizada com a indisciplina sentida nas escolas – questão complexa (Lopes, 2013a) que integra os debates quotidianos da comunidade escolar (Sousa & Palmeirão, 2015).

De facto, a indisciplina das turmas foi das maiores dificuldades a enfrentar em estágio. Como tal, foi essencial assumir esta fragilidade e trabalhar no sentido de a atenuar. De acordo com Lopes (2013a), parafraseando Brophy (1996), Seidman (2005) e Witt *et al.* (2004), a gestão da sala de aula é a melhor forma de inibir o aparecimento da indisciplina, pois, sem um sistema de gestão eficaz é menos provável que o ensino ocorra e é mais provável que se deem situações de indisciplina (McCaslan & Good, 1993; O'Leary, 1977; Tauber, 2007; Thanasoulas, 2010; Zigmond, 1996; citados por Lopes, 2013). Este último autor refere que, para gerir uma sala de aula, é necessário que o professor desenvolva ações no sentido de conseguir ensinar e que estas ações

incluem gestão de tempo, do espaço e dos alunos (*Ibidem*). É planificando que o professor consegue gerir estes elementos.

Planificar é dos aspetos mais importantes do ensino por ser um grande determinante daquilo que se ensina e da forma como se ensina, tendo, por isto, consequências na aprendizagem dos alunos e nos seus comportamentos em aula (Arends, 2012). Um bom planeamento inclui conteúdos e métodos de instrução apropriados para que os alunos estejam interessados (*Ibidem*).

A planificação de aulas inclui margem para adaptação, que visa ir ao encontro das necessidades de cada aluno (*Ibidem*). Para isto, é necessário, para além de conhecer bem os alunos, senti-los a cada aula: observar as suas expressões faciais, estar atento às suas atitudes, ouvir os comentários que são feitos, prestar atenção ao que vão produzindo em aula e, inclusive, se vão sequer produzindo...

No decorrer da prática, fiz, sobretudo, o que acima descrevi: planificar e seguir o que tinha sido estipulado, sem, no entanto, descurar a necessidade de adaptação. Adequar-me ao que, de facto, se passava em aula foi mais fácil do que difícil. Refiro de novo a questão de se sentir os alunos, porque foi essencial a cada aula: a forma empenhada com que se dedicaram a determinadas atividades, a agitação extrema noutras, a dispersão e a conversa paralela e constante perante determinados momentos da aula, as expressões faciais de conforto de quem tinha compreendido tudo ou as de dúvida e confusão de quem não tinha compreendido alguma parte.

Ainda que tenha tentado adequar as planificações de aula aos grupos de alunos, a desorganização sentida, como já referi, manteve-se até ao final da intervenção. Acredito que o tempo restrito de intervenção (sete semanas) tenha sido parte da razão pela qual não consegui que os alunos modificassem a sua forma de estar em aula, no entanto, teria sido importante ter implementado outro tipo de estratégias para os ajudar a apresentarem comportamentos mais adequados.

Durante as semanas de observação, fui crendo que para gerir as turmas seria necessária uma postura assertiva. De acordo com Alberti e Emmons (2008), citados por Vagos et al. (2016), um comportamento assertivo estabelece-se na autoexpressão honesta, clara e direta acerca das próprias emoções, pensamentos, necessidades e vontades. Costa et al. (2016), referem também o conceito de honestidade, relacionando a assertividade com a expressão honesta de sentimentos e com a conquista de metas.

Foi assim que intervim junto dos alunos: perante situações de participação desorganizada e outras de indisciplina, procurei agir de forma assertiva.

A minha postura assertiva não esteve presente apenas perante comportamentos desadequados, mas também na forma como instruí e nos recursos que criava para as aulas. Destaco os guiões para escrita orientada que são um exemplo de como, com orientação e direção, se atingem as metas desejadas, conforme referia Costa et al. (2016).

Desta forma, avanço para a análise da consecução do objetivo **B** – *Desenvolver as competências de escrita em Português e História e Geografia de Portugal* – para o qual contribuíram os guiões de escrita orientada acima referidos.

De acordo com o Ministério da Educação (ME, 2018g), a competência da escrita inclui “saber escrever para transmitir conhecimento (...), para defender uma opinião fundamentada, para narrar” (p. 4).

A decisão de levar os alunos a desenvolverem as suas competências de escrita em PT e HGP surgiu a partir da constatação dos seguintes aspetos: a escrita era uma grande fragilidade nas turmas, por razões como as dificuldades na correção ortográfica, leque de vocabulário reduzido e o desconhecimento quase total do processo de produção textual.

Apesar de um domínio ainda incipiente da ortografia poder revelar-se um obstáculo para o desenvolvimento da relação do aluno com a escrita (Baptista et al., 2011), privilegiei a abordagem do processo de produção textual, abandonando, em parte, a questão da correção ortográfica. A ortografia deve ser trabalhada continuamente, ao longo dos anos e com o contacto com diversas experiências, pelo que as sete semanas de intervenção não serviriam para se sentir uma mudança na correção ortográfica dos alunos. Detetar incorreções ortográficas e corrigi-las fez parte do meu trabalho, no entanto não foi aquilo em que me concentrei nas aulas pelas quais fui responsável.

A escrita é uma “atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (Baptista et al., 2011, p. 9). Seleciona e combina expressões linguísticas, organizando-as de forma que se constituam como representação de conhecimento de determinados conteúdos que se querem expressar (Barbeiro & Pereira, 2007). É em forma de texto que se dá esta organização, pelo que “escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto” (*Ibidem*, p. 15).

Para se escrever um texto, passa-se por um processo complexo, composto por várias etapas, que permitirão que, muitas vezes, o resultado seja o desejado. A

produção textual, de acordo com os mesmos autores, estabelece-se em três momentos principais: um momento anterior à escrita do texto – planificação –, o momento da própria escrita – textualização – e, por último, o momento posterior à escrita – revisão.

De cada um destes momentos fazem parte outros mais específicos, que dependem de cada situação e de cada escritor. A componente de planificação implica a ativação de conhecimentos sobre o assunto e o género de texto, o planeamento do desenrolar da tarefa, pesquisas e a escrita de notas para posterior utilização, seleção e organização da informação e a elaboração de planos que prevejam a organização do texto; da componente de textualização faz parte a redação do texto; da componente de revisão espera-se que o escritor avalie o que escreveu, relendo o seu texto e reformulando-o, consoante o que considere ser necessário (*Ibidem*).

Os alunos com quem contactei passavam apenas pela etapa de textualização, havendo muito poucos a reverem os seus textos. Desta forma, integrá-los neste processo foi uma prioridade, por ser inerente e fundamental a qualquer produção textual.

Para esta integração foi essencial promover diferentes momentos de escrita, tanto em aulas de PT como de HGP, cuja prática foi sempre auxiliada pela existência de um guião orientador. Este documento dividia-se em três partes: uma destinada à planificação do texto, outra à textualização e outra à revisão do texto.

Após uma primeira conversa e troca de ideias, não compreendiam a razão pela qual deveriam planificar o texto, mas, no que respeita à revisão, prontamente ficaram convencidos. Ao longo da intervenção, os alunos tiveram de construir textos, geralmente a pares, tendo também havido oportunidade de escreverem individualmente. Com o acumular dos momentos de escrita, os alunos passaram a conhecer bem os três momentos e a saber o que deveriam fazer em cada um – uns melhores que outros, mas, *grosso modo*, todos os alunos passaram a estar mais cientes de todo o processo.

Porém, ao acompanhar o trabalho dos alunos e ao analisar as suas produções, constatei que poucos alunos escreviam textos em concordância com o que tinham planeado e que os restantes integravam apenas algumas das ideias previstas.

Nas fichas orientadoras da escrita, o espaço reservado à revisão continha uma lista de sugestões daquilo que os alunos deveriam conferir, como a ortografia, as entradas dos parágrafos, a sequência de acontecimentos, a pontuação, a integração das ideias previstas na planificação. O que pretendia era que os alunos revissem o texto, tendo especial atenção ao por mim sugerido e que fossem colocando um visto ou uma cruz nos aspetos que já tinham conferido.

A revisão dos textos, por parte dos alunos, não era algo que eu conseguisse controlar, por ser um processo de certa forma mental (não tinha como certificar-me de que os alunos estavam, de facto, a ler e a refletir acerca do que escreveram) e de corte, de reescrita, entre outros, que não me era possível verificar. Ainda assim, reparei que todos, sem exceção, assinalavam cada campo (querendo isto dizer que tinham revisto cada uns dos itens sugeridos). No entanto, os erros ortográficos eram muitos, havia textos sem entradas de parágrafos, as sequências dos acontecimentos não eram coerentes, a pontuação raramente era a adequada e havia grandes diferenças entre as ideias colocadas na planificação e aquelas que eram desenvolvidas no texto.

Refletindo, então, em torno do que foi proposto para desenvolver competências de escrita e dos resultados obtidos no decorrer e no final da intervenção, creio poder concluir: de início, os alunos não conheciam as etapas do processo de produção escrita, tendo apenas passado pela textualização e, exceccionalmente, pela revisão; com o aumentar do número de experiências de produção textual os alunos passaram a conhecer cada etapa e a compreender a sua utilidade; ainda assim, no final da intervenção, os alunos criaram textos com uma grande discrepância entre o que foi planificado e o que foi escrito e não os reviam da forma que mostravam ter revisto.

Para o desenvolvimento das competências de escrita em PT e HGP, não se pode ignorar a questão da transversalidade do currículo. Sá (2015) afirmou que a boa comunicação escrita faz parte das competências essenciais para se viver na sociedade em que nos inserimos. Desta forma, o seu desenvolvimento deve ser promovido através de uma abordagem transversal que englobe o PT – ensino de Português – e as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares – ensino em Português (*Ibidem*). Neste sentido, o PT pode ser a disciplina responsável por um ensino mais aprofundado da escrita, mas a HGP (e outras disciplinas) implicam que se recorra ao uso desta competência, pelo que a escrita deixa de ser exclusiva do PT e passa, por isto, a ser tomada como competência transversal.

Se atentarmos nas competências histórico-geográficas identificadas por Hortas e Dias (2017), facilmente compreendemos em que medida o PT e a HGP se complementam. Neste sentido, destaco as competências histórico-geográficas que mais ilustram esta ideia: (A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) seleccionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (*Ibidem*).

Esta questão da transversalidade conduz-me à análise do objetivo **C** – *Desenvolver a capacidade de selecionar informação relevante*. Selecionar informação relevante é uma das competências essenciais a serem desenvolvidas na história e na geografia (*Ibidem*), mas também diz respeito a PT – para que se selecione informação é necessário compreendê-la; nos domínios da oralidade e da educação literária da área curricular de PT desenvolvem-se as competências necessárias à compreensão oral e de texto (ME, 2018g).

A opção por ajudar os alunos a desenvolverem capacidades de seleção de informação relevante resultou da constatação de que os alunos tinham muita dificuldade em compreender textos, o que lhes era pedido em diversas tarefas, e, ainda, em selecionar a informação necessária para as realizarem.

Com vista a alterar esta situação foi essencial colocar os alunos em contacto com diversas fontes de informação criadas e recolhidas por mim e pela minha colega. Com os recursos fornecidos, pretendia que os alunos distinguissem a informação essencial da acessória, para posteriormente a selecionarem, organizarem e tratarem.

Para além disto, a cada análise documental e a cada explicitação de conteúdos era essencial esclarecer o significado dos mais diversos conceitos – abordar a agricultura da segunda metade do século XIX sem explicar o significado de “terreno baldio”, “pousio” e “morgadio” seria meio caminho andado para os alunos não compreenderem o que se estava a tratar. Com os conceitos entendidos, os alunos estariam preparados para compreenderem a informação e para a utilizarem em contexto.

Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção de conhecimento e na comunicação em História e Geografia (Hortas & Dias, 2017) foi, então, outra competência que se desenvolveu ao longo da intervenção, constituindo-se também esta como elemento de transversalidade entre a HGP e a PT. Nesta linha de pensamento, a explicitação de conceitos específicos da História contribuiu para o aumento do vocabulário dos alunos, que foi das primeiras fragilidades encontradas nos grupos.

Apesar do cuidado e da atenção tidos em torno do desenvolvimento das competências dos alunos para seleção de informação, as diferenças sentidas em ambas as turmas foram muito ligeiras. No entanto, acredito que, no caso de se ter tido a possibilidade de dar continuidade a esta prática junto dos alunos ao longo do ano letivo, verificar-se-iam alterações mais significativas.

Em jeito de conclusão, de um modo geral, creio que desde o período de observação até ao final da intervenção, com a implementação das estratégias discriminadas ao longo da reflexão, fui capaz, com a colaboração da minha colega, de motivar os alunos e, conseqüentemente, fazê-los participar de forma mais ativa, e, por conseguinte, fazer com que melhorassem algumas das suas fragilidades, mais especificamente no que diz respeito à competência de escrita.

Apesar das melhorias terem sido modestas, terminei o percurso satisfeita com o processo e com os resultados. Com mais tempo de contacto com as turmas, o final seria diferente, com melhorias mais acentuadas, no sentido em que os alunos seriam provavelmente capazes de obter resultados ainda melhores.

2.a PARTE

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " " | | " "

O processo de investigação em ciências sociais viabiliza a estruturação de conhecimento, tendo como principais objetivos conceber novo conhecimento ou verificar a veracidade de alguma teoria preexistente (Sousa & Baptista, 2014).

No capítulo que agora apresento, abordo a contextualização e as motivações que originaram o tema da investigação, identifico a problemática geral, as questões orientadoras e os objetivos específicos que guiaram a investigação.

1.1. Contextualização e motivação do estudo

No estudo participaram 46 alunos (24 da turma 6.º 1.ª e 22 da turma 6.º 2.ª) e dois professores de Português. De entre os alunos, 29 eram do sexo masculino (15 da turma 6.º 1.ª e 14 da turma 6.º 2.ª) e 17 do sexo feminino (9 da turma 6.º 1.ª e 8 da turma 6.º 2.ª). As idades dos alunos compreendiam-se entre os 12 e os 15.

O tema da investigação incide na leitura em voz alta, concretamente nas conceções que os alunos de 6.º ano do 2.º CEB tinham sobre essa.

A aprendizagem da língua é um fator condicionante da relação da criança com o que a rodeia, sendo, portanto, fundamental na formação escolar (Reis et al., 2009). É o currículo da disciplina de PT que organiza as aprendizagens relacionadas com a língua. Assim, o Programa e as Metas Curriculares englobam os conteúdos a serem lecionados e aprendidos ao longo do Ensino Básico (EB), na área de PT. Estes estão agrupados em quatro domínios de referência no 2.º CEB, sendo um deles o da Leitura.

Ler "é compreender o que está escrito" (Sim-sim, 2009, p. 9). Ler em voz alta, por sua vez, é a experimentação na voz de palavras escritas (Oliveira, 2011).

Sim-Sim (2009) afirma que à entrada para o 1.º ano do CEB, as crianças sentem grande entusiasmo por finalmente irem aprender a ler. No entanto, pela forma "mecanicista de que o seu ensino se revestiu" (*Ibidem*, p. 7) assiste-se à consequente desmotivação e desinteresse.

Nas turmas com que intervimos, os momentos de leitura em voz alta não eram vividos com desmotivação e desinteresse, gostando, a maioria dos alunos, de atividades neste domínio. Ao longo da observação, entre as duas turmas, pude contar doze alunos com boa qualidade de leitura (cf. Anexo A1, notas de campo n.ºs 14, 16, 38 e 53; cf. Anexo A2, notas de campo n.ºs 81, 103 e 107). Assisti, contudo, a reações, por parte de um pequeno número de alunos, que demonstravam desagrado, desmotivação e/ou falta de confiança (cf. Anexo A1, notas de campo n.ºs 14 e 61; cf. Anexo A2, notas de campo

n.ºs 81 e 134). Durante as atividades de leitura em voz alta observadas, notei que alguns alunos liam sem expressividade (cf. Anexo A1, nota de campo n.º 61), outros não projetavam a voz (cf. Anexo A1, notas de campo n.ºs 14, 38, 42 e 65; cf. Anexo A2, nota de campo n.º 81), outros perdiam-se na leitura (cf. Anexo A1, nota de campo n.º 16), outros apresentavam dificuldades na decifração de palavras (cf. Anexo A1, notas de campo n.ºs 15 e 61; cf. Anexo A2, notas de campo n.ºs 81 e 102).

A definição do objeto de estudo, de acordo com Sousa e Baptista (2014), deverá ter em conta os recursos disponíveis e a familiaridade e a afetividade do investigador com esse objeto. Assim, foi tendo em conta as fragilidades que os alunos apresentavam neste âmbito e o gosto que tinham em ler para um público que considerei estar perante um contexto adequado para melhorar as suas competências de leitura em voz alta, assim como conhecer as suas conceções acerca deste modo de leitura. No final da intervenção, o mais importante seria, para os grupos de alunos, um maior número destes apresentar boas leituras em voz alta e, para mim como investigadora, para além disto, compreender que conceções têm os alunos acerca do que é uma boa leitura em voz alta. Teria, ainda, a oportunidade de investigar um campo que tanto me agrada, podendo tirar o melhor partido do facto de estar a ser supervisionada e acompanhada em contexto de formação para experimentar implementar um processo deste género.

Perante os fatores apresentados, optei então por atribuir o seguinte título, e simultaneamente tema, à investigação: **Leitura em voz alta no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Conceções dos alunos e estratégias pedagógicas.**

Após ter definido o tema da investigação, foi necessário refletir sobre as formas de o direcionar e aprofundar. Tendo estado perante um contexto apropriado para tal, determinei querer conhecer as modificações que poderiam ocorrer nos grupos de alunos perante propostas diversificadas no âmbito da leitura em voz alta.

1.2. Problemática e objetivos orientadores do estudo

As duas semanas de observação das turmas permitiram-me assistir a momentos de leitura em voz alta e, em parte, compreender como estes decorriam. A partir das constatações feitas ao longo dessas semanas e, tendo em conta as ideias de Sousa e Baptista (2014) que afirmam que uma investigação envolve sempre um problema, surgiu então a problemática geral: **“De que forma podem contribuir, para potenciar a**

competência de leitura em voz alta por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o diagnóstico das suas conceções e a diversificação de estratégias pedagógicas?”.

À medida que presenciava momentos de leitura em voz alta, foram surgindo questões às quais pretendia dar resposta, nomeadamente: (i) *De que forma é que os alunos das duas turmas percebem o decorrer dos momentos de leitura em voz alta das suas aulas?*; (ii) *Para os alunos das duas turmas, o que é uma leitura em voz alta com qualidade?*; (iii) *Que relevância conferem os professores de Português das duas turmas à leitura em voz alta?*; (iv) *Como contribuem os professores de Português das duas turmas para o desenvolvimento das competências de leitura em voz alta dos alunos?*; (v) *De que forma pode o professor promover o desenvolvimento, pelos alunos das duas turmas, das capacidades necessárias para a leitura em voz alta?*

A partir das questões orientadoras iniciais, assim como dos dados que fui obtendo e tratando e da específica revisão de literatura que fui realizando, defini quatro objetivos específicos para este estudo: (1) *Caracterizar as conceções dos alunos das duas turmas sobre leitura em voz alta*; (2) *Caracterizar as conceções dos professores de Português das duas turmas acerca da leitura em voz alta*; (3) *Compreender as práticas dos professores de Português das duas turmas em torno da leitura em voz alta*; (4) *Desenvolver estratégias promotoras de leitura em voz alta*.

Para melhor se compreender a articulação dos objetivos específicos com as questões orientadoras apresento uma tabela em anexo (cf. Anexo F).

1.3. Intervenção

O desenvolvimento da investigação deu-se ao longo de sete semanas. No seu decurso, foi essencial articular os conteúdos programáticos exigidos pelos professores cooperantes com as atividades necessárias ao desenvolvimento do estudo.

Conforme se lerá adiante, no capítulo referente à metodologia, desenvolvi uma investigação-ação. Parte da recolha de informações para o meu estudo foi feita a partir das atividades que implementei ao longo da intervenção.

As atividades dinamizadas diziam respeito à leitura em voz alta, contudo, nem todas as atividades pensadas foram colocadas em prática, tanto pela necessidade de corresponder ao exigido pelos professores cooperantes como pela impossibilidade, devido à situação pandémica vivida, de se realizar a prática em 1.º CEB, que seria uma forte mais-valia ao desenvolvimento deste estudo.

Assim, nas secções que se seguem, apresento as atividades que considerei adequadas ao contexto que encontrei e as que ficaram por colocar em prática. Cada atividade foi pensada como estratégia para potenciar a leitura em voz alta.

1.3.1. Intervenção realizada

As atividades implementadas no âmbito da investigação (cf. Anexo G) desenvolveram-se a partir da leitura em voz alta da obra *Pedro Alecrim*, de António Mota. Antes de as identificar, refiro que houve diferenças, entre as turmas, nomeadamente no tempo dedicado a cada atividade. Saliento ainda que, por decisão dos professores cooperantes, uma das atividades foi desenvolvida apenas numa das turmas e que, enquanto a turma 6.º 1.ª tratou a obra integralmente e com contacto com o livro, a 6.º 2.ª tratou apenas os excertos que constavam no manual de PT.

A leitura em voz alta da obra *Pedro Alecrim* foi a prática mais comum. Da primeira vez, os alunos que liam sucediam-se através da minha indicação; nas aulas seguintes, a troca de leitor ia sendo feita pelo próprio, que decidia quando parava de ler (guiando-se pelo seu bom senso, para não ler muito pouco nem em demasia) e que colega o deveria suceder. Com a turma 6.º 1.ª, a leitura em voz alta da obra foi feita ao longo de 6 sessões, e contou com cerca de 100 minutos. Já, com a turma 6.º 2.ª, o trabalho foi feito em apenas três sessões, e durante cerca de 30 minutos.

Outro momento de leitura em voz alta foi uma atividade de leitura expressiva, que se deu apenas uma vez. A turma 6.º 1.ª desenvolveu esta atividade numa sessão, ao longo de 45 minutos e a 6.º 2.ª em duas sessões, durante um total de 55 minutos.

Para esta, os alunos organizaram-se em pequenos grupos, tiraram à sorte um papel com um excerto da obra (cf. Anexo H) e outro com indicação da expressividade com que deveriam ler (cf. Anexo I). Em grupo, praticaram as apresentações e, em seguida, apresentaram à turma. Numa das turmas, sentimos dificuldade na compreensão do procedimento da atividade, pelo que, para a outra turma, criámos um protocolo orientador do processo (cf. Anexo J).

Uma terceira atividade foi a leitura de dois poemas (cf. Anexo K): *A almofada do luar*, de Luís Infante e *Televisão ou não*, de Luísa Ducla Soares. Para esta atividade os alunos tiveram de ler em silêncio, em voz alta, em sussurro, com voz aguda, grave... Os poemas foram lidos ao mesmo tempo para que, no meio do borburinho e do ruído que se criava com a leitura em simultâneo, os alunos se concentrassem na sua leitura, não

se sentissem pressionados (pois, cada aluno estaria concentrado na sua leitura e, no meio de tantas vozes, não se distinguiriam os enganos) e lessem ao seu ritmo.

Esta atividade foi dinamizada apenas com a turma 6.º 1.ª, durante 20 minutos, por decisão do professor da turma 6.º 2.ª, que preferiu dar prioridade a outras temáticas.

A última atividade realizada no âmbito da investigação deu-se em três momentos: uma conversa sobre o que era uma boa leitura em voz alta e que parâmetros se deve ter em conta para se avaliar uma leitura oralizada; a elaboração de uma tabela de avaliação de leituras em voz alta, com os parâmetros previamente definidos (cf. Anexo L); avaliação, nas tabelas já criadas, de quatro leituras, da obra *Pedro Alecrim*. Saliento que as leituras tinham características diferentes: uma foi lida sem projeção vocal; outra sem boa dicção; outra sem respeito pela pontuação; e outra com qualidade.

Esta última atividade foi dinamizada com as duas turmas. Com a 6.º 1.ª teve a duração de 70 minutos e com a 6.º 2.ª durou 50 minutos.

1.3.2. Projeção de sequência didática

Se com as turmas de 6.º ano tive o privilégio de poder ensaiar e, até, desenvolver parte da minha investigação, com a turma de 4.º ano não tive essa hipótese. Nesta secção, descrevo as atividades que viria a implementar com uma turma de 4.º ano, no âmbito da investigação. Estas atividades encontram-se organizadas por sessões e tempos (cf. Anexo M) e estão enquadradas com objetivos gerais, que a toda a sequência didática (SD) dizem respeito, e com conceitos e conteúdos.

A SD desenrola-se em torno dos conceitos *leitura em voz alta, voz, projeção vocal, corpo, respiração, entoação, articulação, expressividade* (explicitados no capítulo da fundamentação teórica) e está prevista para 10 sessões, ao longo de quatro semanas. Tem como objetivos gerais tornar os alunos capazes de fazerem uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos; e adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração e aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.) (ME, 2018a, 2018e).

Cada sessão prevê um momento inicial de conversa para enquadrar os alunos naquilo que hão de fazer e, à exceção das primeira e segunda sessões, para os relembrar do que teria sido feito nas sessões de leitura em voz alta anteriores; prevê

também, um momento final de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, precedido ou sucedido por um momento de relaxamento (dependendo do que é realizado em aula).

A primeira e a última sessão da SD seriam dedicadas a dar resposta a um questionário (cf. Anexos N e O), para recolha de dados no início e no fim da intervenção.

Para todas as sessões que impliquem dar primazia ao uso da voz, previ espaço para um aquecimento com atividades de exploração vocal e corporal e exercícios de respiração (sessões 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9). Após os momentos de aquecimento, os alunos poderiam, então, realizar as diferentes atividades de leitura em voz alta.

Planeei que os alunos lessem poemas, lengalengas, trava-línguas, um texto dramático e outro em prosa. Para os dois primeiros, antes de os alunos os lerem, deveriam ouvir o professor-modelo (sessões 2 e 4). Tanto os poemas, como as lengalengas como ainda os trava-línguas seriam lidos de diferentes formas e por diversas etapas (sessões 2, 4 e 6) (cf. Anexo P, tabela P1).

Os poemas e as lengalengas seriam tratados em duas sessões: na primeira, seria feito o trabalho já mencionado; na segunda sessão em torno dos poemas, ler-se-ia dando ênfase ao ritmo e à entoação (sessão 3); na segunda sessão dedicada às lengalengas ler-se-ia em pequenos grupos, de forma a partilhar-se a experiência de forma mais íntima (sessão 5). Posteriormente a estes momentos de prática e partilha de leitura em voz alta, os alunos apresentariam as suas leituras aos colegas (sessões 3 e 5).

A leitura em voz alta de um texto dramático seria em grande grupo. Dividir-se-iam as personagens do texto pelos alunos e a leitura seria gravada para ser utilizada na sessão seguinte. Esta atividade seria sucedida por um momento de reflexão em torno dos conceitos *expressividade*, *articulação*, *projeção de voz* e *ritmo* (sessão 7).

Na sessão 8, os alunos teriam de conversar sobre os aspetos que considerassem essenciais para uma boa leitura em voz alta e, a partir desta conversa, criariam uma tabela com parâmetros para a avaliação de leituras. De seguida, ouviriam as leituras gravadas da sessão anterior e avaliariam as leituras ouvidas

Para a sessão 9 estaria reservada a leitura em voz alta de um texto em prosa. Este seria lido, primeiramente, de forma individual e em silêncio; de seguida, formar-se-iam pequenos grupos, cujos elementos deveriam dividir entre si o texto para, depois, lerem em voz alta dentro do grupo; no final das leituras, os elementos de cada grupo deveriam conversar entre si, de forma a darem a sua opinião acerca das leituras ouvidas, segundo os parâmetros por eles criados na sessão anterior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' |

O presente capítulo destina-se a enquadrar teoricamente o tema do estudo. Assim, o subcapítulo 2.1. divide-se em quatro secções, para: contextualizar histórica e geograficamente a leitura em voz alta; identificar técnicas para se ler em voz alta com qualidade; clarificar a forma como a leitura oralizada se encontra representada no currículo de Português, em Portugal; e, ainda, esclarecer o conceito de *Sequência Didática*.

2.1. Leitura em voz alta

Estando, cada um de nós, integrados numa sociedade, a linguagem constitui-se como pilar basilar das relações interpessoais – conforme Sim-Sim (1998), "onde há pessoas há linguagem" (p. 9). Apesar do termo "linguagem" ser referido em diversos contextos, na presente secção, refiro-me à que diz respeito ao sistema linguístico, que, conforme a American Speech-Language-Hearing Association (1983), citada por Sim-Sim (1998), é "um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar" (p. 23).

A função primordial da linguagem é a comunicação (Sim-Sim, 1998). Comunicando, exprimem-se sentimentos, partilham-se pensamentos e, portanto, transmite-se informação, adquire-se conhecimento e compreende-se o que nos rodeia. A capacidade de adquirir linguagem ocorre na infância, espontaneamente, bastando que a criança interaja comunicativamente com falantes da sua língua materna (Sim-Sim et al., 2008). Assim, compreende-se que "as trocas conversacionais são (...) determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem" (*Ibidem*, p. 27).

A linguagem verbal, característica exclusiva do ser humano e inata a este, é, conforme Silvestre (2010), aquilo a que recorremos para percecionarmos o mundo em que nos encontramos e para nos expressarmos nele. Esta manifesta-se tanto na linguagem escrita como na oral. Com estas duas vertentes da linguagem relaciona-se a leitura em voz alta: para que seja possível ler-se, é necessário tanto que se compreenda a linguagem escrita (Sim-Sim, 1998) como se domine a linguagem oral.

Se ler é uma atividade complexa, que exige que o aluno conheça o código escrito, mobilize conhecimentos prévios sobre o mesmo e sobre os temas retratados nos escritos (Couradinho, 2020), ler em voz alta consegue ser ainda mais: exige "a vigilância acrescida dos sentidos e da percepção mecânica de um texto" (Jean, 2011, p. 41) e um verdadeiro envolvimento corporal do leitor (Jean, 2011).

A leitura em voz alta, mostra Marques (2011), citada por Leite (2013) é interpretar palavras, “fazendo uso do ritmo, da entoação, da projecção de voz e da boa dicção e encarnando a voz do sujeito literário com toda a paixão que lhe for possível” (p. 6). Charmeux (1988), citada por Jean (2011), afirma que a leitura em voz alta “é uma disciplina à parte, (...) apoiando-se na leitura, mas exterior a ela, que deve ser objeto de uma aprendizagem específica” (p. 13). Dalla-Bona (2017) faz menção às suas características de cariz mais social, afirmando que este tipo de leitura é solidário e compartilhado. Já Nóbrega (2014) relacionou a leitura em voz alta com o ensino, afirmando que a sua prática, “pelas suas características específicas, permite desenvolver competências básicas dos alunos na disciplina de Português” (p. 3).

2.1.1. Leitura em voz alta: contextualização histórica e geográfica

O surgimento da leitura não foi independente do da escrita. Surgiram e foram-se desenvolvendo a par e passo. No presente subcapítulo, apresento, de forma não exaustiva, o percurso da leitura em voz alta, desde a sua origem até aos dias de hoje.

As primeiras escritas surgiram entre os milénios IV e II a.C. (Jean, 2011). Ao mesmo tempo surgiu a leitura, pois para se saber o que se estava a escrever e o que estava escrito era necessário, exatamente, ler. Desde que surgiu e ao longo de muito tempo, “a leitura oralizada foi ‘a’ leitura por excelência” (Nóbrega, 2014, p. 64).

A antiguidade greco-romana contribuiu muito para o domínio da leitura em voz alta, pois foi motivo de reflexão por parte de pensadores como Quintiliano, cujas ideias se repercutiram e repercutem até aos dias de hoje (*Ibidem*).

Na antiguidade grega, o papel de leitor estava frequentemente na posse de um escravo especializado que, para ler em voz alta, deveria compreender o que lia e ser capaz de articular as palavras (*Ibidem*). Também no Império Romano, a leitura estava a cargo de escravos: “um escravo dito ‘agnosta’” (Jean, 2011, p. 39).

Por todo o Império Romano, as leituras públicas – ler-se para um público, conforme Nóbrega (2014) – foram uma prática de leitura em voz alta que se difundiu (Jean, 2011). Apesar de não incluírem todas as classes sociais e de serem, sobretudo, privadas, contribuíram para que o hábito de ler por prazer se difundisse (Nóbrega, 2014).

De acordo com Victor (2015), a civilização romana criou as primeiras bibliotecas particulares, símbolos de uma sociedade culta, às quais só acediam as classes privilegiadas.

Entre os séculos II e III d.C., os suportes de leitura sofreram uma transformação, tendo passado de *volume*, um cilindro de papiro, que era desenrolado conforme se avançava na leitura, para *codex*, um livro com o formato dos que hoje conhecemos (Nóbrega, 2014). Esta alteração nos suportes originou novas práticas de leitura: o *volumen* exigia leituras contínuas por dificultar que se voltasse atrás ou se antecipasse a leitura; o *codex* facilitava o processo de leitura, por permitir que se voltasse atrás e/ou se avançasse, através da mudança de página(s) (Jean, 2011).

Na Idade Média, por toda a Europa, “as elites cultivadas (...) liam cada vez mais em voz alta ou ‘murmurada’” (Jean, 2011, p. 45). Concretamente na Alta Idade Média, podiam distinguir-se três tipos de leitura praticados: leitura *in silentio*, leitura murmurada e leitura pronunciada em voz alta (Nóbrega, 2014). Durante a Baixa Idade Média, nas universidades destinadas à nobreza e à burguesia, o ensino era essencialmente oral e a leitura em voz alta era o tipo de leitura mais praticado (Jean, 2011).

A leitura em voz alta foi, gradualmente, revestindo-se de uma função social. Era uma forma de se levar a cultura literária do momento àqueles que não sabiam ler, tornando-se fonte de convívio (Jean, 2011). No século XVII, em França, pelos salões, ler em voz alta era das principais atividades realizadas e, nestas, os participantes aproveitavam para exibir o seu talento com vaidade (*Ibidem*).

No século XVIII, a leitura em voz alta era incluída nas tarefas domésticas pelo que os empregadores procuravam servos instruídos. Desta prática, resultou uma enorme alfabetização de servos masculinos e a leitura em voz alta passou a representar um símbolo de autoridade (*Ibidem*).

Ainda assim, conforme Victor (2015), pela evolução registada no campo da religião, da alfabetização e da industrialização, as práticas da leitura tiveram repercussões. Até meados do século XIX, a leitura em voz alta foi um sistema de leitura muito difundido, porém, com o passar do tempo, foi perdendo terreno, tendo sido reduzida a utilizações religiosas e escolares (Jean, 1999, citado por Victor, 2015).

Concretamente em Portugal, no início do século XIX, a taxa de analfabetismo rondava os 90% (Ribeiro, 1999). No entanto, pelo investimento no ensino, fruto do período da Regeneração, iniciado em 1851, registou-se um aumento na escolarização e da pulverização das escolas primárias (*Ibidem*). Como tal, as taxas de analfabetismo diminuíram na segunda parte do século: em 1878, registou-se uma taxa de analfabetismo de 82,4%; em 1890, de 79,2%; e em 1900 de 78,6% (*Ibidem*).

Durante o Estado Novo (1933-1974), registou-se um desinvestimento na educação, tendo isto resultado em elevadas taxas de analfabetismo (Victor, 2015). Assim, entre o primeiro e segundo quartel do século XX, a leitura em voz alta perdeu relevância. Para esta situação, postula Nóbrega (2014), contribuíram fatores políticos e religiosos, que se deveram à ditadura salazarista. Como meio de resistência ao regime salazarista e à escola nacionalista, organizações políticas e movimentos sociais e culturais realizaram sessões de alfabetização e de formação cultural, junto das classes trabalhadoras (*Ibidem*), e leituras em voz alta para os analfabetos (Dias, 1975, citado por Victor, 2015).

Por esta altura, a leitura em voz alta constitui-se como uma “estratégia de formação, consciencialização e mobilização para a resistência, por uma sociedade mais justa e igualitária” (Victor, 2015, p. 11). No entanto, a importância da leitura não se deu por terminada aqui, tendo tido um papel de relevo após a Revolução de Abril, nas Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária, nas Campanhas de Dinamização Cultural e, também, em ações de alfabetização para adultos (Victor, 2015). Ainda, de forma a devolver-se à cidadania e à educação para a cidadania o relevo que haviam tido aquando da Primeira República, a leitura em voz alta foi fundamental (*Ibidem*).

Nos dias de hoje, a leitura em voz alta permanece uma voz num ser livre, ao contrário do que acontecia na Grécia e em Roma, onde a voz se encontrava num escravo (Jean, 2011). Desta forma, e após tudo o que foi referido, torna-se clara a afirmação de Victor (2015) ao escrever que “a leitura em voz alta tem evoluído ao longo da história das sociedades” (p. 12). A leitura em voz alta foi e continua a ser um meio de partilhar prazer, conhecimentos e informações (Jean, 2011) e faz parte do nosso quotidiano quando a partilhamos com alguém (Victor, 2015).

2.1.2. Técnicas para ler em voz alta

A leitura em voz alta “é um processo complexo que exige trabalho, esforço, sistematização e disciplina” (Victor, 2015, p. 19). Implica dimensões como a da decifração, a da fluência, a da compreensão e outros aspetos de carácter mais técnico. No presente capítulo, é destes últimos que trato, nomeadamente a projeção vocal, a respiração, o ritmo, a velocidade, a expressividade, a articulação, a entoação e a postura corporal.

Dalla-Bonna (2017) entende a leitura oralizada como solidária e para ser partilhada. No seguimento desta ideia, a leitura em voz alta, muitas vezes, implica, pelo menos, dois intervenientes: um leitor e um ou mais ouvintes. Para que estes tenham a possibilidade de aceder, na sua totalidade, ao texto a ser lido, o leitor em voz alta deve cumprir requisitos que assentam sobretudo nos aspetos técnicos referidos acima.

Não há leitura em voz alta se não houver uma voz, tal como afirma Nóbrega (2014), “no ato da leitura em voz alta, (...) há que considerar um aspeto fundamental sem o qual a leitura oralizada não seria possível: a voz humana” (p. 118). Sobre a voz, Jean (2011) postula, que resulta do conjunto de ondas sonoras, produzidas na laringe pelas vibrações das cordas vocais sob a pressão do ar que provém dos pulmões; estas ondas modificam-se e produzem vogais que, por sua vez, se articulam através das consoantes (Jean, 2011).

A qualidade da voz é extremamente importante numa leitura em voz alta, pois, ao ler-se é essencial fazer toda e qualquer mensagem chegar ao ouvinte. No entanto, conforme Nóbrega (2014), há situações que podem interferir com a qualidade da voz. Para se combaterem essas dificuldades e para cada leitor se tornar gradualmente mais capaz de se fazer ouvir e de passar ao seu público o que consta no texto a ser lido há muito trabalho que pode ser feito. Ler em voz alta sistematicamente é, com certeza, um dos meios para se praticar. Manguel (1999) comprova esta ideia ao afirmar que “a leitura é cumulativa e avança numa progressão: cada nova leitura assenta naquilo que o leitor leu antes” (p. 32).

Para se passar um texto do papel para o público, é essencial projetar-se a voz. A projeção vocal deve ser “adequada ao texto, à sala ou espaço em que decorre a leitura” (Nóbrega, 2014, p. 134). Implica que se eleve o tom, se aumente a intensidade sonora e a altura tonal, acompanhado do débito de palavras, de uma articulação mais trabalhada e de tono muscular (*Ibidem*).

A voz produz-se a partir da respiração (*Ibidem*) pelo que, para um leitor, o domínio voluntário desta é crucial (Jean, 2011; Nóbrega, 2014). Assim, ao ler em voz alta, o leitor deverá ter em conta, os seguintes aspetos: falar apenas na expiração do fôlego; falar assim que a inspiração do ar tiver terminado; nunca esperar estar sem fôlego (Jean, 2011). Nóbrega (2014) afirma que a respiração adequada para a projeção vocal é a abdominal.

Para as crianças, o controlo da respiração é uma tarefa difícil, pois, muitas vezes, "não têm o fôlego necessário para prosseguirem a sua leitura 'até ao fundo do sentido'" (Jean, 2011, p. 162).

O ritmo, numa leitura em voz alta, é um aspeto técnico também importante. É, conforme Nóbrega (2014), dizer o que se pretende dizer, na altura certa, de forma a potenciar-se o sentido do que está a ser lido. De acordo com o autor, "prende[-se] à forma como o falante emprega os acentos, as pausas, o modo de articulação ou combina estes fatores entre si" (*Ibidem*, p. 125).

Ritmo relaciona-se com velocidade. Esta diz respeito à rapidez com que se lê (*Ibidem*). Charmeux (2000), citada por Cardoso et al. (2014), relaciona a velocidade da leitura com a compreensão: quanto mais adequada ao texto for, melhor o texto é compreendido e retido. No entanto, impor ritmo numa leitura é distinto de se ler rápido. No que à velocidade diz respeito, quando excessiva, "pode influenciar a qualidade do enunciado e o cumprimento efetivo da pertinência comunicativa do ato de leitura" (Nóbrega, 2014, p. 124), pelo que podem perder-se sentidos, entoações e outros aspetos importantes.

Numa leitura com o ritmo adequado, o leitor em voz alta, modula a velocidade, adequando-a ao que está a ser lido (*Ibidem*). Aqui, a dimensão da compreensão é extremamente importante, pois, é compreendendo o texto, sentindo-o, que se é capaz de se adequar o ritmo da leitura em voz alta ao texto escrito. Assim, o ritmo é da responsabilidade do leitor e varia consoante o género literário a ser lido (*Ibidem*).

Para que o ouvinte possa aceder, na totalidade, ao texto que está a ser lido, a expressividade do leitor é fulcral. Associa-se a diferentes dimensões da voz como o volume e a altura, mas também a aspetos técnicos relacionados com o ritmo da leitura, com a respiração...

Conforme Nóbrega (2014) é essencial que se projetem na leitura em voz alta efeitos que, muitas vezes, não estão diretamente presentes na escrita, como a tristeza, a alegria, o frio, a fome, o amor, as saudades e outros sentimentos e sensações. É através da expressividade que o leitor emprega nas suas leituras que os ouvintes vivem o texto, sentindo-o através das expressões faciais do leitor, da intensidade, do volume e da altura da voz deste e, entre outros aspetos, do ritmo imposto na leitura.

A uma boa leitura em voz alta estará sempre associada uma adequada articulação das palavras, pois, conforme apresenta Nóbrega (2014), a articulação diz respeito à forma mais ou menos eficaz com que são criadas as produções orais. Jean

(2011) define o conceito de “articulação” como "produção 'clara e distinta' dos sons ou fonemas da língua na qual está escrito o texto que tem de se ler" (p. 161), mas realça ainda a importância de se articularem sobretudo as consoantes.

Para Le Roy (1967), citado por Jean (2011), uma boa articulação caracteriza-se pelo respeito de todas as regras relativas às consoantes, nomeadamente: distingui-las bem umas das outras; o vigor com que se marca cada uma; a ligeireza com que se faz a dita marcação, que não deverá deixar que se note qualquer esforço.

Para se pronunciarem as vogais, Nóbrega (2014) sugere que o espaço bucal esteja o mais amplo possível, que os dentes não se encontrem demasiado próximos, que os movimentos da língua evitem os movimentos labiais e que o palato mole esteja levantado. Ao contrário do que se poderá pensar, a postura vertical e a respiração correta influenciam a articulação das palavras (*Ibidem*).

Não há leitura expressiva sem entoação. Uma leitura não entoada não evidenciará compreensão do texto lido e será algo monótona e pouco cativante. A entoação diz respeito à melodia das frases, isto é, às variações de frequência numa frase (Jean, 2011). Vieira (1998), citado por Nóbrega (2014), afirma que a entoação "corresponde ao modelo de mudanças de tom que ocorre (...) [numa] frase" (p. 124). Para Artaud (1983), citado por Victor (2015), entoações são possibilidades sonoras que podem ser projetadas no espaço de formas diferentes. Nóbrega (2014) completa estas ideias, afirmando que uma frase pode ser pronunciada de diferentes maneiras, pela entoação que lhe é dada. É a entoação conferida que permite distinguir se uma frase é afirmativa, assertiva, interrogativa, suspensiva... (Jean, 2011).

Para quem lê em voz alta, a entoação está, em parte, inscrita no texto lido, por exemplo nos sinais de pontuação, que o leitor deve interpretar e traduzir. No entanto, os sinais de pontuação não são suficientes; o leitor tem de se consciencializar do sentido daquilo que vai ler para, posteriormente, ler com a entoação adequada: "o leitor deve construir, ele próprio, a sua partitura e estudá-la previamente como um músico" (Jean, 2011, p. 169). É necessário que o leitor em voz alta pondere se há momentos de intensidade, de maior carga emocional, se é preciso modificar a voz para dar sentido a certas situações, sempre sem excesso de dramatização (Nóbrega, 2014).

Para se ler em voz alta recorre-se, naturalmente, à voz. No entanto, que não se descure o corpo! Como afirma Nóbrega (2014), “a voz humana pressupõe um corpo em movimento (...), pelo que as posturas que assumimos durante a vocalização devem ser consideradas e pensadas no âmbito da produção oral e das leituras oralizadas” (p.

119). Charmeux (1987), citada por Jean (2011), menciona que a leitura oralizada implica o envolvimento corporal do leitor. Jean (2011) explicita esta ideia ao escrever que ler em voz alta requer que se associem o olhar, a audição, a fonação, a estimulação muscular e a emoção. Este envolvimento deve adaptar-se a diferentes variáveis: texto, público, local, objetivo da leitura... (Jean, 2011).

Para se ler em voz alta, o mesmo autor recomenda que se leia na vertical. Nóbrega (2014) refere que a cabeça deve ser mantida direita, sem esticar ou contrair o pescoço em demasia, e que os dois pés devem estar bem apoiados no chão. Desta forma, o ar passa sem dificuldades e o diafragma trabalha bem (*Ibidem*). Para as crianças isto é muito importante para que, para além de poderem respirar melhor, possam ver o público, composto, geralmente, pelos seus colegas (Jean, 2011).

Uma posição vertical não deve, porem, ser confundida com rigidez: a descontração muscular e nervosa é importante para que nenhum esforço feito pelo leitor desvie a atenção dos ouvintes daquilo que está a ser lido, concentrando-se, estes, na atitude do leitor e não no texto a ser lido (*Ibidem*). A posição vertical também não deve ser confundida com estar-se imóvel: o leitor pode ler enquanto vagueia pela sala (ou outro local onde se encontre a ler), pois, “a imobilidade absoluta não é a regra” (Jean, 2011, p. 188).

O rosto do leitor deverá refletir a ação do texto e evidenciar o prazer que é vivenciar uma leitura partilhada (*Ibidem*).

No que diz respeito à utilização das mãos, estas deverão gesticular de forma breve, por exemplo, “apontar uma direção, marcar uma hesitação” (Jean, 2011, p. 189).

Os aspetos técnicos mencionados, apesar de apresentarem as suas individualidades, relacionam-se. Uma leitura em voz alta terá qualidade se todos estes aspetos foram trabalhados e utilizados adequadamente. Compreendendo o texto, um leitor será capaz de bem o oralizar se recorrer à sua voz, projetando-a e modelando-a conforme o que o texto exige. Na voz projetada viajarão intensidades, volumes, alturas e timbres, todos estes de carácter único e pessoal de cada leitor. Viajarão ritmos, associados à respiração, à velocidade, à fluência (e, como tal à decifração e à articulação), a intenções, a pausas, a pontuações e à expressividade; viajarão também entoações, acompanhadas de um corpo leitor, também ele expressivo, capaz de dar vida às pontuações colocadas no texto e, novamente, às intenções do(s) autor(es) e à compreensão que o próprio leitor faz do texto.

Para terminar, recorro a Jean (2011), que afirma que a leitura em voz alta assenta numa dualidade de rigor e liberdade. Apesar de haver regras a seguir, cada leitor dará de si a cada uma das suas leituras, tornando-as especiais e inigualáveis.

2.1.3. A leitura em voz alta no currículo de Português em Portugal

Um olhar atento pelos documentos organizadores das aprendizagens essenciais previstas para PT ao longo do Ensino Básico (EB), faz notar que a disciplina de PT permite que os alunos desenvolvam competências nucleares nos domínios da compreensão do oral, da expressão oral e escrita, da leitura, da educação literária e do conhecimento explícito da língua (ME, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h, 2018i, 2018j). Destes, trato a leitura, a educação literária e a expressão oral.

Da presente secção pode esperar-se a análise do percurso previsto para a leitura em voz alta na disciplina de Português ao longo do EB. Esta análise tem por base documentos orientadores da área curricular em questão: *Aprendizagens Essenciais* de PT e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*². No final, problematizo, de forma breve, a leitura em voz alta como competência transversal.

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* apresenta os conteúdos abordados ao longo do EB em PT. Destes, realço os que se associam à leitura em voz alta: no domínio da Oralidade encontram-se a expressão, o tom de voz, a articulação, a entoação e o ritmo; no domínio da Leitura e Escrita (que se estende do 1.º ao 6.º ano), são tratadas a fluência da leitura, a velocidade, a precisão e a prosódia; no domínio da Leitura (do 7.º ao 9.º ano), aborda-se a leitura em voz alta, mas associada a diversos géneros textuais; por fim, no domínio da Educação Literária, tem-se a leitura e a audição, formas de leitura variadas (silenciosa, em voz alta, individual, em coro, expressiva, dramatizada, recitada) e produção oral expressiva (Buescu et al., 2015).

Buescu et al. (2015) apresentam objetivos gerais para todo o EB. Destes evidencio os que dizem respeito à leitura em voz alta. Assim, para os primeiros nove anos de ensino, no campo da leitura, os autores afirmam que os alunos devem:

² Embora na fase de revisão final deste Relatório tenha sido publicado o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que revoga o Programa e as Metas Curriculares, toda a intervenção e respetiva análise sistematizada neste trabalho foram realizadas tendo em conta aqueles documentos orientadores.

[A]dquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente [e a] desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas. (Buescu et al., 2015, p. 5)

Concretamente, para o 1.º CEB, no âmbito da leitura, pretende-se que os alunos adquiram competências da leitura de textos de forma a lerem fluentemente (ME, 2018b), pelo que, no domínio da Leitura e Escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência da leitura nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia, no alargamento do vocabulário e na compreensão da leitura (Buescu et al., 2015). Durante os 2.º e 3.º CEB, trabalha-se no sentido de os alunos adquirirem por completo a fluência da leitura (ME, 2018f, 2018g, 2018h, 2018i, 2018j).

Relativamente aos domínios, são o da Oralidade, o da Leitura e Escrita/Leitura e o da Educação Literária que contribuem diretamente para o desenvolvimento da competência leitora em voz alta. Sob o primeiro domínio referido, os alunos, ao longo do EB, devem produzir discursos orais com correção (Buescu et al., 2015). No que respeita ao segundo, nos dois primeiros anos do EB os alunos devem ser capazes de ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos; a partir do 3.º ano deixa de ser feita referência às pseudopalavras; para o 3.º CEB está estabelecido o objetivo geral “Ler em voz alta” (*Ibidem*, p. 85). Associado ao terceiro domínio, têm-se os seguintes objetivos gerais: “Ler e ouvir ler textos literários” (*Ibidem*, p. 56) e ler para fruição estética (*Ibidem*).

Para me referir (resumidamente) aos descritores de desempenho, terei em conta os domínios de Oralidade, Leitura e Escrita/Leitura e Educação Literária.

A contribuição do domínio da Oralidade para uma boa leitura em voz alta não poderá surpreender, visto permitir que surjam momentos em que os alunos devem falar, projetando as suas vozes para um público que devem encarar, articulando bem os sons que produzem, empregando o ritmo e a entoação que considerem indicados para transmitirem o que pretendem transmitir.

É neste sentido que os descritores de desempenho da Oralidade, que se relacionam com a leitura em voz alta, estão formulados. Ao longo do EB, numa perspetiva de aquisição e consolidação progressiva de competências, os alunos devem ser capazes de falar de forma audível, articular corretamente as palavras, utilizar a entoação e o ritmo adequados, captar e manter a atenção do público, adequando os

seus movimentos, gestos, expressões faciais e o tom de voz (Buescu et al., 2015; ME, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g). Estas competências também dizem respeito à leitura em voz alta, pois, não se lerá com qualidade para um público se não se o fizer de forma audível, articulando as palavras, se não se empregarem a entoação e o ritmo adequados e se não se fixar o público, mantendo-o interessado na leitura.

Do domínio da Leitura e Escrita/Leitura podem contar-se vários descritores de desempenho que dizem respeito a leitura em voz alta. Grande parte diz respeito à decodificação: quantidade de pseudopalavras (para o 1.º e o 2.º ano) e palavras (ora regulares ora irregulares³) que devem ser lidas num minuto (Buescu et al., 2015). Estes descritores de desempenho estão estipulados para os anos de escolaridade que se encontram entre o 1.º e o 6.º, inclusive. Ainda neste domínio, são referidos aspetos técnicos, como a articulação das palavras, a entoação, velocidade e expressividade e a necessidade de preparação das leituras, para que, ao longo do EB, os alunos se tornem gradualmente mais capazes de apresentarem leituras fluentes que evidenciem compreensão dos textos (Buescu et al., 2015; ME, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e).

Devo salientar que, à semelhança do que acontece com os descritores de desempenho da Oralidade, os da Leitura e Escrita estão também formulados segundo uma perspetiva de aquisição progressiva de competências e da consolidação de cada uma dessas, isto é, se no 1.º ano os alunos devem ser capazes de ler 55 palavras de um texto, num minuto, no 6.º já deverão ser capazes de ler 150 (Buescu et al., 2015); se no 1.º e no 2.º anos não é pedido que os alunos leiam com um bom ritmo, a partir do 3.º ano isto já começa a ser referido e no 9.º ano deve ser executado de forma eficaz.

Avanço agora para o domínio da Educação Literária (para o 1.º e o 2.º anos, é denominado “Iniciação à Educação Literária”). É até ao 5.º ano que, neste domínio, é feita referência a descritores de desempenho que contribuem para o desenvolvimento de competências para se ler em voz alta. Esses definem que os alunos devem ser capazes de ler em voz alta, dramatizar e recitar diversos tipos de texto individualmente, em coro, em pequenos grupos, lendo para um público com segurança, após preparação prévia (Buescu et al., 2015; ME, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f).

Podemos, então, pensar sobre formas de se desenvolverem as competências inerentes e essenciais à leitura em voz alta. Assim, refiro-me, agora, às estratégias

³ A distinção entre palavras regulares e palavras irregulares é feita até ao 3.º ano do 1.º CEB, conforme consta em Buescu et al. (2015)

apresentadas pelos diferentes documentos das Aprendizagens Essenciais para PT, no âmbito da leitura em voz alta.

As sugestões de estratégias definidas pelo ME (2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h, 2018i, 2018j) são as seguintes: ler em voz alta muito devagar, muito depressa, alto, murmurando, em coro, coletivamente, dramatizando, expressivamente; recitar; recontar; e recriar.

Ler em voz alta não é uma competência exclusiva de PT nem essencial apenas nesta área. Assim, para esta secção de texto, saliento a relevância dos conceitos de “transversalidade” e “integração curricular”.

Transversalidade, na ótica de Marques (2007), "pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares" (p. 1). *Integração curricular* é um conceito que também se associa à organização do currículo: deverá estabelecer relações em todas as direções (Beane, 2003); estas relações incluem a integração das experiências dos alunos, para que se promova uma integração social democrática entre esses (*Ibidem*).

Ora, a leitura em voz alta é uma competência transversal que, quando organizada segundo uma perspectiva de integração curricular, pode ser, como a expressão indica, integrada em qualquer área do currículo. Como qualquer conteúdo deste, a leitura em voz alta pode surgir espontaneamente, consoante os gostos, vontades e necessidades que os alunos trazem diariamente para a sala de aula.

Também no dia-a-dia, fora do contexto escolar, a leitura em voz alta surge espontaneamente. Leitura é partilha: o neto que lê para a avó uma receita; o amigo que lê para os seus amigos as instruções de um novo jogo de tabuleiro; o estudante que compreende melhor a informação quando se ouve a si a ler.

Na escola, é frequente lerem-se em voz alta textos informativos, questões/problemas (de uma qualquer área curricular), respostas dadas, textos que o professor considere merecedores de destaque. Pode, no entanto, ir-se além disto, apresentando propostas de trabalho transversais. Por exemplo, porque não integrarem-se conteúdos de História com leituras em voz alta dramatizadas? Num instante, os alunos serão transportados da sala para qualquer outro lugar.

2.1.4. Perspetivas sobre sequências didáticas

Para o processo de ensino-aprendizagem, existem diversas maneiras de organização curricular e estratégias que permitem integrar os conteúdos programáticos, de forma a possibilitar que os alunos obtenham aprendizagens significativas. Bean (2003), citado por Cardoso et al. (2015), apresenta uma concepção de currículo que inclui a procura de relações em todos os sentidos, partindo de problemas, dando primazia a projetos, integrando experiências e promovendo a integração social e democrática. É na tentativa de se ir ao encontro destes princípios que surge a sequência didática (SD).

Dolz & Schneuwly (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) e Schneuwly e Dolz (2004), citados por Cardoso et al. (2015) entendem a "sequência didática como um conjunto organizado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação (...) ligadas entre si, planificadas etapa por etapa e concebidas de forma a que o aluno aprenda determinado conteúdo" (p. 356). Citando Dolz e Schneuwly (1998) e Schneuwly e Dolz (2004), Silva (2010) esclarece que as sequências didáticas "são instrumentos que auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem-se como um percurso estruturante para o aluno" (p. 34). A autora afirma ainda que "permite estruturar o ensino de forma sistemática e (...) flexível, favorecendo a construção do saber e do saber fazer por parte dos alunos" (Silva, 2010, p. 35).

Segundo Silva (2010), a "sequência didática (...) pode ser usada para trabalhar qualquer conteúdo de qualquer área disciplinar" (p. 34), no entanto, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento das mais diversas competências, desenrola-se em torno de um conteúdo em específico e surge com o objetivo de se conseguir um produto final em concreto (Silva, 2010; Cardoso et al., 2015).

Com o propósito de possibilitar que os alunos desenvolvam diversas competências de forma integrada, a SD organiza-se em cinco fases que contam com a dinamização de atividades previamente planificadas (Dolz & Schneuwly, 1998); Schneuwly & Dolz, 2004; citados por Silva, 2010).

Na fase (1) *Apresentação da situação*, o professor deverá explicar o projeto que será desenvolvido ao longo da SD e, de seguida, definir o produto final para que se trabalhará (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly & Dolz, 2004; citados por Silva, 2010).

Na fase (2) *Produção inicial*, o professor implementa um momento que funcionará como teste de diagnóstico, para que se identifique o grau de familiaridade que os alunos têm com o tema/contéudo da SD. Um aspeto muito importante é ter como

ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, pois, para que as aprendizagens ocorram e sejam significativas, os novos conhecimentos devem ancorar-se aos saberes que os alunos já têm. Por fim, a produção inicial será semelhante à final (*Ibidem*).

Na fase (3) Ateliês/Etapas, as atividades previamente planejadas sucedem-se de forma que sejam trabalhados “de forma sistemática e aprofundada todos os aspectos ligados ao conteúdo em estudo” (Silva, 2010, p. 36), para que, no fim, os alunos sejam capazes de realizar a produção final. Em cada etapa pode trabalhar-se exclusivamente uma competência ou várias. Porém, no caso de se trabalhar em torno de mais do que uma, deverá selecionar-se e ter presente aquela que estará em foco. É muito importante que o professor assegure que há progressão nas aprendizagens, pelo que é essencial que se prevejam pequenos e diversos momentos de avaliação ao longo da SD. A cada etapa, é essencial que se perceba o que o aluno aprendeu para se saber se estará apto para aprender os conteúdos da etapa seguinte. Só assim o conhecimento será adquirido com sentido (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly & Dolz, 2004; citados por Silva, 2010).

A fase (4) *Produção final* é o momento de integração dos aspetos trabalhados ao longo das etapas. Será, então o resultado das aprendizagens realizadas (*Ibidem*).

A fase (5) *Avaliação final* tem como objeto primordial a produção final. Esta será avaliada e far-se-á uma comparação entre essa e a produção inicial. Os alunos devem participar ativamente no processo de avaliação, desde a elaboração dos instrumentos de avaliação até à análise e reflexão sobre os resultados (*Ibidem*).

As potencialidades pedagógicas de uma SD são muitas. Conforme Silva (2010), algumas são: dar sentido às aprendizagens, visto partir de conhecimentos prévios dos alunos; permitir o desenvolvimento integrado de diferentes competências, sem se descuidar o tratamento individual e específico de cada uma dessas; prever momentos de avaliação que incluam a participação dos alunos; gerir o processo de ensino-aprendizagem de forma intencional; possibilitar a diferenciação pedagógica; permitir o contacto com diferentes modalidades de organização de trabalho.

Tendo em conta as potencialidades e as características de uma sequência didática, a aplicação desta, no âmbito da leitura em voz alta, será sempre uma mais-valia. Para que cada pessoa se torne leitora, tanto precisa de aprender a ler fluentemente como de querer, de facto, ler (Silva, et al., 2011). A SD será então um instrumento que, através da integração destes dois fatores, possibilitará o surgimento de leitores que leiam bem e com gosto.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Metodologia é um termo utilizado na literatura para designar os meios a que um investigador recorre quando em busca de conhecimento (Coutinho, 2020). Os meios a que recorri para desenvolver a minha investigação assumiram carácter sobretudo qualitativo, segundo uma abordagem característica de uma investigação-ação.

Uma investigação considera-se qualitativa quando se caracteriza por aspetos como os que Bogdan e Biklen (1994) sugerem: a fonte de dados é um ambiente natural, nomeadamente, as turmas com quem intervim e os professores com quem cooperei; a investigação é descritiva, pois os dados foram recolhidos em palavras, são diversificados, como as notas de campo (cf. Anexo A), as entrevistas (cf. Anexo Q e R) e os questionários (cf. Anexo S e T) e analisados em toda a sua riqueza; os resultados escritos contêm citações retiradas dos dados recolhidos e estas são preservadas como foram apresentadas; a análise dos dados foi feita indutivamente.

Apesar de a investigação ser sobretudo qualitativa, precisei de recorrer a práticas características da metodologia quantitativa, pelo que assumiu metodologias mistas – investigação que transpõe uma dicotomia *quantitativo* e *qualitativo* (Coutinho, 2020).

Coutinho (2005), citada por Coutinho (2020), considera a Investigação-Ação (IA) como uma modalidade de planos de investigação plurimetodológicos ou mistos. O conceito de IA é alvo de múltiplas propostas de definição. Comum a todas as apresentadas por Bogdan e Biklen (1994) e Coutinho (2020) é a ideia de mudança para melhor. É neste meio que se enquadra a minha investigação: inserir-me num contexto, observá-lo, recolher informações e refletir acerca dessas para encontrar um problema e, posteriormente, agir de forma a melhorá-lo.

Qualquer investigação implica recolha de dados (Coutinho, 2020). Um dos procedimentos a que recorri foi o inquérito, que envolve a administração de perguntas a indivíduos (*Ibidem*). Os inquéritos podem concretizar-se em entrevistas ou questionários (Charles, 1998; Eisman, 1992; citados por Coutinho, 2020).

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, entre duas ou mais pessoas (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Biken, 1994), dirigida por uma delas, com o objetivo de se obterem informações sobre os entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994). Recorri a entrevistas semiestruturadas com o intuito de adquirir dados na linguagem própria dos dois professores cooperantes, de forma a compreender como ambos interpretam os aspetos tratados na entrevista, tal como sugerem os mesmos autores. As entrevistas foram realizadas presencialmente, mas em separado.

Como preparação para as entrevistas, criei um guião (cf. Anexo U), com temas, objetivos específicos e orientações para o diálogo que previam a possibilidade de o entrevistado moldar o conteúdo a abordar ao seu conforto e à sua experiência, como sugerem Bogdan e Biklen (1994). Ao iniciar as entrevistas, informei os professores cooperantes sobre o estudo em curso e o objetivo da entrevista e assegurei-os do anonimato e da confidencialidade das informações prestadas.

A conceção de questionários implica cuidados próprios, como o número de perguntas, o tipo de resposta a solicitar e a aparência geral do formulário (Eisman, 1992; Ghiglione & Matalon, 1997, citados por Coutinho, 2020). Os dois questionários que concebi contaram com onze e dez questões, respetivamente, sendo que, em ambos, cinco das questões eram de resposta fechada e as restantes eram de resposta aberta.

A validade de um instrumento é o que indica se o instrumento escolhido mede aquilo que se quer medir (Punch, 1998, citado por Coutinho, 2020) e, portanto, se os dados que desse instrumento advêm traduzem a realidade (Coutinho, 2020). Para tal, a autora recomenda que se validem os instrumentos antes de serem aplicados. Assim, submeti os questionários e o guião das entrevistas à opinião dos professores que orientaram a minha investigação e a construção do presente documento.

Outra estratégia de recolha de dados a que recorri foi a observação. As técnicas de observação assentam no registo de unidades de interação em determinada situação social e referem-se ao que o observador vê e ouve (Denzin, 1989; Flick, 1998, citados por Coutinho, 2020).

A observação realizada foi do tipo não estruturada, pois, no terreno, registei tudo o que observei em notas de campo, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são o relato escrito do que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa aquando da recolha. Quanto ao grau de envolvimento, a observação caracterizou-se por uma observação reativa – identifiquei-me perante os alunos, expliquei-lhes as minhas intenções e assumi o papel de investigadora, sem mudar o rumo natural dos acontecimentos (Coutinho, 2020). Saliento que as notas de campo não foram sujeitas a análise.

Recolhidos os dados, foi necessário analisá-los. As respostas abertas foram submetidas a análise de conteúdo e as respostas fechadas a tratamento quantitativo com características de análise estatística.

A análise de conteúdo é um "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 2019, p. 40). Visa a inferência de conhecimentos sobre quem

emite a mensagem ou sobre o seu meio (*Ibidem*). Toda a análise de conteúdo decorre de uma ou mais perguntas, preestabelecidas e da natureza dos dados (Esteves, 2006): invocados se independentes da ação do investigador, como os que recolhi por meio de observação direta; suscitados se obtidos por ação do investigador, como as respostas solicitadas em entrevistas e questionários, tais como aqueles que criei.

A análise de conteúdo partiu de inferências à qual estão subjacentes processos o mais objetivos possíveis e processos subjetivos (Bardin, 2019). Estes processos materializaram-se na elaboração de tabelas de categorização das informações obtidas nos inquéritos. Para a elaboração dessas tabelas foi crucial pôr em prática o sistema de codificação sugerido por Bardin (2019): recortar, enumerar, classificar e agregar.

Importa salientar que todo o procedimento apresenta cariz aberto (ou exploratório), seguindo dois dos cinco caminhos apresentados por Ghiglione e Matalon (1978), citados por Esteves (2006): a contagem frequencial e a análise temática.

Como já referido, para além de análise de conteúdo, foi necessário proceder à análise estatística. Pardal e Lopes (2011) definem análise estatística como uma “representação visual dos dados, com recurso à estatística, [que] evidencia aspetos peculiares e comportamentos regulares caracterizadores desses fenómenos” (p. 128). Para a minha investigação, recorri à análise estatística para dar vida às respostas fechadas dos alunos, ilustrando-as.

A um trabalho de investigação prendem-se questões éticas. Fernandes (2016), Tomás (2006) e Bogdan e Biklen (1994) enunciam alguns dos cuidados que devem ser tidos enquanto investigadores: considerar se os sujeitos poderão correr riscos, suportar custos e/ou beneficiar da sua participação na investigação; ter cautela na forma como se obtém o acesso às crianças; explicitar os objetivos da investigação; fornecer, aos participantes, informação relevante para que possam conhecer o processo que decorrerá ao longo da investigação e, desta forma, formularem a sua opinião acerca do mesmo, constituindo-se como uma ato explícito, no qual os participantes podem apresentar o seu acordo ou desacordo sem qualquer sentimento de coerção; e proteger o anonimato e a confidencialidade dos informantes, na recolha de dados.

Cada um destes aspetos foi tratado com o devido cuidado, na medida em que os alunos, desde o início da intervenção, foram informados sobre a investigação que decorreria; puderam escolher participar, ou não, nos questionários e assinalar, no ato de preenchimento, se os dados por eles fornecidos poderiam ser usados, ou não; e foi-lhes assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo surge com o intuito de apresentar e discutir os resultados da investigação. Para tal, divido-o em duas partes: uma primeira, na qual apresento, de forma objetiva e clara, os resultados da investigação; uma segunda, em que trato de os relacionar com a revisão de literatura feita e já apresentada, de modo a discuti-los.

Os dados provêm dos inquéritos realizados, isto é, dos questionários respondidos por ambas as turmas, no início e no fim da intervenção e das entrevistas feitas aos professores cooperantes de PT.

4.1. Apresentação de resultados

A apresentação dos resultados seguirá a seguinte ordem: resultados dos questionários respondidos pelas turmas 6.º 1.ª e 6.º 2.ª, no início da intervenção; resultados dos questionários respondidos pelas turmas, no fim da intervenção; resultados das entrevistas aos professores cooperantes de PT, no início da intervenção.

Antes de avançar, acrescento que aos questionários respondidos pela turma 6.º 1.ª, no início da intervenção responderam 23 alunos; aos do final responderam 17; aos questionários respondidos pela turma 6.º 2.ª, no início da intervenção responderam 19 alunos e no final responderam 21.

4.1.1. Resultados dos questionários respondidos pela turma 6.º 1.ª, no início da intervenção

A questão 1 dizia respeito às preferências relativas a atividades a serem realizadas em aulas de PT. As respostas dos alunos (cf. Anexo V, Figuras V1 e V2) mostram que há pouco interesse pela leitura em voz alta: um aluno reconhece-a como atividade preferida e dois alunos como segunda atividade preferida.

Para a questão 2 (cf. Anexo W, Tabela W1), na qual se pediu que os alunos referissem até três atividades que gostariam de realizar nas aulas de PT, pode ver-se que as atividades de leitura são as mais requisitadas pelos alunos [10 Unidades de Registo (UR)]. Quatro destas referem-se à leitura em voz alta.

As atividades lúdicas e a aprendizagem em cooperação são das mais valorizadas. Atividades no domínio da oralidade, da escrita, da educação literária, da gramática (da área curricular de PT) e da interpretação e da criação (da área curricular de Expressão Dramática/Teatro) e são também sugestões dos alunos.

A questão 3 (cf. Anexo X, Tabela X1) consistia na indicação do livro que os alunos mais tenham gostado de ler e o(s) autor(es) desse livro.

Importa salientar que quatro alunos não responderam. Os restantes foram capazes de indicar um título – o mais referido foi *O Diário de um Banana*, de Jeff Kinney –, no entanto, destes, apenas cinco conseguiram identificar o autor.

Para esta pergunta é, ainda, de salientar que a maioria de livros/ excertos indicados não foram abordados em aula.

Na questão 4, as respostas mostram a forma como os alunos percecionam os momentos de leitura em voz alta que decorrem nas suas aulas. De acordo com as respostas dos alunos (cf. Anexo Y, Tabela Y1), o decorrer desses momentos é agradável, tendo havido apenas duas respostas de cariz negativo.

Foram referidos aspetos técnicos que os alunos devem melhorar, como a projeção vocal e a capacidade de lerem fluentemente e sem saltarem palavras.

As opiniões sobre atitudes tidas pelos ouvintes mostram que as leituras decorrem num ambiente propício a leituras, mas duas refletem o ruído que por vezes decorre na sala.

Dois dos inquiridos afirmaram que ler em voz alta faz com que se sintam nervosos, um refere que o aborrece ouvir os colegas a ler e outro indica que os alunos que têm mais dificuldades na leitura deviam ter mais oportunidades para ler em voz alta.

Na questão 5 (cf. Anexo Z, Figura Z1), nove alunos mostraram preferir ler textos escritos por si, enquanto catorze mostraram preferir textos escritos por outros autores.

Na questão 6 (cf. Anexo AA, Figura AA1), apenas três alunos mostraram preferir ler em voz alta e serem ouvidos por outras pessoas, enquanto vinte mostraram preferir ler em silêncio.

Na questão 7, as respostas dos alunos (cf. Anexo AB, Figura AB1) indicam que a preferência mais comum de textos para se ler é o poema, tendo sido escolhido por seis alunos. A receita, o texto científico, a lengalenga, a carta e o convite não foram escolhidos por qualquer aluno.

A questão 8 implicava que os alunos indicassem os aspetos que mais lhes agradam quando ouvem um colega a ler (cf. Anexo AC, Tabela AC1).

Três alunos apresentam uma opinião global, referindo que valorizam leituras com qualidade. Pelo contrário, quatro alunos afirmam que não há nada na leitura dos colegas que valorizem.

O mais salientado são aspetos técnicos da leitura, sobretudo a projeção vocal (4 UR). Também são feitas referências ao timbre (2 UR), ao respeito pela pontuação (1 UR) e à velocidade de leitura (2 UR).

Foram ainda referidos aspetos relativos a atitudes tidas pelos ouvintes ou pelos leitores. São enaltecidas as atitudes dos ouvintes que demonstram respeito por quem está a ler e por quem está a ouvir e a atitude do leitor que se esforça para realizar uma leitura de qualidade e a capacidade de se ler para um público.

A questão 9 pedia que os respondentes indicassem aquilo que os preocupa ao ouvirem um colega ler (cf. Anexo AD, Tabela AD1).

As respostas de cariz global revelaram que a três alunos nada lhes preocupava e que a dois alunos preocupava a qualidade das leituras apresentadas.

Nas respostas à questão surgem referências a aspetos técnicos e a atitudes. Relativamente ao primeiro, os alunos referem que lhes preocupa sobretudo a projeção vocal (5 UR) e a velocidade das leituras (3 UR). No que respeita a atitudes, foram salientados estados de ansiedade, nervosismo, timidez e, ainda, o facto de os colegas terem de ler sem gostarem de o fazer. Outras preocupações identificadas dizem respeito à dificuldade de os ouvintes acompanharem as leituras.

É de salientar que não houve qualquer referência a atitudes negativas.

Na questão 10, os inquiridos mostraram o que valorizam na sua própria leitura (cf. Anexo AE, Tabela AE1). Quatro alunos referiram que nada valorizam. Seis alunos mostraram valorizar a própria ação de ler, sendo que três especificaram que gostam de leituras com qualidade.

Em termos de aspetos técnicos, foram feitas referências à projeção vocal (1 UR), ao timbre (1 UR), à velocidade da leitura (1 UR) e à entoação (1 UR).

No domínio das atitudes, um inquirido mostra ter gosto em ler para a sua turma e outro explica que gosta de ser ouvido.

Para dois alunos o que importa é o conteúdo do texto que leem e para outro aluno importa não sentir muitas dificuldades.

Na pergunta 11, as respostas obtidas (cf. Anexo AF, Tabela AF1) mostraram que a dois inquiridos não há nada que os preocupe na sua própria leitura perante um público. Dos restantes, quatro apontaram para aspetos globais como a qualidade das leituras.

No que respeita a aspetos técnicos, foi feita referência sobretudo à decifração (4 UR) e à projeção vocal (2 UR).

Sobre as atitudes, os alunos referiram sentimentos de nervosismo e de vergonha, que não apreciam quando os colegas/ouvintes riem de algum erro que o leitor possa ter cometido. Um dos alunos refere que não gosta de ler.

Para terminar, um aluno considerou que o preocupante é se o texto a ler tem interesse para si ou não.

4.1.2. Resultados dos questionários respondidos pela turma 6.º 2.ª, no início da intervenção

Na questão 1 (cf. Anexo AG, Figuras AG1 e AG2), respetiva às preferências de atividades, a leitura em voz alta surge como primeira preferência para três respondentes, sendo a segunda resposta mais escolhida. Como segunda preferência, é escolhida também por três respondentes, encontrando-se entre as mais escolhidas.

A questão 2 era relativa às atividades que os alunos gostariam de realizar na aula de Português (cf. Anexo AH, Tabela AH1). Verificam-se cinco sugestões de atividades de leitura, entre as quais três diziam respeito à leitura em voz alta.

Também foram feitas sugestões nos seguintes domínios: Oralidade (4 UR); Escrita (5 UR); Educação Literária (4 UR); Gramática (1 UR).

Nas respostas à questão, sobressaiu o seguinte: os alunos manifestaram a vontade de que o processo de ensino-aprendizagem contemplasse mais atividades de grupo (7 UR) e atividades lúdicas (17 UR), neste último caso sugerindo, entre outros, jogos e práticas de escrita em suporte multimédia.

Em resposta à questão 3, os alunos deviam indicar o livro de que mais gostaram de ler e o(s) respetivo(s) autor(es) (cf. Anexo AI, Tabela AI1).

A maioria dos respondentes conseguiu indicar algo que tenha lido, tendo participado dezasseis respondentes, de um total de dezanove.

Realço que alguns títulos indicados dizem respeito a excertos que se encontram no manual dos alunos e que foram abordados pouco tempo antes da realização do questionário em análise (5 UR). Contudo, A maioria dos textos/livros referidos foram lidos noutra contexto que não as aulas de PT (12 UR).

Pode, ainda, verificar-se que cinco respostas tinham indicação de autor e onze não tinham.

A questão 4 (cf. Anexo AJ, Tabela AJ1) pedia que os alunos partilhassem a sua opinião acerca de como decorrem os momentos de leitura em voz alta nas aulas de PT.

Dez respostas indicavam que decorriam num ambiente adequado e cinco indicavam o contrário.

Sobre a qualidade das leituras, duas ocorrências indicam que na turma se lê bem e três indicam o oposto. É feita, ainda, referência à projeção vocal, por dois alunos que indicam que os colegas leem baixo.

Sobre as atitudes, surgem apenas aspetos negativos (5 UR), não havendo referência a comportamentos adequados.

A questão 5 (cf. Anexo AK, Figura AK1) implicava que os alunos assinalassem a sua preferência entre lerem textos escritos por si e textos escritos por outros autores. Apenas quatro preferem a primeira opção, enquanto catorze alunos preferem a segunda. Um aluno não respondeu à questão.

Na pergunta 6 (cf. Anexo AL, Figura AL1) os alunos escolheram entre lerem para si (10 inquiridos) ou lerem para um público (8 inquiridos).

Para a questão 7, os alunos escolheram um tipo de texto que preferiam ler no momento. Com base no gráfico (cf. Anexo AM, Figura AM1), identifica-se a banda-desenhada como a opção preferida (5 alunos) e a fábula, a receita, o texto científico, a lengalenga, a notícia e o convite como os menos preferidos, por não terem sido escolhidos.

Na questão 8 (cf. Anexo AN, Tabela AN1), pediu-se que os alunos indicassem os aspetos que mais lhes agradam quando ouvem um colega a ler.

Globalmente, sobressai o agrado dos ouvintes por ouvirem uma leitura em voz alta bem executada (5 UR), embora alguns respondentes (3 UR) afirmem nada valorizar na leitura dos colegas.

Respeitante aos aspetos técnicos realçados pelos inquiridos, podem distinguir-se cinco vertentes: projeção vocal, timbre, entoação da leitura, respeito pela pontuação e velocidade de leitura. Foi a entoação que contou com mais referências (4 UR).

No que diz respeito a atitudes tidas pelos ouvintes durante uma leitura, um aluno afirma apreciar quando os colegas se mantêm em silêncio.

Um aluno refere, ainda, que gosta da novidade que um novo texto traz consigo.

A questão 9 (cf. Anexo AO, Tabela AO1) implicava que os alunos indicassem o que os preocupa quando ouvem um colega a ler.

Nos aspetos globais, registam-se três ocorrências que indicam que os alunos não sentem qualquer preocupação relativamente à leitura dos colegas, e regista-se uma ocorrência que mostra que o que preocupa ao aluno é se o colega “lê mal”.

Para os aspetos técnicos foram referidas a projeção vocal (3 UR), a velocidade de leitura (5 UR) e a decifração (1 UR).

Sobre atitudes (3 UR), os alunos condenam a conversa e o ruído em sala de aula, durante momentos de leitura em voz alta e recebem a possibilidade de os colegas se rirem da leitura.

A questão 10 (cf. Anexo AP, Tabela AP1) implicava que os inquiridos identificassem os aspetos que valorizam nas suas próprias leituras. Os aspetos mais salientados dizem respeito a atitudes (10 UR), demonstrando que aos respondentes importa serem ouvidos enquanto leem.

Também são referidos aspetos globais, de cariz técnico como a projeção vocal (3 UR) e a velocidade de leitura (1 UR), e de perceção de aprendizagens.

Para o primeiro, os alunos indicaram que têm prazer em ler em voz alta e que conferem importância a leituras de qualidade. Um aluno afirmou não valorizar qualquer aspeto da sua leitura.

Para o segundo, três referências demonstram que os alunos valorizam uma leitura realizada com volume de voz alto e uma mostra que o aluno valoriza uma leitura com a velocidade adequada ao texto.

Para o terceiro, um respondente mostra que aquilo que lhe agrada é perceber que, ao ler, já não tem dificuldades que anteriormente sentia.

A pergunta 11 (cf. Anexo AQ, Tabela AQ1) pedia que os alunos indicassem aquilo que os preocupa quando leem para um público.

No que diz respeito a aspetos técnicos, três alunos mostraram preocupar-se com a projeção vocal (3 UR), a velocidade da leitura (1 UR) e a decifração das palavras (2 UR). Sobre as atitudes tidas durante a leitura, foram mencionados a desatenção e o ruído. O sentimento de vergonha também foi referido.

4.1.3. Resultados dos questionários respondidos pela turma 6.º 1.ª, no final da intervenção

As respostas à pergunta 1 (cf. Anexo AR, Figuras AR1 e AR2) mostram que ler em silêncio é a atividade preferida de cinco inquiridos, constituindo-se esta como a opção de primeira preferência mais escolhida. A leitura em voz alta também surge como primeira preferência, tendo sido escolhida por três alunos.

Nas escolhas de segundas preferências, a leitura não aparece representada.

Nas respostas à questão 2 (cf. Anexo AS, Tabela AS1), percebe-se que as atividades mais requisitadas são dos domínios da leitura (6 UR), da escrita (5 UR) e da educação literária (7 UR). Os respondentes mencionam, ainda, atividades lúdicas (8 UR) e momentos para aprendizagem cooperativa (2 UR).

No que respeita à leitura, os alunos demonstram vontade em ler mais livros, ler poesia, ler em voz alta e em silêncio.

Na pergunta 3, as respostas dos alunos (cf. Anexo AT, Tabela AT1) ilustram a percepção que têm acerca do decorrer de momentos de leitura em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com os alunos, esses momentos decorrem, sobretudo, bem (9 UR). No entanto, três referências mostram que os alunos não estão satisfeitos.

Sobre aspetos técnicos, referem a projeção vocal (4 UR), sobressaindo a ideia de que uma voz bem projetada é a mais adequada para uma leitura em voz alta.

Acerca das atitudes que são tidas durante os momentos de leitura, surgem críticas aos ouvintes (5 UR) que interrompem as leituras e conversam com os colegas. Em momento algum são mencionadas atitudes positivas.

Na pergunta 4, as respostas dos alunos (cf. Anexo AU, Figura AU1) mostram preferência pela leitura de textos escritos por autores que não os próprios (dez alunos). Os restantes mostraram preferir ler textos que os próprios escrevem (sete alunos).

Na pergunta 5 (cf. Anexo AV, Figura AV1), doze alunos mostraram preferir ler em silêncio e cinco preferem ler em voz alta.

O gráfico relativo às respostas dadas à pergunta 6 (cf. Anexo AW, Figura AW1) mostra que os alunos têm preferência pelo poema (quatro escolhas). De entre as opções fornecidas, os alunos não escolheram nem a receita, nem o texto científico, nem a lengalenga, nem a adivinha, nem a carta.

A pergunta 7 (cf. Anexo AX, Tabela AX1) implicava que os alunos indicassem o que valorizam na leitura dos colegas. As respostas mostram que valorizam sobretudo aspetos técnicos (18 UR): uma leitura com voz bem projetada (8 UR); o timbre da voz do leitor (2 UR); uma leitura que respeite a pontuação (3 UR); uma leitura que flua (2 UR); um leitor que apresente uma boa postura (1 UR); e uma leitura com velocidade adequada (2 UR).

Para a pergunta 8, os alunos mostraram o que os preocupa quando ouvem um colega a ler (cf. Anexo AY, Tabela AY1).

Salientaram aspetos técnicos (16 UR) como a projeção vocal (8 UR), mostrando algum desagrado por leituras com voz pouco projetada; a velocidade de leitura (2 UR), apelando a leituras ritmadas; a postura do leitor (1 UR); o respeito pela pontuação (3 UR); e a decifração (2 UR).

Para além de aspetos técnicos, os alunos fizeram menção a atitudes tidas durante a leitura: uma referência de cariz negativo, que ilustra atitudes por parte dos ouvintes – “o barulho”; outra que se refere à reação que alguns colegas têm perante o público – nervosismo.

Os respondentes mostraram, também, preocupar-se com algumas dificuldades que os ouvintes sentem durante as leituras, nomeadamente, não serem capazes de acompanhar a leitura que está a decorrer.

As respostas à pergunta 9 (cf. Anexo AZ, Tabela AZ1) fazem transparecer o que os alunos valorizam quando leem para alguém.

Sete respostas dizem respeito a aspetos técnicos: projeção vocal, timbre, velocidade de leitura, respeito pela pontuação e decifração. Assim, no que respeita à sua própria leitura, os inquiridos mostraram valorizar uma leitura com voz bem projetada, os timbres das suas vozes, lerem com ritmo gradualmente melhor e mais adequado, uma leitura que respeite a pontuação e que flua sem enganos na leitura das palavras.

As atitudes de respeito, por parte dos ouvintes, agradam a um aluno, que afirma gostar quando é ouvido a ler.

Respeitante a aspetos globais, contam-se três referências ao agrado de ler em voz alta, três referências que indicam que os inquiridos não valorizam nada na sua própria leitura e uma referência que mostra que um aluno não gosta de ler grandes quantidades de texto.

Na pergunta 10, as respostas dos alunos mostraram aquilo que os preocupa quando leem para um público (cf. Anexo BA, Tabela BA1).

Dez referências respeitam a aspetos técnicos, nomeadamente à projeção vocal (2 UR); à velocidade da leitura (1 UR); à perceção visual (1 UR), com a referência de um aluno que afirma preocupar-se com o facto de poder vir a perder-se na leitura; e à decifração (6 UR), constituindo-se este como o aspeto que mais preocupa os inquiridos.

São feitas também referências às atitudes perante a leitura (7 UR), como o ruído, os sentimentos de vergonha e nervosismo, o receio do gozo e a falta de interesse prestado à leitura e ao leitor.

4.1.4. Resultados dos questionários respondidos pela turma 6.º 2.ª, no final da intervenção

Nas respostas à primeira questão (cf. Anexo BB, Figuras BB1 e BB2), a leitura em voz alta surge em terceiro lugar, tendo sido escolhida como primeira preferência para três alunos. Como segunda preferência, não se encontra representada.

Através da questão 2 (cf. Anexo BC, Tabela BC1), percebe-se que as atividades mais requisitadas pertencem ao domínio da escrita (9 UR). A realização de trabalhos de pesquisa e de escrita em grupo também é algo muito requerido pelos alunos (10 UR), assim como atividades de carácter lúdico (10 UR).

Menos requisitadas pelos alunos são atividades em grande grupo, avaliações diagnósticas e atividades em torno de conteúdos gramaticais.

Concretamente no domínio da leitura, quatro referências respeitam à leitura de textos. Destas quatro, duas referem-se concretamente à leitura de textos em voz alta.

À questão 3 (cf. Anexo BD, Tabela BD1), dois alunos não responderam. Das respostas conseguidas, compreende-se que os momentos de leitura em voz alta não decorrem sempre num ambiente propício ao melhor desenvolvimento de competências.

Onze ocorrências mostram que alguns alunos consideram que, de um modo global, as leituras correm bem; quatro ocorrências indicam que alguns aspetos correm melhor e outros pior; e duas ocorrências mostram que os alunos consideram que os momentos de leitura em voz alta decorrem desadequadamente.

No que respeita a aspetos técnicos, é referida a projeção vocal e a decifração.

Em torno das atitudes tidas durante momentos de leitura em voz alta, das dez referências a estes aspetos, apenas três indicam que os alunos da turma se mantêm em silêncio ao longo dos momentos de leitura em voz alta. As restantes sete fazem menção ao ruído e à desconcentração.

Na questão 4 (cf. Anexo BE, Figura BE1), quinze alunos indicam preferir ler textos escritos por outros autores e cinco mostram preferir ler textos escritos por si.

Na questão 5 (cf. Anexo BF, Figura BF1), registou-se maior preferência por leituras individuais (onze alunos), mas nove assinalaram preferir ler para um público.

As respostas dos alunos à questão 6 (cf. Anexo BG, Figura BG1) revelaram que os géneros textuais preferidos são o poema, o trava-línguas e a anedota, contando cada um com três votos. A fábula, a receita, o texto científico e a lengalenga não foram escolhidos por nenhum aluno.

Na questão 7 (cf. Anexo BH, Tabela BH1), para a qual deveriam indicar o que valorizam na leitura dos colegas, os alunos fizeram menção a nove aspetos técnicos. Destes, o mais referido foi a projeção vocal (10 UR).

No que diz respeito a aspetos de cariz mais global, três alunos referiram que o que valorizam na leitura dos colegas é a qualidade da leitura.

As respostas dos alunos que sobre atitudes mostraram que os mesmos valorizam um ambiente silencioso para as leituras.

A esta questão um aluno não respondeu.

Nas respostas à questão 8 (cf. Anexo BI, Tabela BI1), dois alunos mencionaram que não têm qualquer preocupação com as leituras dos seus colegas, enquanto três afirmaram preocupar-se com a qualidade das leituras apresentadas.

No que diz respeito a aspetos técnicos, foram referidos cinco, de entre os quais a projeção vocal (6 UR) foi a mais referida. A decifração de palavras constitui-se como um elemento também preocupante para os alunos (4 UR).

No que diz respeito a atitudes dos ouvintes, quatro alunos mostraram preocupação por quem lê, escrevendo que o ouvinte não deverá atrapalhar o leitor, deverá estar atento ao que é lido, que o ruído dificulta a concentração e acabam, até, por mostrar, algum receio com situações de gozo que partam dos ouvintes para o leitor.

Uma resposta não foi contabilizada por desvio de foco por parte do respondente.

Na questão 9 (cf. Anexo BJ, Tabela BJ1), os alunos mostraram valorizar cinco aspetos técnicos, de entre os quais a projeção vocal (3 UR) foi a mais referida.

Contudo, são as atitudes dos ouvintes que se destacam: valorizam um ambiente pleno para o decorrer das leituras (15 UR), isto é que se respeite e oiça o leitor.

Dois alunos desviaram-se do foco da pergunta.

Na questão 10 (cf. Anexo BK, Tabela BK1), os alunos disseram preocupar-se sobretudo com a projeção vocal e a decifração de palavras (4 UR cada).

Duas respostas mostraram que os alunos se preocupam com a possibilidade de cometerem erros e de não apresentarem uma leitura bem conseguida. Um aluno mostrou preocupar-se com a avaliação que o professor poderá fazer da sua leitura.

Quatro alunos referiram aspetos comportamentais: atitudes menos agradáveis por parte dos ouvintes, como não ouvirem o que está a ser lido e fazerem ruído; um aluno demonstrou interesse em ter os colegas a ouvir a sua leitura.

A esta questão, um aluno não respondeu e outro desviou-se do foco da questão, pelo que a sua resposta não foi analisada.

4.1.5. Resultados das entrevistas concedidas pelos professores cooperantes de Português, no início da intervenção

Para sintetizar e organizar as informações obtidas nas entrevistas criei uma tabela (cf. Anexo BL) que integra a participação dos dois professores cooperantes.

A partir das entrevistas percebi que um dos professores confere importância à leitura em voz alta pelas repercussões desta na vida adulta dos alunos, pois o docente afirma que saber, ou não, ler em voz alta será um fator decisivo para os alunos virem a ser, ou não, “adultos capazes” (Professor 1 [P1]). O mesmo professor acrescenta ainda que a leitura em voz alta é importante pela relação que pode ter no comportamento dos alunos em sala de aula – quando há alunos distraídos e ruído, momentos de leitura em voz alta são uma mais valia para “explorar a concentração geral da turma” [P1].

Para o outro professor, a importância da leitura em voz alta reside na relação que estes momentos têm com a avaliação, por permitirem que sejam avaliados a “expressão oral” (Professor 2 [P2]), como a pronúncia, a entoação e o ritmo, e também o “conhecimento da grafia, da escrita” [P2], nomeadamente questões de pontuação.

Respeitante aos tempos dedicados à leitura em voz alta, os professores esclareceram que são frequentes nas suas aulas. Um professor explica que esses momentos podem ser “mais extensos ou menos extensos, [dependendo] do texto que [estão] a trabalhar” [P1], mas que, ainda assim, fazem parte de cada aula, ou quase. O outro professor clarifica que cada texto trabalhado é lido em voz alta pelos alunos [P2].

Os momentos de leitura em voz alta concretizam-se por leitura de textos do manual, repartindo cada um pelos alunos. Um dos professores afirma que, para além dos textos, os alunos têm sempre oportunidade de lerem “em voz alta aos colegas a[s] resposta[s]” [P1] que escrevem. O outro professor clarifica que não desenvolve “nenhuma atividade em específico” [P2], para além da leitura repartida pelos alunos e toma “a leitura como parte instrumental” [P2], isto é, um meio para avaliar competências.

Conforme já referido, as leituras em sala de aula organizam-se a partir da repartição de determinados textos pelos alunos das turmas. Sobre esta repartição, um dos professores refere que divide o texto pelos alunos da sua turma, sem mencionar se a repartição do texto é equivalente para cada aluno ou se gere essa divisão de outra forma [P2]. Por sua vez, o outro professor afirma que não dá o mesmo tempo de leitura a todos os alunos. Aos que demonstram mais dificuldade em expor-se, pede que leiam menos quantidade de texto que colegas que não sentem essa dificuldade [P1].

Gerir as dificuldades e inseguranças da turma parece ser um fator de delicado tratamento. No decorrer de momentos de leitura em voz alta, um dos professores diz que se lhe deparam algumas dificuldades, como o facto de uns alunos serem “mais tímidos que outros” [P1]. Os alunos tímidos, na opinião do professor, “têm de perder a timidez” [P1] para que possam ser gradualmente mais capazes de se expor. O professor acrescenta que esta timidez não se deve às dificuldades em ler, mas a problemas de outras naturezas “que não dizem respeito a Língua Portuguesa” [P1].

Sobre os textos abordados, os dois professores fazem menção a textos literários e não literários: um dos professores explica que os seus alunos leem poesia, texto dramático, notícias, jornais, cartas, roteiro, entrevistas [P1]; o outro professor refere que nas suas aulas se trata o texto narrativo, dramático, poético e textos não literários [P2].

Para a seleção de textos, ambos recorrem ao que é exigido pelo currículo da disciplina e ao que consta no manual dos alunos. Um dos professores complementa os textos do manual com outros que conhece e que considera serem relevantes de abordar [P1]. O outro professor esclarece que usa estritamente os textos do manual, no entanto, acrescenta que se tiver de ser o próprio a escolher textos, baseará a sua escolha em conteúdos que estejam a ser lecionados no momento [P2].

Como contributos para que a relação dos alunos com a leitura em voz alta se mantenha ou melhore, um dos professores refere que o mais importante é manter os alunos “bem comportados” [P1]. Importa também, para um professor, expor os alunos o mais possível a situações de leitura em voz alta, no entanto, conhecendo as potencialidades e fragilidades dos seus alunos para que possa explorar essas características, de forma a ajudá-los a ultrapassar as dificuldades que têm [P1]. O outro professor refere que, junto da sua turma, não é necessário qualquer ação para melhorar a relação dos seus alunos com a leitura em voz alta [P2].

Durante a entrevista, conversou-se acerca da relação que os alunos das turmas têm com a leitura em voz alta. Os dois entrevistados afirmaram que os alunos aderem bem a momentos de leitura em voz alta. Um dos professores mencionou que alguns alunos, que geralmente não se empenham nas aulas e apresentam comportamentos desadequados para uma sala de aula, têm sucesso ao lerem em voz alta e conseguem manter-se concentrados: “fiquei surpreendido com alguns alunos que (...) não se mostram empenhados e comprometidos com a disciplina, mas depois quando se sentiram ali na posição de poder dramatizar um texto (...) brilharam” [P1].

No geral, os alunos demonstram interesse e empenho em lerem em voz alta, conforme demonstram as várias ocorrências na entrevista. Constituem uma minoria, aqueles alunos que transparecem desinteresse pela leitura em voz alta.

4.2. Discussão dos resultados

Para o presente subcapítulo, e dando primazia ao processo de triangulação, foram tidos em conta os dados recolhidos, a revisão da literatura feita e, ainda, as questões orientadoras da investigação (cf. Anexo BM, Tabela BM1). É a partir das questões orientadoras da investigação que desenvolvo a discussão dos resultados.

4.2.1. De que forma é que os alunos das duas turmas percebem o decorrer dos momentos de leitura em voz alta das suas aulas?

Com o presente subcapítulo, pretendo elucidar o leitor sobre as percepções dos alunos em torno dos momentos de leitura em voz alta das suas aulas. Para isto, terei em conta as respostas às questões 4 e 3 dos questionários implementados no início e no fim da intervenção, respetivamente.

Sobre as respostas de cariz global, nota-se uma grande discrepância entre a quantidade de alunos que consideram que os momentos de leitura em voz alta decorrem bem (40) e a quantidade de alunos que consideram o oposto (16) (cf. Anexo BN, Figura BN1).

Para além de aspetos genéricos, fizeram frequentes referências a questões técnicas, com destaque para a projeção vocal, à qual atribuíram grande importância: os colegas que não projetassem a voz deveriam passar a fazê-lo e os colegas que já a projetavam deveriam continuar a fazê-lo.

De facto, a projeção vocal é essencial para se passar um texto do papel para o público. Os alunos reconhecem que a voz deve adequar-se ao texto e ao contexto onde decorre a leitura, elevando-se o tom, tal como defende Nóbrega (2014), para que chegue a todos os ouvintes.

Foi dado como perturbador um ambiente de ruído e de desatenção para com as leituras. Demonstraram preferir o silêncio, a calma e o respeito para com o leitor.

É sabido que a leitura em voz alta tem repercussões que se estendem além da disciplina de PT. Diversas investigações, afirma Ribeiro (2005), apontam para

“consequências negativas noutras áreas, nomeadamente na auto-estima, na percepção de competência, na relação com os outros” (Morais, 1997; Viana, 2002, citados por Ribeiro, 2005, p. 12). Neste sentido, mostram as respostas dos alunos que, para alguns, ler em voz alta é sinónimo de nervosismo e vergonha.

Em suma, a percepção que os alunos têm sobre momentos de leitura em voz alta assenta no seguinte: nem tudo corre bem, no entanto, são mais frequentes as referências a momentos que decorrem em pleno; nem sempre as leituras decorrem num ambiente de silêncio, nem o leitor recebe a atenção devida por parte dos ouvintes; para os alunos, um ambiente propício a leituras em voz alta é aquele em que os ouvintes se encontram em silêncio e concentrados na voz leitora; essencial para se ler bem em voz alta é a projeção da voz, portanto, quem não o faz deverá passar a fazê-lo para que se possa ouvir melhor as leituras; vergonha e nervosismo são sentidos por alguns alunos.

4.2.2. Para os alunos das duas turmas, o que é uma leitura em voz alta com qualidade?

Tendo em conta a revisão de literatura feita, para que uma leitura em voz alta seja de qualidade, é essencial que se projete a voz, se domine a respiração, utilizando-a de forma adequada, que se aplique o ritmo, a velocidade, a expressividade e a entoação que o texto exige, que se decifrem e articulem bem as palavras e que se apresente uma postura corporal que evidencie confiança e conhecimento do texto (Jean, 2011; Nóbrega, 2014).

As respostas fornecidas pelos alunos, demonstram reconhecimento de grande parte dos aspetos essenciais para se apresentar uma boa leitura em voz alta. Assim, para os alunos, será um bom leitor em voz alta aquele cuja voz leitora seja projetada; cuja postura evidencie segurança; que respeite a pontuação, a entoação/expressividade e o ritmo/velocidade exigidos pelo texto; que não revele dificuldade em decifrar e articular palavras e, portanto, que leia fluentemente e de forma perceptível; que não salte palavras (cf. Anexo BO, Tabela BO1). Em momento algum fizeram menção à utilização adequada da respiração.

4.2.3. Que relevância conferem os professores de Português das duas turmas à leitura em voz alta?

Em entrevista, os professores de PT das turmas apresentaram posições distintas no que diz respeito à importância da leitura em voz alta.

Para um, esta relevância assenta na repercussão que a leitura em voz alta tem na vida adulta e na forma como esta permite uma melhor gestão do comportamento dos alunos. O professor defende que saber, ou não, ler em voz alta será um fator decisivo para os alunos virem a ser, ou não, “adultos capazes” [P1]. Sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, o professor afirma que quando há alunos distraídos e ruído, momentos de leitura em voz alta são uma mais-valia para explorar a concentração da turma.

Para o outro professor, a importância da leitura em voz alta reside na relação que estes momentos têm com a avaliação, por permitirem que sejam avaliados parâmetros da oralidade, como a pronúncia, a entoação e o ritmo, e do conhecimento da grafia e da escrita, nomeadamente questões de pontuação.

O tempo que os professores dedicam em aula à leitura em voz alta e as atividades-tipo implementadas pelos mesmos também podem ilustrar a importância conferida à leitura em voz alta.

Os professores afirmaram dinamizar momentos de leitura em voz alta com frequência, salientando um deles que, contudo, é sempre necessário ter em conta outros conteúdos do currículo. Contudo, conforme vimos no subcapítulo 4.1.5., as propostas de atividade não são diversificadas e estabelecem-se apenas na leitura em voz alta, à vez pela turma. As sugestões de estratégias definidas pelo ME (2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h, 2018i, 2018j) são um exemplo da diversificação de tipos de atividades que podem ser integradas em aula: ler em voz alta muito devagar, muito depressa, alto, murmurando, em coro, coletivamente, dramatizando, expressivamente; recitar; recontar; e recriar. Saliento ainda que os textos lidos são sobretudo os que constam no manual, salvo exceções.

Para além disto, pela entrevista concedida, os professores não me pareceram atribuir à leitura em voz alta a devida importância, não tendo mostrado reconhecer as suas potencialidades, que são diversas. Nóbrega (2015) menciona que a leitura oralizada é muito importante no desenvolvimento de competências essenciais de cada indivíduo e no melhoramento dos percursos escolares, pois, a leitura em voz alta, por

tudo o que implica, “permite uma enorme diversidade de experiências, que conduzem (...) à consciencialização da complexidade das relações humanas e das concretizações pessoais dos indivíduos (*Ibidem*, p. 243). Assim, a leitura em voz alta tem impacto nas diversas vertentes da vida, não se resumindo a uma competência importante a desenvolver para o sucesso escolar.

4.2.4. Como contribuem os professores de Português das duas turmas para o desenvolvimento das competências de leitura em voz alta dos alunos?

A contribuição dos professores para o desenvolvimento das competências necessárias para se ler em voz alta estabelece-se nos seguintes aspetos: frequência de implementação de momentos de leitura em voz alta; atividades implementadas; diferenciação pedagógica; e diversificação de géneros textuais.

Em entrevista, os professores mostraram implementar momentos de leitura em voz alta frequentemente, isto é, a cada texto trabalhado ou, mesmo, a cada aula. Um dos professores mencionou, ainda, que expunha os seus alunos à leitura em voz alta o máximo possível, dentro da necessidade de gerir os conteúdos curriculares.

As atividades que os professores propunham também foram importantes para que os alunos desenvolvessem competências para lerem em voz alta. Nas salas de aula, viviam-se momentos de leitura partilhada, de uns para os outros, tanto dos textos a serem estudados como das respostas a questões. Estes momentos permitiam que todos os alunos praticassem a leitura em voz alta.

Ainda assim, as atividades dinamizadas não eram diversificadas, pelo que muitas competências essenciais para se ler em voz alta com qualidade ficavam por trabalhar. Nóbrega (2014) e Jean (2011) salientam a importância de se treinar a respiração, por exemplo, e em momento algum, durante as semanas de observação, os professores implementaram atividades para treino da respiração.

Um dos professores, em entrevista, mencionou distinguir os alunos na decisão do tempo de leitura em voz alta. Esta diferenciação, justifica-a dizendo que não coloca um aluno que sente vergonha ou nervosismo a ler em voz alta tanto tempo quanto um aluno que se sente à vontade em fazê-lo. Este cuidado é muito importante para que a experiência de leituras oralizadas não passe a ser tomada como algo negativo, que provoque ansiedade ou falta de confiança.

A diversificação de gêneros textuais é comum na prática dos professores. Em entrevista, afirmaram percorrer com os alunos textos literários e não literários. Uma das potencialidades da diversificação de gêneros textuais, na leitura em voz alta, assenta na adequação do tipo de leitura apresentada, pois, por exemplo, a leitura de poesia será sempre diferente da leitura de textos dramáticos. Sobre isto, Nóbrega (2014) faz uma referência específica ao ritmo, afirmando que este varia consoante o gênero literário a ser lido. Tal como o ritmo, variam também a expressividade, a postura corporal, entre outros.

Em suma, os professores promovem o desenvolvimento de competências essenciais para a leitura em voz alta a partir da frequência com que permitem que os alunos experienciem leitura oralizada, com a atividade de leitura partilhada entre a turma, com alguma diferenciação pedagógica e com a diversificação de gêneros textuais. Ainda assim, poderiam partir para outras abordagens que incluíssem a prática das diferentes técnicas para se ler em voz alta e a diversificação de estratégias.

4.2.5. De que forma pode o professor promover o desenvolvimento, pelos alunos das duas turmas, das capacidades necessárias para a leitura em voz alta?

Conforme consta no subcapítulo destinado à apresentação da leitura em voz alta no currículo, para o 1.º CEB, no âmbito da leitura, pretende-se que os alunos adquiram competências da leitura de textos de forma a lerem fluentemente (ME, 2018b), dando-se importância ao desenvolvimento da fluência da leitura nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia, no alargamento do vocabulário e na compreensão da leitura (Buescu et al., 2015); durante o 2.º e o 3.º CEB, trabalha-se no sentido de os alunos adquirirem por completo a fluência da leitura (ME, 2018f, 2018g, 2018h, 2018i, 2018j).

No entanto, muitos são os alunos que chegam ao 2.º e ao 3.º ciclos sem lerem fluentemente, sem expressividade, sem postura de confiança, pelo que, apesar de nos documentos orientadores ser feita referência sobretudo à fluência, o trabalho em torno dos domínios técnicos não pode ser descartado.

Tal como consta no capítulo dedicado à fundamentação teórica, as sequências didáticas são uma mais-valia. A aplicação destas, no âmbito da leitura em voz alta permite que cada indivíduo se torne leitor, pois, através de uma sequência didática,

orientada para esta temática, tanto se aprende a ler fluentemente como, de facto, a querer ler (Silva, et al., 2011).

A sequência didática, instrumento de organização de trabalho (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly & Dolz, 2004; citados por Silva, 2010), que permite uma abordagem integrada de diversas competências sem descurar a especificidade de cada uma (Silva, 2010; Cardoso et al., 2015), pode, assim, ser dedicada à leitura em voz alta.

Deverá incluir atividades-tipo diversas que tanto incluam diferentes géneros textuais como o trabalho específico de cada técnica essencial para se saber ler em voz alta.

Para se ler em voz alta é necessário ter em atenção aspetos como a projeção vocal, a respiração, o ritmo, a velocidade, a expressividade, a articulação, a entoação e a postura corporal (Jean, 2011; Nóbrega, 2014; Victor, 2015). Através de uma SD com atividades de ensino-aprendizagem e avaliação planeadas e ligadas entre si (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Schneuwly e Dolz, 2004; citados por Cardoso et al., 2015), os professores podem ajudar os alunos a desenvolver as mais diversas competências, tratando cada uma como essencial e promovendo trabalho específico em torno dessas, para que os alunos possam ser capazes de atingir uma finalidade, que será ser-se bom leitor em voz alta.

5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' |

Para o culminar da investigação é imprescindível retomar a questão global da investigação e os objetivos específicos. Relembro que a problemática geral que orientou o meu estudo foi *“De que forma podem contribuir, para potenciar a competência de leitura em voz alta por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o diagnóstico das suas conceções e a diversificação de estratégias pedagógicas?”*. Os objetivos traçados para a investigação foram: (1) *Caracterizar as conceções dos alunos das duas turmas sobre leitura em voz alta*; (2) *Caracterizar as conceções dos professores de Português das duas turmas acerca da leitura em voz alta*; (3) *Compreender as práticas dos professores de Português das duas turmas em torno da leitura em voz alta*; (4) *Desenvolver estratégias promotoras de leitura em voz alta*.

Neste capítulo, apresento as principais conclusões do meu estudo, orientadas pelos objetivos e pela questão orientadora do estudo e identifico e analiso ainda as limitações do estudo.

Para cumprir o objetivo (1) e, portanto, ser capaz de caracterizar as conceções dos alunos sobre a leitura em voz alta, foi essencial a aplicação dos questionários. A partir das respostas fornecidas, consegui perceber como os alunos percecionavam os momentos de leitura em voz alta, se tinham gosto em ler em voz alta ou não, se se sentiam à vontade ou não em fazê-lo; percebi a que aspetos dão mais atenção, isto é, o que valorizam ou os preocupa ao lerem e ao ouvir lerem; percebi que com uma abordagem mais direcionada para os aspetos essenciais da leitura em voz alta, nomeadamente, no domínio da técnica, os alunos ficam mais conscientes de como devem proceder ao lerem em voz alta.

Após a intervenção e a análise de conteúdo dos dados obtidos, posso então concluir que para que os alunos tenham gosto em ler em voz alta, o texto deve ser do seu interesse, devem sentir-se capazes, devem estar rodeados de um ambiente calmo e de ouvintes que estejam a prestar atenção e a desfrutar do que está a ser lido; para que os alunos tenham gosto em ouvir ler em voz alta, é essencial considerarem o texto interessante, que o leitor projete a voz, decifre bem as palavras, que leia com ritmo e com expressividade e que apresente uma postura que evidencie confiança e à vontade.

Adiante, opto por unir o segundo e o terceiro objetivos da minha investigação por se relacionarem estreitamente. Observar a prática dos professores, durante as semanas de observação, e entrevistá-los foram meios importantes para conseguir cumprir estes objetivos.

Compreendi a importância conferida pelos professores à leitura em voz alta e como procedem para desenvolver, nos alunos, competências necessárias para lerem em voz alta com sucesso; tomei conhecimento dos tipos de texto que abordam junto dos alunos e como procedem para os selecionarem; e reconheci os seus contributos para que os alunos estabeleçam uma relação saudável com a leitura em voz alta.

Um dos professores considera que o potencial da leitura em voz alta reside na repercussão que esta tem na vida adulta dos alunos e no modo como permite controlar o comportamento dos alunos; o outro professor acredita que o potencial da leitura em voz alta reside na relação que tem com a avaliação, por permitir avaliar conteúdos do domínio da oralidade.

Com as suas turmas, implementam frequentemente momentos de leitura oralizada partilhada, na qual a turma inteira está a ler e a ouvir ler um mesmo texto. Os textos lidos podem ser literários ou não literários, dependendo sempre do que se encontra no manual da disciplina de PT. Pontualmente, os professores podem trazer para a sala textos que não se encontrem no manual.

Para que os alunos construam uma relação saudável com a leitura em voz alta, um dos professores recorre a alguma diferenciação, para que quem não se sinta à vontade para ler em voz alta leia durante menos tempo do que aqueles que se sentem bem em ler para um público. O outro professor considera que todos os alunos têm uma boa relação com a leitura em voz alta, pelo que não recorre a qualquer procedimento.

De todos os objetivos, considero que o (4) tenha sido aquele em que tenha tido menos sucesso em atingir. Em intervenção tive a oportunidade de implementar algumas estratégias promotoras de leitura em voz alta, no entanto, pouco mais foram do que um ensaio para o que viria a ser implementado na prática seguinte em 1.º CEB.

Para dar resposta a este objetivo, contei sobretudo com a revisão de literatura que me permitiu ter um conhecimento mais aprofundado sobre a temática a que o objetivo diz respeito.

Através de uma sequência didática, com a temática *Leitura em voz alta*, o professor, em conjunto com os seus alunos, pode definir atividades que se organizam desde um produto inicial até um produto final e à consequente avaliação.

As atividades, que se ligam entre si, deverão desenrolar-se em torno de conteúdos associados à leitura em voz alta – voz, corpo, respiração, ritmo, entoação, articulação, expressividade e projeção vocal, entre outros –, com vista ao desenvolvimento das mais diversas competências essenciais para se ler em voz alta.

Numa sequência didática, cada competência tem espaço para um tratamento, primeiro, individualizado e, posteriormente, integrado. Desta forma, cada aspeto terá um tempo específico de trabalho para que, no fim, todos se conjuguem e culminem num resultado final bem conseguido.

Para a construção da SD, o professor deverá contar com a colaboração dos seus alunos em todos os momentos, desde a definição do produto final, à escolha de atividades a desenvolver e aos critérios, instrumentos e momentos de avaliação. A integração dos alunos em todo o processo será uma das maiores potencialidades deste modo de gestão do currículo (neste caso, direcionado para a leitura em voz alta), por lhes permitir ter uma voz ativa, o que, por sua vez, fará dos alunos gradualmente mais interessados pela temática da SD.

Posto isto, resta retomar a questão orientadora da investigação e dar-lhe resposta.

Após a intervenção e toda a investigação desenvolvida, posso concluir que o diagnóstico das concepções dos alunos sobre a leitura em voz alta permite entender em que etapa, no âmbito da leitura oralizada, se encontram os alunos. Sabendo o que para os alunos é uma boa leitura em voz alta, o que valorizam, o que os preocupa, como se sentem ao ler e como, de facto, leem, pode preparar-se um percurso com um objetivo final bem delineado.

Tomando como objetivo final a leitura em voz alta com qualidade, esse percurso (que poderá ser organizado como uma sequência didática) deverá ser criado com diversas estratégias, capazes de trabalhar individualmente cada aspeto técnico essencial, tendo sempre em vista a sua agregação gradual, para que, no final, os alunos tenham adquirido todas as competências para lerem em voz alta.

5.1. Limitações do estudo

À semelhança do que acontece com outros estudos de cariz qualitativo, a presente investigação encerra algumas limitações.

Neste estudo implementei questionários às turmas com que intervim, no início e no fim da intervenção. No entanto, não realizei nenhum pré-questionário a um outro grupo de alunos, do mesmo ano de escolaridade, que me permitisse compreender se as perguntas que constavam no questionários me permitiriam obter as informações que precisava para o estudo e, inclusive, se as perguntas do questionário estavam

formuladas de forma a que os alunos percebessem o que lhes estava a ser pedido. Aconteceu que algumas respostas à pergunta 1 dos questionários não puderam ser contabilizadas porque os alunos, ao não perceberem o enunciado, não responderam como era necessário.

Para além disto, antes da aplicação dos questionários, a minha colega e eu tínhamos já feito breves referências a aspetos importantes numa leitura em voz alta, pelo que é possível que algumas respostas tenham sido enviesadas.

Outra limitação prende-se com o reduzido tempo de contacto com as turmas. Sete semanas, com apenas duas aulas por semana com cada turma, não possibilitaram fazer todas as atividades previamente pensadas. Assim sendo, o foco da investigação não foi a melhoria da leitura em voz alta dos alunos, mas sim, verificar se os alunos adquiriram conhecimento do necessário para uma leitura oralizada.

No entanto, à semelhança do que vem acontecendo noutros estudos, as conclusões retiradas podem ser tidas em conta para estudos futuros. Poderá, eventualmente, estudar-se, por exemplo, se a tomada de consciência de aspetos técnicos poderá ter ou não influência nos desempenhos futuros dos alunos ao lerem em voz alta.

6. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Na prática pedagógica, a reflexão é fundamental, pois, é refletindo que se avança. Por volta da década de 80, em países da América do Norte, da Europa e da Ásia, começou a dar-se relevância à prática reflexiva, tomando-a como componente central da reforma educativa (Zeichner, 1993). Também em Portugal, desde há poucas décadas, concretamente na área do ensino, se tem dado relevância ao ato de se refletir no ensino (Oliveira & Serrazina, 2002).

Para Dewey, citado por Zeichner (1993), a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita e se pratica. O pedagogo realça também:

[A] reflexão (...) é uma maneira de responder aos problemas, uma maneira de se ser professor. (...) é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. (...) implica intuição, emoção e paixão. (Dewey, citado por Zeichner, 1993, p. 18)

Neste capítulo, apresento a minha reflexão orientada sob quatro tópicos primordiais: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II; (ii) o contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; (iii) aspetos significativos de toda a experiência para o meu desenvolvimento pessoal e profissional; (iv) aspetos a melhorar no exercício da profissão docente.

A experiência desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de PES II constituiu-se como mais uma oportunidade de grande enriquecimento, no meu percurso de estudante.

Para qualquer futuro profissional, a prática daquilo que será o seu trabalho é essencial. Conforme Morgado (2015), é um momento determinante no percurso pessoal e profissional dos formandos. É a oportunidade de se testarem saberes adquiridos ao longo da formação, fazendo a ponte entre a teoria aprendida e as situações práticas da atividade profissional.

Ter a oportunidade de estar num contexto de educação formal, a exercer a atividade de docência, acompanhada e orientada por professores do 2.º CEB e do ensino superior, permitiu-me receber frequentemente *feedback*, que, postula William (1999), contribui para o aperfeiçoamento de desempenhos.

Todos os professores cooperantes e orientadores colaboraram comigo, possibilitando-me colocar em prática o que era necessário para o processo de ensino-

aprendizagem. Todos os recursos e atividades pensados, criados e implementados foram revistos pelos professores de forma a apresentar sempre propostas de trabalho cativantes e de qualidade.

Como mais importante do que qualquer outro aspeto, realço a possibilidade de contacto com os alunos. Cada um com as suas características únicas, às quais devemos atender com toda a compreensão e cuidado. É nesta unicidade que se encontra a riqueza do ensino.

Para isto, as semanas de observação foram essenciais. Olhar para o grande grupo e ver o que se tem no conjunto de alunos, assim como olhar para cada aluno individualmente e perceber um pouco da bagagem que traz consigo, é meio caminho percorrido para se conseguir uma intervenção rica. Foi a partir da observação dos grupos de alunos e de cada aluno, em específico, que, em conjunto com a minha colega, encontrei algumas fragilidades e potencialidades. A partir destas últimas, trabalhámos com os alunos no sentido de ajudar as ultrapassar as primeiras.

A prática supervisionada em que desenvolvi a investigação foi a única oportunidade que tive para contactar com o 2.º CEB. A diferença de dinâmicas entre este ciclo e o 1.º é clara. Se no 1.º CEB, em que se pratica monodocência, a integração curricular surge quase naturalmente, as particularidades do 2.º CEB frequentemente obrigam a que dois ou mais professores conversem entre si e estabeleçam dinâmicas de integração das áreas curriculares que ensinam.

Para a minha intervenção, na qual estive responsável por lecionar Português e História e Geografia de Portugal, poderia ter recorrido à integração curricular, pois é quando o conhecimento assume importância e propósito imediato (Beane, 2003) e de forma mais clara. Através da integração curricular, os alunos não questionam, como é frequente, sobre a utilidade do que estão a aprender – cuja resposta geralmente indica que é no futuro que vão ter de provar que adquiriram tal conhecimento ou competência; pelo contrário, os alunos aplicam as suas aprendizagens e competências adquiridas no momento (*Ibidem*).

A integração curricular teria sido, inclusive, uma mais-valia para o meu estudo, na medida em que, poderia ter utilizado também aulas de HGP para atividades de leitura em voz alta ou para a dramatização de temas da história, por exemplo.

Com a minha investigação, adquiri ainda mais gosto pela leitura em voz alta e pela imersão de trabalho que pode ser feito, junto de alunos/crianças, em torno do desenvolvimento de competências para se ler em voz alta. O intuito do trabalho sobre

esta temática será sempre o de contribuir para que os alunos criem uma boa relação com a leitura oralizada e que, gradualmente, leiam melhor e cada vez com mais prazer.

Como grande apreciadora da leitura em voz alta que sou, desde que me lembro, sempre tive uma clara consciência das leituras que apresentava. Sempre quis ser ouvida, ser clara, pronunciar bem as palavras e transmitir ideias e sentimentos; mesmo nunca me tendo sido ensinado nada acerca do fôlego, eu sempre soube que a respiração teria de ser feita de forma a que a leitura fluísse, sem evidências de cansaço...

Ainda assim, a investigação permitiu-me uma tomada concreta de consciência não acerca do que é preciso para se apresentar uma boa leitura em voz alta, mas da existência de diversas estratégias para se desenvolverem competências neste âmbito.

Muitas das leituras feitas, não constando todas neste documento, mostraram-me trabalho específico que pode ser feito em torno de cada aspeto técnico.

Da investigação feita, levo para o meu futuro profissional confiança nas sequências didáticas como meio de organização curricular que me permitirá, não só para a leitura em voz alta, mas para qualquer tema de qualquer área curricular, dar a merecida atenção a pormenores importantes, atentando à especificidade de cada um, trabalhando, contudo, para um fim que agregará cada pormenor, resultando num produto final mais rico e completo. Levo na minha consciência a importância de se prestar atenção a cada aluno individualmente, de modo a conhecer-se a bagagem que trazem consigo – os seus gostos, os seus conhecimentos prévios, a forma como melhor aprendem... Levo comigo, reforçada, a ideia de que a leitura em voz alta, para uns é prazerosa e, para outros, significa sentirem-se inferiorizados, relativamente a outros colegas. É com empatia, *feedback* construtivo e muito reforço positivo, com a diversificação de estratégias pedagógicas, de géneros textuais, entre outros, que o professor ajuda os alunos a fazerem as pazes com a leitura em voz alta.

Associados à leitura em voz alta e à investigação que desenvolvi, encontro os seguintes valores: amor, compromisso, coragem, cordialidade, dedicação, empatia, entajuda, individualidade, liberdade, paciência, partilha, respeito, solidariedade e superação. Para a vida e para o meu futuro profissional, não levo menos do que isto, nem ensinarei menos que isto.

Partindo da minha investigação para o futuro, fica a vontade de criar um documento-guia, com diversas propostas de atividades promotoras do desenvolvimento das competências para boas leituras em voz alta. Um guia com sequências didáticas

ou, até, outros modos de organização do currículo, que incluía integração curricular, mas com o objetivo primordial de ajudar professores a, por sua vez, ajudarem os alunos a apresentarem boas leituras em voz alta. Um guia que ajude os professores a não descurarem o trabalho em torno da respiração, da expressividade, entre outros, que, em muitas turmas (noutros anos de prática supervisionada), vi não terem a merecida atenção. Um guia que seja um documento orientador para professores, acompanhado de um guião de trabalho para alunos. Algo divertido, esteticamente apelativo, com propostas de trabalho cativantes que façam com que os alunos queiram abri-lo e trabalhar a partir dele. E que daí se lancem para outras leituras em voz alta, de forma autónoma.

No exercício da profissão docente, há muitos aspetos a ter em conta: gestão do currículo, da sala de aula, das individualidades dos alunos e das relações que estabelecem entre eles e com os professores... Ao longo da prática supervisionada pude notar alguns aspetos em que devo melhorar.

Tendo em conta os *feedbacks* dos professores cooperantes, dos professores orientadores e a minha própria reflexão, concluo que a gestão do tempo da aula é uma das minhas dificuldades.

Apesar de, na planificação de aula, eu reservar tempo para cada momento/atividade, alongo-me muito para além do previsto. Tendo em conta que as planificações são flexíveis, isto poderia não ser uma lacuna grave, porém, acaba sendo-o porque me alongo em demasia. Tenho dificuldade em gerir a participação dos alunos, isto é, deixo que todos participem, coloquem questões, por vezes deixo até que falem de outros assuntos que possam não ter a ver com o que está a ser tratado em aula. Sei que os deixo interagir por ter receio de ser algo injusta por não permitir que todos falem.

Reconheço, e na profissão que já exerço tenho melhorado neste aspeto, que há assuntos que devo deixar para uma conversa privada no final da aula e que não permitir que um aluno fale num preciso momento não significa que não lhe proporcionarei outra oportunidade de partilhar as suas ideias.

Nos momentos de correção de teste de avaliação ou de fichas de trabalho também revelei ter dificuldade na gestão de tempo. Quis sempre ter a certeza de que todos os alunos, sem exceção, compreendiam todas as respostas e conteúdos das fichas. Isto resultou em utilizar mais de uma aula para corrigir um laboratório gramatical e mais de uma aula para corrigir uma ficha de avaliação.

Outra dificuldade sentida na prática diz respeito à atenção que se deve ter às características individuais de cada aluno. Esta dificuldade pode dever-se ao restrito tempo de contacto com as turmas. Em todos os momentos, tentei que a minha abordagem com cada aluno refletisse o que conhecia de cada um, no entanto, os recursos criados e as propostas de atividades foram as mesmas para todos os alunos (entre as duas turmas, nem sempre foram as mesmas, mas entre cada turma, não diferenciei por aluno). Só as fichas de avaliação foram criadas para dois níveis de dificuldade diferentes.

No meu futuro profissional, espero que o maior tempo de contacto com os alunos e o gradual aumento da experiência e, portanto, do conhecimento, me permita desenvolver um trabalho em que a diferenciação pedagógica esteja mais presente, de forma a possibilitar aos alunos aprendizagens mais significativas.

Uma última lacuna na minha prática estabelece-se nos recursos criados. Em conjunto com a minha colega, sempre determinei e trabalhei no sentido de criar recursos apelativos e cativantes, capazes de encaminhar os alunos na busca do conhecimento, na construção de relações em contexto de trabalho de grupo, entre outros aspetos. A apresentação de *PowerPoints*, a criação de protocolos orientadores de atividades de grupo, de laboratórios gramaticais de guiões de leitura e outros recursos foram uma grande mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Todos estes recursos foram pensados e criados com o intuito de dar ao aluno o papel principal na aquisição de conhecimentos, sem diminuir a minha responsabilidade como professora. Ainda assim, gostava de ter implementado momentos de jogo. Lopes (2013b) afirma que é importante recorrer-se a estratégias de cariz lúdico para que se eleve o interesse dos estudantes, para que participem frequentemente na sala de aula e, assim, consigam melhores resultados escolares.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artes Médicas Editora.
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach*. Mc Graw Hill.
https://www.academia.edu/34403357/_Richard_Arends_Learning_to_Teach_BookFi_org_
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). O Ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Cardoso, A., Pereira, S., & Silva, M. E. (2015). Gramática e texto: uma experiência na formação de professores. *Revista do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa*, (10), 355-380.
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/cardoso-pereira-silva_2015.pdf
- Cardoso, M. R. G., Naves, N. R., & Oliveira, G. S. (2014). Prática pedagógica nos primeiros anos do ensino fundamental: o aprendizado da leitura. *Cadernos da*

- Fucamp, 13(9), 120-136.
<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/621/455>
- Costa, L. C. A., Passos, P. C. B., Belem, I. C., Contreira, A. R., & Vieira, L. F. (2016). Estilo motivacional e comportamento assertivo de professores de educação física ao longo da carreira. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(2), 457-465. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000200457>
- Couradinho, C. C. (2020). *A leitura em voz alta: contributos da leitura em voz alta* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
<http://hdl.handle.net/10400.26/34188>
- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre educação*, 28(1), 112-126.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 65.
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Programa territórios educativos de intervenção prioritária*. Consultado a 12 de março de 2021 em <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 759-779.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44475/1/RBE_Etica_na_pesquisa_2016.pdf
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, 71-94.
- Gonçalves, S. P. (2018). O método expositivo no ensino da História no 2.º ciclo do ensino básico [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9700/1/RelatórioFinal_SaraGoncalves.pdf

- Hortas, M. J., & Dias A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, & C. Teixeira (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 285-293). Instituto Politécnico de Bragança.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4960>
- Jean, G. (2011). *A Leitura em voz alta*. Instituto Piaget.
- Leite, S. A. (2013). *A leitura expressiva: um desafio compensador* [Comunicação oral]. 10.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, Lisboa, Portugal.
- Lopes, J. A. (2013a). A indisciplina em sala de aula. In D. L. Espelage, & J. A. Lopes (Eds.), *Indisciplina na Escola* (pp. 39-67). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, E. M. M. (2013b). *O contributo das atividades lúdicas na aprendizagem de L1 e L2* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74349/2/28139.pdf>
- Luz, S. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico: percepções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/20586>
- Manguel, A. (1999). *Uma história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regimento jurídico de habilitação para a docência* [Comunicação oral]. Colóquio de CIDInE, Coimbra, Portugal.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: educação artística – expressão dramática/teatro. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Português 1.º ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Português 2.º ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais: Português 3.º ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais: Português 4.º ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais: Português 5.º ano. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Ministério da Educação. (2018g). *Aprendizagens Essenciais: Português 6.º ano. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf
- Ministério da Educação. (2018h). *Aprendizagens Essenciais: Português 7.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018i). *Aprendizagens Essenciais: Português 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf

- Ministério da Educação. (2018j). *Aprendizagens Essenciais: Português 9.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf
- Monteiro, V., & Fragoso, R. (2005). Avaliação entre pares. In B.D. Silva & L.S. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 905-914). Braga: CIEd.
- Morgado, E. M. G. (2015). *O universo da supervisão: uma abordagem inclusiva nos domínios da habilitação para a docência e da inserção profissional* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/4634>
- Nóbrega, S. P. G. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/>
- Oliveira, E. K. (2011). Leitura, voz e performance no ensino de literatura. *Signótica*, 22(2), 277-307. <https://doi.org/10.5216/sig.v22i2.13609>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pereira, B., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2017). Avaliação de competências cooperativas e trabalho de grupo no 1.º CEB. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr* (6), 106-110.
- Peterson, R., & Felton-Collins, V. (1997). *Manual de Piaget para professores e pais: criança na idade da descoberta - A Fase Pré-Escolar até ao 3.º Ano*. Instituto Piaget.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>

- Reyna, L., (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (3), 58-73.
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a479c9ddca_revista_completa_6.pdf
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *"Ler bem para aprender melhor": um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. RepositoriUM.
<http://hdl.handle.net/1822/2999>
- Ribeiro, M. M. T. (1999). Livros e leituras no século XIX. *Revista de Histórias das Ideias*, 20, 187-227. https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41821/1/Livros_e_leituras_no_seculo_XIX.pdf?ln=pt-pt
- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã & M. J. Macário (Eds.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (pp. 133-159). UA Editora.
https://www.researchgate.net/publication/280575087_Transversalidade_da_lingua_portuguesa_e_sua_promocao_no_mundo_reflexoes_sobre_a_sua_abordagem_na_formacao_de_professores
- Silva, M. E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua. Percursos Didáticos* (pp. 33-72). Edições Colibri.
- Silvestre, C. (2010). Linguagem verbal e não-verbal: contributos para uma gramática visual. *Cadernos PAR* (3), 82-96. <http://hdl.handle.net/10400.8/188>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_de_cifracao.pdf
- Soares, M. M. P. (2013). *Autoavaliação para a aprendizagem: Um modelo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa). Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5413/autoavaliacao-para-aprendizagem-FIM.pdf?sequence=1>
- Sousa, F., & Palmeirão, C. (2015). As práticas de ensino e suas implicações na (in)disciplina na sala de aula. In J. Machado (Coord.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres* (pp. 613-623). Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/10400.14/22711>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/1/P%C3%A1ginas%20iniciais.pdf>
- Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. M. (2016). Promoção do papel do professor como gestor de comportamentos sociais. *Interacções*, 12(42), pp. 4-21. <http://hdl.handle.net/10316/46673>
- Victor, J. D. (2015). *Formar o "leitor público": contributos do teatro para o desenvolvimento da leitura em voz alta* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5655>
- William, D. (1999). Formative assessment in mathematics. Part 2: feedback. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs* 5(3), 8-11.

https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001148/1/Wiliam1999Formativepart2_8.pdf

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva: ideias e práticas. EDUCA.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A. Notas de campo

| ' ' | | ' ' |

Tabela A1

Notas de campo relativas à turma 6.º 1.ª

<u>NOTAS DE CAMPO</u> (número)	<u>OBSERVAÇÃO:</u>	<u>INFERÊNCIAS:</u>
Português / 07.01.2020		
1	O professor de PT desta turma é o diretor da mesma turma.	
2	O professor inicia a aula com uma conversa acerca da alteração dos lugares noutra disciplina e tenta perceber o que tinha acontecido para tal.	
3	Liga o projetor, a partir do qual mostra as lições do dia e algumas últimas do período anterior.	
4	O professor explica às estagiárias que a turma se constitui de alunos que vieram de três turmas de 5.º ano distintas e que no dia seguinte viria uma aluna nova.	
5	Um dos alunos da turma muda de escola frequentemente, acabando por nunca fazer um ao letivo inteiro na mesma escola – os pais são feirantes pelo que vão vivendo por várias cidades do país. Nota-se um grande atraso nos conhecimentos deste aluno, relativamente aos colegas da turma, sobretudo em inglês.	

	<p>Da turma faz parte um aluno de 14 anos, quase a completar os 15.</p> <p>Dois alunos faltam frequentemente às aulas e são de etnia cigana. Um aluno chega frequentemente muito atrasado às aulas, chegando até a faltar à primeira aula.</p> <p>Geralmente, nesta aula, duas alunas não estão presentes nos primeiros 50 minutos porque vão trabalhar com um professor noutra sala – são alunas com grandes dificuldades cognitivas.</p>	
6	Através do computador o professor acede a uma aula digital, utilizando o projetor para que todos os alunos tenham acesso às páginas de manual que vão ser trabalhadas.	
7	Tanto esta turma como a turma 6.º 2.ª estão a trabalhar o mesmo texto.	Visto serem turmas e professores diferentes, o facto de ambas as turmas estarem a trabalhar o mesmo texto, faz-me pensar que independentemente dos interesses e dificuldades dos alunos, os professores seguem o manual, página a página.
8	Após a leitura de um texto, avançam para as questões relativas ao texto. O professor lê o enunciado do exercício.	

9	Um aluno levanta-se para ir buscar o casaco, sem pedir autorização. O professor ordena-lhe que se sente. Depois de protestar, o aluno obedece.	
10	<p>Para trabalharem os exercícios de educação literária e leitura, o professor faz reproduzir um ficheiro de áudio que os alunos ouvem em silêncio. Enquanto o áudio está a ser reproduzido, a maioria da turma segue o texto atentamente, pelos manuais. No entanto, dois alunos encontram-se a utilizar o telemóvel.</p> <p>Após a reprodução do ficheiro de áudio, o professor coloca questões aos alunos a fim de compreender se entenderam o texto e, assim, acabaram por recontar os excertos ouvidos. Durante este momento, os alunos permanecem em silêncio, falando apenas para participarem ordeiramente na atividade, porém, dois alunos continuam a utilizar o telemóvel para motivos distantes da sala de aula. A um destes alunos, o professor pede que arrume o telemóvel.</p>	
11	Posteriormente, o professor pergunta à turma quem gostaria de arriscar contar o que se passará, de seguida, na história. Por nenhum aluno ter querido participar, o professor escolhe uns alunos para que partilhem as suas ideias. Alguns mostraram ser capazes de imaginar e dar sugestões; uma aluna respondeu apenas “não sei”; houve alunos a demonstrarem vontade de participar; um aluno foi procurar o final da história no manual, mas o professor, ao perceber, pediu-lhe que não o fizesse.	
12	Houve algum ruído na sala da aula, ao longo do decorrer da atividade.	
13	Após este momento de antecipação da história, partiram para a leitura do texto. Esta leitura foi feita em voz alta, um aluno de cada vez, respeitando a ordem aleatória imposta pelo professor.	

<p>14</p>	<p>Ao ler, RF. projeta a voz, apesar de alguma rouquidão, mas não pronuncia bem as palavras nem lê fluentemente. Apresenta grandes dificuldades na leitura.</p> <p>TS. apresenta uma leitura de boa qualidade.</p> <p>RM. não projeta a voz nem lê fluentemente.</p> <p>JM. insistiu com o professor para não ler. Acabou por ler uma pequena parte do texto, com alguma dificuldade na decifração.</p> <p>FB. Estava perdido na leitura, então colegas e o professor ajudaram-no a encontrar a parte do texto que deveria ler. Na sua leitura, não projeta a voz nem lê fluentemente.</p> <p>AC. lê com uma voz muito rouca.</p> <p>RF. também insistiu com o professor para não ler, no entanto, à semelhança do que fez JM., leu uma pequena parte do texto. Teve muita dificuldade em decifrar palavras e a projetar a voz.</p>	
<p>15</p>	<p>Professor faz uma pausa na leitura. Chama a atenção dos alunos para a seguinte frase: <i>A alma ciumenta de Qassum estava cheia de inveja.</i> Perguntou-lhes por que razão é que a palavras “cheia” estava no feminino. Os alunos não souberam explicar, então o professor respondeu.</p>	
<p>16</p>	<p>Entretanto, continuam a ler.</p> <p>BM. e FS. apresentam uma leitura de boa qualidade.</p> <p>É necessário situar um aluno na linha de texto que está a ser lida.</p>	

17	RF. chega atrasado e o professor pede que o colega que se encontra perto de RF., o ajude a localizar a parte do texto que está a ser lida.	
18	Oralmente, o professor coloca questões (criadas por si; sem seguir um guião) sobre o texto às quais os alunos devem responder, também oralmente. Estas perguntas permitiram resumir e recontar o texto, salientando o essencial.	
19	O professor coopera com os alunos. Questiona-os, encaminha-os, se necessário, às respostas, ajuda-os a completarem as suas respostas, ajuda-os a tirarem conclusões.	
20	Aos alunos que perturbam a aula com algum ruído, o professor pede que “no mínimo, façam silêncio” e que “no máximo, tentem acompanhar [o que está a decorrer]”. Pergunta-lhes se “não têm curiosidade em saber mais sobre este texto?”, ao que a generalidade dos alunos responde que não.	
21	No caderno, têm de dar resposta às questões que se encontram no manual. O professor explica cada questão antes de os alunos começarem a dar-lhes resposta. Durante este momento, há conversa, desatenção – alguma brincadeira, alguns alunos a olharem para o teto e paredes... A correção dos exercícios é feita em grande grupo. O professor pede aleatoriamente, um aluno de cada vez, que partilhem as suas respostas.	
22	Excluindo o borburinho frequente e pontuais conversas entre colegas em voz mais alta, a aula decorre num ambiente calmo.	
História e Geografia de Portugal / 07.01.2020		

23	<p>Dinâmica de início de aula igual à anteriormente descrita.</p> <p>Turma muito agitada, no entanto, menos que a 6.º 2.ª.</p> <p>Há alunos com auscultadores nos ouvidos.</p> <p>Aluna LR. responde de forma muito desadequada ao professor – “Está bem, professor, xau!”</p>	
24	<p>RA. e RF. não estão presentes na aula.</p>	
25	<p>Há quatro alunos repetentes nesta turma.</p>	
26	<p>O professor faz um balanço sobre o período anterior. Deste balanço, retive o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – AM. teve um aproveitamento fraco no período passado. – AC. teve um aproveitamento mediano, mas facilmente o melhora. – BM. teve um bom aproveitamento e está muito capaz de melhorar. – CG. teve um bom aproveitamento e está muito capaz de melhorar. – DM. teve um aproveitamento negativo, mas tem registado melhorias no seu comportamento e na sua participação. Precisa de continuar a trabalhar. – DN. teve um aproveitamento negativo. É trabalhadora, mas precisa de se concentrar mais. – FS. tem melhorado. Apesar do seu aproveitamento mediano terá facilidade em subir a sua nota. <p>O professor recomenda-lhe que continue a participar ativamente nas aulas e que deixe de ouvir música durante as mesmas.</p>	

- IR. é uma aluna com grandes dificuldades cognitivas. Teve um aproveitamento mediano no período anterior, pelo que o professor apela a que assim se mantenha ou que tente ainda melhorar.
 - LD. é uma aluna participativa, que apesar da sua nota mediana está perfeitamente capaz de melhorar.
 - LR. teve um aproveitamento negativo no período anterior e brinca muito nas aulas.
 - MM. é uma aluna que não gosta de história, e o professor recomenda-lhe que mude a sua atitude, devendo passar a rever os conteúdos lecionados, em casa.
 - MP. é um aluno que deve melhorar os seus resultados e, segundo o professor, tem todas as condições para tal. Apresenta um comportamento exemplar.
 - PO. registou um bom aproveitamento no período anterior, no entanto, deverá esforçar-se no sentido de participar mais.
 - RA. teve um aproveitamento mediano; aluno com quase quinze anos.
 - RM. é um aluno que precisa de se esforçar mais na disciplina.
 - SW. registou um aproveitamento mediano no período anterior.
 - TS. apesar do seu aproveitamento mediano registado no período passado, está capaz de melhorar e atingir o patamar acima. Nas aulas, apresenta um bom comportamento e é participativo.
 - VF. teve um aproveitamento mediano. O professor referiu que o aluno deveria tentar manter a sua nota e prestar mais atenção ao que é lecionado em aula.
- FB. é um aluno que nunca faz um ano letivo na mesma escola, como tal só teve oportunidade de realizar uma ficha de avaliação no período anterior. Teve um aproveitamento negativo.

27	Ao longo de todo o momento, os alunos conversaram muito.	
28	Na escola, não se dão a conhecer, aos alunos, as percentagens tidas nos testes.	
29	O professor fez uma revisão da matéria e muitos alunos brincaram e conversaram em todos o momento. O professor ia, no entanto, apelando à participação dos alunos.	
30	TS. mandou água ao VF. LR. esteve a brincar com fita-cola.	
31	À semelhança do que aconteceu na aula da turma 6.º 2.ª, o professor terminou a aula com um momento de autoavaliação. Ao toque para o intervalo, os alunos saem da sala a correr, sem esperarem que o professor termine a autoavaliação.	
História e Geografia de Portugal / 09.01.2020		
32	Três alunos quinze minutos atrasados para a aula. Os alunos de etnia cigana não estão presentes.	
33	O início da aula é semelhante aos restantes, começando com a abertura da lição.	
34	Professor conversa com a nova aluna, de nacionalidade brasileira, para compreender de onde veio, em que ano de escolaridade estava no Brasil, que História aprendia na escola e também para situar a aluna na história que estava a ser dada na turma.	

35	O professor faz uma rápida revisão dos conteúdos lecionados até ao momento e a turma encontra-se em silêncio.	
36	Um aluno recebe uma chamada no seu telemóvel, que se encontra com o som ativo, corre do lugar, pergunta ao professor se pode atender e é-lhe concedida autorização.	
37	<p>A aula vai decorrendo num clima ora propício à aprendizagem ora totalmente desadequado: alunos levantam-se sem autorização, conversam utilizando um volume de voz muito alto, uma aluna finge que pinta a mesa ...</p> <p>LD. pinta no caderno.</p> <p>Dois alunos, sendo um deles o mais velho da turma com quase quinze anos, brincam com um lenço na cabeça.</p> <p>Professor pede que a LR. pare de desenhar na pele do colega e que leia em voz alta o que estava escrito no quadro. A aluna responde “espere” para que, primeiro, termine de desenhar no braço do colega.</p> <p>Uma aluna corta fita cola e utiliza post-its para colar nas unhas. Quando terminou, levantou-se para ir mostrar aos colegas, enquanto o professor coloca questões à turma. A aluna andou pela sala durante cinco minutos, a mostrar as suas unhas à turma.</p>	
38	<p>GS. lê com uma voz muito baixa.</p> <p>DN. mostrou-se entusiasmada por ler e apresentou uma leitura de boa qualidade.</p>	

	SW. também apresentou uma leitura de boa qualidade .	
39	Relativamente às questões que o professor colocou, os alunos vão sabendo responder, mas, no caso de não saberem responder, são capazes de ir ao livro localizar a informação que lhes permite dar a resposta.	
40	Dos vinte e um alunos presentes na sala de aula, quatro tinham passado tudo o que estava no quadro, dois tinham passado parte e os restantes não tinham escrito nada . Pelo menos três alunos não chegaram a abrir a lição .	
41	Após o intervalo, os alunos chegaram muito atrasados.	
42	O professor ordenou que uma aluna lesse em voz alta, mas foi necessário esperar-se muito tempo que os alunos que chegaram atrasados se calassem. Ainda assim, o momento de leitura foi complicado porque a aluna queria ler, mas estava tanto barulho que, associado ao baixo volume da leitura , nada se ouvia. Saliento ainda que eu estava a um metro da leitora.	
43	Entretanto, as unhas com <i>post-its</i> colados generalizaram-se, passando a haver vários alunos a fazê-las durante as aulas e a brincarem com elas e a andarem na sala a mostrá-las aos colegas.	
44	O RA. não regressou à aula após o intervalo.	
Português / 14.01.2020		

45	O aluno JM. compareceu às aulas pela primeira vez, desde que se iniciou o 2.º período – há sete dias úteis.	
46	A turma encontra-se relativamente calma – no entanto, ao longo da aula foi sempre havendo algum borburinho.	
47	Professor inicia a aula com uma conversa acerca dos atrasos frequentes por parte dos alunos. De seguida, informa-os que integrará a turma numa nova aluna, no entanto, a aluna nunca estará fisicamente com a turma por se encontrar internada no Instituto Português de Oncologia.	
48	Na aula, tratam-se os verbos e as respetivas subclasses e, para tal, o professor recorre à aula digital da LEYA, a partir de onde faz passar vídeos informativos. Ao longo dos vídeos, vai fazendo pausas para explicar/clarificar alguns aspetos e fazer perguntas à turma.	
49	Para os segundos cinquenta minutos da aula, chegou um aluno que estaria na escola, desde o início dos primeiros cinquenta minutos, mas que não veio para a sala porque não quis.	
50	Ao regressarem do intervalo, os alunos deveriam terminar os exercícios que tinham ficado por fazer.	
51	Uma aluna queixa-se de que não sabe nada sobre tempos verbais.	
52	O professor tentou arranjar estratégias que ajudassem os alunos a compreenderem os tempos verbais.	
53	RM. lê pouco fluentemente e com pouca projeção vocal.	

	<p>MP. lê fluentemente e projeta a voz.</p> <p>PS. apresenta uma leitura de boa qualidade, apesar de ter alguma dificuldade em projetar a voz.</p>	
<p>História e Geografia de Portugal / 14.01.2020</p>		
54	São lecionados os mesmos conteúdos que na turma 6.º 2.ª.	
55	<p>Os alunos estão muito agitados: há muita conversa entre colegas, mesmo enquanto o professor está a falar; há alunos a andarem pela sala, o que acaba por dificultar a fluidez da aula.</p> <p>Enquanto o professor está a lecionar, uma aluna está a cantar em voz alta.</p>	
56	Enquanto o RM. lê (com pouca projeção vocal e fluência) , uma colega está a raspar com a tesoura na mesa e outros colegas estão a desenhar nos cadernos. É de realçar a atenção com que o RM. leu e a forma como respondeu às questões posteriormente colocadas pelo professor, tendo demonstrado que compreendeu o que leu e as questões que lhe foram colocadas. Clarifico que este é o aluno que chega frequentemente atrasado e que raramente participa em alguma atividade das aulas.	
57	<p>A turma encontra-se relativamente calma e em silêncio durante este momento de leitura e de questionamento. Há, no entanto, alguns alunos distraídos.</p> <p>Uma aluna chama claramente à atenção: finge que espirra, faz barulhos com a boca e com as canetas.</p>	

58	O professor leciona os conteúdos da aula por meio de leituras em voz alta, tanto de documentos presentes no manual como de textos informativos que constam no mesmo. Para além disto, o professor vai interrompendo para resumir o que é tratado nos textos e para colocar questões aos alunos.	
59	A aula vai decorrendo num clima mais calmo, com participação ativa e voluntária por parte dos alunos.	
Português / 15.01.2020		
60	Professor perguntou a um aluno o significado de “paisagem campestre” e o aluno não soube responder. Alguns alunos da turma tentaram dar resposta. Um sugeriu que a palavra “campestre” vinha da palavra “campo”. Então, o primeiro aluno, seguindo um raciocínio parecido, afirmou que a palavra “paisagem” vinha da palavra “pais”.	
61	<p>PO. lê com muito pouca projeção de voz, e com as mãos na frente da boca. As leituras deste aluno, bem como a sua participação, fazem transparecer insegurança.</p> <p>TS. apresenta uma leitura de boa qualidade, excetuando alguns momentos em que teve mais dificuldade a ler umas palavras.</p> <p>BM. lê muito bem.</p> <p>FB. não apresenta uma postura adequada, lendo enquanto rói os fios da camisola.</p>	As leituras deste aluno, bem como a sua participação nas aulas, fazem transparecer insegurança.

	<p>DM. tem muita dificuldade na decifração de palavras</p> <p>Alguns alunos leram de forma muito monocórdica, sem expressividade e sem respeito para com grande parte da pontuação.</p>	
62	<p>Para terminar a aula, o professor procede a um momento de avaliação, recorrendo à aplicação <i>Plickers</i>. Os alunos demonstram-se muito entusiasmado e participativos. Este modelo de avaliação, no entanto, permite que os alunos deem respostas aleatoriamente e que copiem pelos colegas que se encontram mais próximo.</p>	<p>Os resultados provenientes deste modelo de avaliação poderão não refletir a realidade.</p>
<p>História e Geografia de Portugal / 16.01.2020</p>		
63	<p>Professor demorou dezassete minutos a começar a lecionar os conteúdos previstos para a aula. Até começar, tentou colocar ordem na sala, tal era a agitação da turma.</p>	
64	<p>O RM. que costuma estar em silêncio durante as aulas (conforme observado durante a primeira semana de observação e os três primeiros dias da segunda semana), hoje está a falar muito alto e de forma muito arrogante para os colegas, ameaçando-os de que lhes vai bater e chamando-lhes nomes inapropriados.</p> <p>Um aluno bebe sumo na sala de aula, dois estão ao telemóvel, outro corta um balão com uma tesoura enquanto os colegas leem e o professor fala.</p>	
65	<p>O professor pediu que a NH. (aluna brasileira que acabou de chegar à turma) lesse. A aluna não projeta a voz durante a leitura e os alunos não se mantêm em silêncio, pelo que ouvir o que está a ser lido é impossível.</p>	<p>Possivelmente por vergonha, de ser nova na turma e de falar português do Brasil.</p>

66	Durante a leitura, para além de conversas, havia alunos a andarem pela sala, causando ainda mais ruído. A leitora sentiu necessidade de esperar que houvesse silêncio. Nesta altura, o professor autoriza que três alunos mudem de lugar. A NH. teve de esperar aproximadamente três minutos para voltar a ler	Não compreendi a razão pela qual o professor autorizou a alteração de lugares durante a leitura da colega.
67	Duas alunas, de secretárias diferentes, não param de falar e uma delas levanta-se frequentemente para ir à secretária da outra colega. Um aluno criou uma espécie de fisga. Alguns alunos passeavam pela sala.	Penso que as atitudes, em parte, se compreendem pela forma como são dinamizadas as aulas.
68	Um aluno, precisou de copiar pelo livro para escrever a palavra “monarquia”. Um aluno para escrever “francês” escreveu “françes”.	
69	Alunos que não fazem parte da turma, abrem a porta da sala de aula e fecham-na com muita força.	

Nota. Elaboração própria

Tabela A2*Notas de campo relativas à turma 6.º 2.ª*

<u>NOTAS DE CAMPO</u> (número)	<u>OBSERVAÇÃO:</u>	<u>INFERÊNCIAS:</u>
Português / 06.01.2020		
70	O professor inicia a sessão abrindo a lição no quadro: indica os números das sessões, escreve o sumário que trouxe planejado e pede que os alunos copiem o que está no quadro para o caderno.	
71	Durante esta aula foi lido um texto, foram realizados exercícios de interpretação do mesmo, trataram-se, no domínio da gramática, a enumeração e os pronomes pessoais. O texto foi lido de forma faseada: o professor, seguindo a ordem das secretárias, ia indicando os alunos que deveriam ler em voz alta.	
72	Durante a leitura, havia alunos distraídos: alguns a conversar, uma aluna a brincar com as mãos no ar...	
73	Após a leitura, o professor salienta que há palavras difíceis no texto e que a explicitação destas se encontra em determinada parte de uma das páginas em que se encontra o texto.	

<p>74</p>	<p>Um aluno coloca uma dúvida sobre o significado de uma palavra que desconhece.</p>	<p>Creio que teria sido importante reservar-se um espaço da aula, após a leitura do texto, para se fazer o levantamento de todas as palavras que os alunos desconhecem. Permite que quem as conhece possa explicar aos colegas os seus significados e que, no caso daquelas que nenhum aluno conhece, proceder-se ou a uma pesquisa em dicionários (cada um individualmente) ou utilizando o computador e o projetor que existem na sala de aula (em grande grupo).</p>
<p>75</p>	<p>O professor explica que o texto lido <i>Ali Baba e os quarenta ladrões</i> faz parte de um livro maior. De seguida, para complementar esta ideia, pede que uma aluna leia um bloco designado “Sabias que...?” que explica e enquadra o texto lido.</p>	

<p>76</p>	<p>Um dos exercícios propostos no manual, implicava que os alunos fossem ao texto localizar informação. Era colocada uma questão, à qual os alunos teriam de responder consoante um modelo de resposta. Um dos modelos de resposta era “Enquanto Qassem..., Ali ...”. Os alunos tinham de ir ao texto procurar informação para completarem a frase nos sítios onde eram apresentadas as reticências. No entanto, enquanto observava o trabalho que os alunos estavam a desenvolver verifiquei que as dificuldades dos alunos se prendiam com a compreensão do que pede o exercício, como deveriam utilizar o modelo da resposta e, conseqüentemente, como associar partes do texto ao modelo dado.</p>	<p>Os alunos podem nunca ter feito um exercício deste género.</p> <p>Não foi uma dificuldade comum a todos os alunos, mas a uma quantidade considerável.</p>
<p>77</p>	<p>Dos 21 alunos que se encontravam na sala (não estavam todos presentes), pelo menos três não realizaram o exercício; alguns apresentaram dificuldades e incorreções na realização deste exercício; pelo menos cinco alunos tinham o exercício correto.</p>	
<p>78</p>	<p>Seguidamente, decorreu o momento de correção dos exercícios, em grande grupo. Para participar, os alunos deveriam colocar o dedo no ar. O professor ia escrevendo as respostas no quadro e os alunos tinham de as copiar para o caderno, no caso de não terem realizado o exercício corretamente.</p>	
<p>79</p>	<p>Uma aluna – que no final da aula o professor indicou como tendo grandes dificuldades cognitivas – demonstrou várias vezes grande vontade de participar.</p>	<p>Esta aluna disse duas vezes “professora também meti isso”, talvez para ter a certeza de que o professor sabia que tinha feito os exercícios corretamente. Outras vezes</p>

		pedia para responder às questões com convicção e fazendo-se ouvir, talvez porque se sentia confiante no que tinha feito.
80	No decorrer da aula houve sempre conversa entre colegas. Era necessário o professor chamar a atenção dos alunos, individualmente, para que se conseguisse um ambiente mais propício à aprendizagem.	
81	<p>FS. não projeta e voz e apresenta alguma rouquidão.</p> <p>LH. não projeta a voz.</p> <p>SF. apresentou uma leitura de muito boa qualidade.</p> <p>JL. recusou-se a ler.</p> <p>RM. recusou-se a ler, mas, depois de o professor insistiu, leu uma pequena parte do texto.</p> <p>AN. apresenta muita dificuldade na decifração, mas mostra muito empenho, vontade e gosto.</p> <p>TL. apresentou uma leitura de excelência.</p> <p>RC. não projeta a voz.</p>	
82	Pelo menos três alunos não fizeram nenhum exercício nem os corrigiram.	

83	Um aluno não tinha livro e não quis juntar-se a colegas que tinham.	
84	<p>Num exercício para completar frases, recorrendo a palavras, o professor dá como corretas as palavras que constam na sua própria correção. No entanto, houve um aluno a sugerir uma palavra diferente para completar um dos espaços que estava em branco que, considero eu, poderia ser aplicada, mas o professor não aceitou.</p> <p>As frases para completar eram as seguintes: “A enumeração permite apresentar a a) _____ quantidade de objetos preciosos e luminosos presentes na caverna e contribui, assim, para as ideias de b) _____ e de c) _____ que caracterizam esse espaço.”.</p> <p>O professor sugeriu que a correção fosse esta: a) enorme/grande; b) riqueza; c) luz.</p> <p>O aluno sugeriu que na alínea c), em vez da palavra “luz” fosse “luxo” e o professor não aceitou.</p>	
85	A turma encontrava-se em silêncio para a realização dos exercícios de gramática.	
86	<p>Contaram-se cinco alunos que, de novo, não resolveram nenhum exercício.</p> <p>A partir de conversa informal, o professor explicou que na turma há alunos com dificuldades cognitivas; que reconhece que há alunos que não fazem nenhum exercício que é proposto; que há alunos que quando trabalham conseguem ter sucesso nas tarefas; que tem alunos bem encaminhados e outros bastante desmotivados.</p>	
História e Geografia de Portugal / 07.01.2020		

87	<p>Agitação extrema na entrada para a sala de aula. Há muito barulho e o professor precisa de falar muito alto para que os alunos os oiçam.</p> <p>Enquanto o professor fala, os alunos interrompem frequentemente, dizendo algumas piadas ou chamando apenas à atenção.</p>	
88	<p>Uma aluna dirige-se ao quadro para abrir a lição, escrever a data e o sumário, previsto e ditado pelo professor.</p>	
89	<p>O professor faz um balanço sobre o período anterior. Deste balanço, retive o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – AN. é uma aluna trabalhadora; o professor refere que no presente período se focará muito na aluna para a ajudar a melhorar; é uma aluna com muitas dificuldades. – CG. é uma aluna de excelência; foi a única aluna capaz de identificar o nome da Lisboa romana. – DG. teve negativa a HGP. – EB. é um aluno com aproveitamento mediano a HGP; por ter nacionalidade brasileira, o professor informa-o que irá trazer-lhe umas perguntas acerca história do Brasil. – FS. melhorou o seu comportamento ao longo do período e é capaz de conseguir subir a sua nota final. – GB. pode melhorar o seu aproveitamento; por também ter nacionalidade brasileira, o professor informa-o que irá trazer-lhe umas perguntas acerca história do Brasil. – JL. não sabe que nota teve no período anterior porque não viu a pauta das notas; o professor recomenda-lhe que passe a prestar mais atenção às aulas e que faça fichas, 	

	<ul style="list-style-type: none"> – LH. registou um aproveitamento mediano no período anterior; professor refere que ainda assim houve melhorias no resultado do segundo teste, relativamente ao primeiro. – LG. teve um aproveitamento negativo no período anterior, no entanto, tem vindo a melhorar. – LD. teve um aproveitamento negativo no período anterior e o professor apela a um maior esforço por parte da aluna e recomenda-lhe que reveja os conteúdos anteriormente lecionados. – MB. tem vindo a melhorar o seu aproveitamento e está capaz de subir a sua nota. – RM. teve um aproveitamento negativo no período anterior; professor fez algumas recomendações e a aluna não ouviu nenhuma. – RB. teve um aproveitamento mediano no período anterior. – RC. teve um bom aproveitamento e está capaz de o melhorar ainda mais; é um aluno que perturba muito as aulas, mas, ainda assim, consegue resultados muito bons. – SF. aluno com resultados muito bons a HGP. – TG. teve um bom aproveitamento, mas perturba muito as aulas. <p>Ao longo deste momento, houve sempre muito ruído e muitas conversas desadequadas a uma sala de aula e um aluno a brincar com uma tesoura.</p>	
90	Está mesmo muito barulho em toda a aula. Conversas muito desadequadas, muitos conflitos, discussões...	
91	Professor faz uma pequena revisão de conteúdos, apelando à participação dos alunos e recorrendo ao manual da disciplina.	

92	Muito barulho e confusão ao longo de toda a aula.	
93	Professor pediu a um aluno, em específico, que respondesse a dada pergunta, no entanto, outro aluno gritou a resposta. Há muita conversa e distração. A RM. interrompe o professor para pedir fita cola. Um aluno canta.	
94	Apesar de todo o barulho e desorganização na participação, o professor tenta aproveitar as sugestões de resposta dos alunos.	
95	O professor ainda não tinha terminado de explicar determinado tema e havia alunos com os materiais já arrumados, prontos para saírem para o intervalo.	
96	Antes da aula terminar, o professor tenta dinamizar um momento de autoavaliação, no entanto, tem de gritar para que os alunos se sentem. Ainda assim, continuaram de pé. Alguns alunos, bateram-se.	
História e Geografia de Portugal / 08.01.2020		
97	Como a AN. é uma aluna com muitas dificuldades na escrita, o professor permite-lhe (visto que a aluna pede para tal) que escreva o sumário no quadro, independentemente de já ter sido a mesma a escrevê-lo na(s) aula(s) anterior(es). Os colegas entendem a situação, no entanto, por vezes, gozam com os erros ortográficos dados por ela. A aluna pareceu não se importar e continuou	

	empenhada na sua tarefa. Escreveu apenas uma palavra mal: em vez de “descontentamento” escreveu “descontentamente”.	
98	Como é uma aula de dois tempos (50 minutos, 10 minutos de intervalo e mais 50 minutos), o professor preparou (como vem sendo hábito, pelo que parece) um sumário com duas partes distintas. A segunda parte do sumário é escrita por outro aluno que também demonstrou interesse.	
99	Turma extremamente ruidosa. Há vários alunos a conversarem entre colegas em voz muito alta, levantam-se sem pedir autorização...	
100	Professor pede que os alunos abram o manual. A maioria obedece, no entanto, foi necessário o professor dizer quatro vezes o número da página e escrevê-lo no quadro.	
101	Dois alunos não têm livro. Um encontra-se ao lado de um aluno com livro, mas não procura olhar para o livro. A outra aluna sem livro, não se encontrava junto de ninguém com livro e apenas procurou um colega com livro quando o professor pediu que um colega lesse um texto do livro. Como a aluna queria ler, pediu um livro emprestado.	
102	A leitura de AN. não era muito fluente , mas isso não a impediu de querer ler. A aluna foi capaz de identificar o autor do texto.	
103	CG. leu fluentemente e projetou a voz , mas a turma falou muito durante a sua leitura. Pelo menos oito alunos não acompanharam a leitura da colega. EB. apresentou também uma leitura fluente e com boa projeção de voz.	

104	Quando a aluna terminou de ler, o professor colocou algumas questões sobre o texto ao grupo.	
105	Dois colegas encontram a conversar incessantemente; os restantes encontram-se quase em silêncio, havendo ainda algum ruído na sala.	
106	O professor aproveita o facto de estar a ser referido que a família real portuguesa e a corte se encontraram no Brasil, para integrar os alunos de nacionalidade brasileira.	
107	DG. leu fluentemente, apesar de alguma rouquidão. GB. apresentou uma leitura de boa qualidade , tendo lido sem dificuldade na decifração de palavras e projetando a voz.	
108	De novo muita confusão e ruída na sala de aula.	
109	Os alunos estão capazes de respondem corretamente acerca do que é a monarquia absoluta e enumerar os poderes que estavam na mão do rei.	
110	O professor pede que EB. leia uma cronologia e o aluno queixa-se de que está demasiado barulho para ler.	
111	CG. e RM. estão a pôr batom.	
112	Professor pede que dois alunos coloquem as cadernetas no tampo das suas secretárias, para poder informar os seus pais que os alunos estão a desenhar durante a aula.	

113	EB. lê muito fluentemente, e é de nacionalidade brasileira. A turma esteve em silêncio durante toda a sua leitura. Quando o professor iniciou as questões sobre a cronologia, a agitação regressou à sala – algumas conversas entre colegas e brincadeiras, mas também havia muita agitação para responderem às questões colocadas.	
114	Professor pediu a FS. que fosse ao quadro escrever a definição de dois conceitos que se encontravam já esclarecidos no manual. Os alunos teriam de escrever no caderno aquilo que estava a ser escrito no quadro.	
115	De seguida, o professor dirigiu-se a um aluno para apelar à sua participação e aconselhou-o a escrever no caderno o que se encontrava no quadro. Durante toda a aula o aluno não fez nada. Esteve em silêncio, sem perturbar os colegas.	
116	EB. diz que “o primeiro livro que eu alguma vez li foi na escola para fazer um trabalho”.	
117	Quando regressam à sala, após o intervalo, há alguns alunos atrasados.	
118	Durante a segunda parte da aula há muita conversa entre os colegas. O professor ameaça mandar alunos para a rua.	
119	JL. apresenta uma leitura praticamente fluente e a turma esteve em silêncio para o ouvir ler.	
120	Professor coloca-lhe uma questão sobre D. João VI (que coloca a mão em cima da constituição e jura obediência). “Uma monarquia constitucional é o mesmo que uma monarquia liberal”. JL. acaba por compreender que é, mas não soube dar de imediato a resposta.	

121	FS. anda pela sala, pega na caderneta de um colega e dá com ela na cabeça desse colega. Antes de se sentar no seu lugar, ainda passa por outro colega que vai perturbar.	
122	O professor pede que um aluno se dirija ao quadro para escrever a definição do conceito de constituição (que já se encontra no livro).	
123	A RM. interessou-se pelo meu estojo, então quis sentar-se ao pé de mim. Como eu lhe emprestei o meu material, ela quis escrever o que estava no quadro. Saiu da sala antes de ter terminado de escrever tudo o que deveria passar do quadro.	
124	Grande agitação no momento em que há colegas a irem escrever ao quadro. Muita conversa em voz muito alta, muitos risos altos... O professor colocou uma questão à turma e um deles respondem uma “palhaçada”.	
125	Os três alunos que se encontram na parte de trás da sala conversam sem parar e perturbam a sala inteira. Vim sentar-me entre dois destes três alunos e em nada o seu comportamento mudou. Um deles acabou por levar uma falta disciplinar e nem assim pararam de brincar e de faltar ao respeito da turma e do professor.	
126	RB. chegou a dez minutos do fim da aula.	
127	A RM. entretanto também regressou à sala, no entanto, estive mais de vinte minutos fora da aula.	
128	No final da aula, como vem a ser costume, o professor iria dinamizar o momento de autoavaliação, mas como não houve tempo, incidiu apenas no comportamento do aluno que levou falta disciplinar.	

	Perguntou-lhe que nota considerava merecer e o aluno respondeu “Muito Bom” com um certo gozo e a gritar. O professor disse que não, que o aluno merecia um “Não Satisfaz” e o aluno gritou “Ó professor!” enquanto corria pela sala para ir buscar a sua bola e, de imediato, sair da sala, sem autorização (entretanto já tinha soado o toque para o intervalo).	
Português / 13.01.2020		
129	Alunos entram muito agitados em sala de aula, mas quando começam a abrir a lição e escrevem o sumário vão acalmando.	
130	De seguida, inicia-se a correção dos exercícios feitos na aula anterior, relativos aos pronomes pessoais. O professor lê as questões e os exemplos dados no manual. Ao longo da correção, vai pedindo aos alunos (sem seguir alguma ordem, aparentemente) que vão dando as respostas. As propostas de resolução, por parte dos alunos, foram sempre as corretas.	Assim, penso que os alunos terão algum conhecimento mais sólido sobre pronomes pessoais.
131	Os alunos tiveram dúvidas e sentiram dificuldade na concordância de número na colocação do pronome pessoal – na frase “como descobriste os tesouros?” os alunos tinham de substituir “os tesouros” e colocar um pronome pessoal; um aluno respondeu que seria “como o descobriste?” e não compreendem porque é que estava errado; foi necessário o professor realçar que eram “os tesouros” e não “o tesouro” e que, como tal, a resposta correta seria “como os descobriste?”.	
132	Um aluno leu um bloco de texto relativo à colocação do pronome pessoal. De seguida, o professor fez um resumo (muito rápido) do que estava no texto e utilizou conceitos como “complementos de...”.	Creio que os alunos não tenham percebido nem a definição nem a explicação do

		professor, por não terem claros os conceitos utilizados.
133	Num exercício para organização de excertos, seguindo uma ordem lógica, cinco fizeram-no corretamente, seis erraram e nove não fizeram.	Neste exercício, penso que teria sido importante o professor ouvir a justificação dos alunos acerca da ordem que escolheram, em vez de perguntar apenas a ordem.
134	FS. não leu fluentemente. LH. leu fluentemente, com boa entoação e boa projeção vocal. RB. recusou-se a ler.	
135	De seguida, fez-se a revisão de algumas classes de palavras e respetivas subclasses e o professor pediu que, depois, realizassem alguns exercícios gramaticais relativos aos conteúdos abordados. A maioria dos alunos não realizou os exercícios, tendo ficado à espera da altura da correção.	Pareceu-me que, quando o professor pede a um aluno que não realizou o exercício, que responda, ele responde algo inventado no momento, sem sequer refletir.

História e Geografia de Portugal / 14.01.2020		
136	Numa tentativa de os professores manterem um bom clima, propício a aprendizagens, os alunos mudam frequentemente de lugar.	
137	A ser lecionado na aula: a independência do Brasil e os problemas de sucessão em Portugal.	
138	Turma encontra-se substancialmente mais calma que nos restantes dias, no entanto, há ainda alunos a conversarem e de manual fechado enquanto são lidos documentos que constam nos manuais.	
139	Um aluno está a ler e não há silêncio na sala de aula. O professor faz uma pausa na leitura e ameaça os alunos, dizendo que terão de escrever as regras das salas de aula, todavia, continua com a aula, sem ter havido qualquer alteração no comportamento dos alunos.	
Português / 17.01.2020		
140	Turma entrou muito agitada na sala, mas assim que iniciaram a abertura da lição e a escrita do sumário acalmaram-se.	
141	A maioria dos alunos presta atenção ao que o professor está a dizer e há vários alunos a participarem ativamente e a maioria passou para o caderno o que a professora pediu.	
142	O professor pediu que os alunos realizassem exercícios de gramática. Tiveram de trabalhar a pares e todos cumpriram o pedido exceto três alunos. Os restantes, quando tinham dúvidas, autonomamente iam procurar informação ao manual.	

143	O trabalho a pares foi proveitoso, na medida em que os exercícios, de facto foram resolvidos em conjunto. Todos os pares, entre si, partilharam ideias e dificuldades.	
------------	--	--

Nota. Elaboração própria

ANEXO B. Protocolo da entrevista ao professor de História e Geografia de Portugal, de ambas as turmas, realizada durante as semanas de observação

| | " | | " |

A presente entrevista foi realizada via e-mail. Teve lugar no dia 26 de janeiro.

Legenda:

- **Entrevistador** (Rita Coimbra Gomes e Ana Luzia Pinto, minha colega de estágio)
- Entrevistado (docente de História e Geografia de Portugal de ambas as turmas)

Legitimação da entrevista

Somos alunas de 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A entrevista surge no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada II e no sentido de conseguirmos obter informação que nos permita compreender melhor o funcionamento da escola e da turma junto da qual estamos prestes a intervir.

Antes de mais gostaríamos de assegurar que a sua identidade nunca será revelada.

Docente

1. Há quanto tempo acompanha as turmas 6.º D e 6.º E?

- Sou o professor titular de História e Geografia de Portugal destas duas turmas, bem como de Cidadania e Desenvolvimento, no presente ano letivo de 2019-2020. Portanto, acompanho as turmas, desde o início do ano, que começou a 17 de setembro de 2019.

Grupo de alunos

2. Que potencialidades identifica na turma do 6.º D? E do 6.º E?

- Genericamente, falando, e é uma descoberta feita, diariamente, conforme vou aumentando o conhecimento que tenho das turmas, que ainda não é muito. Penso que as potencialidades são múltiplas e visíveis, quer ao nível académico, quer ao nível comportamental e inter-relacional. São turmas, obviamente, diferentes, considerando uma análise de grupo-turma.

- O 6ºD é uma turma mais calma, geralmente, com um bom comportamento, são alunos atentos e colaborantes, mas apresentam resultados escolares mais baixos do que a

outra turma. São miúdos mais simples. Considere-se, no entanto, os casos individuais. Em ambas as turmas, temos bons alunos e maus alunos, academicamente, falando.

- O 6.º E é uma turma mais agitada, com um relacionamento mais desajustado, mas não de uma forma negativa, só que de uma forma mais desordenada, que se torna mais difícil de gerir. São alunos, em média, muito participativos, com bons resultados, que competem um pouco entre eles, mas também tem outros mais fracos, que ficam um pouco à sombra dos colegas com maiores prestações. Ao nível académico, as potencialidades desta turma são maiores.

3. No 6.º D, em que conteúdos considera que os seus alunos têm melhor aproveitamento? E no 6.º E?

- Tanto numa turma, como noutra, os alunos obtêm um aproveitamento melhor nos temas relacionados com a sociedade ou assuntos históricos mais factuais. Geralmente, obtêm melhores resultados na parte da História, e não tanto na parte da Geografia.

4. Que fragilidades encontra na turma do 6.º D? E do 6.º E?

- Alguns alunos apresentam falta de pré-requisitos a HGP (as avaliações diagnósticas revelaram muitos resultados negativos), dificuldade em relacionar acontecimentos e na utilização da linguagem histórica e ausência de hábitos de estudo.

- Tanto numa turma, como noutra, os alunos de etnia cigana são muito pouco assíduos, pouco participando das aprendizagens, ou da vida diária das suas turmas. Os alunos oriundos dos bairros, também apresentam mais dificuldades do que os alunos de níveis socioeconómicos mais favorecidos.

5. Em que conteúdos considera que os alunos do 6.º D têm pior aproveitamento? E os do 6.º E?

- Uns e outros apresentam mais dificuldade em compreender os fenómenos políticos, culturais e artísticos e alguns conceitos históricos. A falta de vocabulário e outras falhas ao nível da língua-materna, dificultam um pouco as aprendizagens em HGP, quer ao nível da compreensão, quer ao nível da capacidade de construção de texto, ou mesmo da expressão oral.

6. Qual das turmas considera ter um maior aproveitamento no que diz respeito à área curricular de História e Geografia de Portugal? No caso de uma das turmas

evidenciar um maior aproveitamento, quais os fatores que, na sua opinião, influenciam esses resultados?

- A turma do 6ºE apresenta melhores resultados académicos. Penso que o factor diferencial é o suporte familiar, mais evidente nesta turma. Tem mais alunos num patamar socioeconómico mais alto.

7. Que estratégias utiliza para colmatar fragilidades da turma e individuais?

- Uma melhor adequação dos conteúdos, simplificação da linguagem, diversificação dos elementos de avaliação. Face às potencialidades individuais dos alunos, tento que elas se reflitam, mais claramente, em atividades de sucesso à disciplina. Tento motivar mais, apelando sempre para que não desistam.

8. A que estratégias recorre para transmitir conteúdos aos alunos?

- Aula expositiva, leitura e compreensão dos conteúdos, diálogo professor-aluno, uso de audiovisuais, sínteses, conceitos ou esquemas no quadro.

9. Quais os seus alunos com mais dificuldades na aprendizagem?

- 6ºD: nº5, DM; nº6, DN; nº11, IR; nº15, LR; nº22, RM. Os alunos nº 12, JM e 24, RF (de etnia cigana), pouco comparecem às aulas.

- 6ºE: nº2, AN; nº5, DG; nº10, JL; nº13, LG; nº14, LD; nº16, MB; nº19, RM.

10. Poderia especificar o caso de cada um?

- Globalmente, a maior parte das dificuldades têm origem na falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho. Outros encontram-se desmotivados, face à escola e aos conteúdos da disciplina. Parte deles beneficiam da aplicação de medidas universais e seletivas. Para conhecerem a especificidade de cada um, aconselho a consulta dos processos individuais, junto dos diretores de turma.

Gestão das aulas

11. Concede importância à integração curricular na aprendizagem dos alunos? Se não, por que razão? Se sim, de que forma?

- Reconheço que é importante a integração curricular nas aprendizagens, mais focada nas potencialidades inatas de cada um, na articulação dos diferentes conteúdos, etc.

Possibilita, talvez, que as aprendizagens sejam mais significativas e acessíveis aos alunos, mais motivadoras, de forma a aumentar o seu espírito crítico, o seu autoconhecimento e as suas próprias descobertas.

12. Recorre à mesma em algum momento do ano letivo? Se não, por que razão? Se sim, de que forma?

- Não tanto como desejaria, por estarmos todos, ainda, muito apegados ao cumprimento dos programas curriculares.

13. Reconhece importância aos trabalhos para casa? Se não, por que razão? Se sim, de que forma?

- Os trabalhos de casa são, para mim, importantes, se os alunos tiverem condições para os cumprirem. Devem ser leves, e deveriam envolver a família.

14. (no caso de não ter ficado explícito na questão anterior) Que potencialidades acredita que os trabalhos para casa têm?

- Aumentam a capacidade de trabalho do aluno, deveriam envolver a família na aprendizagem. Aumenta-lhes a autonomia.

15. Considera ser importante a implementação de trabalhos de projeto? Se não, por que razão? Se sim, de que forma?

- No 2º ciclo, tem que se ir com algum cuidado. Ainda estão numa fase não muito avançada das aprendizagens básicas, pelo que, o trabalho de projeto pode levar à dispersão e desinteresse. Ainda estamos no início, não sei bem. É preciso aferir melhor.

16. Na disciplina que leciona junto das duas turmas, os alunos já tiveram oportunidade de realizar algum trabalho de projeto? Se não, por que razão? Se sim, que benefícios considera terem resultado da implementação de um projeto?

- Apenas um trabalho muito simples, em que tinham que criar e contextualizar a sua personagem, no século XVIII, a nível socioeconómico. Temos alguma dificuldade em integrar o trabalho de projeto, devido a imposição do cumprimento do programa.

17. Que importância confere à realização de trabalhos de grupo?

- É importante, para começarem a desenvolver o espírito de equipa, divisão de tarefas, reforço do trabalho de pesquisa, autogestão, autonomia, etc. Mas, também, tem os seus

inconvenientes, que é aumentar a indisciplina e desmotivação, porque nem todos participam ou se entusiasmam. Gera muitos espaços mortos, na sala de aula.

Gestão do grupo

18. Como caracteriza a relação alunos-professores? E a relação entre os alunos?

- É boa. Entre eles, já é mais conflituosa, mas de uma forma geral, vejo-os bem integrados uns com os outros.

19. De que forma costuma gerir os conflitos entre colegas?

- A aula é interrompida e exijo, sempre, inicialmente, o pedido de desculpas entre as partes. É importante resolver logo o conflito, antes que aumente e se torne mais grave, explicando e dialogando, com a ajuda da turma, para o consenso e a pacificação.

20. De que forma coloca um aluno que faltou durante algum tempo a par daquilo que foi lecionado?

- É dever do aluno fazer por isso, não o professor! Sempre assim foi. Mas é claro, que estou sempre disponível para atualizar o aluno, e faço-o, de uma forma mais simplificada e resumida.

21. Tem estratégias específicas para cativar os alunos a empenharem-se em conteúdos que não sejam do seu interesse?

- Tento ter, habitualmente, sim.

Avaliação da turma

22. Que tipos de avaliação utiliza para a disciplina que leciona?

- Avaliação aula a aula, fichas de trabalho, fichas sumativas, pequenos trabalhos de pesquisa. Auto e heteroavaliação.

23. Com que frequência os alunos são sujeitos a momentos de avaliação em HGP?

- No 1º período, fizeram duas fichas de avaliação.

Agradecimentos

Desta forma damos a nossa entrevista por concluída, se o professor nada mais tiver a acrescentar. Se o quiser fazer sinta-se à vontade. Estamos muito agradecidas pela sua participação.

ANEXO C. Protocolo da entrevista ao
professor de Português, da turma
B.º 1.ª, realizada durante as
semanas de observação

| ' ' | | ' ' |

A presente entrevista foi realizada na instituição onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada. Teve lugar no dia 10 de janeiro e contou com uma duração aproximada de 30 minutos.

Legenda:

- **Entrevistador** (Rita Coimbra Gomes e Ana Luzia Pinto, minha colega de estágio)
- **Entrevistado** (docente de Português da turma do 6.º 1.ª e diretor de turma desse mesmo grupo de alunos)

Entrevista ao professor cooperante

Boa tarde, professor. Antes de iniciarmos formalmente esta conversa, gostaríamos de agradecer a sua disponibilidade e colaboração. Tal como já tínhamos conversado, o propósito desta entrevista é melhor conhecer as suas dinâmicas como professor, junto da turma 6.º 1.ª, entre outros.

Relembro que asseguramos a total confidencialidade e anonimato de toda a entrevista.

Há quanto tempo está com o 6.º 1.ª?

Desde o início do ano, apesar de a maior parte destes alunos estiveram comigo o ano passado no projeto da turma mais, mas não foi o ano inteiro, porque com a turma mais eles só passavam um período comigo. Portanto, parte deles estiveram no primeiro período, parte esteve no segundo período, e outra parte esteve no terceiro período. Salvo erro, só porventura dois ou três alunos é que não passaram pela turma mais o ano passado, pelo que nunca tiveram aulas comigo, mas eu já os conhecia.

E que potencialidades encontra no seu grupo de alunos?

É um grupo de alunos bons, que têm de ser bem conduzidos, e se tivermos todos sucesso, eles e nós, acabará em sucesso essa história.

Em que conteúdos/domínios considera que os seus alunos têm melhor aproveitamento?

Eles são perfeitamente normais nesse aspeto, ou seja, eles não são a melhor turma da escola, mas também não são a pior turma da escola. E quando digo que não são a

melhor, é porque eu não tenho aqui alunos que porventura que se calhar vão integrar o quadro de honra da escola, mas também não tenho alunos que sejam conhecidos pelos professores como sendo alunos que dão sempre problemas em qualquer contexto, talvez haja uma exceção, mas tirando esse aluno, todos os outros são alunos perfeitamente normais.

Que fragilidades encontra no seu grupo de alunos?

É um grupo grande, e como são muitos, torna-se às vezes mais fácil para eles se distraírem, mas isso tem a ver com o tamanho das turmas desta escola. É esta turma e são as outras. Eu acho que isto tem a ver com a política educativa de hoje em dia, que faz com que as escolas tenham de ter 25, mais que 25 alunos numa sala de aula, o que é complicado.

Em que conteúdos considera que os seus alunos têm pior aproveitamento?

Ao nível do inglês, eles estão, eu leciono inglês e português, ao nível do inglês, eles revelam níveis de conhecimento muito baixos. De qualquer das maneiras, estamos a falar do 6.º ano de inglês, não é dramático se eles chegarem ao final deste ano e conseguirem os conhecimentos que eram supostos. Mas neste momento aquilo que eu sinto é que eles de facto, há ali dois ou três alunos que se destacam pela positiva na língua estrangeira, mas a maioria está abaixo daquilo que deveria estar.

E Português?

A português tenho alunos que são fracos porque têm poucas bases, devido ao percurso escolar que fizeram, outros pelo seu desinteresse. Eu diria que a maior dificuldade deles será talvez a expressão escrita. Eles interpretarem, interpretam bem, conseguem chegar a alguns conteúdos gramaticais também o conseguem fazer, mas depois quando é para colocar as ideias no papel, e de uma forma criativa às vezes a coisa não resulta tão bem.

Que estratégias utiliza para colmatar fragilidades da turma e individuais?

No primeiro período, penso que já tinha referido isso, não dei aulas durante o período largo do primeiro período, e aquilo que aconteceu foi, quando voltei às aulas e começo outra vez a lecionar, o que eu tentei fazer foi acelerar ao máximo para tentar de alguma maneira colmatar o tempo que a turma perdeu por eu não ter vindo dar aulas durante

aquela temporada. E porventura isso não ajudou a individualizar muitos os trabalhos. Mas sim, talvez haverá alunos que terei de ter atenção a eles de uma forma mais individual, mas até agora ainda não o fiz, honestamente.

A que estratégias recorre para transmitir os conteúdos aos alunos?

Tento utilizar os melhores recursos que o manual traz. E tento cativá-los através da participação, tento colocá-los a participar de forma que eles sintam que fazem a diferença, e que fazem parte da aprendizagem desse conhecimento. Por isso, basicamente o que eu tento é moldar matéria para alguma coisa que lhes traga mais interesse, ou sempre que eu noto que há algum detalhe com o qual eles ficaram mais curiosos, tento explorar mais por aí, porque assim é mais fácil, porque eles estão interessados, escusam de estar ali só a ouvir uma pessoa a debitar qualquer coisa.

Quais os seus alunos com mais dificuldades na aprendizagem?

Tenho três alunos que estão a ser seguidos pelo apoio de educação especial, e eu diria que tenho outro aluno, que tem um, aqui chama-se apoio tutorial específico, que está relacionado com as repetências, porque ele já repetiu duas vezes, que é o R.. Para além disso, noto que há mais três ou quatro que estão com maiores dificuldades. Eu acho que passa por compromisso, se eles se comprometessem e se aplicassem um pouco mais, eu acho que era ultrapassável, mas eu também noto que vai ser difícil que eles aceitem esse compromisso. Eu tento fazer a minha parte, mas eu não consigo mudar a cabeça deles, nem consigo estar em casa com eles, que eles têm as famílias deles para fazer isso.

Nota algum desinteresse ou de motivação por parte dos alunos?

Sim, eu tento alterar isso, e tento lhes demonstrar que há formas diferentes de olhar para a escola hoje em dia. É obvio que a escola de hoje, não é uma escola apelativa, não é algo que seja muito motivador para a maioria dos alunos, mas eu tento de alguma maneira mostrar-lhes coisas positivas, em vez de estar só a focar nos pontos negativos da escola.

Reconhece importância aos trabalhos para casa? Se não, por que razão? Se sim, de que forma?

Reconheço, mas os meus alunos já me fizeram aprender que é uma frustração para mim, eu passar trabalhos para casa, e depois ver só dois alunos a fazer, faz com que eu perca mais tempo a tentar mostrar que tinha sido importante que eles tivessem feito os trabalhos, e depois corrigir um trabalho que não foi feito, não demora o mesmo tempo a corrigir um trabalho que não foi feito. E portanto, prefiro planear as minhas aulas hoje em dia sem estar a pensar que vou ter que, no final de uma lição, passar-lhes um trabalho para casa, e que na lição seguinte vou corrigir esse trabalho, prefiro planificar de outra forma, que é não perco tempo a passar essa tarefa porque sei que ela em casa ela não vai ser feita. E logo, aquilo que eu faço é, das duas umas, ou tento dar esse conteúdo dentro da sala de aula durante o período de aula, ou então ela é incluída de uma forma normal na lição seguinte, porque eu sei que vai acontecer duas coisas: eu vou ficar aborrecido, e por causa disso vou demonstrar a minha frustração com eles porque acho que devo fazê-lo para eles perceberem a importância, mas nada vai acontecer porque no próprio trabalho eles vão continuar a não fazer, e desta maneira não será difícil ou tão moroso a correção daquele conteúdo porque vou planificar de maneira diferente. Vou-lhe integrá-la no plano de aula como uma atividade qualquer, e não como uma correção do trabalho para casa, que na prática é a primeira vez que eles vão olhar para aquilo.

Confere importância, e porquê?

Porque eu vejo os trabalhos para casa de duas maneiras: primeiro porque eu acho que os alunos devem ganhar hábitos de estudo e, muitas vezes eles não o conseguem fazer sozinhos e, portanto, se o professor orientar com uma tarefa para casa para eles fazerem, não estamos a falar de uma tarefa que eles fiquem duas horas agarrados aos trabalhos para casa, porque acho que isso não é proveitoso para os alunos. Eles quando saem da escola também têm que pensar noutras coisas, para voltar para a escola de outra maneira, e não para se sentirem pressionados porque têm trabalhos para fazer. De qualquer das maneiras, é bom que eles aprendam a organizarem-se e a ter períodos de estudos, se um professor passa um trabalho de casa, é para orientar esse hábito de estudo em casa. Só que, estes alunos já me demonstraram que simplesmente não o fazem, e eu ao introduzir isso como um fator de avaliação para eles, vou estar a prejudicá-los, e já sei à partida que os vou prejudicar porque infelizmente eles não o fazem. Eu podia apelar aos pais, mas também a experiência me diz que nem assim a

coisa lá vai. Por isso, eu prefiro ajudá-los a eles e ajudar-me a mim, e não lhes passar trabalhos de casa.

Que importância confere à realização de trabalhos de grupo?

Os trabalhos de grupo são muito importantes, principalmente em turmas que tenham algumas dificuldades de relacionamento entre elas. A minha turma não é esse o caso, eles dão-se todos bem, mas não são todos muito amigos. Portanto, trabalhos de grupo servem também para isso, para constituir novas ligações, o que muitas vezes é bom, eventualmente ajudar algumas relações que não são muito saudáveis, porventura que os alunos se vejam de maneira. E ao mesmo tempo, é importante que eles aprendam a trabalhar em grupo porque será necessário no resto da vida deles, pelo que quanto mais cedo eles começarem a aprender a trabalhar dessa maneira melhor. Aquilo que eu vejo, é que a sociedade de hoje é cada vez mais individualista, e por isso mesmo torna-se complicado demonstrar essa importância aos alunos mas cabe aos professores desmistificar isso, e demonstrar-lhes que isso é uma necessidade que eles têm, e vai acompanhá-los para o resto da vida, depende do futuro profissional que eles venham a ter mas muito provavelmente isso vai ser necessário. Mesmo alguém que trabalhe sozinho tem de trabalhar com outros, porque ou é patrão dele próprio, e só tem de ter relações comerciais com os parceiros, ou se for empregado, nem que seja trabalhar em conjunto com o empregador. Enfim, vocês percebem.

A disposição das secretárias vai sendo alterada ao longo do no ano letivo? Se não, por que razão? Se sim, por que razão?

Eu não sou conservador, não acho que a planta de sala de aula tenha de ser uma coisa fixa, eu acho que deve ser adequada a cada grupo. Neste caso do 6.º 1.ª, eu já inclusivamente conferenciei com o conselho de turma, não digo com todos os elementos do conselho de turma, mas com outros professores do conselho de turma, e achámos que não é benéfico colocar a sala de outra forma. Isto decorre do facto de eles serem muitos. Se eles fossem menos, se calhar podíamos criar ali outra planta. De qualquer das maneiras, a colocação deles, a planta deles na sala vai mudando conforme dinâmicas internas vão-se evidenciando, conforme a nossa interpretação daquilo que é as relações entre eles dentro da sala de aula. Às vezes são mais amigos de uns, e por isso conversam mais, e depois outros não são tão amigos. Aquilo que eu noto é que, ou aquilo que temos feito, eu na minha aula e os outros professores nas aulas deles, é que

temos mudado alguns alunos para tentar mudar o comportamento deles dentro da sala de aula.

Em que consiste a disciplina Projeto de Turma? Qual o seu principal objetivo?

O Projeto de Turma foi algo que o agrupamento criou este ano letivo, e a ideia é que haja marcado no horário dos alunos duas horas que, em quase todos os casos, acho que existe uma exceção talvez na escola, este horário é atribuído ao diretor de turma. O diretor de turma está com a turma nessas duas horas, e como não é uma disciplina, não receberá uma avaliação, portanto eles não têm avaliação em Projeto de Turma, e não têm faltas, pelo que é facultativo. E o que acontece é que a ideia para Projeto de Turma seria que cada diretor de turma com a sua turma definissem um projeto para o ano, e durante o ano naquele horário, que no caso do 2.º ciclo é sempre à terça-feira à tarde. Existe uma variação de turma para turma, que no caso do 6.º 1.ª é das 14:30 até às 16:30, e naquele horário a ideia é nós criarmos projetos dentro e fora da escola. De preferência que não tenham nada a ver com as disciplinas, ou seja, não deve servir para ganhar tempo da disciplina, ou seja, darmos conteúdos letivos na naquele período. No meu caso, na minha turma já utilizámos aquele horário, por exemplo, fazermos algumas tarefas que diz respeito à parte da direção de turma, nomeadamente, enviar alguns recados para casa. Mas, o que agrupamento queria era que isto fosse um tempo lúdico, que promovesse o gosto dos alunos pela escola, que providenciasse uma outra forma para os alunos olharem para a escola, para criar umas dinâmicas entre alunos, escola, professor que fosse diferente daquele que é o dia-a-dia dentro da sala de aula. No caso da minha turma, aquilo que decidimos fazer, um bocado direcionado por mim, foi construir um *quiz*, para percebermos a dinâmica deste tipo de jogo, e depois de construir e aplicar o *quiz* na turma, seria a intenção de todos nós que fosse aplicado também a outras turmas da escola, porque no fim ao cabo temos esta possibilidade de no mesmo horário estamos todos a fazer projetos diferentes, portanto seria simples naquele meu horário ter disponibilidade das outras turmas de participar numa brincadeira como esta. Aquilo basicamente é lúdico. Não quer dizer que eu não esteja a pensar de alguma maneira introduzir alguns conteúdos letivos nas perguntas, mas eu vou deixar isso ao critério dos alunos. Se eles levarem para aí a construção das perguntas, melhor, senão, eu se calhar vou mais ou menos orientá-los para que algumas perguntas também tenham conteúdos das disciplinas que eles estão a ter, mas não é essa a finalidade. A finalidade do *quiz* não foi eles aprenderem mais, foi criarem um jogo e entre eles

construírem um projeto que saísse deles, e que não fosse induzido ou construído por mim com os meus instrumentos, e em que eles estavam lá como parte instrumental, e não propriamente como parte programática.

De que forma costuma gerir os conflitos entre colegas?

Tento fazer o meu papel, ver qual foi a origem do problema, tentar fazer com que o elemento que porventura não esteve bem na situação, reconheça, e eventualmente fazer com que peça desculpa, no caso de ser algo grave, se for uma coisa insignificante, um desentendimento, é tentar demonstrar que era uma coisa insignificante. Mas o meu papel é mesmo esse, de mediar.

De que forma coloca um aluno que faltou durante algum tempo a par daquilo que foi lecionado?

Quando ele falta, vou tentar ir à procura dele no caso de ele cá estar. Às vezes isso acontece. Quando ele falta porque teve de ir a uma consulta ou ficou doente em casa, aquilo que eu faço é quando ele regressa tento pedir-lhe que ele tome nota da matéria que foi dada, e se ele tiver dúvidas, eu esclareço essas dúvidas com ele. Durante o intervalo ou mesmo se houver um período na aula seguinte em que estejam todos a trabalhar, e eu sinto consigo abordar o aluno para perceber se ele apanhou a matéria ou não. O ritmo de aprendizagem é lento. Eu disse que eu acelerarei durante o primeiro período quando eu faltei, mas mesmo acelerando eu não consigo chegar e dar a matéria a uma velocidade da luz. Tenho na mesma que adequar a matéria ao ritmo deles, e estamos sempre a tentar repetir o que veio de trás, portanto será relativamente fácil perceber se o aluno por ter faltado está a acompanhar a matéria ou não, porque nunca nos separamos da matéria de uma forma tão vincada, que não dê para que o aluno que faltou a uma aula, não consiga acompanhar na aula seguinte.

Como cativa os alunos a empenharem-se em conteúdos que não sejam do seu interesse?

É difícil porque há matérias de facto chatas, mas o que eu tento fazer é perceber o porquê de eles não acharem a matéria interessante, e tentar desconstruir isso, demonstrando a beleza que há na matéria. Imaginemos que estamos a falar de um determinado tipo de conto ou de narrativa, tentar-lhes que de outra forma há uma beleza naquele conteúdo, ou se for uma coisa mais gramatical, eu tento demonstrar a

importância que esse conteúdo tem para o entendimento deles da língua e da aprendizagem em si. Porque eles precisam da língua materna para tudo.

Mesmo assim é frequente eles perguntarem se precisam mesmo de aprender isto ou aquilo.

Claro que é frequente, eles estão na idade disso. Estão na idade do perguntar porquê. Compete-lhes a eles perguntar isso e compete-nos a nós orientá-los. Depois há aqueles que conseguem mais facilmente explicar uma coisa dessas e outros que não.

Que tipos de avaliação utiliza para a Português?

Neste momento estou a fazer, a avaliação é contínua, não é? eu vou tirando os meus registos conforme o trabalho que eles executam na aula, e conforme o trabalho que vamos elaborando à medida que avançamos no programa. Para além disso, peço-lhes muitas vezes para fazerem exercícios escritos, de expressão escrita. Eu prefiro não dar esse conteúdo no teste. Ainda não apliquei testes nenhuns porque eu decidi que no período passado não ia fazer um teste tradicional de folha de teste e teste. Fizemos uma coisa diferente. Eles realizaram um trabalho de expressão escrita, elaboraram uma opinião oral, e eu tirei registo disso num determinado conteúdo que demos no período passado. Além disso apliquei um tipo de avaliação que para eles é muito interessante, e que eu achei que seria a melhor forma de aplicar a avaliação no período passado. Eu já percebi através da autoavaliação que fizemos no final do período que eles gostaram e querem outra vez, que eram os *plickers*.

Então não colocou nenhuma ficha à frente para eles num dia responderem, mas foi recolhendo ao longo do tempo?

Não, essa recolha da avaliação é contínua. Se eles se destacaram positivamente ou pelo contrário se demonstraram que não tiveram atentos. Essa parte é mais a nível de comportamento. Normalmente não registo coisas negativas só porque eles falharam uma determinada pergunta que eu lhes faço. Não vou de repente a correr e vou registar isso. Portanto, os registos negativos é mais no sentido quando eles estão a portar-se mal por algum motivo. Mais a nível de comportamento ou de distração. Mas sempre que eu estou a fazer uma ronda de perguntas pela turma e deteto que há pessoas que estão atentos, estão a corresponder e perceberam a matéria, e depois foram capazes de demonstrar isso oralmente também registo. O registo não é contínuo permanentemente

de hora a hora, mas é algo que faço durante o ano inteiro. Para além disso, é os trabalhos que lhes vou pedindo, os tais trabalhos escritos, expressão oral, porque é importante e é uma lacuna grande hoje em dia dos alunos. Em inglês é dramático, os miúdos não abrem a boca para dizer nada. Eles também são muito novos ainda, mas a questão é que têm de começar a aprender. E há uns que têm mais facilidade, falam muito. Há uns que falam inclusivamente demais sobre aquilo que não tem nada a ver com a aula, mas quando é para conseguirem de uma forma expedita apresentar um argumento, às vezes ficam ali dizem que não sabem, preferem dizer que não querem responder, e portanto, tento promover isso. Tento dar-lhes a oportunidade para eles poderem dessa maneira flexibilizar o pensamento. Os *plickers*, se estes forem bem feitos, metodicamente uma pessoa consegue quase chegar ao mesmo ponto de testar o conhecimento dos alunos, conforme se fazia num teste normal. A única dificuldade que os *plickers* têm é que não promove a escrita. Mas isso fazem-no em expressão escrita. Portanto, não precisa de ser nessa maneira. É óbvio que hoje em dia os miúdos não querem escrever porque eles estão habituados ao telemóvel e aquilo é só clicar, e estão a perder muito a capacidade de agarrar na caneta e escrever com rapidez. Eu acho isso frustrante, mas quer dizer consigo alterar a sociedade, e de repente dizer, vamos deixar para trás toda a tecnologia e vamos voltar ao século XV e escrever com uma pena. A minha frustração é mais porque sinto que eles têm mais lentidão a conseguir agarrar numa caneta e escrever qualquer coisa, ouvir e conseguir passar aquilo que ouviram, mas eles também têm 12 anos, e, portanto, há tempo para treinar isso. Tento fazer a minha parte, e ao introduzir os *plickers* sei que eles vão olhar para uma avaliação sem ser com a pressão que olhariam se fosse um teste normal. E, portanto, consigo que os níveis, primeiro de satisfação da parte deles, e de resultados sejam melhores do que seriam se fosse testes normais. Para vocês perceberem a dificuldade, eu tenho alunos no 6.º 1.ª, que se eu pedir a eles para fazerem um texto de expressão escrita, eles nem vão saber fazer o texto de expressão escrita, não querem. Imaginem, eles fazem isso com o teste. Para eles é igual. Só que com o teste é mais grave, porquê? Porque de repente, tenho uma secção de gramática, uma secção de interpretação e porque eles se negam a escrever. Porque eles não querem demonstrar que cometem alguns erros a escrever ou que não têm a capacidade de entender, porque têm a frustração depois de ter uma resposta mal. Aquilo que eles fazem é negam-se e por e simplesmente não entregam o teste. Ou entregam o teste em branco, e tenho alunos a fazerem-me isso. Os meus colegas do conselho de turma, por exemplo, Ciências da Natureza é igual.

Acredito que em História também haja situações dessas. Estes miúdos que se negam a fazer isto a mim, em História também farão igual. Ou está lá uma cruz para eles colocarem, ou se for uma pergunta por extenso, eles preferem saltar e dizem que não sabem e não fazem. Com os *plickers* isso não acontece porque eles não vão deixar de responder, porque a resposta está lá. Eles só têm de escolher qual é a resposta, ao escolher já estão a treinar e a interiorizar. Na correção já vamos perceber se eles entenderam ou se não. Se eles não entenderam, ficam logo a par de qual é a dificuldade em vez de estar à espera uma semana ou dois dias para receberem um teste. Que depois às tantas vamos perder mais uma aula inteira só para corrigir. É um bom instrumento, de qualquer das maneiras não posso abusar dele, no primeiro período foi só o que usei.

De que forma a família acompanha o percurso escolar dos seus alunos?

Não acompanha, praticamente nada. Não estou a dizer todos, mas de forma geral posso dizer que não acompanha. Existem se calhar três ou quatro encarregados de educação que são um pouco mais preocupados, mas mesmo esses fazem só aquilo que é os mínimos. Na minha opinião.

Vêm, por exemplo, às reuniões de pais?

Não a maioria, mas vêm. Mas é só esse o momento em que se preocupam e que demonstram e que contactam. Porque de resto, não acompanham os testes, não vêm os cadernos diários deles.

Costuma promover a participação dos pais na vida escolar dos alunos? De que forma?

Quanto basta. Também não quero arranjar problemas. Se as pessoas acham que a vida lhes corre bem assim. Eu tento fazer a minha parte e estou disponível para trabalhar com os pais sempre que eles queiram, só que muitas vezes aquilo que eu noto parece que eu estou a atrapalhar a vida das pessoas, quando estou tentar que me deem uma resposta, com que eles respondam a um recado que eu mando, com que eles atendam um telefonema que eu faço. Imaginem se fosse qualquer coisa como pedir para cá vir. Aquilo que eu sinto é que parece que estou a ser um empecilho na vida dessas pessoas. Eu sou professor dos filhos deles, não sou professor deles. Estaria disponível para trabalhar com qualquer pai, mas eu acho que os pais não estão disponíveis para isso.

Muito obrigada, professor. Nós não temos mais nada a acrescentar. E o professor? Gostaria de acrescentar alguma informação? Partilhar algo que considere útil?

Não, acho que da minha parte também está tudo. Vocês ao longo do tempo vão ter oportunidade para conhecer melhor a turma e como tudo funciona.

Sendo assim, damos por concluída a nossa entrevista e agradecemos muito a sua participação.

ANEXO D. Protocolo da entrevista ao professor de Português, da turma 6.º 2.ª, realizada durante as semanas de observação

| | " | | " |

A presente entrevista foi realizada via e-mail. Teve lugar no dia 22 de janeiro.

Legenda:

- **Entrevistador** (Rita Coimbra Gomes e Ana Luzia Pinto, minha colega de estágio)
- Entrevistado (docente de Português da turma do 6.º 2.ª)

Legitimação da entrevista

Somos alunas de 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A entrevista surge no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada II e no sentido de conseguirmos obter informação que nos permita compreender melhor o funcionamento da escola e da turma junto da qual estamos prestes a intervir.

Antes de mais gostaríamos de assegurar que a sua identidade nunca será revelada.

Grupo de alunos

1. Que potencialidades encontra no seu grupo de alunos?

São alunos, na sua maioria, curiosos e, em alguns casos, competitivos no que diz respeito aos resultados finais.

2. Em que conteúdos/domínios considera que os seus alunos têm melhor aproveitamento?

Os alunos, no geral, conseguem ter melhores resultados na área da compreensão escrita e em alguns conteúdos gramaticais mais simples.

3. Que fragilidades encontra no seu grupo de alunos?

As dificuldades no cumprimento de regras e na concentração; o facto de serem muito inquietos e faladores. Todos estes aspetos dificultam a transmissão/aquisição de conteúdos e a sequência lógica e organizada da aula.

4. Em que conteúdos considera que os seus alunos têm pior aproveitamento?

As dificuldades dos alunos encontram-se sobretudo na produção escrita, quer no que diz respeito à estruturação do raciocínio a desenvolver por escrito, quer no que respeita à correção ortográfica. Os alunos estão muito habituados, na maioria das disciplinas, a responderem de forma breve, muitas vezes em exercícios de preenchimento de espaços ou de correspondência. Tudo o que envolve um desenvolvimento de raciocínio e a sua concretização por escrito é fonte de dificuldades e ansiedade por parte dos alunos.

5. Que estratégias utiliza para colmatar fragilidades da turma e individuais?

Trabalhar mais aprofundadamente os conteúdos que sinto serem mais complexos; diversificar o tipo de exercícios a realizar.

6. A que método(s) recorre para transmitir conteúdos aos alunos?

Método expositivo na abordagem das questões a recuperar ou a introduzir, exercícios de aplicação com subsequente correção por escrito e esclarecimento de dúvidas (à medida que os exercícios vão sendo corrigidos e as fragilidades/dúvidas expostas).

7. Quais os seus alunos com mais dificuldades na aprendizagem?

Os alunos com mais dificuldades são aqueles que têm dificuldades cognitivas diagnosticadas e para os quais foram adotadas medidas universais e seletivas.

Existem ainda alunos que pelo seu absentismo e/ou comportamento não conseguem e/ou não mostram interesse em acompanhar o trabalho desenvolvido em aula.

8. Poderia especificar o caso de cada um?

As dificuldades diagnosticadas e medidas adotadas encontram-se registadas em documento que poderei facultar.

Gestão das aulas

9. Reconhece importância aos trabalhos para casa? Se não, por que razão? Se sim, de que forma?

Reconheço importância aos trabalhos de casa. Estes permitem ao aluno retomar conteúdos trabalhados em aula e exercitar-se de forma autónoma, permitindo-lhe aferir o domínio da matéria e a existência de possíveis dúvidas que poderão ser mais facilmente esclarecidas no momento da correção.

10. Considera ser importante a implementação de trabalhos de projeto? Se não, por que razão? Se sim, de que forma?

Considero importante a implementação de trabalhos de projeto. Estes são uma forma de mobilizar conteúdos e conhecimentos dos alunos em várias disciplinas para um tema/trabalho do seu interesse. O desenvolvimento de competências e interdisciplinaridade são elementos chave para o processo de ensino/aprendizagem.

11. Na disciplina que leciona junto desta turma, os alunos já tiveram oportunidade de realizar algum trabalho de projeto? Se não, por que razão? Se sim, que benefícios considera terem resultado da implementação de um projeto?

Até ao momento ainda não o fizeram, porque a oportunidade não se proporcionou.

12. Que importância confere à realização de trabalhos de grupo?

Não valorizo trabalhos de grupo. Além de serem fonte de desorganização e confusão quando realizados em sala de aula, nunca têm o mesmo tipo de participação por parte de todos os alunos e, em termos de avaliação final, é difícil aferir o que foi realmente feito por cada um.

Gestão do grupo

13. Como caracteriza a relação alunos-professores? E a relação entre os alunos?

A relação alunos-professores não é fácil, dado o carácter da turma. É necessário estar sempre a chamar à atenção ou a repreender, devido a conversas ou comportamentos desajustados ao normal funcionamento de uma aula.

Entre alunos, a relação é razoável. Existem constantemente pequenos conflitos devido a brincadeiras e comentários infantis.

14. De que forma costuma gerir os conflitos entre colegas?

Tento levá-los à conclusão de que há atitudes que não são adequadas à idade deles e ao local em que se encontram, e que devemos agir com os outros como gostamos que ajam connosco.

15. De que forma coloca um aluno que faltou durante algum tempo a par daquilo que foi lecionado?

Recorro à ajuda dos colegas – peço que um colega organizado lhe empreste o caderno; indico-lhe os exercícios realizados durante a ausência, bem como as páginas que deverá estudar para os realizar; disponibilizo-me para a correção dos mesmos e esclarecimento de quaisquer dúvidas que surjam.

16. Como cativa os alunos a empenharem-se em conteúdos que não sejam do seu interesse?

Com conteúdos mais complexos, tento fazer uma abordagem com recurso a materiais diversificados e próximos dos interesses e idades dos alunos: filmes, músicas, *PowerPoints* que esclareçam os conteúdos de uma forma mais “leve”.

Avaliação da turma

17. Que tipos de avaliação utiliza?

Diagnóstica, formativa e sumativa.

18. Com que frequência os alunos estão sujeitos a momentos de avaliação?

O normal são dois momentos de avaliação sumativa por período. Este ano, estou a dividir cada um desses momentos em vários momentos breves de avaliação: em vez de ter dois testes que incluam todos os domínios a avaliar, faço testes mais pequenos para cada um dos domínios.

Agradecimentos

Desta forma damos a nossa entrevista por concluída, se a professora nada mais tiver a acrescentar. Se o quiser fazer sinta-se à vontade. Estamos muito agradecidas pela sua participação

**ANEXO E. Articulação entre os
objetivos gerais e as estratégias
da intervenção**

| ' ' | | ' ' |

Tabela E1

Estratégias desenvolvidas na intervenção, com base nos objetivos gerais propostos.

OBJETIVOS GERAIS		ESTRATÉGIAS
A	Participar de forma ativa e ordenada em contexto formal de aprendizagem.	A1 – Implementação de atividades lúdicas e centradas nos alunos que possibilitem a aprendizagem cooperativa;
B	Desenvolver as competências de escrita em Português e História e Geografia de Portugal.	B1 – Exploração dos processos inerentes à produção textual com os alunos (planificação, textualização e revisão);
		B2 – Implementação de momentos de escrita orientada e de escrita colaborativa;
C	Desenvolver a capacidade de selecionar informação relevante.	C1 – Fornecimento de documentos orientadores do procedimento de seleção, organização e tratamento de informação;
		C2 – Promoção de atividades que impliquem a localização de informação no texto para, posteriormente, serem escritos resumos, criados quadros-síntese e/ou mapas de conceitos.

Nota. Elaboração própria.

**ANEXO F. Articulação entre as
questões orientadoras e os
objetivos específicos da
investigação**

| ' ' | | ' ' |

Tabela F1

Questões orientadoras e objetivos específicos da investigação

LEITURA EM VOZ ALTA						
LEITURA EM VOZ ALTA	Objetivos específicos	(1) Caracterizar as concepções dos alunos das duas turmas sobre a leitura em voz alta.	(2) Caracterizar as concepções dos professores de Português das duas turmas acerca da leitura em voz alta.	(3) Compreender as práticas dos professores de Português das duas turmas em torno da leitura em voz alta.	(4) Desenvolver estratégias promotoras de leitura em voz alta.	
	Questões orientadoras					
	(i) De que forma é que os alunos das duas turmas percecionam o decorrer dos momentos de leitura em voz alta das suas aulas?	X				
	(ii) Para os alunos das duas turmas, o que é uma leitura em voz alta com qualidade?	X				
	(iii) Que relevância conferem os professores de Português das duas turmas à leitura em voz alta?		X			
	(iv) Como contribuem os professores de Português das duas turmas para o desenvolvimento das competências de leitura em voz alta dos alunos?			X		
(v) De que forma pode o professor promover o desenvolvimento, pelos alunos das duas turmas, das capacidades necessárias para a leitura em voz alta?					X	

Nota. Elaboração própria

ANEXO G. Atividades implementadas
com as turmas de 6.º ano, no âmbito
da investigação

| ' ' | | ' ' |

Tabela G1

Atividades implementadas em turmas de 6.º ano

Descritores de desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempos (por sessão)		Avaliação
			6.º 1.ª	6.º 2.ª	Indicadores
1. Ler de forma audível, perceptível, articulada e com ritmo e entoação adequados.	<p><u>Leitura em voz alta da obra <i>Pedro Alecrim</i></u></p> <p>Leitura em voz alta do primeiro capítulo da obra <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota.</p> <p>Na primeira sessão com leituras em voz alta, a estagiária pede aos alunos para, um de cada vez, irem lendo o texto em voz alta. A partir desta sessão, são os alunos quem faz a gestão das leituras: decidem que quantidade de texto leem (sem lerem muita quantidade de texto nem pouca) e que colega continua a leitura.</p>	– Obra <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota.	22 de janeiro: 20 minutos	10 de fevereiro: 15 minutos	1.1. Lê de forma: – audível; – perceptível; – articulada; – com ritmo adequado; – com entoação adequada.
			22 de janeiro: 15 minutos	17 de fevereiro: 5 minutos	
			4 de fevereiro: 10 minutos	6 de março: 10 minutos	
			5 de fevereiro: 20 minutos		
			11 de fevereiro: 20 minutos		

			19 de fevereiro: 15 minutos		
2. Respeitar e colaborar com os colegas;	<p><u>Leitura expressiva e posterior apresentação à turma</u></p> <p>1. Formam-se grupos de quatro. A estagiária passa pela turma com dois sacos com tiras de papel. Num saco, as tiras de papel contêm excertos do capítulo lido na aula e, no outro saco, as tiras de papel indicam modos de expressividade com que os alunos devem ler e apresentar, posteriormente, à turma.</p> <p>Em grupos praticam as apresentações.</p> <p>2. Apresentação ao grande grupo da atividade de leitura expressiva. Cada grupo dirige-se à frente da turma para apresentar o que criou.</p> <p>Numa das turmas utilizou-se um protocolo orientador de todo o processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões com excertos do texto; - Cartões com categorias de leitura expressiva. 	22 de janeiro: 45 minutos	27 de janeiro e 3 de fevereiro: 55 minutos	<p>2.1. Respeita e colabora com os colegas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha ideias; - Ouve os colegas; - Argumenta; - Contrargumenta educadamente. <p>3.1. Lê de forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - audível; - perceptível; - articulada; - com ritmo adequado; - com entoação adequada.
3. Ler textos de forma expressiva, com articulação, entoação e ritmo adequados à situação.					
4. Realizar leitura em voz alta;	<p><u>Leitura em voz alta (diferentes registos)</u></p> <p>Trabalho em torno da leitura em voz alta, segundo diferentes registos vocais. Pretende-se que os</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poemas 	28 de janeiro: 20 minutos		4.1. Realiza leitura em voz alta;

<p>5. Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).</p>	<p>alunos, individualmente, leiam os poemas que lhes são distribuídos.</p> <p>Distribuem-se dois poemas diferentes.</p> <p>Modos de leitura dos poemas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em silêncio; 2. Em voz alta; 3. Em sussurro; 4. Em sussurro, linha sim, linha não; 5. Em voz alta, linha sim, linha não; 6. Em sussurro, palavra sim, palavra não; 7. Com voz aguda, palavra sim, palavra não; 8. Com voz grave, palavra sim, palavra não; 9. Em sussurro, começando a leitura na última linha e terminando-a na primeira linha; 10. Em voz alta, começando a leitura na última linha e terminando-a na primeira linha. 				<p>5.1. Adequa as possibilidades expressivas da voz às indicações fornecidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tem em atenção – a respiração, – aspetos da técnica vocal <ul style="list-style-type: none"> - articulação, - dicção, - projeção.
<p>6. Apresentar argumentos;</p> <p>7. Justificar pontos de vista;</p> <p>8. Indicar criticamente aspetos/ critérios para</p>	<p><u>Criação de parâmetros e avaliação de leituras</u></p> <p>Inicia-se o momento provocando uma discussão com a turma acerca dos aspetos que os alunos consideram serem importantes para uma boa leitura em voz alta. A estagiária limita-se a dar a palavra aos alunos e a conduzir a discussão; pontualmente, poderá intervir sobre algo que considere importante; anotar as sugestões dos alunos no quadro, como uma chuva de ideias.</p>	<p>– Ficheiros áudio</p>	<p>18 de fevereiro: 70 minutos</p>	<p>21 de fevereiro: 50 minutos</p>	<p>6.1. Apresenta argumentos;</p> <p>7.1. Justifica pontos de vista;</p> <p>8.1. Identifica aspetos importantes da leitura em voz alta;</p>

<p>uma boa leitura em voz alta.</p> <p>9. Expressar uma opinião crítica relativamente a um texto ouvido.</p>	<p>De seguida, com as ideias presentes no quadro, a estagiária constrói uma tabela utilizando essas ideias como parâmetros. Os alunos deverão copiar essa tabela para o caderno.</p> <p>Posteriormente, a estagiária indicará o que vai acontecer: alunos vão ouvir ler três excertos da obra <i>Pedro Alecrim</i> e terão de avaliar cada leitura segundo os parâmetros por eles criados, anteriormente.</p> <p>Cada leitura gravada terá características diferentes: uma será lida sem projeção de voz; outra não terá boa dicção e não respeitará a pontuação; outra será uma boa leitura. No final de cada excerto a estagiária dá um minuto para que os alunos possam avaliar a leitura que ouviram.</p> <p>Depois de todos os excertos terem sido ouvidos e avaliados passa-se para uma partilha das avaliações para o grande grupo.</p>				<p>8.2. Propõe critérios para avaliação de leitura em voz alta;</p> <p>8.3. Justifica as suas propostas;</p> <p>9.1. Expressa uma opinião crítica relativamente a um texto ouvido.</p>
Total de minutos:			235	135	

Nota. Elaboração própria

ANEXO H. Excertos da obra *Pedro Alecrim*

| ' ' | | ' ' |

“Não há respeitinho por ninguém, como costuma dizer a dona Judite, a contínua plantada à entrada da escola que, dentro daquele cubículo, me faz lembrar um pássaro numa gaiola com telefone. O que importa é arranjar um lugar sentado. Quem não chega a tempo faz viagem de regresso a casa de pé.

O Luís nunca corre e é o último a chegar. Vem com muita calma porque sabe que tem sempre lugar nos bancos de trás. Há um grupinho que se encarrega de lhe marcar o assento.” Pg. 5

“Muito alto, sempre bem vestido, de cabelos compridos e encaracolados, o Luís pesa o dobro de mim e nunca está calado. Não sei onde aprendeu tantas anedotas e adivinhas, nem como consegue inventar tantas piadas.

Em dias de prova de avaliação aparece sempre de gravatinha e cinto largo. A princípio era uma grande risota vê-lo assim encadernado. Havia piadas. Mas o Luís não se aborrecia. E avisava:

- Podem rir mais, muito mais! Riam muito!... Mas fiquem sabendo que tenho muito respeitinho pelas avaliações...”

Pg. 5 e 6

“Não demorei muito tempo a descobrir a razão daquela estranha forma de vestir em dias de prova escrita. O Luís serve-se da gravata, do cinto e das mangas da camisa para colocar copianços.

Ontem começámos a rir quando a professora de Português ameaçou que, se descobrisse alguém a copiar, o punha logo fora da sala e lhe dava um zero.

E o Luís, o gordo Luís, com o ar mais sério deste mundo:

- Ó stôra! Copiar? Nós?!... Era o que faltava... A gente não sabe fazer destas coisas... Ainda somos muito novinhos...” Pg. 6

“Claro que levei uns sapatos, que nem doeram muito, fiquei com o olho esquerdo inchado e dois botões da camisa arrancados. Por acaso uma camisa novinha a estrear...

Quando entrei em casa, a minha mãe afligiu-se. Queria saber pormenores. Mas eu não lhe disse nada. Então ela começou uma conversa que nunca mais terminava. A minha mãe, quando começa a barafustar, é assim como uma trovoada em abril: fala, fala, fala, fala e, de repente, cala-se.” Pg. 6 e 7

“Nicolau pôs-se a olhar o céu, a ver se a resposta caía das nuvens. Daí a pedacinho, íamos já subir a encosta, explicou, muito sério:

- Tão fácil! Um pássaro apanhou um peixe no rio. O peixe estava cheio de ovos. Pois! O pássaro ia levá-lo para cima de um penedo para o comer com muita calma, mas o espertalhão do peixe escapou-se-lhe do bico!... Foi isso!

- E depois? – Perguntei, sem perceber nada.

- Põe a cabeça a funcionar, rapaz!” Pg. 11

“Um dia fomos à poça espreitar e vimos uma grande quantidade de rãs pequeninas, com aqueles olhos muito abertos!...

Ficámos calados, desanimados. E depois desatámos a rir como loucos. Só parámos quando as barrigas nos começaram a doer.

- Ai, Pedro, é tão triste ser analfabeto! – costuma agora dizer o Nicolau quando passamos na poça e ouvimos o coaxar das rãs.” Pg. 12

ANEXO I. Cartões com modos de
expressividade

|' '' | | ''

Fadista

Apresentador de
telejornal

Relato de futebol

Rapper

Apresentador de um
programa

Robô sem pilhas

Triste

Com vergonha

Muito entusiasmado

ANEXO J. Protocolo da atividade de
leitura expressiva

| ' ' | | ' ' |

LEITURA EXPRESSIVA – Protocolo

1. Leitura do excerto

Nesta fase, é essencial que cada elemento do grupo leia o excerto. Podem decidir se:

- Um elemento do grupo lê em voz alta e os restantes ouvem;
- Leem todos sozinhos em silêncio.

2. Divisão do excerto pelos elementos do grupo

Depois de terem lido o excerto, é necessário dividi-lo por **todos** os elementos do grupo.

Aqui vão algumas ideias:

- Todos leem o excerto ao mesmo tempo;
- Cada elemento do grupo lê uma linha;
- Cada elemento do grupo lê uma frase;
- Cada elemento do grupo lê um parágrafo;
- Alguns elementos leem uma parte do excerto em uníssono, outros elementos leem o resto do excerto em uníssono.

3. Praticar a leitura em conjunto

Quando já tiverem distribuído as partes do texto por todos os elementos do grupo, praticam a leitura com a expressividade indicada no papel.

ANEXO K. Poemas

| ' ' | | ' ' |

A almofada do luar

Cai uma folha no outono
sobre a toalha de linho
e lembra-me a cor do sono
quando as aves fazem ninho.
É uma folha amarela
que empurrada pelo vento
vem colar-se à janela
sob o teto do relento.
E eu, ao vê-la poisar,
adormeço de repente
na almofada do luar.

*In Poemas pequeninos para meninas e
meninos, de Luís Infante.*

Televisão ou não

– Desliga a televisão! – disse o pai.
– Vai lá para fora e vive a vida.

Fui e à noite vim
com uma abelha na orelha
um rato no sapato
cola na camisola
giz no nariz
gafanhotos nos bolsos rotos
um escaravelho no joelho
uma formiga na barriga
um leão pela mão
e atrás um camelo a puxar-me o cabelo.

– Não vás mais lá para fora! – disse o pai.
– Liga a televisão.

*In A gata Tareca e outros poemas levados da
breca, de Luísa Ducla Soares.*

ANEXO L. Exemplo de tabela criada
para avaliação das leituras em voz

alta

|' '' | | ''

Tabela L1

Tabela de avaliação de leituras em voz alta

Parâmetros de avaliação (exemplos)	Leitura 1	Leitura 2	Leitura 3
Dicção			
Projeção de voz			
Respeito pela pontuação			
Expressividade			
...			
Escala de avaliação	1 = Insuficiente / 2 = Suficiente / 3 = Boa / 4 = Muito boa		

Nota. Elaboração própria

**ANEXO M - Planificação da Sequência
Didática, para uma turma de 4.º ano
do 1.º CEB**

| ' ' | | ' ' |

Tabela M1

Seqüência Didática para leitura em voz alta, no 4.º ano

PLANIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Ano de escolaridade: 4.º		Tópico: Leitura em voz alta
Número previsível de sessões: 10	Número previsível de semanas: 4	Período temporal previsível: de 20/04/2020 a 15/05/2020
OBJETIVOS GERAIS		
segundo as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018a, 2018e):		
<ul style="list-style-type: none"> – Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos; – Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.). 		
Conceitos/Conteúdos	Sessões e respetivas durações (em minutos)	Tipos de atividade
<ul style="list-style-type: none"> – Voz; – Corpo; – Respiração; – Leitura (em voz alta); – Ritmo; – Entoação; – Articulação; – Expressividade; – Projeção vocal. 	1 (25)	<ul style="list-style-type: none"> – Conversa sobre o momento que decorrerá; – Aplicação de um questionário à turma acerca das conceções dos alunos sobre a leitura em voz alta.
	2 (40)	<ul style="list-style-type: none"> – Conversa sobre as atividades a desenvolver; – Atividades de exploração vocal e corporal: aquecimento vocal em consonância com atividades de ativação/disponibilização corporal e exercícios de respiração; – Leitura de poemas, por parte do professor; – Leitura de poemas, por parte dos alunos, de diversas formas, por diversas etapas; – Atividade de relaxamento; – Reflexão sobre o trabalho realizado.
	3 (45)	<ul style="list-style-type: none"> – Sistematização das atividades realizadas na sessão anterior e conversa sobre as que decorrerão ao longo da presente sessão; – Atividades de exploração vocal e corporal: aquecimento vocal em consonância com atividades de ativação/disponibilização corporal e exercícios de respiração; – Leitura dos poemas trabalhados na sessão anterior e exploração do ritmo e da entoação desses; – Apresentação de leituras à turma; – Reflexão sobre as apresentações; – Atividade de relaxamento.

	<p style="text-align: center;">4 (40)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sistematização das atividades realizadas na sessão anterior e conversa sobre as atividades que decorrerão na presente sessão; - Atividades de exploração vocal e corporal: aquecimento vocal em consonância com atividades de ativação/disponibilização corporal e exercícios de respiração; -Leitura de lenga-lengas, por parte do professor; -Leitura de lenga-lengas, por parte dos alunos, de diversas formas, por diferentes etapas; -Atividade de relaxamento; -Reflexão sobre o trabalho realizado.
	<p style="text-align: center;">5 (60)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização das atividades realizadas na sessão anterior e conversa sobre as atividades que decorrerão na presente sessão; - Atividades de exploração vocal e corporal: aquecimento vocal em consonância com atividades de ativação/disponibilização corporal e exercícios de respiração; - Leitura das lenga-lengas da sessão anterior, em pequenos grupos, para posterior apresentação ao grande grupo; - Reflexão sobre as apresentações; - Atividade de relaxamento.
	<p style="text-align: center;">6 (35)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização das atividades realizadas na sessão anterior e conversa sobre as atividades que decorrerão na presente sessão; - Atividades de exploração vocal e corporal: aquecimento vocal em consonância com atividades de ativação/disponibilização corporal e exercícios de respiração; - Leitura de um trava-línguas de diversas formas, por diferentes etapas; - Atividade de relaxamento; - Reflexão sobre o trabalho realizado.
	<p style="text-align: center;">7 (35)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização das atividades de leitura em voz alta realizadas na sessão anterior e conversa sobre as atividades que decorrerão na presente sessão; - Atividades de exploração vocal e corporal: aquecimento vocal em consonância com atividades de ativação/disponibilização corporal e exercícios de respiração; - Leitura partilhada de um excerto de um texto dramático (gravação, em ficheiros de áudio, de quatro dessas); - Reflexão sobre o trabalho realizado, com grande incidência nos conceitos <i>expressividade, articulação, projeção de voz e ritmo</i>.

	<p style="text-align: center;">8 (40)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sistematização das atividades de leitura em voz alta realizadas na sessão anterior e conversa sobre o trabalho a realizar; – Conversa sobre aspetos essenciais para uma boa leitura em voz alta e, a partir desta, criação de uma tabela com parâmetros para avaliação de leituras; – Audição de diferentes leituras gravadas, do texto dramático lido na sessão anterior; – Avaliação, por parte dos alunos, das leituras ouvidas, a partir dos parâmetros por eles criados; – Reflexão sobre o trabalho realizado.
	<p style="text-align: center;">9 (50)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sistematização das atividades de leitura em voz alta realizadas na sessão anterior e conversa sobre o trabalho a realizar; – Atividades de exploração vocal e corporal: aquecimento vocal em consonância com atividades de ativação/disponibilização corporal e exercícios de respiração; – Leitura do excerto de um texto em prosa, individualmente e em silêncio; – Em pequenos grupos, leitura em voz alta do excerto previamente lido; – Em pequenos grupos, partilha de ideias acerca das leituras ouvidas, tendo em conta os parâmetros por eles criados na sessão anterior; – Reflexão sobre o trabalho realizado.
	<p style="text-align: center;">10 (30)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Conversa sobre os momentos de trabalho em torno da leitura em voz alta que decorreram ao longo das várias sessões; – Conversa acerca do momento que decorrerá; – Aplicação de um questionário final à turma acerca das concepções dos alunos sobre a leitura em voz alta.

Nota. Elaboração própria

ANEXO N. Questionário por aplicar a
uma turma de 4.º ano, no início de
uma intervenção

| ' ' | | ' ' |

QUESTIONÁRIO

O presente questionário está a ser aplicado com o objetivo de se realizar uma investigação sobre as atividades realizadas na aula de Português.

As respostas ao questionário são anónimas, pelo que não deves escrever o teu nome em nenhuma parte das folhas. Asseguramos a confidencialidade dos dados.

Aceitas responder a este questionário? (Assinala a tua resposta com um “x”)

Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>

1. Assinala as **duas** atividades que mais gostas de realizar nas aulas de Português.

Usa o **número “1”** para assinalares a opção de que **mais gostas** de todas e o **número “2”** para assinalares a **segunda** opção de que mais gostas.

ATIVIDADES	ENUMERAÇÃO
Responder a questões, por escrito.	
Responder a questões, oralmente.	
Realizar exercícios de gramática.	
Ler textos, em silêncio.	
Ler textos, em voz alta.	
Ouvir áudios.	
Ouvir os colegas a ler.	
Ouvir a professora a ler.	
Dar a opinião.	
Ouvir a opinião dos colegas.	
Recolher informação a partir de textos.	
Recolher informação a partir de áudios.	
Escrever textos sozinho.	
Escrever textos com os colegas.	

2. Refere três atividades que gostarias de realizar nas aulas de Português.

.1. _____

.2. _____

.3. _____

3. Lembra-te dos momentos, na sala de aula de Português, em que tu e os teus colegas têm de ler para que todos possam ouvir. Na tua opinião, como costuma decorrer esse momento?

4. Gostas mais de ler **para ti** ou para **outras pessoas ouvirem**?

Coloca uma **cruz (x)** na quadrícula correspondente à resposta que pretendes dar.

OPÇÕES	RESPOSTA
Gosto mais de ler para mim.	
Gosto mais de ler para outras pessoas ouvirem.	

5. Quando ouves um colega a ler na sala, que aspetos te agradam mais?

6. Quando ouves um colega a ler na sala, o que mais te preocupa?

7. Quando és tu a ler para os colegas, de que mais gostas?

8. Quando és tu a ler para os colegas, o que mais te preocupa?

Obrigada pela tua colaboração.

ANEXO 0 - Questionário por aplicar
a uma turma de 4.º ano, no final de
uma intervenção

| ' ' | | ' ' |

QUESTIONÁRIO

Tal como aconteceu no início da intervenção, este questionário é aplicado com o objetivo de se realizar uma investigação sobre as atividades realizadas na aula de Português.

Relembro que as respostas ao questionário são anónimas, pelo que não debes escrever o teu nome em nenhuma parte das folhas. Asseguro a confidencialidade dos dados.

Aceitas responder a este questionário? (Assinala a tua resposta com um “x”)

Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>

1. Assinala as **duas** atividades que mais gostas de realizar nas aulas de Português.

Usa o **número “1”** para assinalares a opção de que **mais gostas** de todas e o **número “2”** para assinalares a **segunda** opção de que mais gostas.

ATIVIDADES	ENUMERAÇÃO
Responder a questões, por escrito.	
Responder a questões, oralmente.	
Realizar exercícios de gramática.	
Ler textos, em silêncio.	
Ler textos, em voz alta.	
Ouvir áudios.	
Ouvir os colegas a ler.	
Ouvir a professora a ler.	
Dar a opinião.	
Ouvir a opinião dos colegas.	
Recolher informação a partir de textos.	
Recolher informação a partir de áudios.	
Escrever textos sozinho.	
Escrever textos com os colegas.	

2. Refere três atividades que gostarias de realizar nas aulas de Português.

- .1. _____
- .2. _____
- .3. _____

3. Lembra-te dos momentos, na sala de aula de Português, em que tu e os teus colegas têm de ler para que todos possam ouvir. Na tua opinião, como costuma decorrer esse momento?

4. Gostas mais de ler **para ti** ou para **outras pessoas ouvirem**?

Coloca uma **cruz (x)** na quadrícula correspondente à resposta que pretendes dar.

OPÇÕES	RESPOSTA
Gosto mais de ler para mim.	
Gosto mais de ler para outras pessoas ouvirem.	

5. Quando ouves um colega a ler na sala, que aspetos te agradam mais?

6. Quando ouves um colega a ler na sala, o que mais te preocupa?

7. Quando és tu a ler para os colegas, de que mais gostas?

8. Quando és tu a ler para os colegas, o que mais te preocupa?

Obrigada pela tua colaboração.

ANEXO P. Exemplo de sequência de
leitura em voz alta de poemas,
lengalengas e trava-línguas

| ' ' | | ' ' |

Tabela P1

Exemplo de sequência de leitura em voz alta de poemas, lengalengas e trava-línguas.

ETAPA DE INTENSIDADE VOCAL	ETAPA DE ALTURA VOCAL
1. Em silêncio;	9. Com voz aguda;
2. Em voz alta;	10. Com voz grave;
3. Em sussurro;	11. Com voz aguda, palavra sim, palavra não;
4. Em sussurro, linha sim, linha não;	12. Com voz grave, da última linha para a primeira;
5. Em voz alta, linha sim, linha não;	13. Uma frase de voz aguda para voz grave;
6. Em sussurro, palavra sim, palavra não;	14. Uma frase de voz grave para voz aguda.
7. Em sussurro, começando a leitura na última linha e terminando-a na primeira linha;	
8. Em voz alta; começando a leitura na última linha e terminando-a na primeira linha.	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO Q. Protocolo da entrevista
realizada ao professor de
Português, da turma L.º 1.ª, no
âmbito da investigação

| ' ' | | ' ' |

A presente entrevista foi realizada na instituição onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada. Teve lugar no dia 7 de fevereiro e contou com uma duração aproximada de 10 minutos.

Legenda:

- **Entrevistador** (Rita Coimbra Gomes)
- **Entrevistado** (docente de Português da turma do 6.º 1.ª e diretor de turma desse mesmo grupo de alunos)

Entrevista ao professor cooperante

Boa tarde, professor. Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e colaboração. Esta entrevista surge com o intuito de obter algumas informações, em torno da leitura em voz alta, para, posteriormente, utilizar na minha investigação.

Antes de começarmos, asseguro a total confidencialidade e anonimato de toda a entrevista.

Obrigado.

De nada. Obrigada eu. Portanto, eu gostaria de saber qual a importância que o professor confere aos momentos de leitura em voz alta.

Acho muito importante, até porque na disciplina em questão, estamos a falar na de Língua Portuguesa, isso, basicamente, vai ditar se eles vão ser adultos capazes ou não. Nós sabemos que nem todos os alunos que estão neste nível, no 2º. Ciclo que é escolaridade obrigatória, vai prosseguir prosseguir estudos superiores. Aqueles que vão prosseguir estudos superiores, provavelmente vão ficar com mais capacidades, mas aqueles que não seguirem, quer dizer, é o que levam daqui da escola, basicamente, é terem agilidade mental e capacidade de lidar com as coisas do dia-a-dia, e acho que é importantíssimo saberem lidar com as coisas e poderem interpretar as coisas que estão à volta deles. Só isso quase que lhes permite ter uma vida um bocadinho mais descansada.

Então, visto que confere essa importância e nós só tivemos assim duas semanas para o observar, gostaria de saber que tempo semanal é que, geralmente, dedica a esses momentos de leitura em voz alta.

Depende das semanas, normalmente isso acontece quase em todas as aulas, mas não quer dizer que seja em todas as aulas. Em termo de quantificação de tempo, não te sei dizer.

É a leitura dos textos que surgirem?

Sim, sim.

E depende dos temas que estamos a tratar na altura, mas sim. Normalmente, existirá sempre momentos de leitura, podem ser mais extensos ou menos extensos, depende do texto que estamos a trabalhar.

Que tipo de atividades de leitura em voz alta é que implementa?

Tentamos explorar os textos e tento que sejam eles a, depois também uma vez que lhes peça para fazer trabalhos escritos, que sejam eles a dizer em voz alta aos colegas a resposta. Sabemos que há uns mais tímidos que outros, esses mais tímidos têm que perder a timidez primeiro, porque eles sabem ler perfeitamente, o problema deles é serem tímidos e não se quererem expor, não tem a ver propriamente com a incapacidade de leitura, tem mais a ver com outras problemáticas destes alunos que não dizem respeito a Língua Portuguesa e portanto eu avalio-os de igual forma, apesar de não se poder dizer que têm todos o mesmo tempo de leitura porque não têm. Quando eles têm essa dificuldade em estar a expor-se à turma, eu não os vou obrigar a isso só para lhes conseguir sacar o mesmo tempo de leitura em voz alta do que os colegas porque isso poderá trazer-lhes outros problemas atrás que é parte íntima deles.

E que tipo de atividades, ou seja, que momentos de leitura em voz alta é que proporciona aos alunos?

Depende dos textos que estamos a trabalhar na altura, se os textos forem mais extensos, provavelmente vai haver mais tempo de leitura do que se fosse pelo contrário, num texto mais curto, e depois é sempre que tenha hipótese, peço-lhes a eles para poderem lerem as suas respostas, respostas essas que surgem dos vários exercícios que vamos fazendo.

Que géneros textuais é que são trabalhados com as suas turmas?

É aqueles que tiverem de ser trabalhados no currículo, no programa.

Claro, nomeadamente?

Desde o princípio até ao fim. Vamos desde a poesia até à... Drama, sim.

Eles, por exemplo, no ano passado, este ano ainda não demos texto dramático, mas no ano passado no texto dramático, por exemplo, fiquei surpreendido com alguns alunos que no dia-a-dia das aulas não se mostram empenhados e comprometidos com a disciplina, mas depois quando se sentiram ali na posição de poder dramatizar um texto, por exemplo, de repente, brilharam e portanto, isso leva-me a concluir que temos que variar os géneros para depois poder, eventualmente, perceber se este género interessa mais estes alunos ou interessa mais aqueles alunos, mas sabemos que temos que os expor a todos os tipo de textos, portanto, aqueles que eles não têm tanto interesse ou não demonstram tanto interesse ou não têm tanta apetência, se calhar nessas alturas, esses alunos em questão, não vão poder expor, ou não vão poder demonstrar-lhe a sua capacidade de leitura que se calhar conforme outros noutros momentos em que gostem mais do tipo de texto que estamos a ler. Por isso...

Então, pode acontecer no currículo eles lerem, por exemplo, notícias de jornais, ou... cartas?

Já aconteceu este período, no primeiro período foi isso o que aconteceu. Começámos por textos, por esse tipo de textos e tiveram que os ler.

Receitas, por exemplo, alguma vez deu?

Não. Receitas, por acaso, não trabalhámos receitas. Fizemos roteiro, fizemos cartas, fizemos notícias, entrevistas, *what else*...sim, basicamente a novidade por este ano, que eu tenha sentido que eles nunca tivessem explorado mais a sério, foi o roteiro, por exemplo. Todos os outros tipo de texto, era óbvio que eles já tinham sido expostos àquele tipo de texto, mas mesmo o roteiro, quer dizer, acaba por não ser uma novidade, foi, se calhar, novidade em trabalho de sala de aula, mas também não consigo garantir que tenha sido, pronto, uma novidade para todos os alunos.

Que critérios é que estão por trás da seleção de textos?

Eu sigo o manual e tenho, de vez em quando, uns textos que gosto de trabalhar com eles, mas que são coisas que tenho vindo a acumular com os anos de prática, e que os encaixo quando se proporciona dentro daquilo que está a ser lecionado no momento por causa do programa que foi adotado.

Que contributos é que considera que pode dar à turma, ou a cada aluno individualmente, para que eles melhorem ou mantenham a relação que têm com a leitura em voz alta?

Que contributos?

Sim.

Primeiro que tudo, mantê-los bem comportados. Acho que é o mais importante. Por vontade deles, nem faziam nada. Estamos a falar desta turma, não é? O 6º. D?

Sim.

E depois, eu sei quais são os pontos fortes e os pontos fracos deles, tento explorar os pontos fortes para eles poderem ter um bocadinho mais de brilho e tento, conforme acho conveniente, pedir um bocadinho mais dos pontos fracos, para tentar ver se eles ultrapassam as dificuldades. Basicamente, sei que muito genérico, mas a pergunta também foi genérica o suficiente.

Sim, é mesmo o que é que se pode fazer para que eles tenham uma boa relação com a leitura?

Claro. Sim, é isso, é expô-los o máximo que se pode e expor o máximo que se pode, significa que tem que ir dividindo os momentos de leitura por entre resto de matéria que a gente tem que dar.

Da minha parte está tudo, alguma outra informação que queira acrescentar sobre a leitura em voz alta?

Não. Assim, de repente, não me estou a lembrar de nada, mas como já tiveste experiência com eles a ler em voz alta, já percebeste que até que há alguns alunos que têm alguns problemas de comportamento, ou que por vezes é difícil mantê-los concentrados em tarefas mais de produção escrita, é engraçado ver esses alunos, por exemplo, a concentrarem-se mais quando estamos a fazer atividades de leitura e como tal, e acho que isso é uma boa prática para tentar, muitas vezes, explorar a concentração

geral da turma quando as coisas começam a fugir do normal e tenho visto que isso resulta. É óbvio que se a aula estiver completamente perdida, em termos de comportamento e de atenção dos alunos, às vezes é difícil, de repente, entrar numa atividade nova e fazer com que essa atenção e concentração seja recuperada, mas depende dos momentos, isto não há uma receita 100% eficaz para tudo.

Assim sendo, da minha parte está tudo. Mais uma vez, agradeço a sua colaboração.

ANEXO R. Protocolo da entrevista
realizada ao professor de Português
da turma L.º 2.ª, no âmbito da
investigação

| ' ' | | ' ' |

A presente entrevista foi realizada na instituição onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada. Teve lugar no dia 11 de fevereiro e contou com uma duração aproximada de 4 minutos.

Legenda:

- **Entrevistador** (Rita Coimbra Gomes)
- **Entrevistado** (docente de Português da turma do 6.º 2.ª)

Entrevista ao professor cooperante

Bom dia. Gostava, antes de mais, de lhe agradecer a sua disponibilidade.

A entrevista surge no âmbito da investigação que vou realizar, em torno da leitura em voz alta, portanto. Antes de começarmos, queria apenas explicitar que o anonimato e a confidencialidade estão assegurados.

Poderíamos começar?

Sim.

Em primeiro lugar, gostaria de saber que relevância é que atribui a atividades de leitura em voz alta. Aliás, nem é atividades, é mesmo à leitura em voz alta em si.

A leitura em voz alta, para mim, é um meio de avaliar a expressão oral, quer em termos de pronúncia, da entoação, do ritmo que se dá e também podemos verificar através da leitura em voz alta, o conhecimento que eles têm da pontuação, não é? As pausas que eles fazem, portanto, isso para mim dá para avaliar vários parâmetros da oralidade e também do conhecimento da grafia, da escrita.

E atribuindo importância, que tempo semanal, mais ou menos, é que poderá atribuir a momentos de leitura em voz alta, com as suas turmas?

Em todos os textos que trabalho em aula, tenho esse momento de oralidade, portanto, de leitura em voz alta, o texto é sempre lido em voz alta, por vários alunos, vou dividindo por vários alunos.

Há algum tipo de atividade de leitura em voz alta que costuma implementar?

Não, nenhuma atividade em específico, mesmo a leitura como parte instrumental.

Sim, lê um e depois outro...

Sim.

Que gêneros textuais é que, geralmente, são propostos às turmas? Aqui no 6.º ano.

Se os gêneros textuais que nós trabalhamos, eu sou do 3.º ciclo e do secundário, mas é o primeiro ano que estou a trabalhar o português no 2.º ciclo, mas os gêneros textuais que nós trabalhamos desde o 5.º até ao 12.º são sempre os mesmos, portanto é texto narrativo, texto dramático, texto poético... São sempre os mesmos.

Há espaço para a notícia, carta...?

Sim, também. Há sempre espaço para isso.

E receitas?

Também. Há sempre a parte do texto não literário, sim.

Interessante! Que critérios costuma ter em conta quando escolhe textos, para os alunos lerem?

É assim, não é muito comum ser eu a escolher os textos, porque os textos que eles leem em aula, são sempre aqueles que são propostos pelo manual ou pelo programa, portanto, não é comum ser eu a escolher os textos, mas se tivesse de escolher, ou tendo de os escolher, será sempre tendo em conta os conteúdos que estão a ser lecionados naquele momento, portanto o programa, mas normalmente os textos que eu utilizo, são aqueles propostos pelo manual ou pelo programa.

Que contributos é que considera que pode dar aos alunos para que eles melhorem ou mantenham a sua relação com a leitura em voz alta? Ou seja, não propriamente melhorar a competência deles de ler, mas a relação que eles têm com a leitura em voz alta?

Eu acho que eles, na sua maioria, não quer dizer que não haja alguns que não gostem mesmo de ler em voz alta, mas na sua maioria, eles gostam de ler em voz alta, tanto

que eles entram em disputa, “agora leio eu, tu já leste, é a minha vez”, pronto. Portanto acho que em termos de relação com a leitura em voz alta, a relação não é má, pelo contrário, eles gostam de ler em voz alta, a maior parte deles.

Então, não é necessário, uma ação por trás do professor para que... Exceto um caso ou outro?

Não, não. Às vezes até reclamam, “a professora começa sempre por esse lado, agora tem de começar por este”. Eles gostam de ler em voz alta.

E agora, só para saber se teria mais alguma informação que gostaria de acrescentar ou que ache mais relevante sobre este assunto.

Não, não propriamente. Já está.

E é tudo. É mesmo isto.

Obrigada.

De nada.

ANEXO S. Questionário aplicado a
ambas as turmas de 6.º ano, no
início da intervenção

| ' ' | | ' ' |

QUESTIONÁRIO

O presente questionário está a ser aplicado com o objetivo de se realizar uma investigação sobre as atividades realizadas na aula de Português.

As respostas ao questionário são anónimas, pelo que não deves escrever o teu nome em nenhuma parte das folhas. Asseguramos a confidencialidade dos dados.

Aceitas responder a este questionário? (Assinala a tua resposta com um “x”)

Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>

1. Assinala as **duas** atividades que mais gostas de realizar nas aulas de Português.

Usa o **número “1”** para assinalares a opção de que **mais gostas** de todas e o **número “2”** para assinalares a **segunda** opção de que mais gostas.

ATIVIDADES	ENUMERAÇÃO
Responder a questões, por escrito.	
Responder a questões, oralmente.	
Realizar exercícios de gramática.	
Ler textos, em silêncio.	
Ler textos, em voz alta.	
Ouvir áudios.	
Ouvir os colegas a ler.	
Ouvir a professora a ler.	
Dar a opinião.	
Ouvir a opinião dos colegas.	
Recolher informação a partir de textos.	
Recolher informação a partir de áudios.	
Escrever textos sozinho.	
Escrever textos com os colegas.	

2. Refere três atividades que gostarias de realizar nas aulas de Português.

.1. _____

.2. _____

.3. _____

3. Qual foi o livro que mais gostaste? Indica o **título** do livro e o(s) nome(s) do(s) **autor(es)**

4. Lembra-te dos momentos, na sala de aula de Português, em que tu e os teus colegas têm de ler para que todos possam ouvir. Na tua opinião, como costuma decorrer esse momento?

5. Gostas mais de ler os textos que **tu escreves** ou os textos **publicados por autores**?

Coloca uma **cruz (x)** na quadrícula correspondente à resposta que pretendes dar.

OPÇÕES	RESPOSTA
Gosto mais de ler os textos que eu escrevo.	
Gosto mais de ler os textos publicados por autores.	

6. Gostas mais de ler **para ti** ou para **outras pessoas ouvirem**?

Coloca uma **cruz (x)** na quadrícula correspondente à resposta que pretendes dar.

OPÇÕES	RESPOSTA
Gosto mais de ler para mim.	
Gosto mais de ler para outras pessoas ouvirem.	

7. Se tivesses de escolher agora um texto para ler, que tipo de texto escolherias?

Coloca uma **cruz (x)** na quadrícula correspondente à resposta que pretendes dar.

OPÇÕES	RESPOSTA
Poema	
Conto	
Fábula	
Peça de teatro	
Receita	
Texto científico	
Banda desenhada	

OPÇÕES	RESPOSTA
Trava-línguas	
Lengalenga	
Adivinha	
Anekdota	
Notícia	
Carta	
Convite	

8. Quando ouves um colega a ler na sala, que aspetos te agradam mais?

9. Quando ouves um colega a ler na sala, o que mais te preocupa?

10. Quando és tu a ler para os colegas, de que mais gostas?

11. Quando és tu a ler para os colegas, o que mais te preocupa?

Obrigada pela tua colaboração.

ANEXO T. Questionário aplicado a
ambas as turmas de 6.º ano, no
final da intervenção

| ' ' | | ' ' |

QUESTIONÁRIO

Tal como aconteceu no início da intervenção, este questionário é aplicado com o objetivo de se realizar uma investigação sobre as atividades realizadas na aula de Português.

Relembro que as respostas ao questionário são anónimas, pelo que não deves escrever o teu nome em nenhuma parte das folhas. Asseguro a confidencialidade dos dados.

Aceitas responder a este questionário? (Assinala a tua resposta com um “x”)

Não	
Sim	

1. Assinala as **duas** atividades que mais gostas de realizar nas aulas de Português.

Usa o **número “1”** para assinalares a opção de que **mais gostas** de todas e o **número “2”** para assinalares a **segunda** opção de que mais gostas.

ATIVIDADES	ENUMERAÇÃO
Responder a questões, por escrito.	
Responder a questões, oralmente.	
Realizar exercícios de gramática.	
Ler textos, em silêncio.	
Ler textos, em voz alta.	
Ouvir áudios.	
Ouvir os colegas a ler.	
Ouvir a professora a ler.	
Dar a opinião.	
Ouvir a opinião dos colegas.	
Recolher informação a partir de textos.	
Recolher informação a partir de áudios.	
Escrever textos sozinho.	
Escrever textos com os colegas.	

2. Refere **três** atividades que gostarias de realizar nas aulas de Português.

- .1. _____
- .2. _____
- .3. _____

3. Lembra-te dos momentos, na sala de aula de Português, em que tu e os teus colegas têm de ler para que todos possam ouvir. Na tua opinião, como costuma decorrer esse momento?

4. Gostas mais de ler textos que **tu escreves** ou textos **publicados por autores**?

Coloca uma **cruz (x)** na quadrícula correspondente à resposta que pretendes dar.

OPÇÕES	RESPOSTA
Gosto mais de ler os textos que eu escrevo.	
Gosto mais de ler os textos publicados por autores .	

5. Gostas mais de ler **para ti** ou para **outras pessoas ouvirem**?

Coloca uma **cruz (x)** na quadrícula correspondente à resposta que pretendes dar.

OPÇÕES	RESPOSTA
Gosto mais de ler para mim .	
Gosto mais de ler para outras pessoas ouvirem .	

6. Se te pedissem que agora escolhesses um texto para ler, que tipo de texto escolherias?

Coloca **um** círculo em torno da resposta que pretendes dar. **Escolhe apenas um!**

Poema	Conto	Fábula	Peça de teatro	Receita	Texto científico	Banda desenhada
Trava-línguas	Lengalenga	Adivinha	Anedota	Notícia	Carta	Convite

7. Quando ouves um colega a ler na sala, que aspetos te agradam mais?

8. Quando ouves um colega a ler na sala, o que mais te preocupa?

9. Quando és tu a ler para os colegas, de que mais gostas?

10. Quando és tu a ler para os colegas, o que mais te preocupa?

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO U. Guião das entrevistas
realizadas aos professores
cooperantes de Português no âmbito
da investigação

| ' ' | | ' ' |

Tabela U1

Guião para entrevista aos professores cooperantes

Blocos	Objetivos específicos	Orientações para o diálogo
A. Legitimação da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Legitimar a entrevista; 2. Motivar o entrevistado; 	<ul style="list-style-type: none"> – Informar sobre o estudo em curso e o objetivo da entrevista; – Solicitar a colaboração do/a docente cooperante; – Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista.
B. Importância da leitura em voz alta	<ol style="list-style-type: none"> 3. Compreender a relevância conferida à leitura em voz alta, pelo docente; 4. Saber se o/a docente cooperante implementa momentos de leitura em voz alta nas suas aulas; 5. Conhecer o tempo semanal que o docente cooperante utiliza para implementar momentos de leitura em voz alta; 	<ul style="list-style-type: none"> – Questionar o docente cooperante acerca da relevância que atribui à leitura em voz alta; – Saber quanto tempo semanal o docente cooperante dedica a momentos de leitura em voz alta.
C. Estratégias de leitura em voz alta	<ol style="list-style-type: none"> 6. Conhecer as estratégias utilizadas pelo docente cooperante no sentido de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura em voz alta dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> – Pedir que o docente cooperante descreva um tipo de atividade de leitura em voz alta que proponha à(s) turma(s); – Saber que géneros textuais o docente cooperante costuma propor que a(s) sua(s) turma(s) leia(m); – Conhecer os critérios que o docente cooperante tem em conta aquando da escolha dos textos a serem lidos em sala de aula; – Questionar o docente cooperante acerca do(s) melhor(es) contributo(s) que sente que pode dar para que os alunos mantenham ou melhorem a sua relação com a leitura em voz alta.

D. Agradecimentos	7. Agradecer a colaboração na realização do trabalho	<ul style="list-style-type: none">– Perguntar se gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente;– Agradecer a colaboração prestada.
--------------------------	--	---

Nota. Elaboração própria

ANEXO V - Gráficos relativos às
respostas dos alunos da turma E.º
1.ª à questão 1 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Figura V1

Preferências dos alunos da turma 6.º 1.ª, no início da intervenção, acerca das atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, por atividade e número de alunos

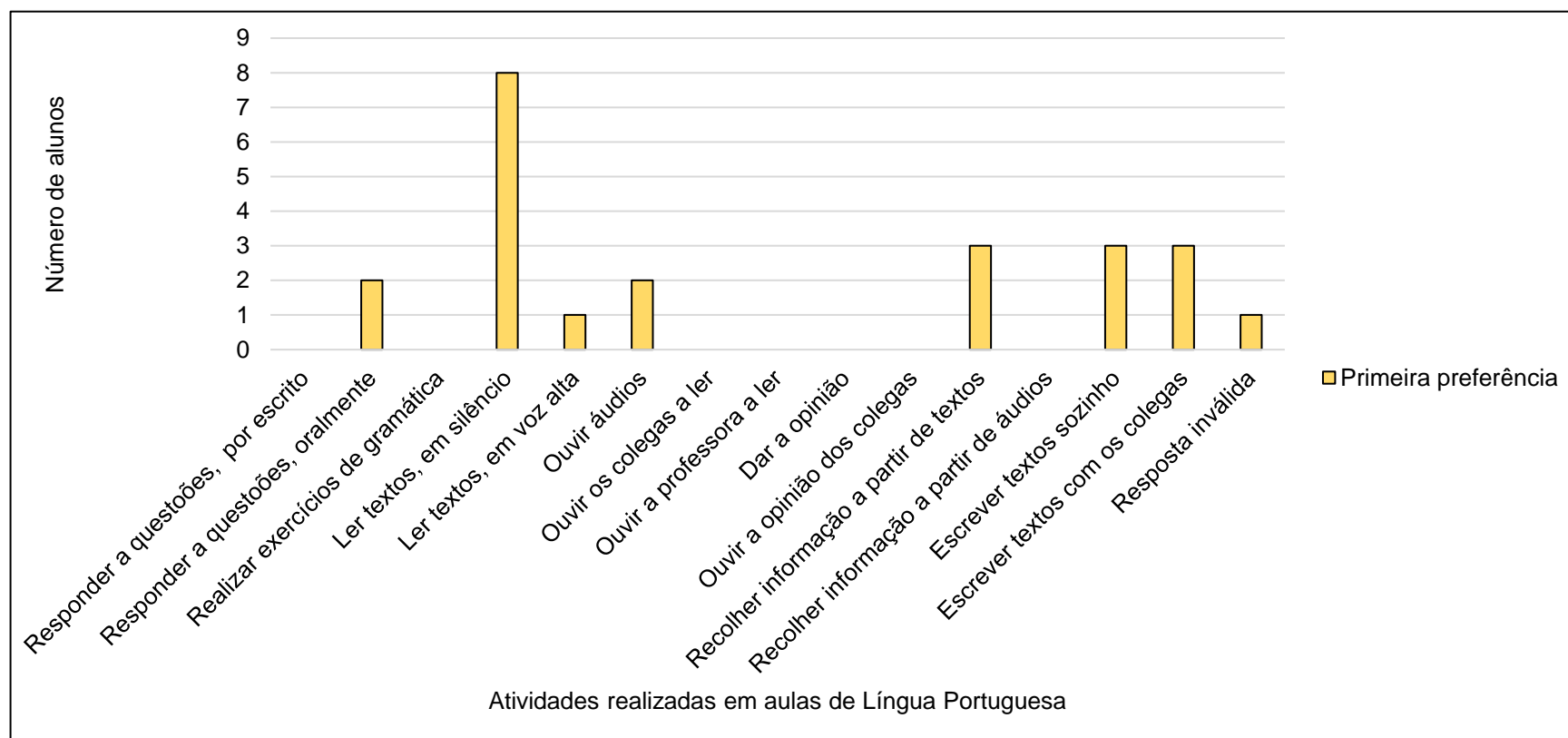
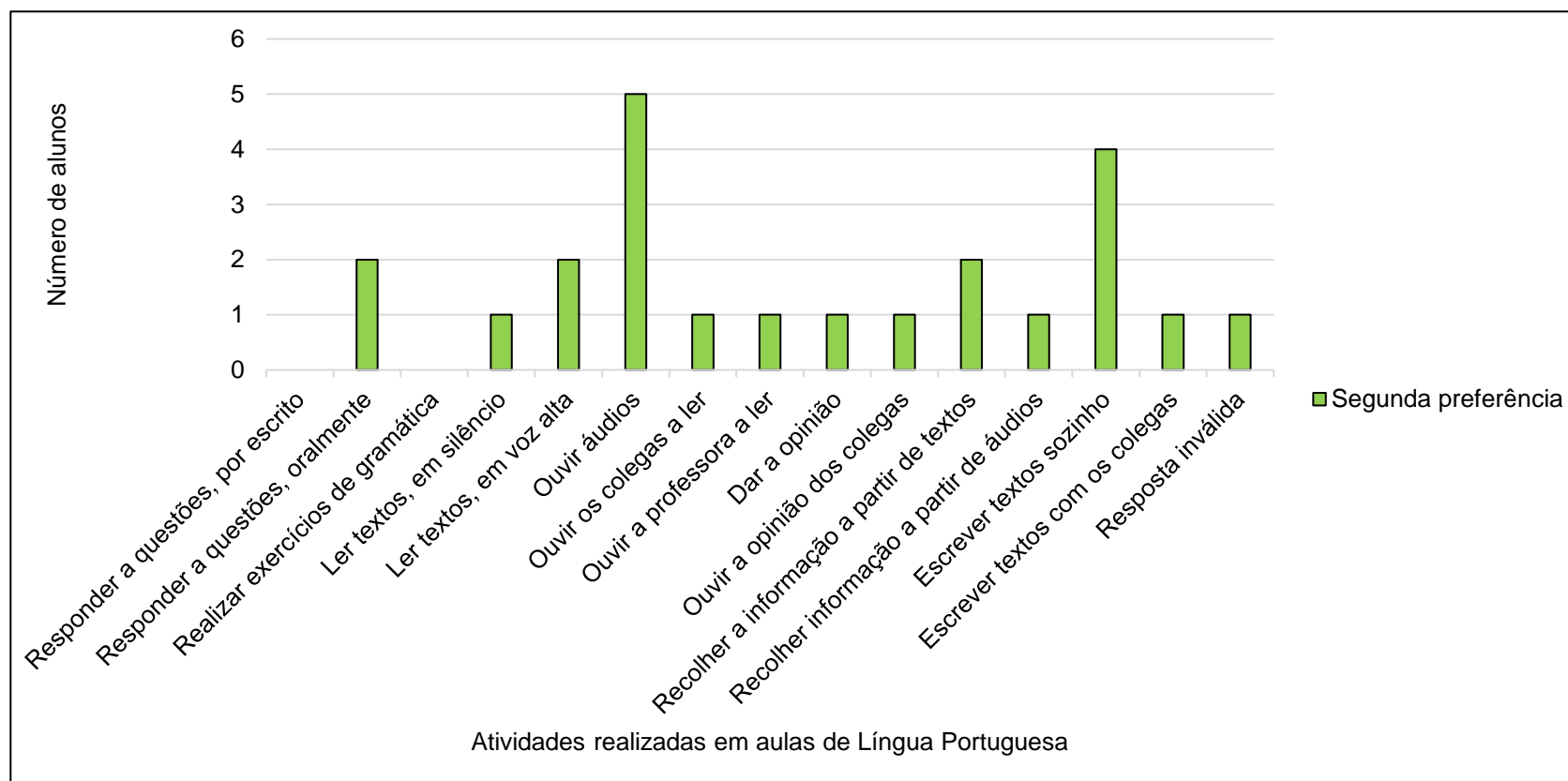


Figura V2

Segundas preferências dos alunos da turma 6.º 1.ª, no início da intervenção, acerca das atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, por atividade e número de alunos.



ANEXO W - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma 6.º
1.ª à questão 2 do questionário
implementado no início da
intervenção
| ' ' | | ' ' |

Antes de apresentar a tabela, deixo umas notas de esclarecimento sobre o seu funcionamento e abreviaturas. Esta informação deve ser tida em conta na análise das restantes tabelas que se encontram ao longo dos anexos.

Na primeira coluna – “Categoria” – é indicado o tema comum a ser tratado na questão. Concretamente, na Tabela W1, que corresponde à análise das respostas à questão 2, a categoria é “Atividades que os alunos gostariam de realizar na aula de Língua Portuguesa”.

Na segunda coluna – “Subcategoria” – são indicados os focos de análise, de uma forma mais global. Concretamente, para a mesma questão, ainda na Tabela W1, analiso as atividades que os alunos gostariam de realizar nos domínios da oralidade, da leitura, da escrita, entre outros.

Na terceira coluna – “Indicador” – encontram-se as unidades de análise mais específicas. A cada subcategoria correspondem um ou mais indicadores que sintetizam, de forma mais concreta, o sentido das respostas dos alunos. Por exemplo, a subcategoria “Leitura” subdivide-se nos indicadores “Leitura de textos diversos”, “Leitura de textos em silêncio”, “Leitura em voz alta” e “Leitura expressiva”.

Na quarta coluna – “Unidades de registo” (UR) – encontram-se as transcrições do que foi escrito pelos respondentes nos questionários. Cada transcrição está incluída no indicador que lhe diz respeito e, como tal, na subcategoria e categoria a esse indicador adjacentes. Nesta coluna, constam palavras escritas incorretamente, por terem sido transcritas conforme os respondentes as tinham escrito. Cada uma dessas palavras está assinalada como “[sic]”.

Outro aspeto importante de ser esclarecido prende-se com a codificação inerente a esta coluna. Cada transcrição pertence a um aluno e, como tal, de forma a manter-se o anonimato das respostas e a permitir que se reconheça que foram diferentes alunos a escrever cada parte de frase, as transcrições estão indicadas com a letra “A” (de “aluno”) e um número entre parêntesis retos, por exemplo “[A1]”. Saliento, no entanto, que o aluno 31 (que se representaria por “[A31]”) não respondeu a nenhuma questão para além da primeira, pelo que a sua codificação não aparecerá nas tabelas de análise dos questionários.

Na quinta coluna – “F/I” –, que corresponde à expressão “Frequência por Indicador”, encontra-se a enumeração das vezes em que os respondentes escreveram algo respetivo a determinado indicador. Por exemplo, os respondentes sugeriram cinco atividades de leitura de textos diversos. Assim, na coluna “F/I” aparece o número “5” na célula correspondente ao indicador “Leitura de textos diversos”.

Na sexta coluna – “F/SC” –, correspondente à expressão “Frequência por Subcategoria”, está a enumeração das vezes em que os respondentes sugeriram atividades respetivas a determinada subcategoria. Por exemplo, os respondentes sugeriram dez atividades de leitura. Assim, na coluna “F/SC” aparece o número “10” na célula correspondente à subcategoria “Leitura”

Tabela W1

Atividades que os alunos da turma 6.º 1.ª gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa – início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Atividades que os alunos gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa	Oralidade	Realização de atividades do domínio da oralidade	[A12]: “falar um pouco”	1	1
	Leitura	Leitura de textos diversos	[A8]: “ler poesia” “ler travas língua [sic]” [A13]: “ler novos livros” [A21]: “ler mais livros” [A22]: “Ler mais livros”	5	10
		Leitura de textos em silêncio	[A6]: “ler para mim”	1	
		Leitura em voz alta	[A3]: “ler à turma” [A10]: “Leitura entre os colegas”	2	
		Leitura expressiva	[A4]: “Ler excertos dos textos de formas diferentes” [A7]: “a atividade onde lemos o excerto do texto de diferentes formas”	2	

	Escrita	Realização de atividades de expressão escrita	[A3]: “Criar textos” [A6]: “escrever” [A8]: “escrever um texto dramático” [A10]: “Fazer textos só nossos” [A20]: “fazer um resumo [sobre um filme visto]”	5	5
	Educação Literária	Interpretação de textos	[A10]: “Responder a perguntas sobre um texto”	1	1
	Interpretação e criação	Representação	[A8]: “representá-lo [texto dramático previamente criado] em grupo”	1	1
	Gramática	Prática de conteúdos gramaticais	[A6]: “gramatica [sic]” [A10]: “Responder a perguntas sobre (...) gramática”	2	2
	Atividades lúdicas	Atividades em suporte multimédia	[A1]: “ <i>Plickers</i> ” [A4]: “Fazer <i>Plickers</i> ” [A9]: “testes em <i>plicker</i> ” [A11]: “ver filmes” [A15]: “ver um filme” [A18]: “videos [sic]” [A20]: “ver um filme”	7	12
		Atividades lúdicas discriminadas	[A16]: “dezanho [sic]” [A23]: “Fazer um quadro [síntese] (...) de português”	2	

		Atividades lúdicas não discriminadas	[A2]: “Jogos sobre português” [A18]: “jogos” [A21]: “Fazer jogos”	3	
	Aprendizagem cooperativa	Realização de trabalhos em pequenos grupos	[A12]: “mais trabalho em grupo” [A16]: “ler em grupo” [A19]: “Trabalho em grupo”	3	3

Nota. Elaboração própria.

ANEXO X - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma 6.º
1.ª à questão 3 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela X1

Textos que os alunos da turma 6.º 1.ª gostaram de ler e autores dos mesmos – início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Livro(s) preferido(s)	Livros/excertos lidos na aula	Obra com indicação de autor	[A2]: “Pedro Alecrim e o autor é o António Mota”	1	3
		Obra sem indicação de autor	[A9]: “Pedro Alecrim” [A21]: “A Viúva e o Papagaio”	2	
	Livros/ excertos lidos nouro contexto que não aula	Obra com indicação de autor	[A10]: “O Prisioneiro de Azcaban [sic], da J. K. Rolling” [A13]: “O diário de um banana Jeff Hidney [sic]” [A17]: “Diário Banana, Jeff Kiney [sic]” [A20]: “FnaF: The Fourth Closet. Scott Cowthorn”	4	16
		Obra sem indicação de autor	[A1]: “Siga o coração” [A3]: “Diário de uma totó 6” [A4]: “Loucos por futebol” [A6]: “Um diário do banana” [A7]: “Naruto Shippuden”	12	

			<p>[A8]: “<i>A Fada Oriana</i>”</p> <p>[A11]: “<i>Harry Potter e a Ordem de Fenix [sic]</i>”</p> <p>[A12]: “Quando o rato quiere [<i>sic</i>] comer a lua”</p> <p>[A15]: “<i>Cinterila [sic]</i>”</p> <p>[A16]: “o da formiga”</p> <p>[A19]: “Capitão Cuecas e as sanitas assassinas”</p> <p>[A22]: “<i>O Diário de um Banana</i>”</p>		
--	--	--	---	--	--

Nota. Elaboração própria.

ANEXO Y - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma E.º
1.ª à questão 4 do questionário
implementado no início da
intervenção

| | ' ' | | ' ' |

Tabela Y1

A perceção dos alunos da turma 6.º 1.ª acerca de momentos de leitura em voz alta, na sala de aula – início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Perceção dos alunos acerca de momentos de leitura em voz alta na sala de aula	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A6]: “As [sic] vezes bem” [A7]: “a maioria das vezes corre bem” [A8]: “Bem” [A9]: “corre bem” [A10]: “Costuma decorrer bem” [A11]: “Foi muito bom” [A13]: “Corre bem” [A21]: “Costuma correr bem” “corre bem” [A22]: “Acho que corre bêm [sic]”	10	12
		Avaliação global negativa	[A7]: “Algumas vezes corre mal” [A3]: “Não acontece nada de interessante nem de especial”	2	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Avaliação negativa de aspetos técnicos globais	[A10]: “alguns colegas não lê [sic] muito bem”	1	4

		Projeção vocal	[A14]: “A N e a M devem ler mais alto” [A15]: “Eu e os meus colegas temos ler mais alto”	2	
		Perceção visual	[A21]: “algumas nós saltamos palavras”	1	
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	[A2]: “Muito silêncio” “Ouvir os colegas” [A14]: “a maioria das vezes é muito calmo”	3	5
		Avaliação negativa de atitudes dos ouvintes	[A4]: “Um ou dois colegas falam” [A7]: “alguns colegas interrompem a leitura”	2	
	Repercussões do momento de leitura em voz alta nos alunos	Repercussões negativas das leituras em voz alta	[A1]: “Fico nervosa” [A23]: “Eu fico muito nervosa”	2	2
	Impressões pessoais	Reações a leituras	[A10]: “fica um pouco chato ouvir eles a ler”	1	1
	Repartição do texto	Alunos com dificuldades na leitura	[A8]: “algumas pessoas que têm mas [sic] dificuldades deviam ler mais”	1	1

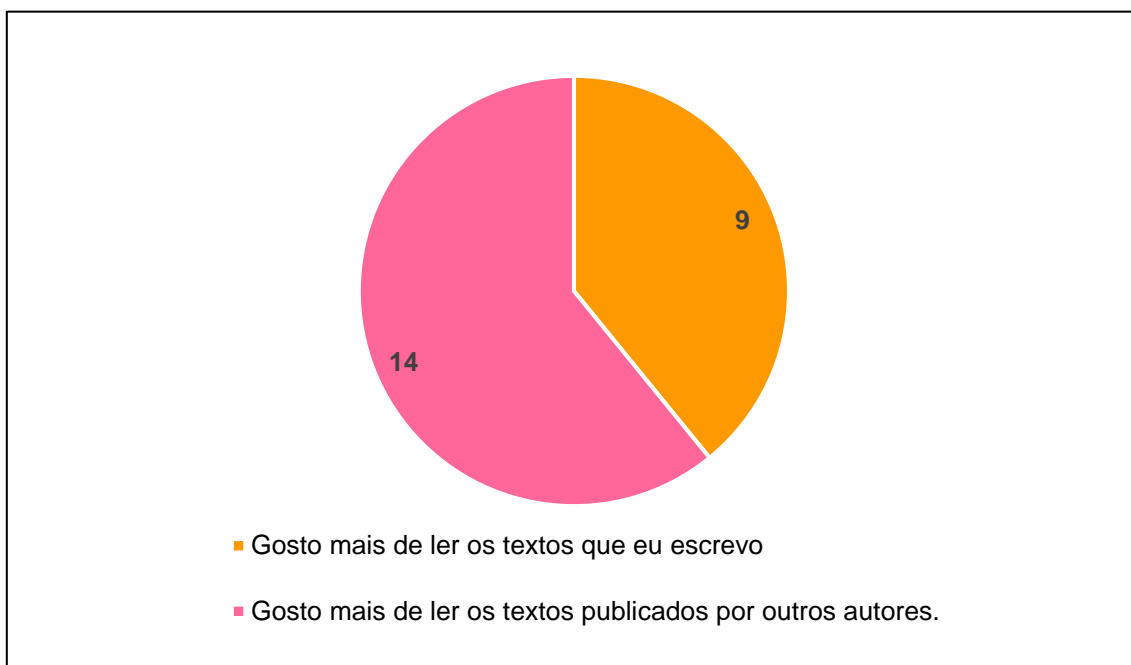
Nota. Elaboração própria.

ANEXO Z - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.0
1.ª à questão 5 do questionário
implementado no início da
intervenção

|' '' | | ''

Figura Z1

Preferência dos alunos da turma 6.º 1.ª no que respeita a lerem textos escritos por si próprios ou por outros autores, por opção e número de alunos – início da intervenção.

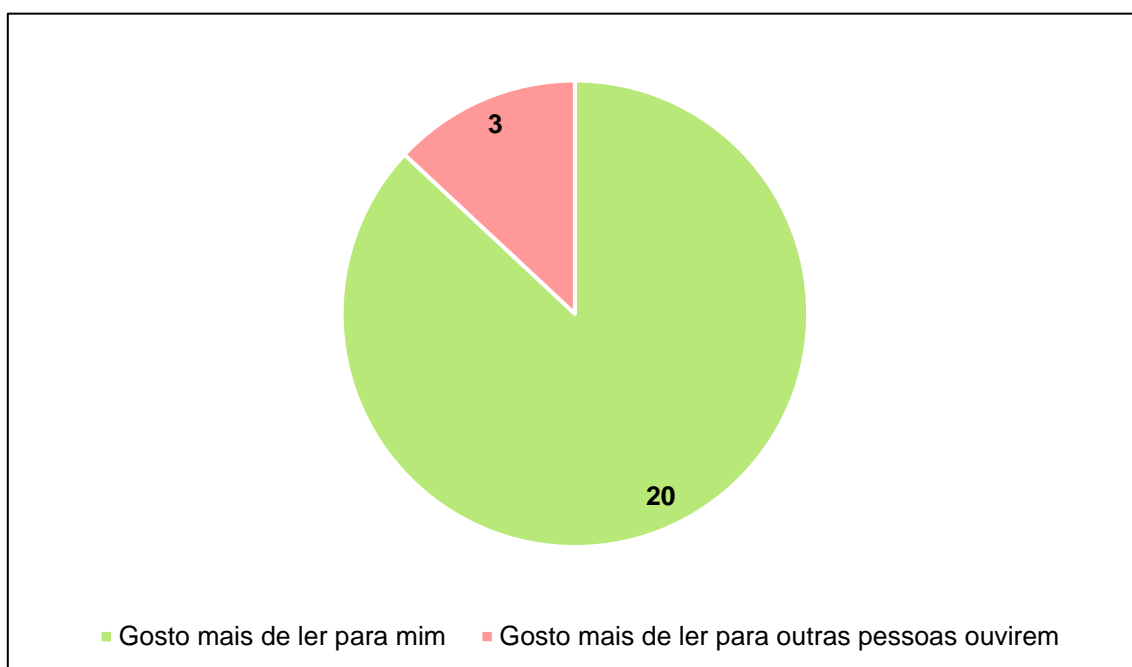


ANEXO AA - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma B.º
1.ª à questão 6 do questionário
implementado no início da
intervenção

|' '' | | ''

Figura AA1

Preferência dos alunos da turma 6.º 1.ª no que respeita a lerem textos para si próprios ou para outros, por opção e número de alunos – início da intervenção.

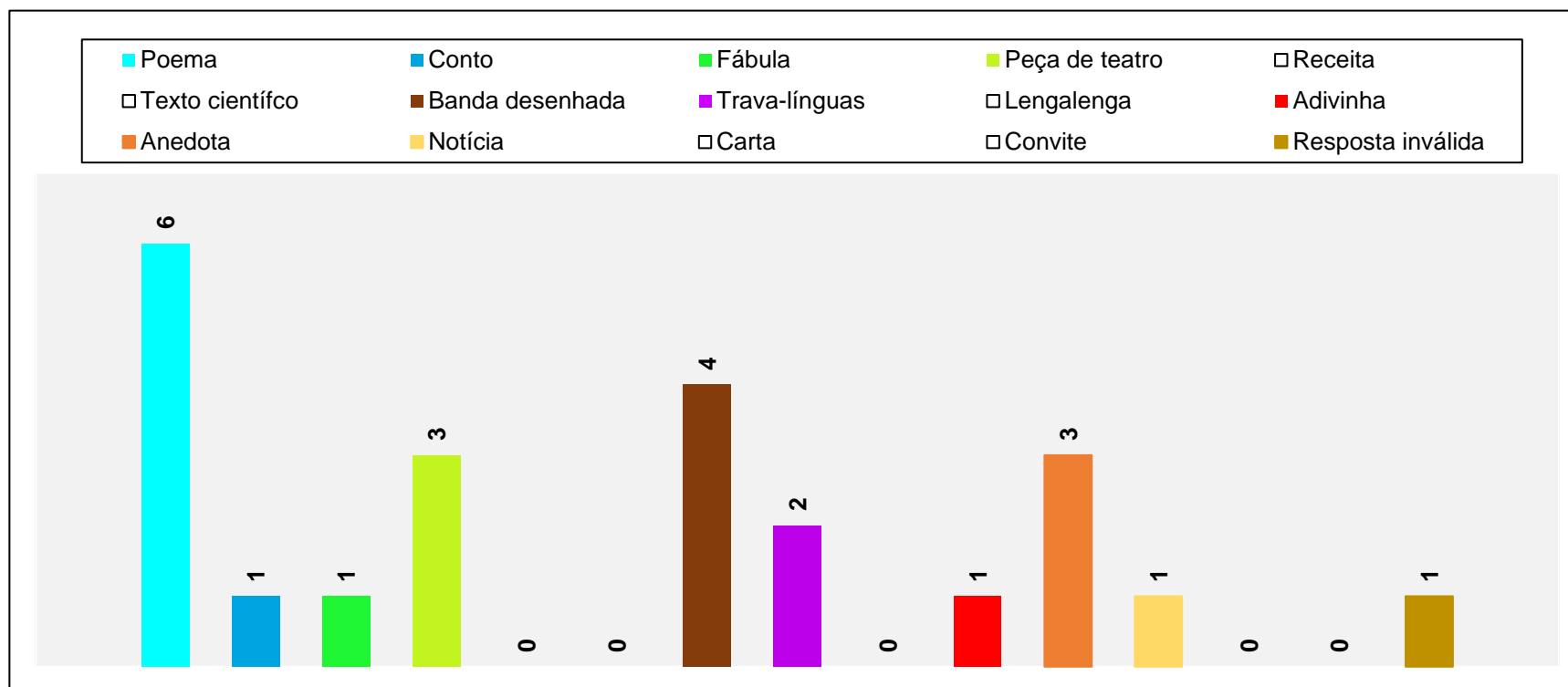


ANEXO AB - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma E.O
1.ª à questão 7 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Figura AB1

Preferência dos alunos da turma 6.º 1.ª no que respeita a géneros textuais, por opção e número de alunos – início da intervenção.



ANEXO AC - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma B.º
1.ª à questão 8 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela AC1

Aspetos positivos na leitura em voz alta dos colegas, pelos alunos da turma 6.º 1.ª no início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos que os alunos valorizam quando ouvem um colega a ler	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A15]: “quando eles liam tudo bem” [A19]: “lê bem” [A22]: “quando leêm [sic] bêm [sic]”	3	1
		Avaliação global negativa	[A1]: “nada” [A5]: “nada” [A7]: “Não tenho nenhuma coisa que me agrade muito” [A14]: “ninhum [sic]”	4	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A4]: “Falar alto” [A9]: “Ler alto” [A13]: “Que ele leia em voz alta” [A17]: “Estarem a ler alto e bom som”	4	9
		Timbre	[A6]: “a voz” [A10]: “a voz desse colega”	2	
		Respeito pela pontuação	[A8]: “As pausas”	1	

		Velocidade de leitura	[A4]: “Sem pausas grandes” [A18]: “Quanda [sic] leião [sic] depresa [sic]”	2	
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	[A2]: “Silêncio.” [A20]: “O falar baixo”	2	4
		Avaliação positiva de atitudes dos leitores	[A19]: “ele se esforça”	1	
		Comportamento do leitor perante o público	[A23]: “A coragem de ler em público.”	1	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AD - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 9 do questionário
implementado no início da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AD1

Aspetos preocupantes na leitura em voz alta dos colegas, pelos alunos da turma 6.º 1.ª no início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos preocupantes, para os alunos, quando ouvem um colega a ler	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A1]: “nada” [A6]: “Nada” [A12]: “nada”	3	5
		Avaliação global neutra	[A10]: “Se esse colega lê bem ou não”	1	
		Avaliação global negativa	[A22]: “quando eles erram.”	1	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A2]: “Às vezes lê um bocado baixo” [A3]: “Ler muito baixo.” [A9]: “leiam baixo” [A15]: “preocupo-me com a leitura mais alta” [A21]: “Quando eles leiam [sic] baixo”	5	11
		Velocidade de leitura	[A4]: “Pausas gigantes que fazem” [A15]: “preocupo-me com a leitura mais (...) rapido [sic]” [A20]: “A leitura lenta.”	3	

		Percepção visual	[A8]: “Se saltam palavras” [A21]: “saltam palavras.”	2	
		Decifração	[A11]: “Quando não sabem a palavra”	1	
	Avaliação de atitudes do leitor	Reação do leitor perante o público	[A14]: “Quando chegar a minha vez” [A17]: “que estejam nervosos e tímidos.”	2	3
		Desinteresse pela leitura	[A19]: “que não gosta de ler”	1	
	Percepção da leitura em voz alta	Dificuldade do ouvinte em seguir a leitura	[A5]: “Acompanhar o texto” [A13]: “Seguir na [sic] leitura” [A16]: “Ouvir bem”	3	3

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AE - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 10 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela AE1

Aspetos valorizados pelos leitores, acerca da sua própria leitura em voz alta – pelos alunos da turma 6.º 1.ª no início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos que os alunos valorizam quando leem para alguém	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A2]: “De ler.” [A10]: “De ler” [A11]: “Quando eu leio bem.” [A12]: “Ler em voz alta” [A16]: “Ler bem” [A22]: “Gosto de ler bêm [sic]”	6	10
		Avaliação global negativa	[A1]: “nada” [A5]: “De nada” [A7]: “Não tenho nenhuma coisa que me agrade muito” [A14]: “Nada!”	4	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A9]: “ler alto”	1	4
		Timbre	[A8]: “Da minha voz”	1	
		Velocidade de leitura	[A13]: “Gosto de tentar ler o mais rápido [sic] que consigo”	1	

		Expressividade da leitura	[A10]: “expressar-me”	1	
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Reação do leitor perante o público (turma)	[A15]: “Eu gosto de ler para os meus colegas porque eles são como a minha família [sic]”	1	2
		Avaliação positiva da reação dos ouvintes	[A17]: “Que estejam a ouvir”	1	
	Apreciação do texto	Interesse pelo conteúdo	[A6]: “[Gosto mais] dos textos” [A20]: “[Gosto mais do] enredo [sic] do texto”	2	2
	Perceção das aprendizagens	Autoavaliação positiva da leitura	[A4]: “Não ter muitas dificuldades”	1	1

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AF - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 11 do questionário
implementado no início da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AF1

Aspetos que preocupam os leitores na sua própria leitura em voz alta – pelos alunos da turma 6.º 1.ª no início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos preocupantes para os alunos quando leem para alguém	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A12]: “nada” [A14]: “Nada”	2	6
		Avaliação global negativa	[A6]: “A minha forma de ler” [A10]: “Se eu tou [sic] a ler bem” [A21]: “Quando eu leio mal” [A23]: “estou lendo de um jeito estranho”	4	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A13]: “O tom de voz porque eu não leio alto” [A15]: “tenho de ler alto”	2	8
		Velocidade de leitura	[A20]: “As pausas.”	1	
		Perceção visual	[A8]: “Saltar palavras ou frases”	1	
		Decifração	[A4]: “Quando leio depressa erro muitas vezes” [A11]: “Quando não sai a palavra que tá [sic] escrita” [A15]: “não me enganar a ler” [A16]: “de me imganar [sic]”	4	

	Avaliação de atitudes perante a leitura	Reação do leitor perante o público	[A1]: “o meu coração começa a bater muito rápido [sic]” [A2]: “Envergonhado” [A18]: “eu fico nervosa”	3	6
		Reações dos ouvintes	[A17]: “Que me estejam [sic] a gozar” [A23]: “De que todos fiquem olhando pra [sic] mim”	2	
		Desinteresse pela leitura	[A5]: “não gostar de ler”	1	
	Apreciação do texto	Interesse pelo conteúdo	[A19]: “o interesse do texto”	1	1

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AG - Gráficos relativos às
respostas dos alunos da turma L.º
2.ª à questão 1 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Figura AG1

Preferências dos alunos da turma 6.º 2.ª, no início da intervenção, acerca das atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, por atividade e número de alunos.

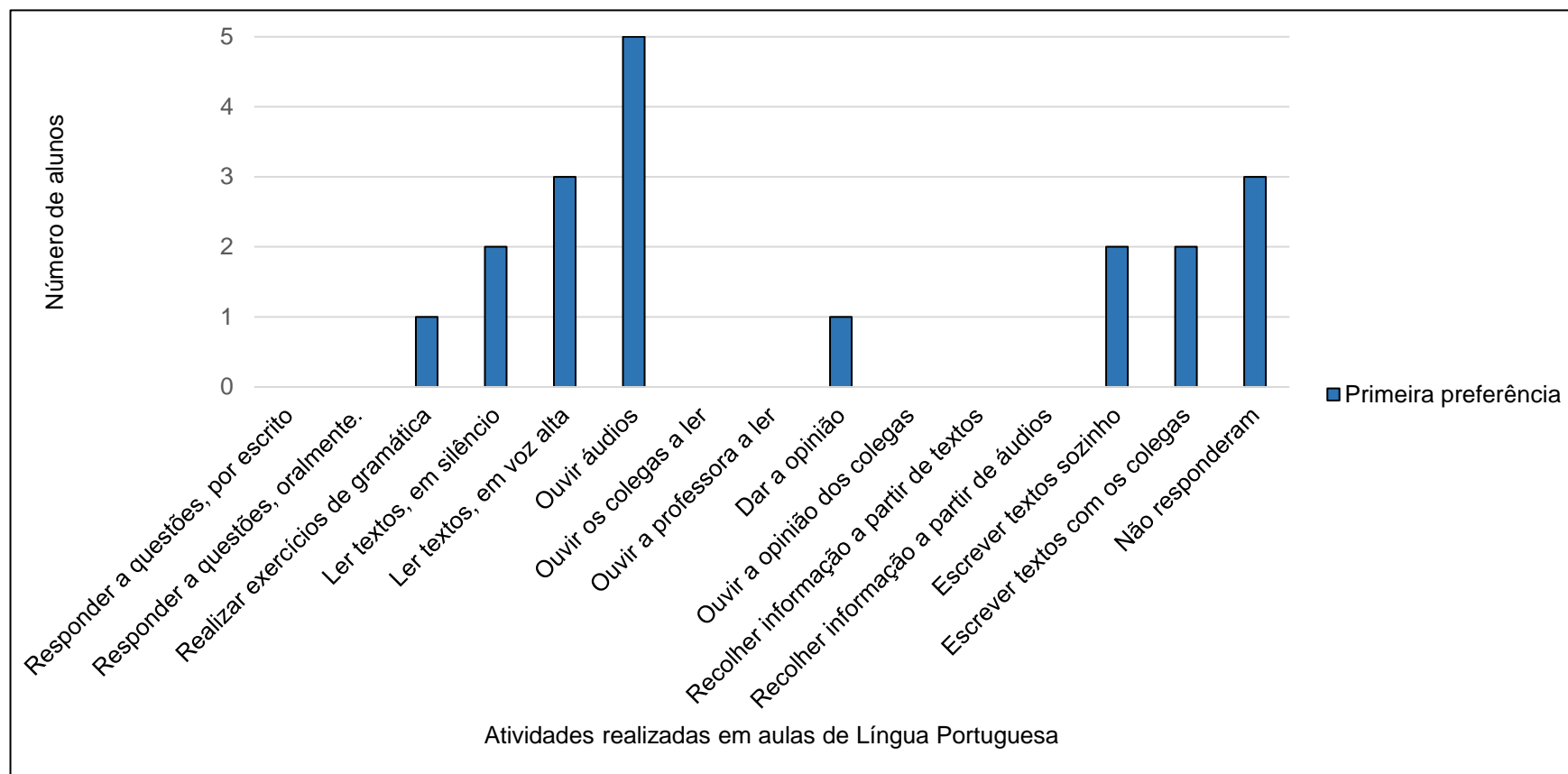
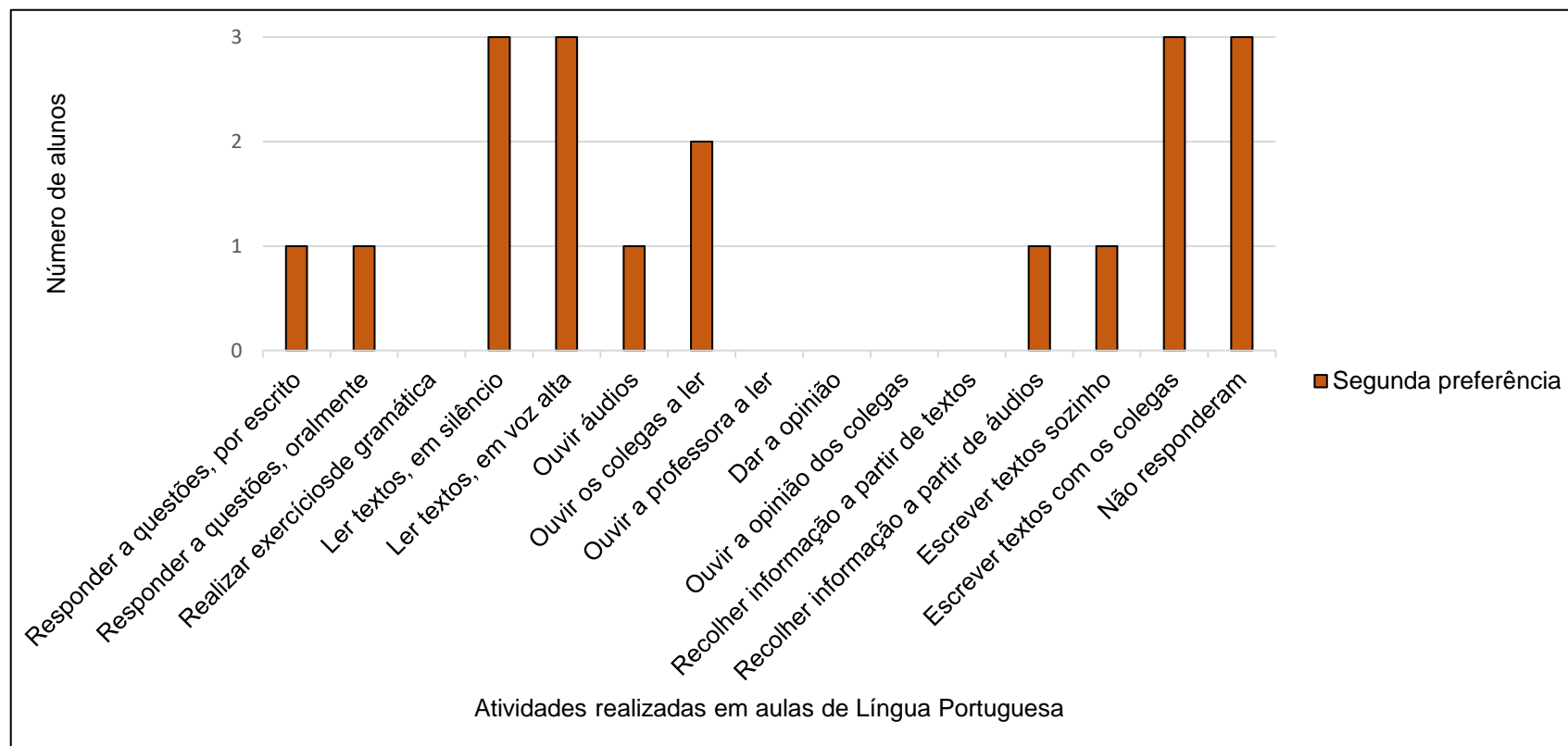


Figura AG2

Segundas preferências dos alunos da turma 6.º 2.ª, no início da intervenção, acerca das atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, por atividade e número de alunos



ANEXO AH - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma E.º
2.ª à questão 2 do questionário
implementado no início da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AH1

Atividades que os alunos da turma 6.º 2.ª gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa – início da intervenção

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Atividades que os alunos gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa	Oralidade	Realização de atividades do domínio da oralidade	[A24]: “exercícios [sic] orais” [A30]: “responder a perguntas oralmente” [A34]: “responder a questões em voz alta” [A38]: “a professora dizer um exercício e nós darmos a opinião”	4	4
	Leitura	Leitura de textos	[A25]: “ler textos” [A26]: “lermos livros de trava-línguas”	2	5
		Leitura em voz alta	[A30]: “ler oralmente” [A34]: “ler em voz alta”	2	
		Leitura expressiva	[A36]: “ler com interpretação”	1	
	Escrita	Realização de atividades de expressão escrita	[A24]: “Composições [sic]” [A25]: “escrever textos” [A34]: “escrever no quadro” [A40]: “fazer uma banda-desenhada [sic]”	5	6

			“inventar histórias”		
		Realização de ditados	[A40]: “ditado”	1	
	Educação Literária	Conhecimento de diferentes autores	[A26]: “A professora dar um livro e nós tentarmos acertar o autor”	1	4
		Interpretação de textos	[A29]: “fazer desenhos [sic] sobre o texto [sic]” [A30]: fazer <i>quizes</i> sobre alguns textos”	2	
		Audição de textos	[A37]: “ouvir livros”	1	
	Gramática	Atividades lúdicas em torno das classes de palavras	[A33]: “ <i>Quizes</i> sobre os verbos, adjetivos, etc”	1	1
	Atividades lúdicas	Atividades de escrita lúdica	[A27]: “atividades de sopa de letras” “atividades de palavras cruzadas”	2	17
		Atividades em suporte multimédia	[A32]: “ouvir música” [A33]: “ <i>Quizes</i> ” [A35]: “estar no telemovel [sic]” [A38]: “ver um filme de português” [A42]: “ <i>quizes</i> ”	5	

		Atividades lúdicas não discriminadas	[A24]: “jogos” [A25]: “fazer exercícios” [A28]: “fazer atividades” “brincar com os colegas” “jogos” [A29]: “fazer atividades” [A35]: “brincar” “jogar” [A36]: “jogos”	9	
		Atividades lúdicas no exterior	[A39]: “fazer atividades lá fora na rua”	1	
	Aprendizagem cooperativa	Realização de trabalhos em pequenos grupos	[A28]: “Fazer trabalhos de grupo” [A29]: “fazer trabalhos em conjunto” [A36]: “Atividades em grupo” “Fazer trabalhos interativos” [A41]: “trabalhos de grupo” “exercícios em conjunto” [A42]: “trabalho de grupo”	7	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AI - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
2.ª à questão 3 do questionário
implementado no início da
intervenção

| | " | | " |

Tabela AI1

Textos que os alunos da turma 6.º 2.ª gostaram de ler e autores dos mesmos – início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Livro(s) preferido(s)	Livros/excertos lidos na aula	Obra com indicação de autor	[A41]: “ <i>Mary Poppins</i> ’ – P. L. Travers”	1	5
		Obra sem indicação de autor	[A25]: “ <i>Ali Baba e os quarenta ladrões</i> ” [A29]: “ <i>Ali Babá [sic] e os quarenta Ladrões [sic]</i> ” [A32]: “ <i>Ali Bába [sic] e os Quarenta Ladrões</i> ” [A35]: “ <i>Ali Bába</i> ”	4	
	Livros/ excertos lidos noutro contexto que não aula	Obra com indicação de autor	[A24]: “ <i>Uma Visita [sic] inesperada (...)</i> Agath [sic] Chisty [sic]” [A26]: “ <i>Harry Potter</i> , J. K. Rowling” [A36]: “ <i>Harry Potter (...)</i> J. K. Rowling [sic]” [A42]: “ <i>Harry Potter e a câmara [sic] dos segredo [sic]</i> J. K. Rowling”	4	12
		Obra sem indicação de autor	[A27]: “ <i>Diário [sic] de um banana</i> ” [A28]: “ <i>Os cinco</i> ”	8	

			[A30]: <i>“Diário [sic] de um banana”</i> [A34]: <i>“Felicidade”</i> <i>“Avozinha Gangster”</i> [A37]: <i>“Harry Potter”</i> [A38]: <i>“Diário do Banana”</i> [A40]: <i>“Jovem Indiana Jones”</i>		
--	--	--	---	--	--

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AJ - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
2.ª à questão 4 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela AJ1

A perceção dos alunos da turma 6.º 2.ª acerca de momentos de leitura em voz alta, na sala de aula – início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Perceção dos alunos acerca de momentos de leitura em voz alta na sala de aula	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	<p>[A27]: “bem”</p> <p>[A28]: “bom na minha opinião”</p> <p>“na sala de aula costuma correr bem”</p> <p>[A32]: “para mim bem.”</p> <p>[A34]: “Bom”</p> <p>[A35]: “Bem”</p> <p>[A36]: “Acho que bem”</p> <p>[A37]: “Bem”</p> <p>[A39]: “Corre muito bem”</p> <p>[A41]: “Acho que corre bem”</p>	10	15
		Avaliação global negativa	<p>[A26]: “Não muito bem”</p> <p>[A33]: “Corre mais ou menos”</p> <p>[A37]: “às vezes mau”</p> <p>[A40]: “Às [sic] vezes corre mal e às vezes mais ou menos”</p> <p>[A42]: “Mal”</p>	5	

	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Avaliação positiva de aspetos técnicos globais	[A25]: “Alguns leem bem” [A27]: “alguns colegas lêem [sic] melhor”	2	7
		Avaliação negativa que aspetos técnicos globais	[A25]: “Alguns leem (...) mais ou menos” [A27]: “Alguns colegas lêem [sic] (...) pior” [A41]: “muita gente precisa de melhorar a leitura”	3	
		Projeção vocal	[A26]: “as pessoas leem muito baixo e não se ouve.” [A36]: “por vezes lêem [sic] muito baixo”	2	
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação negativa de atitudes dos ouvintes	[A24]: “É muito difícil pois quando se lê alguém [sic] deve estar a falar por cima e se estiver em silêncio alguém [sic] vai começar a falar” [A25]: “as [sic] vezes a [sic] pessoas desatentas” [A33]: “algumas pessoas as [sic] vezes fazem barulho” [A37]: “as [sic] vezes muitos ficam a falar” [A42]: “toda a gente fala incluindo eu”	5	5

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AK - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.O
2.ª à questão 5 do questionário
implementado no início da
intervenção
|' '' | | ''

Figura AK1

Preferência dos alunos da turma 6.º 2.ª no que respeita a lerem textos escritos por si próprios ou por outros autores, por opção e número de alunos – início da intervenção.

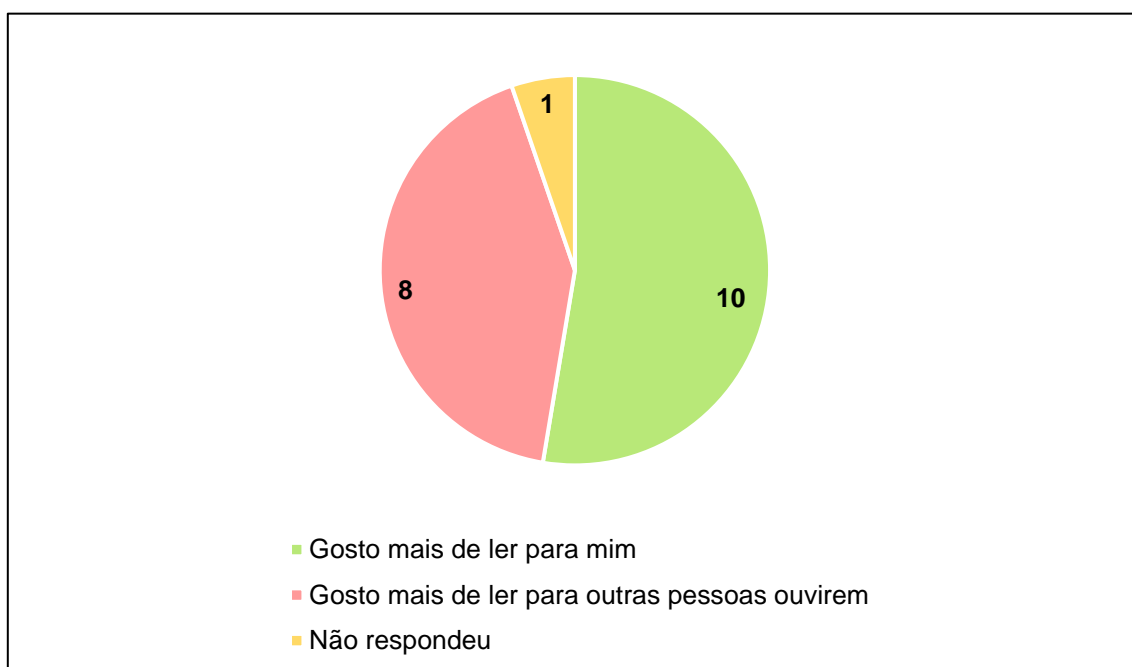


ANEXO AL - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma 6.º
2.ª à questão 6 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Figura AL1

Preferência dos alunos da turma 6.º 2.ª no que respeita a lerem textos para si próprios ou para outros, por opção e número de alunos – início da intervenção.

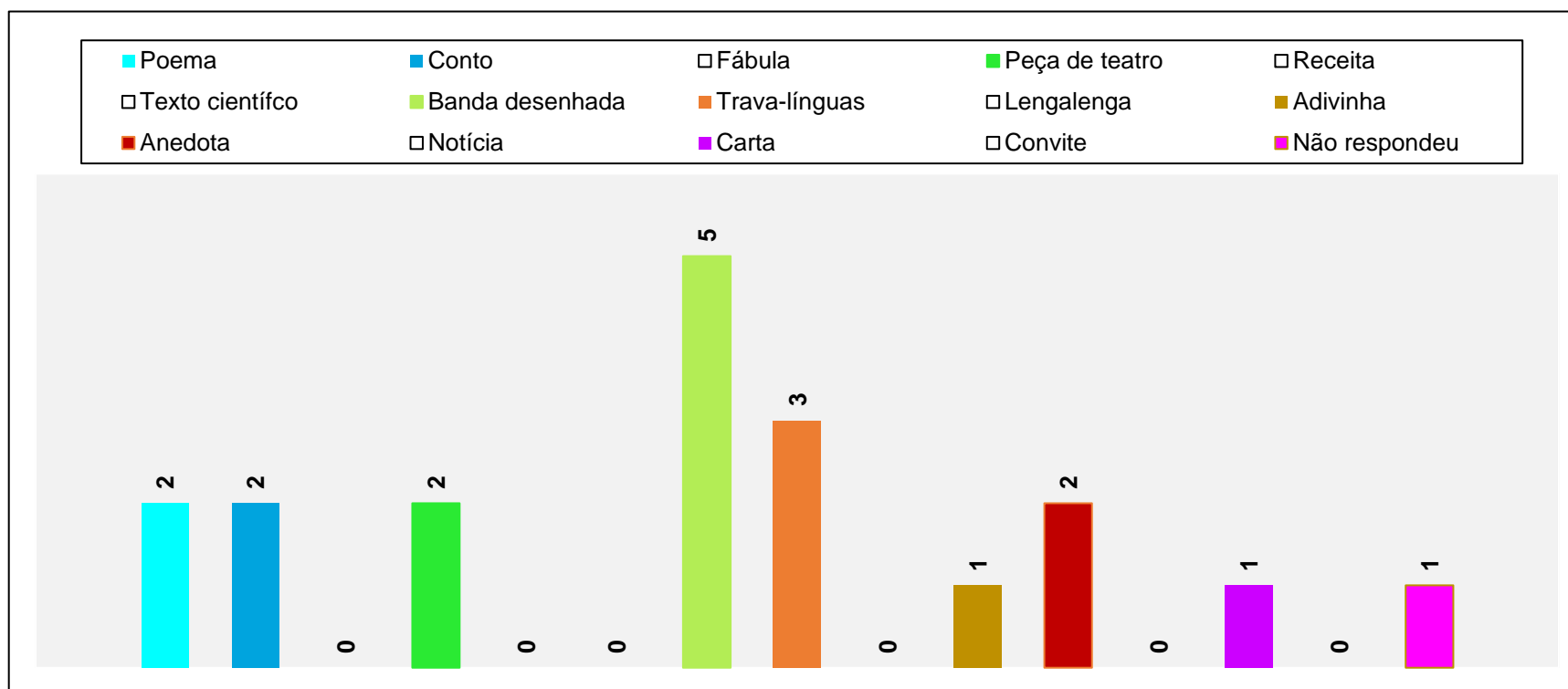


ANEXO AM - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.O
2.ª à questão 7 do questionário
implementado no início da
intervenção

|' '' | | ''

Figura AM1

Preferência dos alunos da turma 6.º 2.ª no que respeita a géneros textuais, por opção e número de alunos – início da intervenção.



ANEXO AN - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma E.º
2.ª à questão 8 do questionário
implementado no início da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AN1

Aspetos positivos na leitura em voz alta dos colegas, pelos alunos da turma 6.º 2.ª no início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos que os alunos valorizam quando ouvem um colega a ler	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A25]: “Dele ler bem” [A32]: “Quando não leia mal” [A34]: “Gosto de ver (...) se leem bem” [A35]: “quando leem com qualidade” [A41]: “a leitura bem executada”	5	8
		Avaliação global negativa	[A30]: “Nenhum” [A39]: “Nada” [A40]: “Nada”	3	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A26]: “Quando ele lê alto.” [A27]: “Ler alto”	2	9
		Timbre	[A28]: “A voz”	1	
		Entoação da leitura	[A24]: “A forma de ler (com entoação)” [A32]: “que leia com entuação [sic]” [A34]: “Gosto de ver a entuação [sic]” [A36]: “Se ele lê com entuação [sic]”	4	

		Respeito pela pontuação	[A32]: “que respeite os pontos e virgulas [sic]”	1	
		Velocidade de leitura	[A33]: “A rapidez como ele lê”	1	
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	[A37]: “ficam todos em silencio [sic]”	1	1
	Apreciação do texto	Interesse pela novidade	[A38]: “De ouvir um texto que nunca ouvi”	1	1

Nota. Elaboração própria.

ANEXO A0 - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma E.º
2.ª à questão 9 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela AO1

Aspetos preocupantes na leitura em voz alta dos colegas, pelos alunos da turma 6.º 2.ª no início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos preocupantes para os alunos quando ouvem um colega a ler	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A32]: “Nada.” [A39]: “Nada” [A40]: “Nada.”	3	4
		Avaliação global negativa	[A30]: “Se lê mal”	1	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A27]: “Ler baixo” [A29]: “Eles as [sic] vezes leiam muito baixo” [A35]: “De ler baixo”	3	9
		Velocidade de leitura	[A24]: “Se é rápido ou devagar” [A25]: “Deles lerem rápido” [A28]: “Eles as [sic] vezes leem muito rapido [sic]” [A33]: “Que ele leia muito devagar” [A36]: “Quando o meu colega está a ler demasiado rápido”	5	
		Decifração	[A34]: “que ele se engane”	1	

	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação negativa de atitudes dos alunos	[A29]: “Eles as [sic] vezes (...) fazem barulho” [A34]: “as pessoas começarem a rir-se [sic]” [A37]: “Quando ficam todos a falar”	3	3
--	---	---	--	---	---

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AP - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma E.º
2.ª à questão 10 do questionário
implementado no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela AP1

Aspetos valorizados pelos leitores, acerca da sua própria leitura em voz alta – pelos alunos da turma 6.º 2.ª no início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos que os alunos valorizam quando leem para alguém	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A28]: “De ler o texto” [A30]: “ler” [A36]: “Ler bem”	3	4
		Avaliação global negativa	[A39]: “Nada”	1	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A27]: “Leio alto” [A29]: “De ler alto” [A36]: “Ler (...) alto”	3	4
		Velocidade de leitura	[A33]: “Ler rápido mas também não é muito”	1	
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	[A24]: “A sensação das pessoas concentradas na minha voz” [A25]: “Que eles me oussam [sic]” [A26]: “Que estejam em silêncio” [A32]: “Que fiquem quietos a ouvir”	9	9

			[A34]: “De que todos me oussam [<i>sic</i>]” [A35]: “Quando eles me ouvem a ler” [A37]: “Silêncio” [A41]: “De silêncio” [A42]: “Silêncio”		
	Perceção das aprendizagens	Autoavaliação positiva da leitura	[A38]: “De ver que eu já não tenho dificuldade a ler palavras”	1	1

Nota. Elaboração própria.

ANEXO A0 - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma E.º
2.ª à questão 11 do questionário
implementado no início da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AQ1

Aspetos que preocupam os leitores na sua própria leitura em voz alta – pelos alunos da turma 6.º 2.ª no início da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos preocupantes para os alunos quando leem para alguém	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A32]: “Nada.” [A39]: “Nada”	2	5
		Avaliação global negativa	[A30]: “Se leio bem” [A34]: “que corra mal” [A38]: “Não ler bem”	3	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A26]: “Que esteja a ler demasiado baixo” [A27]: “Ler baixo” [A36]: “Ler baixo”	3	6
		Velocidade de leitura	[A33]: “Ler devagar”	1	
		Decifração	[A24]: “Que diga algo mal” [A34]: “É que me baralhe nas palavras”	2	
		Avaliação negativa de	[A25]: “Que alguns estejam desatentos” [A37]: “Quando falam”	3	4

	Avaliação de atitudes durante a leitura	atitudes dos ouvintes	[A41]: “Que eles façam muito barulho”		
		Reação do leitor perante o público	[A24]: “Que diga algo mal e fique envergonhada”	1	
	Perceção das aprendizagens	Dificuldades	[A29]: “Que as [<i>sic</i>] vezes me perdo [<i>sic</i>]”	1	1

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AR - Gráficos relativos às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 1 do questionário
implementado no final da intervenção

|' '' | | ''

Figura AR1

Preferências dos alunos da turma 6.º 1.ª, no final da intervenção, acerca das atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, por atividade e número de alunos.

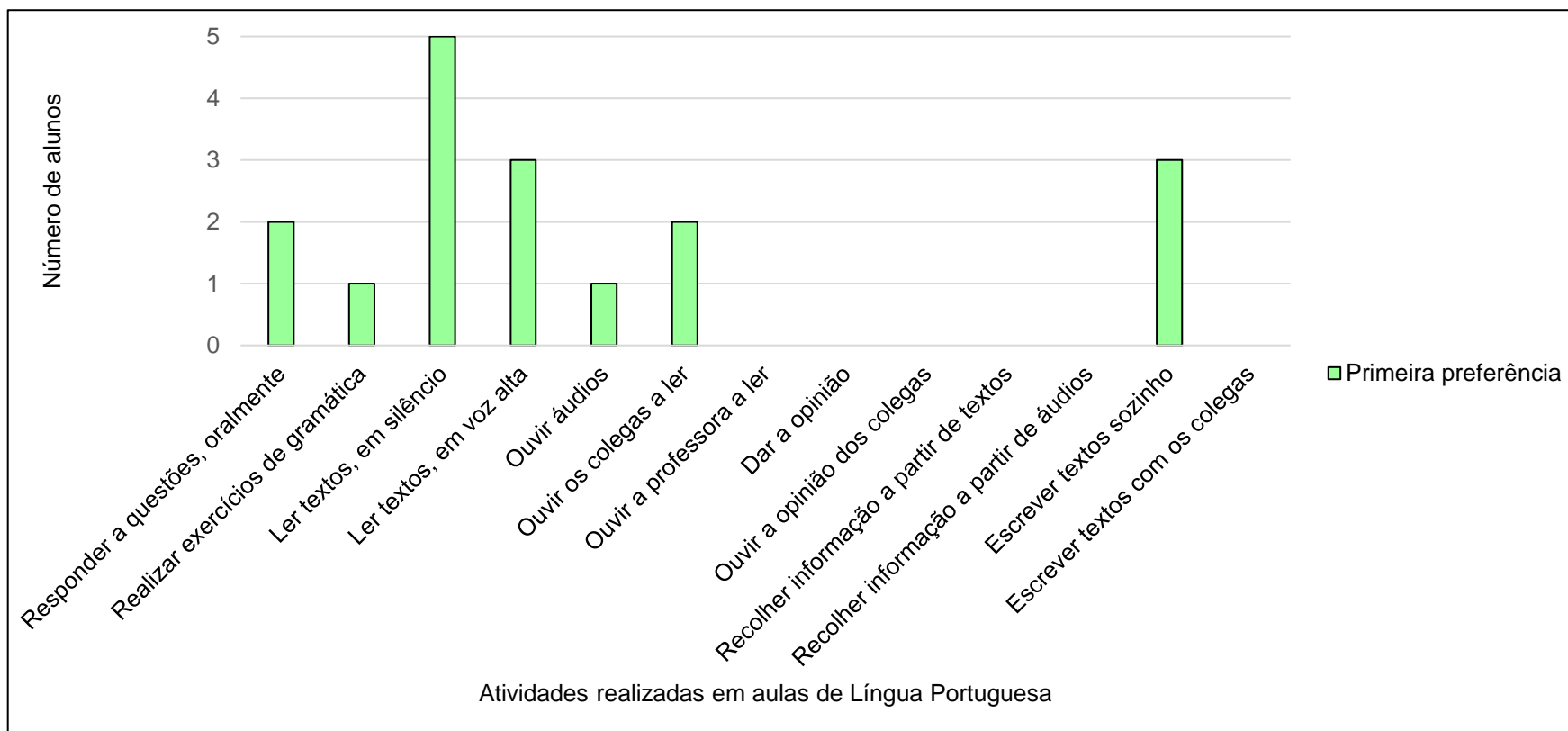
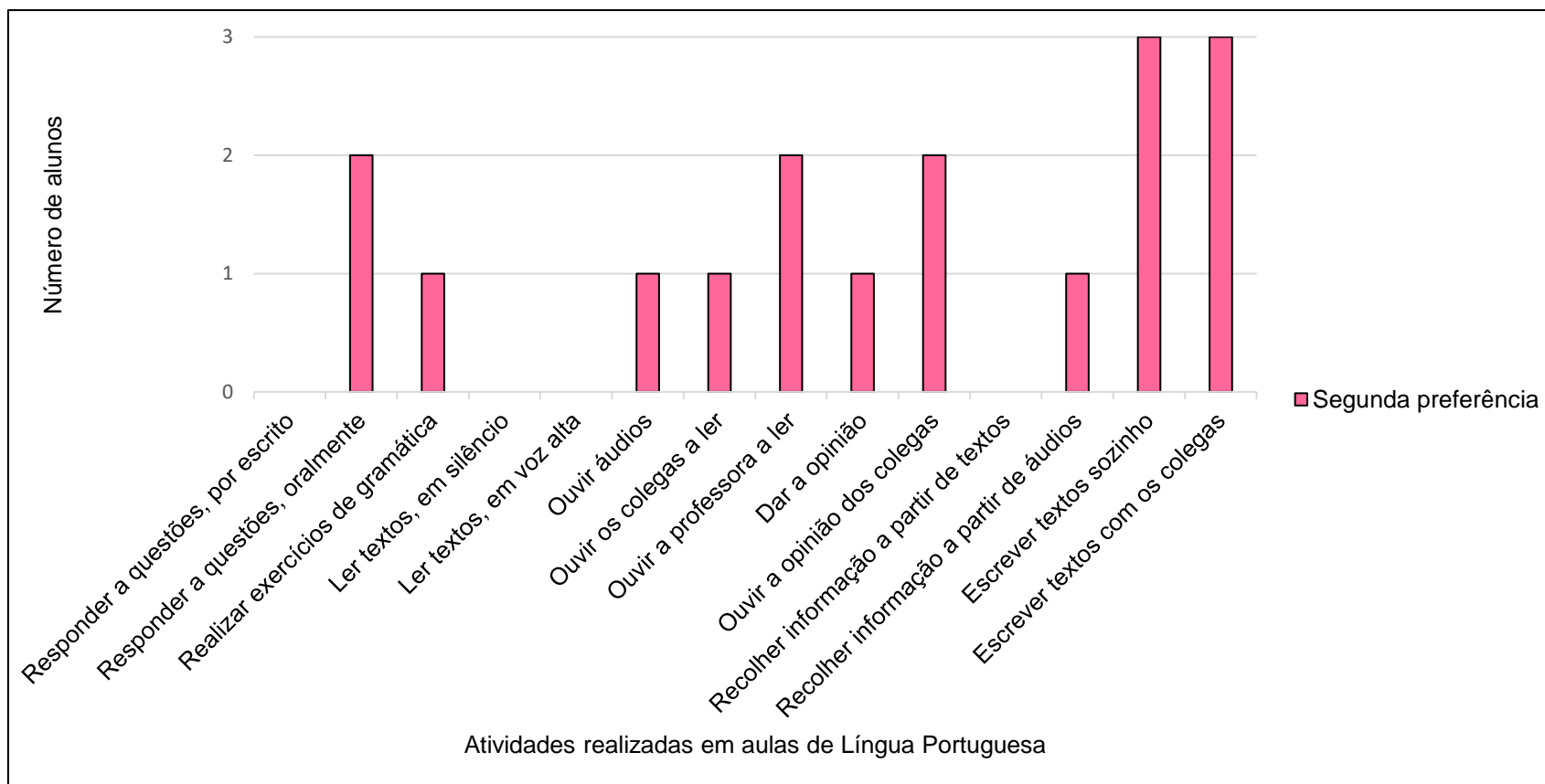


Figura AR2

Segundas preferências dos alunos da turma 6.º 1.ª, no final da intervenção, acerca das atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, por atividade e número de alunos.



ANEXO AS - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 2 do questionário
implementado no final da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AS1

Atividades que os alunos da turma 6.º 1.ª gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa - final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Atividades que os alunos gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa	Oralidade	Realização de atividades do domínio da oralidade	[A59]: “Dar a minha opinião”	1	1
	Leitura	Leitura de textos (na generalidade)	[A44]: “Ler mais livros” [A50]: “Ler mais livros”	2	6
		Leitura de textos poéticos	[A52]: “ler poesia”	1	
		Leitura em voz alta	[A43]: “Ler em voz alta” [A51]: “Ler em voz alta”	2	
		Leitura em silêncio	[A54]: “ler em silêncio”	1	
	Escrita	Realização de atividades de expressão escrita	[A45]: “Criar textos” [A47]: “a escrita do texto dramático” [A48]: “Escrever um texto sozinho” “Escrever textos com os colegas”	5	5

			[A59]: “Escrever texto”		
Educação Literária	Interpretação de textos		[A58]: “Fazer atividades sobre livros que lemos”	1	7
	Audição de ficheiros áudio		[A43]: “Ouvir áudios” [A50]: “Ouvir mais áudios” [A54]: “Ouvir áudios”	3	
	Interpretação de textos orais		[A43]: “Recolher informação a partir de áudios” [A48]: “Recolher informação a partir de áudios” [A54]: “Recolher informação a partir de áudios”	3	
Interpretação e criação	Representação		[A47]: “teatros”	1	1
Gramática	Realização de exercícios gramaticais		[A51]: “Fazer exercícios de gramática”	1	1
Conteúdos generalizados	Realização de fichas de trabalho		[A44]: “Mais fichas”	1	2
	Realização de questionários		[A50]: “Mais fichas como esta”	1	
Atividades lúdicas	Atividades de escrita lúdica		[A47]: “Jogos de escrita (tipo o <i>STOP</i>)”	1	8

		Atividades em suporte multimédia	[A52]: “Fazer testes com <i>Plickers</i> ” [A57]: “Jogar os <i>Plickers</i> ”	2	
		Atividades lúdicas não discriminadas	[A49]: “Fazer jogos” [A52]: “fazer jogos” [A55]: “fazer jogos de Português” [A57]: “Fazer mais jogos” [A59]: “fazer jogos”	5	
	Aprendizagem cooperativa	Realização de trabalhos em pequenos grupos	[A56]: “Fazer trabalhos de grupo com os colegas” [A57]: “Fazer trabalhos em grupo”	2	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AT - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 3 do questionário
implementado no final da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AT1

A percepção dos alunos da turma 6.º 1.ª acerca de momentos de leitura em voz alta, na sala de aula – final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Percepção dos alunos acerca de momentos de leitura em voz alta na sala de aula	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	<p>[A43]: “Costuma decorrer bem”</p> <p>[A45]: “Bem”</p> <p>[A47]: “tirando isso [o barulho de fundo] até é muito bom”</p> <p>[A48]: “Bem.”</p> <p>[A49]: “corre bem.”</p> <p>[A52]: “costuma decorrer bem.”</p> <p>[A54]: “Na maioria das vezes bem”</p> <p>[A58]: “decorre bem”</p> <p>[A59]: “corre muito bem”</p>	9	12
		Avaliação global negativa	<p>[A47]: “Mais ou menos”</p> <p>[A50]: “decorre mais ou menos”</p> <p>[A51]: “costuma decorrer normal!”</p>	3	

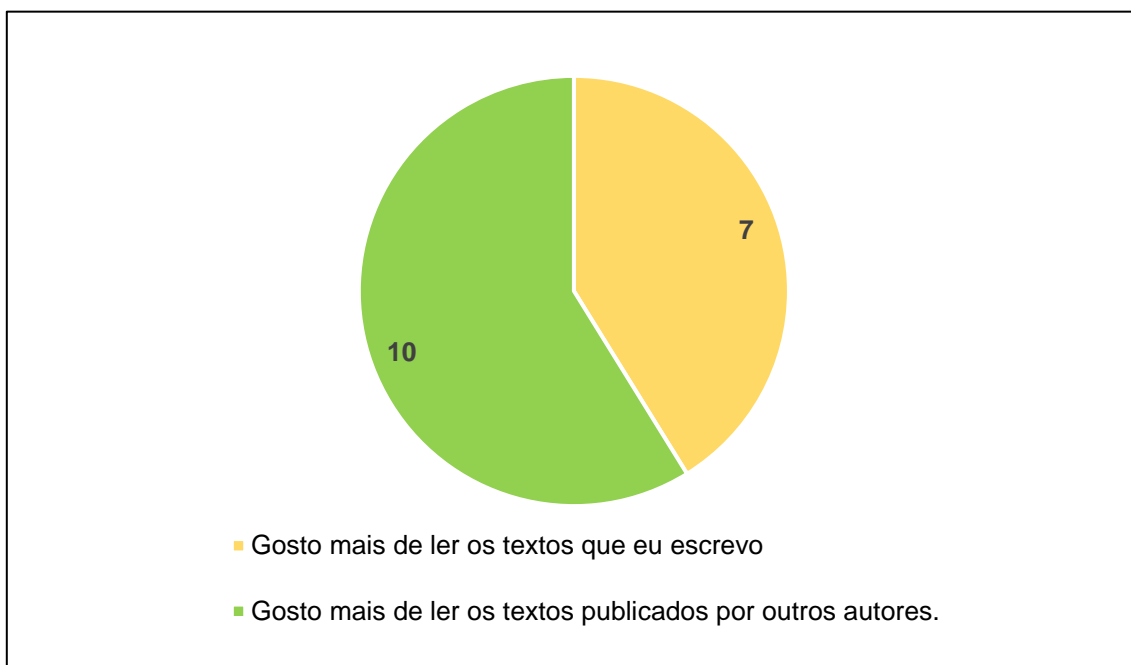
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	<p>[A43]: “Uns leem mais baixo outros mais alto”</p> <p>[A47]: “todos estão a começar a aprender a ler alto”</p> <p>[A53]: “Tinham de ler mais alto”</p> <p>[A56]: “têm de se exforsar [<i>sic</i>] para ler mais alto”</p>	4	4
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação negativa de atitudes dos ouvintes	<p>[A44]: “Algumas pessoas ficam interrompendo”</p> <p>“Algumas pessoas ficam (...) falando alto enquanto outra pessoa lê”</p> <p>[A45]: “às vezes à [<i>sic</i>] barulho”</p> <p>[A47]: “Ainda há algum barulho de fundo”</p> <p>[A54]: “devez [<i>sic</i>] em quando alguns costumam falar”</p>	5	5

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AU - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 4 do questionário
implementado no final da
intervenção
|' '' | | ''

Figura AU1

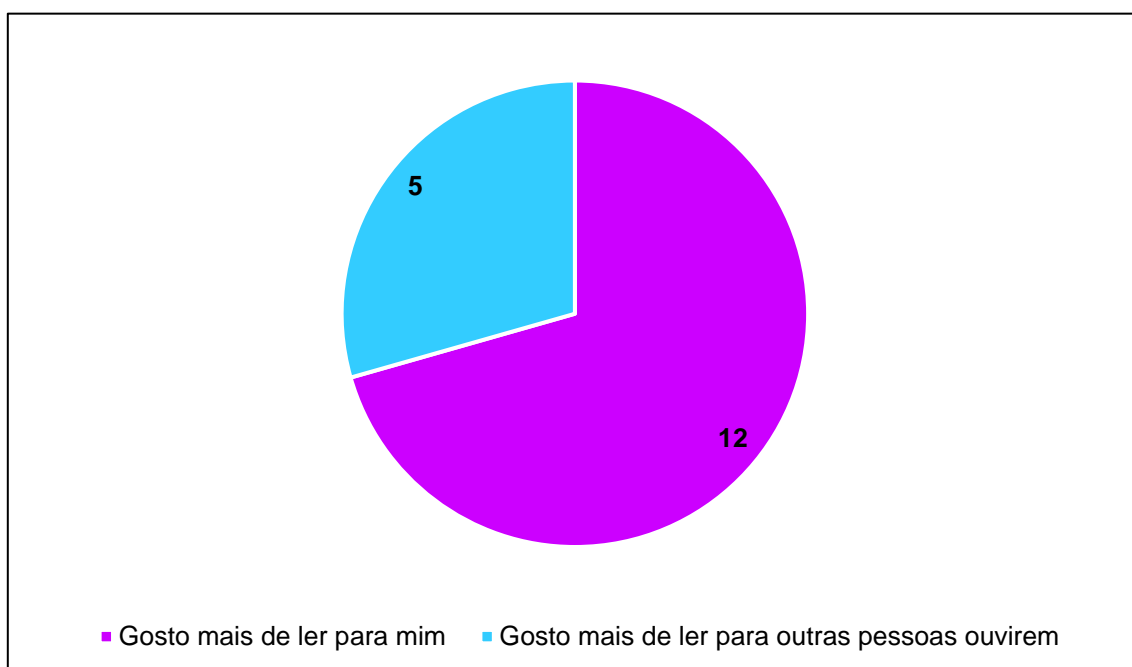
Preferência dos alunos da turma 6.º 1.ª no que respeita a lerem textos escritos por si próprios ou por outros autores, por opção e número de alunos – final da intervenção.



ANEXO AV - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 5 do questionário
implementado no final da
intervenção
| ' ' | | ' ' |

Figura AV1

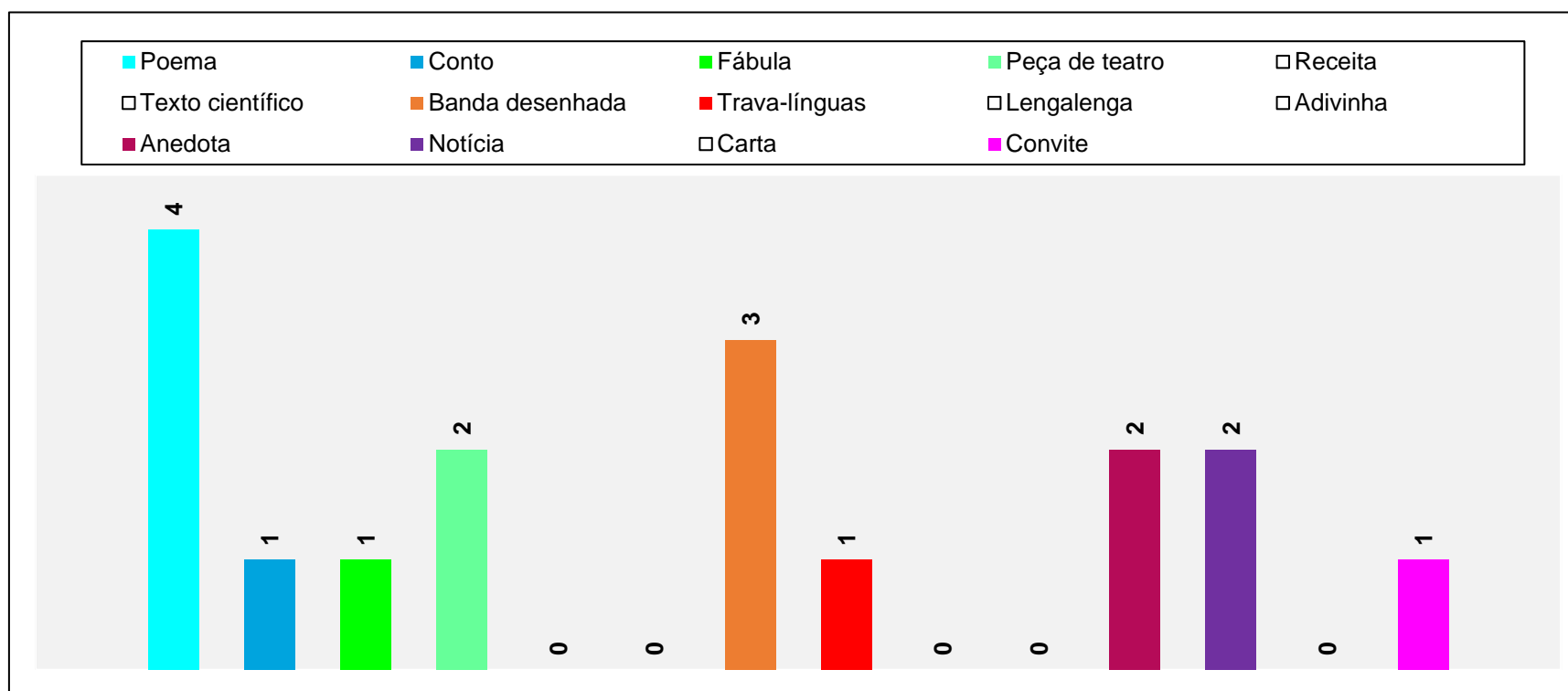
Preferência dos alunos da turma 6.º 1.ª no que respeita a lerem textos para si próprios ou para outros, por opção e número de alunos – final da intervenção.



ANEXO AU - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 6 do questionário
implementado no final da
intervenção
|| '' | | ''

Figura AW1

Preferência dos alunos da turma 6.º 1.ª no que respeita a géneros textuais, por opção e número de alunos – final da intervenção



ANEXO AX - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 7 do questionário
implementado no final da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AX1

Aspetos positivos na leitura em voz alta dos colegas, pelos alunos da turma 6.º 1.ª no final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC		
Aspetos que os alunos valorizam quando ouvem um colega a ler	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A57]: “Quando eles leem (...) como deve ser”	1	2		
		Avaliação global negativa	[A46]: “Nada!”	1			
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A43]: “Ler com alto e bom som”	[A44]: “Quando alguém lê alto é bom” [A47]: “A projeção de voz” [A48]: “ler mais alto” [A49]: “volume da voz” [A52]: “ler em voz alta” [A54]: “Quando o colega le [sic] alto” [A59]: “quato [sic] ele leime [sic] altu [sic] e bom som”	8	18	
			[A50]: “ouvir os meus colegas” [A51]: “A voz dele (do meu colega)”				2
			Respeito pela pontuação				[A43]: “Ler (...) com a pontuação certa” [A47]: “respeita a pontuação.”

			[A58]: “agrada-me que façam a (...) pontuação”		
		Fluência da leitura	[A45]: “Quando não ‘travam’ na leitura.” [A59]: “quato [sic] não se encanão [sic]”	2	
		Postura do leitor	[A49]: “A postura”	1	
		Velocidade de leitura	[A51]: “o ritmo da leitura.” [A52]: “ler (...) com ritmo”	2	
	Avaliação de atitudes durante leitura	Avaliação positiva de atitudes dos leitores	[A57]: “Quando eles leem com vontade”	1	1

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AY - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma E.O
1.ª à questão 8 do questionário
implementado no final da
intervenção

| ' ' | ' ' |

Tabela AY1

Aspetos preocupantes na leitura em voz alta dos colegas, pelos alunos da turma 6.º 1.ª no final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC	
Aspetos preocupantes, para os alunos, quando ouvem um colega a ler	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A46]: “Nada!”	1	2	
		Avaliação global negativa	[A51]: “Se lê bem”	1		
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A44]: “lê muito baixo” [A45]: “leêm [sic] baixo” [A49]: “O volume da voz” [A50]: “Ler baixo” [A52]: “ler baixo” [A55]: “ler baixo” [A56]: “fala muito baixo” [A57]: “leem baixo”	8	16	
			Velocidade de leitura	[A50]: “Não respeitar a velocidade” [A57]: “leem (...) muito devagar”		2
			Postura durante a leitura	[A47]: “A postura que essa pessoa tem”		1

		Respeito pela pontuação	[A47]: “não respeitar os sinais de pontuação” [A51]: “Se respeita os sinais de pontuação” [A58]: “não faz (...) a pontuação”	3	
		Decifração	[A48]: “Quando não sabem ler a palavra” [A59]: “não sabes [sic] ler algumas [sic] palavras”	2	
	Avaliação de atitudes durante/perante a leitura	Avaliação negativa de atitudes dos ouvintes	[A45]: “O barulho”	1	2
		Comportamento do leitor perante o público	[A43]: “Que ele esteja nervoso.”	1	
	Perceção das aprendizagens	Dificuldades do ouvinte	[A44]: “fico perdido(a) no texto” [A54]: “Seguir a leitura.”	2	2

Nota. Elaboração própria.

ANEXO AZ - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 9 do questionário
implementado no final da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela AZ1

Aspetos valorizados pelos leitores, acerca da sua própria leitura em voz alta – pelos alunos da turma 6.º 1.ª no final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos que os alunos valorizam quando leem para alguém	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A51]: “Ler” [A57]: “Eu fico com alegria a ler” “Eu gosto de ler em vós [sic] alta”	3	7
		Avaliação global negativa	[A44]: “Nada” [A46]: “Nada!” [A47]: “De não ler assim muito” [A48]: “Nada.”	4	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A54]: “Tentar ler cada vez mais (...) alto”	1	7
		Timbre	[A50]: “De me ouvir”	1	
		Velocidade de leitura	[A49]: “A velocidade [sic] da leitura” [A54]: “Tentar ler cada vez mais rápido [sic]”	2	
		Respeito pela pontuação	[A58]: “fazer bem a pontuação”	1	
		Decifração	[A52]: “preocupo as [sic] vezes enganar” [A59]: “quando não me engasco [sic] a ler.”	2	

	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	[A43]: “Que me estejam [<i>sic</i>] a ouvir”	1	1
--	---	---	---	---	---

Nota. Elaboração própria.

ANEXO BA - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
1.ª à questão 10 do questionário
implementado no final da
intervenção
| ' ' | ' ' |

Tabela BA1

Aspetos que preocupam os leitores na sua própria leitura em voz alta – pelos alunos da turma 6.º 1.ª no final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos preocupantes para os alunos quando leem para alguém	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A46]: “Nada!”	1	2
		Avaliação global negativa	[A51]: “Se tou [sic] a ler bem.”	1	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A44]: “Eu leio muito baixo” [A54]: “Fazer uma boa projeção de voz”	2	10
		Velocidade de leitura	[A49]: “A velocidade [sic] da leitura”	1	
		Perceção visual	[A47]: “Se me perco no texto”	1	
		Decifração	[A45]: “Gagueijo [sic] muito” [A47]: “se me engano a dizer alguma palavra” [A48]: “Quando não sai a palavra” [A58]: “tentar ler uma palavra durante muito tempo” [A59]: “quando não sei algumas palavras” “demoro muito tempo a ler”	6	

	Avaliação de atitudes perante a leitura	Reação do leitor perante o público	[A44]: “tenho vergonha...” [A50]: “Fico envergonhado” [A55]: “Eu fico nervosa”	3	7
		Reações dos ouvintes	[A43]: “Que me estejam [<i>sic</i>] a gozar” [A56]: “não terem interesse [<i>sic</i>]”	2	
		Avaliação negativa de atitudes dos ouvintes	[A57]: “Quando eles não se calam” “Quando eles não (...) me deixam ler”	2	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO BB - Gráficos relativos às
respostas dos alunos da turma L.º
2.ª à questão 1 do questionário
implementado no final da
intervenção
| ' ' | ' ' |

Figura BB1

Preferências dos alunos da turma 6.º 2.ª, no final da intervenção, acerca das atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, por atividade e número de alunos.

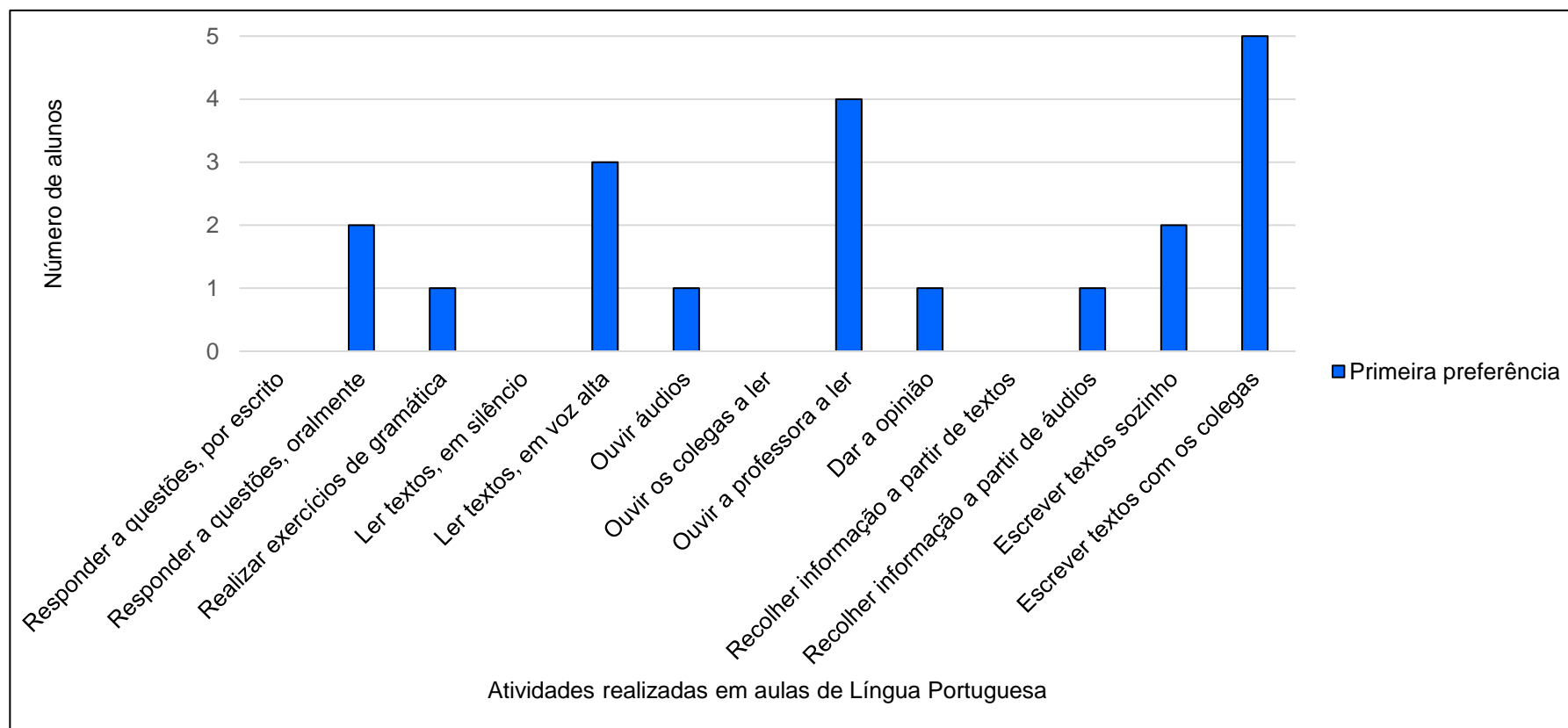
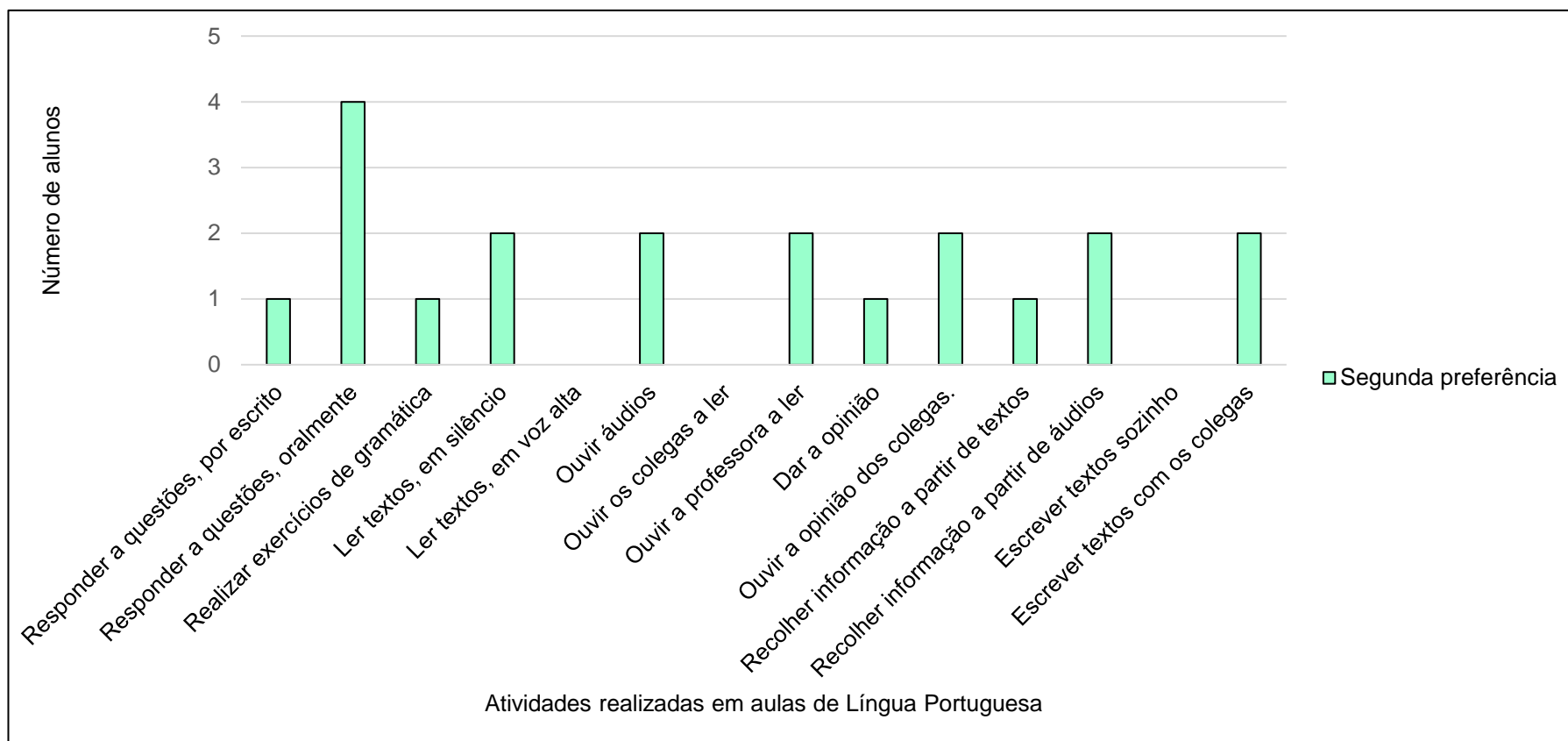


Figura BB2

Segundas preferências dos alunos da turma 6.º 2.ª, no final da intervenção, acerca das atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, por atividade e número de alunos.



ANEXO BC - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
2.ª à questão 2 do questionário
implementado no final da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela BC1

Atividades que os alunos da turma 6.º 2.ª gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa – final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Atividades que os alunos gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa	Oralidade	Realização de atividades do domínio da oralidade	[A60]: “Responder a questões oralmente” [A61]: “Responder a questões oralmente”	2	2
	Leitura	Leitura de textos (na generalidade)	[A72]: “leitora [sic]” [A78]: “Ler mais textos”	2	4
		Leitura em voz alta	[A63]: “Ler textos em voz alta” [A67]: “ler em voz alta”	2	
	Escrita	Realização de atividades de expressão escrita	[A60]: “Escrever textos” [A67]: “Criar histórias” [A68]: “Fazer histórias” [A73]: “Fazer mais textos” [A74]: “[Criar] textos” [A76]: “Textos” [A77]: “Escrever um texto com um tema”	7	9
		Realização de ditados	[A67]: “fazer ditados” [A79]: “Ditado”	2	

	Educação Literária	Seleção de textos	[A71]: “Trazer-mos <i>[sic]</i> nós um texto para ler na aula.”	1	3
		Audição de ficheiros áudio	[A63]: “Ouvir áudios” [A72]: “Audios <i>[sic]</i> ”	2	
	Gramática	Conteúdos gerais	[A60]: “Exercícios de Gramatica <i>[sic]</i> ”	1	1
	Gestão de aula	Gestão de aula por parte dos alunos	[A71]: “Dois ou três alunos darem a aula.” [A76]: “Os alunos darem aula”	2	2
	Conteúdos generalizados	Realização de trabalhos	[A65]: “Fazer mais trabalhos” [A76]: “trabalhos”	2	2
	Avaliações	Avaliação diagnóstica	[A78]: “Fichas diagnósticas”	1	1
	Atividades lúdicas	Atividades em suporte multimédia	[A70]: “tar <i>[sic]</i> no telemóvel <i>[sic]</i> ” [A74]: “Quiz”	2	10
		Atividades lúdicas discriminadas	[A70]: “jogar ao jogo do galo”	1	
		Atividades lúdicas não discriminadas	[A61]: “Fazer jogos que nos ajudem a aprender” [A64]: “Fazer jogos” [A69]: “Jogar” [A72]: “Jogos”	4	

		Atividades no exterior	[A66]: “ter aula lá fora” “Fazer trabalhos (...) lá fora” “ter aula nas escadas”	3	
	Aprendizagem cooperativa	Realização de trabalhos em pequenos grupos	[A60]: “Escrever textos com os colegas” [A62]: “Trabalhos de grupo” [A64]: “trabalhos com os colegas” [A66]: “Fazer trabalho em grupo” [A69]: “Trabalho de grupo” [A74]: “Textos com os colegas” [A75]: “Fazer grupos” [A76]: “Textos em grupo” [A77]: “Trabalho de Grupo” [A79]: “Trabalho em grupo”	10	11
		Realização de trabalhos em grande grupo	[A68]: “Fazer histórias com a turma toda”	1	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO BD - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma B.º
2.ª à questão 3 do questionário
implementado no final da
intervenção

|' '' | | ''

Tabela BD1

A perceção dos alunos da turma 6.º 2.ª acerca de momentos de leitura em voz alta, na sala de aula – final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Perceção dos alunos acerca de momentos de leitura em voz alta na sala de aula	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A60]: “Bem” [A62]: “Bem” [A64]: “bem” [A67]: “Bem!” [A69]: “Bem” “costuma correr bem” [A73]: “1 ou 2 vezes correu bem.” [A75]: “Muito bem.” [A76]: “Na minha opinião decorre bem.” [A77]: “Corre bem” [A79]: “Costuma decorrer bem”	11	17
		Avaliação global intermédia	[A63]: “mais ou menos” [A65]: “mais ou menos” [A66]: “mais ou menos” [A71]: “Mais ou menos”	4	

		Avaliação global negativa	[A73]: “Às vezes corre mal” [A74]: “Costuma decorrer mal”	2	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Avaliação positiva de aspetos técnicos globais	[A78]: “outros conseguem ler bem”	1	6
		Avaliação negativa de aspetos técnicos globais	[A78]: “alguns não conseguem ler bem”	1	
		Projeção vocal	[A71]: “alguns colegas leem baixo” [A75]: “Eles leem [sic] bem alto”	2	
		Decifração	[A71]: “alguns colegas (...) param no meio da leitura.” [A77]: “eu não me costumo enganar”	2	
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	[A72]: “Todos ficam em silêncio” “ouvem o que o colega está a ler.” [A77]: “todos estão em silêncio pelo menos quando eu leio.”	3	10
		Avaliação negativa de atitudes dos ouvintes	[A61]: “às vezes a turma faz barulho” [A64]: “muita gente não ouve” “muita gente (...) conversa”	7	

			[A65]: “alguns colegas interrompem a leitura” [A73]: “Quase ninguém ouve” [A74]: “Todos ficam a falar” [A78]: “Ás [sic] vezes à [sic] muito barulho”		
--	--	--	---	--	--

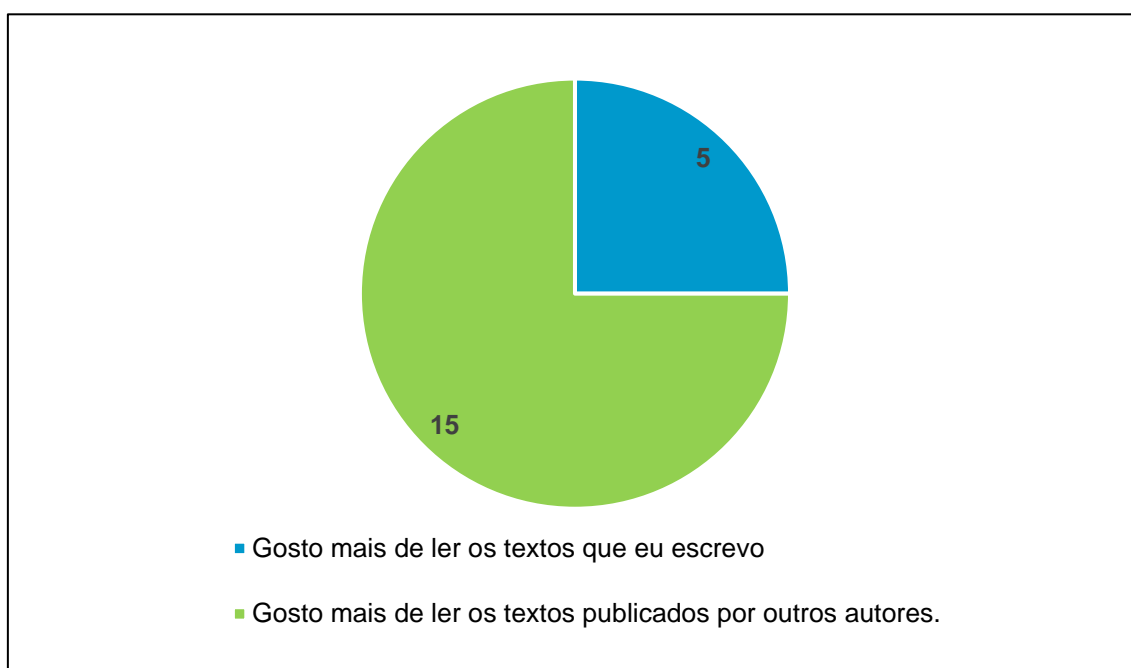
Nota. Elaboração própria.

ANEXO BE - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.º
2.ª à questão 4 do questionário
implementado no final da
intervenção

|' '' | | ''

Figura BE1

Preferência dos alunos da turma 6.º 2.ª no que respeita a lerem textos escritos por si próprios ou por outros autores, por opção e número de alunos – final da intervenção.



**ANEXO BF - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.0
2.ª à questão 5 do questionário
implementado no final da
intervenção**

|' '' | | ''

Figura BF1

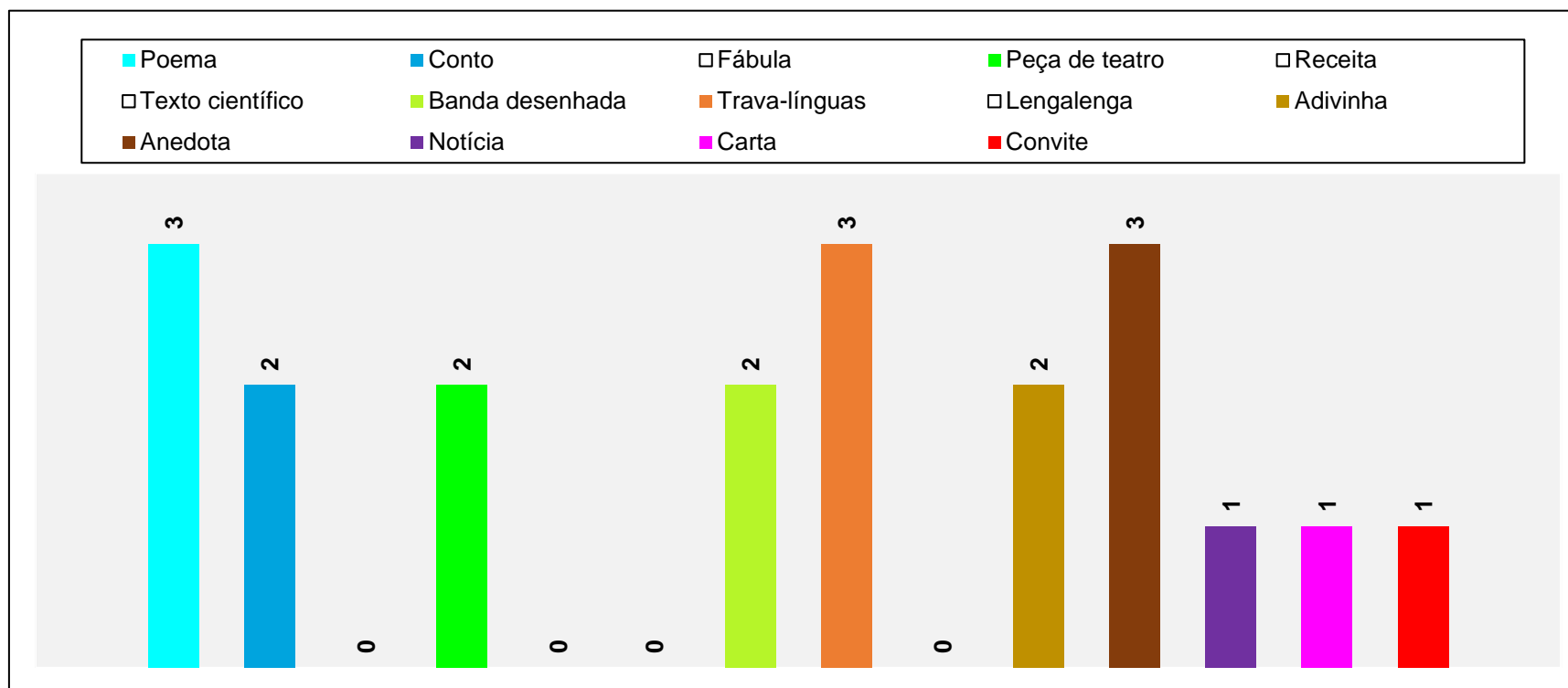
Preferência dos alunos da turma 6.º 2.ª no que respeita a lerem textos para si próprios ou para outros, por opção e número de alunos – final da intervenção.



ANEXO BG - Gráfico relativo às
respostas dos alunos da turma L.º
2.ª à questão 6 do questionário
implementado no final da
intervenção
| ' ' | | ' ' |

Figura BG1

Preferência dos alunos da turma 6.º2.ª no que respeita a géneros textuais, por opção e número de alunos – final da intervenção



ANEXO BH - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma E.º
2.ª à questão 7 do questionário
implementado no final da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela BH1

Aspetos positivos na leitura em voz alta dos colegas, pelos alunos da turma 6.º 2.ª no final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos que os alunos valorizam quando ouvem um colega a ler	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A63]: “Que ele lê [sic] bem” [A64]: “a leitura correta” [A76]: “Quando o colega lê bem.”	3	5
		Avaliação global negativa	[A61]: “Nenhum” [A67]: “Nenhum”	2	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A60]: “que lêiam [sic] de voz alta” [A63]: “lé [sic] (...) alto” [A65]: “Falar alto” [A68]: “Ler alto” “Ler moderado” [A71]: “lê alto” [A73]: “Que projete bem a voz” [A75]: “Eles leam [sic] alto” [A77]: “De ele ler alto” [A79]: “foz [sic] alta”	10	21
		Timbre	[A69]: “A voz” [A72]: “A sua voz”	2	

		Respeito pela pontuação	[A73]: “que respeite a pontuação”	1	
		Fluência da leitura	[A65]: “ter ritmo” [A71]: “não para.” [A79]: “ritmo”	3	
		Postura do leitor	[A64]: “a postura”	1	
		Entoação da leitura	[A73]: “que leia com entuação [sic].”	1	
		Expressividade da leitura	[A77]: “Ler com emoção.”	1	
		Articulação das palavras	[A77]: “articular bem as palavras”	1	
		Decifração	[A78]: “conseguem ler bem as palavras.”	1	
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	[A66]: “o silencio [sic]” [A74]: “O silencio [sic] para se concentrar”	2	3
		Interesse pela leitura em voz alta	[A62]: “Ler em voz alta”	1	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO BI - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma L.º
2.ª à questão 8 do questionário
implementado no final da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela BI1

Aspetos preocupantes na leitura em voz alta dos colegas, pelos alunos da turma 6.º 2.ª no final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos preocupantes, para os alunos, quando ouvem um colega a ler	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A73]: “Nada.” [A79]: “nada”	2	5
		Avaliação global negativa	[A61]: “como lê” [A63]: “Se ele não lê [sic] bem” [A69]: “Se ele não ler bem.”	3	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A60]: “Que lêiam [sic] de voz baixa” [A63]: “não lê (...) alto” [A64]: “a projeção de voz” [A65]: “Falar baixo” [A68]: “Quando ele não leia [sic] alto” [A70]: “ler alto”	6	17
		Fluência da leitura	[A65]: “não ter ritmo” [A66]: “as pausas” [A71]: “Que pare a meio do texto”	3	

		Postura durante a leitura	[A75]: “a posição [sic]”	1		
		Respeito pela pontuação	[A66]: “os pontos” [A70]: “quando não respeitam as pontuações [sic]” [A75]: “os pontos”	3		
		Decifração	[A67]: “Quando ele lê as palavras mal!” [A71]: “Que pare a meio do texto só para ler uma palavra.” [A72]: “Que se engane” [A77]: “Que ele se engane”	4		
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	[A76]: “tentar não atrapalhar o colega”	1		5
		Avaliação negativa de atitudes dos ouvintes	[A62]: “De não estar atento” [A74]: “O barulho não dá para se concentrar” [A77]: “comecem a gozar.”	3		
		Comportamento do leitor perante o público	[A72]: “se sintam mal por dentro”	1		

Nota. Elaboração própria.

ANEXO BJ - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma 6.º
2.ª à questão 9 do questionário
implementado no final da
intervenção
| ' ' | | ' ' |

Tabela BJ1

Aspetos valorizados pelos leitores, acerca da sua própria leitura em voz alta – pelos alunos da turma 6.º 2.ª no final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos que os alunos valorizam quando leem para alguém	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A67]: “ler tudo bem!”	1	2
		Avaliação global negativa	[A61]: “nada”	1	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A65]: “ler alto” [A68]: “Ler moderado” [A70]: “quando leio alto”	3	7
		Timbre	[A69]: “A voz”	1	
		Velocidade de leitura	[A68]: “Ler (...) rápido”	1	
		Fluência da leitura	[A65]: “ter ritmo”	1	
		Respeito pela pontuação	[A70]: “as pontuações”	1	

	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação positiva de atitudes dos ouvintes	<p>[A62]: “Silêncio”</p> <p>[A63]: “Que eles me oisão [sic]”</p> <p>[A64]: “que eles estejam calados”</p> <p>[A66]: “lêm [sic] em silencio [sic]”</p> <p>[A71]: “Que me oiçam” “não interrompam.”</p> <p>[A72]: “Que eles fiquem com atenção”</p> <p>[A73]: “Que me respeitem” “que fiquem atentos” “que fiquem (...) calados.”</p> <p>[A74]: “Que eles façam pouco barulho para se concentrar”</p> <p>[A76]: “quando os colegas prestam atenção na [sic] minha leitura”</p> <p>[A77]: “De todos estarem a acompanhar” “De todos estarem (...) em silêncio.”</p> <p>[A79]: “gosto que estão a ouvir-me”</p>	15	15
	Apreciação do texto	Interesse pelo conteúdo	[A78]: “Quando é um texto que eu gosto.”	1	1

Nota. Elaboração própria.

ANEXO BK - Tabela relativa às
respostas dos alunos da turma 6.º
2.ª à questão 10 do inquérito
implementado no final da
intervenção
| ' ' | | ' ' |

Tabela BK1

Aspetos que preocupam os leitores na sua própria leitura em voz alta – pelos alunos da turma 6.º 2.ª no final da intervenção.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
Aspetos preocupantes para os alunos quando leem para alguém	Avaliação global da leitura	Avaliação global positiva	[A66]: “Nada” [A67]: “Nada!” [A72]: “Nada.”	3	5
		Avaliação global negativa	[A69]: “os erros.” [A78]: “Quando não consegui ler bem.”	2	
	Avaliação de aspetos técnicos da leitura	Projeção vocal	[A65]: “ler baixo” [A68]: “Não ler alto.” [A71]: “Que esteja a ler baixo.” [A79]: “eu leio baixo”	4	10
		Timbre	[A79]: “A minha foz [sic]”	1	
		Fluência da leitura	[A65]: “não ter ritmo”	1	
		Decifração	[A62]: “Falhar uma palavra” [A75]: “Não sei ler muito bem.”	4	

			[A76]: “não errar nenhuma palavra” [A77]: “Que me engane.”		
	Avaliação da qualidade das leituras	Avaliação por parte do professor	[A73]: “Que os professores não gostem.”	1	1
	Avaliação de atitudes durante a leitura	Avaliação negativa de atitudes dos ouvintes	[A63]: “Se eles não me ovem [sic]” [A64]: “quando ninguém se cala” [A74]: “Quando eles fazem barulho e não consigo me concentrar [sic]”	3	4
		Avaliação positivas de atitudes dos ouvintes	[A61]: “os meus colegas ouvirem”	1	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO BL - Tabela relativa à
análise da entrevista conferida
pelos professores cooperantes de
Português, no início da
intervenção

| ' ' | | ' ' |

Tabela BL1

A leitura em voz alta percebida pelos professores cooperantes de Português

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	F/I	F/SC
A leitura em voz alta percebida pelos professores cooperantes de Português	Importância conferida a momentos de leitura em voz alta	Repercussão da leitura na vida adulta	[P1]: “vai ditar se eles vão ser adultos capazes ou não.” “Aqueles que vão prosseguir estudos superiores, provavelmente vão ficar com mais capacidades, mas aqueles que não seguirem . . . é o que levam daqui da escola, . . . é terem agilidade mental e capacidade de lidar com as coisas do dia-a-dia, e acho que é importantíssimo saberem lidar com as coisas e poderem interpretar as coisas que estão à volta deles.”	1	5
		Relação com o comportamento dos alunos	[P1]: “uma boa prática para tentar, muitas vezes, explorar a concentração geral da turma quando as coisas começam a fugir do normal”	1	
		Relação com a avaliação	[Professor 2 (P2)]: “leitura em voz alta, para mim, é um meio de avaliar a expressão oral quer em termos de pronúncia, da entoação, do ritmo que se dá”	3	

			<p>“dá para avaliar vários parâmetros da oralidade e também do conhecimento da grafia, da escrita.”</p> <p>“podemos verificar através da leitura em voz alta, o conhecimento que eles têm da pontuação, não é?”</p>		
	Tempo(s) dedicado(s), à leitura em voz alta	Frequência	<p>[P1]: “normalmente isso acontece quase em todas as aulas.”</p> <p>“Normalmente, existirá sempre momentos de leitura, podem ser mais extensos ou menos extensos, depende do texto que estamos a trabalhar.”</p> <p>[P2]: “Em todos os textos que trabalho em aula, tenho esse momento de . . . leitura em voz alta”</p>	3	3
	Dinamização de momentos de leitura em voz alta	Atividades-tipo implementadas	<p>[Entrevistadora] (Ent.): “É a leitura dos textos que surgirem?” [P1]: “Sim, sim.”</p> <p>[P1]: “tento que sejam eles a . . . dizer em voz alta aos colegas a resposta.”</p> <p>[P2]: “o texto é sempre lido em voz alta, por vários alunos”</p> <p>“nenhuma atividade em específico”</p> <p>“a leitura como parte instrumental.”</p>	5	11

		Dificuldades sentidas pelo docente	<p>[P1]: “há uns mais tímidos que outros”</p> <p>“esses mais tímidos têm que perder a timidez primeiro, porque eles sabem ler perfeitamente”</p> <p>“o problema deles é serem tímidos e não se quererem expor”</p> <p>“não tem a ver propriamente com a incapacidade de leitura, tem mais a ver com outras problemáticas destes alunos que não dizem respeito a Língua Portuguesa”</p>	4	
		Atribuição das leituras pela turma	<p>[P1]: “eu avalio-os de igual forma, apesar de não se poder dizer que têm todos o mesmo tempo de leitura porque não têm. Quando eles têm . . . dificuldade em estar a expor-se à turma, eu não os vou obrigar a isso só para lhes conseguir sacar o mesmo tempo de leitura em voz alta do que os colegas porque isso poderá trazer-lhes outros problemas atrás que é parte íntima deles.”</p> <p>[P2]: “vou dividindo por vários alunos.”</p>	2	
	Textos abordados	Géneros textuais	<p>[P1]: “Vamos desde a poesia até à... Drama, sim.”</p> <p>[Ent.]: “Então, pode acontecer no currículo eles lerem, por exemplo, notícias de jornais, ou... cartas?” [P1]: “no primeiro período foi isso o que aconteceu. Começámos por</p>	9	

			<p>textos, por esse tipo de textos e tiveram que os ler.”</p> <p>“por acaso, não trabalhámos receitas.”</p> <p>“ Fizemos roteiro, fizemos cartas, fizemos notícias, entrevistas”.</p> <p>[P2]: “os géneros textuais que nós trabalhamos desde o 5.º até ao 12.º são sempre os mesmos”</p> <p>“é texto narrativo, texto dramático, texto poético...”</p> <p>“São sempre os mesmos.”</p> <p>[Ent.]: “Há espaço para a notícia, carta...?”</p> <p>[P2]: “Sim, também. Há sempre espaço para isso.”</p> <p>[Ent.]: “E receitas?” [P2]: “Também. Há sempre a parte do texto não literário, sim.”</p>		
		<p>Critérios de seleção de textos</p>	<p>[P1]: “É aqueles que tiveram de ser trabalhados no currículo, no programa.”</p> <p>“temos que variar os géneros para depois poder, eventualmente, perceber se este género interessa mais estes alunos ou interessa mais aqueles alunos”</p> <p>“sabemos que temos que os expor a todos os tipo de textos”</p> <p>“Eu sigo o manual”</p>	10	

			<p>“tenho, de vez em quando, uns textos que gosto de trabalhar com eles, mas que são coisas que tenho vindo a acumular com os anos de prática, e que os encaixo quando se proporciona dentro daquilo que está a ser lecionado no momento por causa do programa que foi adotado.”</p> <p>[P2]: “não é muito comum ser eu a escolher os textos”</p> <p>“os textos que eles leem em aula, são sempre aqueles que são propostos pelo manual ou pelo programa”</p> <p>“não é comum ser eu a escolher os textos”</p> <p>“se tivesse de escolher, ou tendo de os escolher, será sempre tendo em conta os conteúdos que estão a ser lecionados naquele momento, portanto o programa”</p> <p>“mas normalmente os textos que eu utilizo, são aqueles propostos pelo manual ou pelo programa.”</p>		
	Contributos do/a docente para que os alunos melhorem/mantenham a sua relação com a leitura em voz alta	Clima em sala de aula	[P1]: “Primeiro que tudo, mantê-los bem comportados. Acho que é o mais importante.”	1	4
		Potencialidades e fragilidades dos alunos	[P1]: “eu sei quais são os pontos fortes e os pontos fracos deles, tento explorar os pontos fortes para eles poderem ter um bocadinho mais de brilho e tento, conforme	1	

			acho conveniente, pedir um bocadinho mais dos pontos fracos, para tentar ver se eles ultrapassam as dificuldades”.		
		Ação do professor	<p>[P1]: “expô-los o máximo que se pode e expor o máximo que se pode, significa que tem que ir dividindo os momentos de leitura por entre resto de matéria que a gente tem que dar.”</p> <p>[Ent.]: “Então, não é necessário, uma ação por trás, do professor para que... Exceto um caso ou outro?” [P2]: “Não, não.”</p>	2	
	Reação dos alunos à leitura em voz alta	Demonstração de interesse e empenho	<p>[P1]: “fiquei surpreso com alguns alunos que no dia-a-dia das aulas não se mostram empenhados e comprometidos com a disciplina, mas depois quando se sentiram ali na posição de poder dramatizar um texto, por exemplo, de repente, brilharam”</p> <p>“há alguns alunos que têm alguns problemas de comportamento, ou que por vezes é difícil mantê-los concentrados em tarefas mais de produção escrita, é engraçado ver esses alunos, por exemplo, a concentrarem-se mais quando estamos a fazer atividades de leitura”</p> <p>[P2]: “acho que eles, na sua maioria . . . gostam de ler em voz alta”</p>	8	10

			<p>“na sua maioria, eles gostam de ler em voz alta, tanto que eles entram em disputa, ‘agora leio eu, tu já leste, é a minha vez’”</p> <p>“em termos de relação com a leitura em voz alta, a relação não é má”</p> <p>“eles gostam de ler em voz alta, a maior parte deles.”</p> <p>“Às vezes até reclamam, ‘a professora começa sempre por esse lado, agora tem de começar por este’.”</p> <p>“Eles gostam de ler em voz alta.”</p>		
		Demonstração de desinteresse ou desatenção	<p>[P1]: “aqueles que eles não têm tanto interesse ou não demonstram tanto interesse ou não têm tanta apetência, se calhar nessas alturas, esses alunos em questão, não vão poder expor, ou não vão poder demonstrar-lhe a sua capacidade de leitura que se calhar conforme outros noutros momentos em que gostem mais do tipo de texto que estamos a ler.”</p> <p>[P2]: “não quer dizer que não haja alguns que não gostem mesmo de ler em voz alta”</p>	2	

Nota. Elaboração própria.

**ANEXO BM - Triangulação entre
questões orientadoras, dados
recolhidos e revisão de literatura**

| ' ' | | ' ' |

Tabela BM1

Tabela ilustrativa da triangulação entre as questões da investigação, a revisão da literatura e as fontes de recolha de dados.

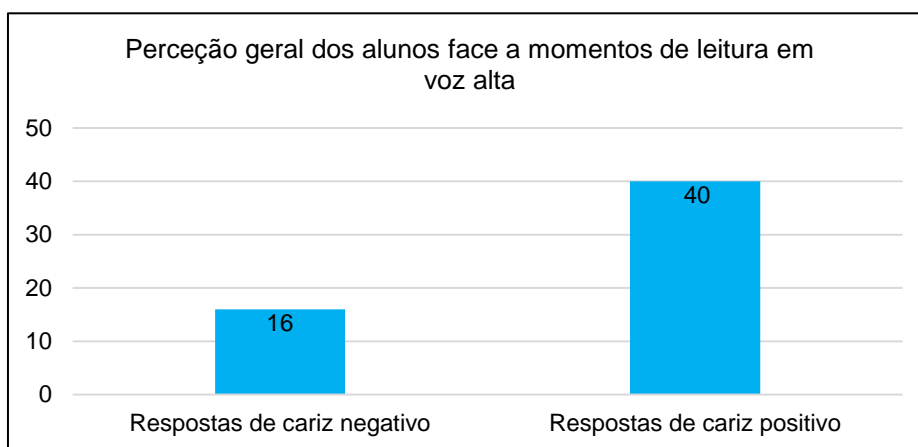
QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	REVISÃO DE LITERATURA	FONTES DE RECOLHA DE DADOS		
		Observação não estruturada (notas de campo)	Entrevistas (protocolo)	Questionários
(i) De que forma é que os alunos das duas turmas percecionam o decorrer dos momentos de leitura em voz alta das suas aulas?				X
(ii) Para os alunos das duas turmas, o que é uma leitura em voz alta com qualidade?	X			X
(iii) Que relevância conferem os professores de Português das duas turmas à leitura em voz alta?		X	X	
(iv) Como contribuem os professores de Português das duas turmas para o desenvolvimento das competências de leitura em voz alta dos alunos?		X	X	
(v) De que forma pode o professor promover o desenvolvimento, pelos alunos das duas turmas, das capacidades necessárias para a leitura em voz alta?	X		X	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO BN - Percepção geral dos
alunos face a momentos de leitura
em voz alta
| ' ' | | ' ' |

Figura BN1

Perceção geral dos alunos face a momentos de leitura em voz alta



Nota. Dados recolhidos em questionários aplicados aos alunos de 6.º ano. Elaboração própria.

ANEXO B0 - Evidências da percepção
dos alunos acerca dos aspectos
essenciais para uma boa leitura em
voz alta

| ' ' | | ' ' |

Tabela BO1

Evidências da percepção dos alunos acerca dos aspectos essenciais para uma boa leitura em voz alta

ASPETOS TÉCNICOS	EVIDÊNCIAS
Projeção vocal	“Eu e os meus colegas temos ler mais alto” (cf. Anexo Y, Tabela Y1) “as pessoas leem muito baixo e não se ouve” (cf. Anexo AJ, Tabela AJ1) “todos estão a começar a aprender a ler alto” (cf. Anexo AT, Tabela AT1)
Postura corporal	“[valorizo] a postura” (cf. Anexo AX, Tabela AX1)
Respeito pela pontuação	“[valorizo] que respeite os pontos e as vírgulas [sic]” (cf. Anexo AN, Tabela AN1) “[preocupo-me] se respeita os sinais de pontuação” (cf. Anexo AY, Tabela AY1)
Entoação	“[valorizo] a forma de ler (com entoação)” (cf. Anexo AN, Tabela AN1)
Expressividade	“[valorizo] expressar-me” (cf. Anexo AE, Tabela AE1) “Ler com emoção.” (cf. Anexo BH, Tabela BH1)
Ritmo/velocidade	“Sem pausas grandes” (cf. Anexo AC, Tabela AC1) “[Preocupa-me] a leitura lenta” (cf. Anexo AD, Tabela AD1)
Decifração	“[Preocupa-me] quando não sabem a palavra” (cf. Anexo AD, Tabela AD1) “Quando não sai a palavra que tá [sic] escrita” (cf. Anexo AF, Tabela AF1) “Gagueijo [sic] muito” (cf. Anexo BA, Tabela BA1)
Articulação	“[Valorizo] articular bem as palavras” (cf. Anexo BH, Tabela BH1)
Fluência	“[Valorizo] quando não ‘travam’ na leitura.” (cf. Anexo AX, Tabela AX1)
Percepção visual	“[Preocupo-me] se saltam palavras” (cf. Anexo AD, Tabela AD1)

Nota. Elaboração própria.