

CRISTINA ISABEL RAMOS DOS SANTOS SILVA

**A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E INTERTEXTUALIDADE - ESTRATÉGIAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DAS COMPETÊNCIAS
INTERTEXTUAIS DOS ALUNOS NO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

CRISTINA ISABEL RAMOS DOS SANTOS SILVA

**A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E INTERTEXTUALIDADE - ESTRATÉGIAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DAS COMPETÊNCIAS
INTERTEXTUAIS DOS ALUNOS NO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor António Manuel Bernardo Lopes



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

**A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E INTERTEXTUALIDADE - ESTRATÉGIAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DAS COMPETÊNCIAS
INTERTEXTUAIS DOS ALUNOS NO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Declaração de Autoria de Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

Cristina Isabel Ramos Santos Silva

Copyright © Cristina Isabel Ramos dos Santos Silva

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor António Manuel Bernardo Lopes, pela disponibilidade, orientação e troca de conhecimentos ao longo deste percurso.

À minha família pelo apoio moral e motivação que transmitiram durante estes meses, contribuindo positivamente para a concretização deste projeto.

Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada, do mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, e contempla duas componentes: a análise e reflexão da experiência profissional no âmbito da habilitação para a docência realizada através da licenciatura e uma proposta de atividades a desenvolver numa turma de 6.º ano.

Neste sentido, este relatório foi elaborado em função da experiência profissional e da necessidade de consciencialização e avaliação da prática no ensino da Educação Literária no 2.º ciclo, tendo por base o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 2015, implementado pelo Ministério da Educação.

De modo a analisar e avaliar o ensino da Educação Literária propõe-se um conjunto de atividades a implementar numa turma de 6.º ano, referente a uma das obras de leitura obrigatória *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, de acordo com o Plano Nacional de Leitura de 2015-2016.

O relatório tem como objetivo geral avaliar a implementação das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária no 6.º ano e engloba uma análise e reflexão inerentes a um conjunto de estratégias propostas e aplicadas em sala de aula, no intuito de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais dos alunos.

Palavras – chave: Ensino, Educação Literária, Leitura, Metas Curriculares, Competências Intertextuais.

Abstract

This report was developed within the context of the course unit of Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teacher Training in the First and Second Cycle of Basic Education.

This report is divided into two sections: the analysis and reflection on the professional experience as a teacher since graduation and a proposal for the evaluation of the implementation of Literary Education in the second cycle of basic education, as stipulated in the Portuguese Language syllabus for Year 6 and respective curriculum goals.

In order to carry out this evaluation process, a proposal for activities based on Maria Alberta Menéres's *Ulisses* (a book included in the 2015 National Reading Plan) was set up, aiming to evaluate how far the curriculum goals for Literary Education in Year 6 actually promote the development of the student's critical thinking and intertextual skills.

Keywords: Education, Literary Education, Reading, Curriculum Goals, Intertextual Skills.

Índice

Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
1 – Análise e Reflexão da Experiência Profissional no Âmbito da Docência	3
2 – O Ensino da Educação Literária	6
2.1 – O Conceito de Literatura – Educação Literária	6
2.2 – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 2105.....	10
2.3 – Plano Nacional de Leitura	13
2.4 – O Ensino da Educação Literária nas Escolas	16
2.5 – Fatores que Influenciam o Ensino da Educação Literária	18
2.6 – Educação Literária e Intertextualidade	23
2.7 – Estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais	25
3 – Metodologia	37
3.1 – Proposta de Intervenção	37
3.1.1 – Objetivos	37
3.1.2 – Recursos	38
3.1.3 – Proposta de atividades sobre a obra <i>Ulisses</i>	39
3.1.4 – Estratégias utilizadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais	48
3.1.5 – Modalidades e instrumentos de avaliação das atividades da proposta de intervenção	50
3.2 – Avaliação das Metas Curriculares no Domínio da Educação literária	52
4 – Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos	61
1 – Lista de obras e textos de Educação Literária para o 6.º ano	62
2 – Grelha de Avaliação das Tarefas da Aula: Observação Direta	63
3 – Grelha de Avaliação da Leitura	64
4 – Grelha de Avaliação da Expressão Escrita	65
5 – Grelha de Avaliação da Compreensão Oral	66

6 – Grelha de Avaliação da Expressão Oral	67
7 – Grelha de Avaliação da Apresentação Oral	68
8 – Grelha de Avaliação da Argumentação	69
9 – Grelha de Avaliação do Texto de Opinião	70
10 – Ficha de Autoavaliação de Atitudes	71
11 - Ficha de Autoavaliação do Trabalho de Grupo	72
12 – Ficha de Autoavaliação do Texto de Opinião	74
13 – Ficha de Autoavaliação da Leitura	75
14 – Ficha de Autoavaliação da Expressão Escrita	76
15 – Grelha de Verificação e Avaliação das Metas Curriculares no Domínio da Educação Literária 6.º ano: Alunos	77
Apêndices	79
1 – Proposta de Atividades sobre a obra <i>Ulisses</i>	80
2 – Guião de Leitura: <i>Ulisses</i>	102
3 – Pesquisa na Biblioteca – Pré-Leitura	106
4 – Guião de Pré-Leitura	107
5 – Produção escrita: “Se eu fosse Ulisses” – capítulo 1	108
6 – Questionário – capítulo 2	109
7 – Produção Escrita: Resumo – capítulo 3	110
8 – Imagem: “Ulisses e as Sereias” – capítulo 4	111
9 – Produção Escrita: Mar das Sereias – capítulo 4	112
10 – Produção Escrita: Texto de Opinião – capítulo 5	113
11 – Trabalho de Grupo: Intertextualidade – capítulo 5	114
12 – Roteiro da viagem de Ulisses – Pós-Leitura	117
13 – Produção Escrita: Final Alternativo – Pós-Leitura	118
14 – Grelha de Avaliação do Desenvolvimento das Competências Intertextuais dos Alunos.....	119
15 – Grelha de Avaliação Global das Metas Curriculares no Domínio da Educação Literária 6.º ano: Turma	120

Introdução

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada do mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e contempla duas componentes: a análise e reflexão da experiência profissional no âmbito da habilitação para a docência realizada através da licenciatura e uma proposta de atividades a desenvolver numa turma de 6.º ano, no âmbito da disciplina de Português 2.º ciclo.

O relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos, resultando o primeiro capítulo da reflexão inerente à prática profissional como professora no 1.º e 2.º ciclos, no âmbito da licenciatura, e o segundo capítulo engloba a revisão da literatura, salientando diversas fontes e referências bibliográficas que complementam o estudo e ensino da Educação Literária. No terceiro capítulo, relativo à metodologia, apresenta-se uma proposta de atividades sobre uma das obras de leitura obrigatória no 6.º ano, assim como os recursos e avaliação a implementar no desenvolvimento da mesma. O quarto capítulo abrange as considerações finais inerentes à proposta de atividades, tendo por base os objetivos e questões iniciais propostos neste relatório.

Neste sentido, este relatório foi elaborado em função da experiência profissional e da necessidade de consciencialização e avaliação da prática no ensino da Educação Literária no 2.º ciclo, visto inicialmente ter sido referenciada como um domínio a avaliar transversalmente, mas que atingiu o seu grau de importância ao ser equiparada aos outros domínios através do documento de 2015, referente ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, implementado pelo Ministério da Educação.

Deste modo, resultante da discrepância entre o estipulado pela entidade de educação e a realidade vivida em contexto escolar no ensino da Educação Literária, pretende-se avaliar a implementação das Metas Curriculares neste domínio no 6.º ano. Para tal, propõe-se a implementação de um conjunto de métodos e estratégias referentes à leitura integral da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, de acordo com o Plano Nacional de Leitura 2015-2016.

De modo a atingir o objetivo geral do relatório apresentam-se ainda três objetivos específicos:

- Analisar o impacto da implementação das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária, numa turma de 6.º ano;
- Refletir sobre as estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais;
- Propor e avaliar uma estratégia para o desenvolvimento das competências intertextuais.

Neste sentido, a proposta de atividades engloba diversos tipos de estratégias para a promoção da Educação Literária, de modo a formar leitores competentes e a desenvolver o pensamento crítico e as competências intertextuais dos alunos, a partir de questões como:

- Quais os modos de leitura de textos literários mais favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos?

- Serão os alunos do 6.º ano capazes de criar e desenvolver uma relação de intertextualidade com outros textos a partir das atividades realizadas neste domínio?

- Quais as Metas Curriculares no domínio da Educação Literária mais relevantes para o desenvolvimento das competências intertextuais?

Atendendo às questões iniciais e aos objetivos estabelecidos neste relatório, apresenta-se uma proposta de atividades criteriosamente planificada e organizada em três fases, pré-leitura, leitura e pós-leitura cujos instrumentos de avaliação permitem atingir os objetivos propostos, tendo por base diversos autores e referências bibliográficas condutoras da proposta de intervenção.

1 – Análise e Reflexão da Experiência Profissional no âmbito da Docência

No âmbito da licenciatura, cuja habilitação para a docência engloba o 1.º ciclo e 2.º ciclo na área de Português e Inglês, a experiência profissional como professora tem vindo a ser gratificante e inovadora, embora nestes últimos anos seja vista como uma atividade profissional cansativa e repleta de incertezas na prática letiva.

Ano após ano, foram vários os aspetos negativos atribuídos à profissão docente, por entidades superiores que degradaram o ensino em Portugal e, neste sentido, cada professor sente as dificuldades de seguir um sonho que começou por ser possível, mas que neste momento é cada vez mais incerto e inexecutável. Como professora tenho seguido o sonho de ensinar apesar de todas as divergências que se atravessam no caminho, as quais tenho tentado superar vendo o lado positivo do ensino em cada escola, cada turma e cada grupo de trabalho. A vida de professor é cada vez mais difícil e impõe-se à vida familiar, tendo este que refletir e agir com consciência das implicações de suas escolhas, nomeadamente ao ter de se deslocar para longe de tudo e todos, para concretizar o sonho de ensinar.

Neste sentido, as opções a nível profissional têm sido basicamente efetuadas pelas escolas do Algarve, sendo de salientar que, nestes anos, lecionei no 2.º ciclo, as disciplinas de Português e Inglês em diversas escolas, desde Faro a Portimão, assim como no 1.º ciclo, no ensino de Inglês, considerado apenas como atividades de enriquecimento curricular até ao ano letivo atual, em escolas desde Sagres a Albufeira. No âmbito das minhas escolhas, prevalece o gosto pelo ensino, apesar de tentar manter o apoio familiar ao optar por lecionar perto da residência, o que por vezes implica conviver com a desvalorização que é dada aos professores contratados, que se deslocam de escola em escola para conseguir um horário minimamente aceitável durante cada ano letivo.

Relativamente às áreas de ensino inerentes à licenciatura, as quais leciono com dedicação e satisfação, é possível referir que a disciplina de Inglês é aceite positivamente pelos alunos que desenvolvem o gosto pela língua estrangeira, ao contrário do que se verifica na disciplina de Português. Neste sentido, e atendendo à experiência profissional, salientam-se como fatores inerentes a esta diferença de atitude perante as disciplinas, os recursos e estratégias que são utilizados em cada uma das áreas, verificando-se que no ensino de Português, os alunos referem claramente que as atividades são cansativas e repetitivas e não apelam ao diálogo e interação entre a turma e professor. Ou seja, na disciplina de Inglês, as atividades são lúdicas englobando canções, jogos, vídeos, mas na disciplina de Português, os conteúdos são

transmitidos diretamente aos alunos através do livro escolar e as atividades limitam-se muitas vezes à realização de fichas de trabalho.

No âmbito do ensino destas disciplinas, como professora, tento planificar e preparar adequadamente as aulas, de acordo com os conhecimentos de cada turma, utilizando os materiais existentes nas escolas que nem sempre são os ideais para a realização das tarefas, proporcionando momentos de diálogo, interação entre colegas e professora, dinamizando trabalhos de grupo e a pares, jogos educativos, audição e visualização de diversos conteúdos, assim como atividades que procurem o saber, o conhecer e o descobrir, que levam o aluno a pensar e refletir sobre as suas capacidades de aprendizagem.

Neste sentido, verifica-se que um professor, ao lecionar em diversas escolas, tem a possibilidade de desenvolver e inovar estratégias e métodos de ensino, que se refletem na sua prática letiva como resultado da dedicação e empenho a cada turma que leciona. Deste modo, considero que o esforço de ser professor nos dias de hoje complementa-se com os pequenos momentos e vivências em cada escola com os alunos e colegas de profissão, embora, por vezes em contexto escolar se verifique um ambiente de desconfiança e indiferença, por parte dos professores com mais experiência na prática letiva, para com os contratados. Aparentemente, os professores com mais anos de serviço tentam impor regras, experiências e estratégias de ensino, de modo a suprimir novas ideias e atividades que ameaçam a sua zona de conforto.

Deste modo, como professora, posso referir que, ao longo dos anos, a relação entre professores foi-se deteriorando como consequência das dificuldades e regras impostas pelo Ministério da Educação, sendo atualmente alvo de desconfiança, individualismo e indiferença, resultando na desunião da profissão docente. Todos estes aspetos negativos dão origem a momentos profundos de reflexão, que por vezes levam o professor a sentir-se desmotivado, a colocar em questão as suas capacidades e a desistir do seu percurso no ensino. A vida como professora não tem sido facilitada, mas o pensamento de desistir não se sobrepôs à perseverança de seguir um sonho de criança.

No âmbito da experiência profissional e após uma reflexão considero que o percurso até ao momento tem sido positivo, enriquecedor e repleto de aprendizagens, assim como de mudanças que fortalecem e reformulam a vocação de ser professora. Cada barreira, cada dificuldade superada é considerada uma vitória e um degrau que se alcançou no ensino, como professora, sendo este um percurso de inúmeras complexidades nos dias de hoje.

Salientam-se inúmeras fases positivas e menos positivas ao longo deste percurso, que por vezes nos levam a duvidar e é neste momento que não é suficiente ter um curso, temos de apreciar o nosso trabalho para conseguir seguir em frente como professores, sendo este o

sentimento que nos guia de modo a não desistirmos do ensino. Deste modo, estes têm sido anos de luta com muitas alegrias e tristezas, e através da licenciatura apenas temos uma pequena visão do que é ser professor, pois, por vezes, ao encararmos o contexto escolar por nós próprios gera-se um conflito com a realidade vivida pelas escolas, e temos de encontrar o nosso lugar e o que este representa no ensino, desenvolvendo a capacidade de adaptação e de resolução de problemas em cada turma, ou instituição escolar.

De referir que esta é a verdadeira experiência de vida como professor tendo por base ensinar aprendendo todos os dias, através das experiências, vivências e conhecimentos dos nossos alunos, colegas de profissão, instituição escolar e sociedade. Apesar das mudanças concretizadas ao longo dos anos na educação, posso referir com convicção que este é o meu sonho, é a minha vocação, é o papel na sociedade que pretendo continuar a desempenhar com todo o esforço e empenho.

Ser professor não é apenas tirar um curso pois implica que se tenha muito apreço pela profissão, o que se confirma em contexto escolar ao colocarmos as nossas capacidades em questão perante tantas atrocidades que se sucedem ano após ano no ensino. Ser professor é lutar para vencer todas as etapas refletindo sobre o verdadeiro significado da nossa vocação, a qual considero que me acompanha desde a infância.

Relativamente ao ensino, verifica-se uma constante mudança, e este relatório incide no ensino da Educação Literária como um domínio a analisar e avaliar adequadamente através do documento Programa e Metas Curriculares no Ensino Básico de 2015, tendo verificado, de acordo com a experiência profissional, que este domínio corre o risco de ser desvalorizado pelos professores em detrimento dos objetivos a cumprir ao longo do ano letivo. De salientar que o gosto pela leitura se desenvolve desde a infância e nos acompanha ao longo da vida, sendo esse carinho pela leitura que proporcionou o desenvolvimento deste relatório, tentando compreender até que ponto esta é respeitada e valorizada nas escolas, no âmbito do ensino da Educação Literária referente ao 2º ciclo. Neste sentido, no documento referido anteriormente, as mudanças efetuadas pelo Ministério da Educação atribuem à leitura literária uma maior relevância (que anteriormente não se verificava) mas como professora, considero que o objetivo ainda não foi totalmente alcançado, por razões impostas pelo próprio documento no cumprimento do programa e respetivos objetivos.

Atendendo a todos estes fatores e ao prazer de ler e lecionar, propôs-se este relatório de modo a analisar, avaliar e refletir sobre a prática letiva, no ensino da Educação Literária.

2 – O Ensino da Educação Literária

2.1 – O Conceito de Literatura - Educação Literária

Ao longo dos anos, vários autores tentaram encontrar uma definição precisa para o termo literatura, embora Carlos Ceia (1999) defenda a ideia que “qualquer definição de literatura é o fim da literatura e não o seu fim”, pois não serve de nada definir o que está induzido em si mesmo quando o único objetivo é ver o que está perante o nosso olhar. Neste sentido, nas escolas não se pode pedir ao leitor que defina algo que ainda não conhece adequadamente, e que só poderá emergir se se ensinar o facto literário e não a abstração de todos os elementos literários constituintes da literatura. Para o autor “investimos o nosso olhar naquilo que faz essa literatura e não naquilo que a define aprioristicamente”, observando que “a literatura não se esgota numa ideia geral” e nenhuma definição serve para todos os textos existentes (Ceia, 1995).

No entanto, contradizendo esta linha de pensamento, foram várias as tentativas de definição e, segundo Raymond Williams (1977), literatura é o processo e resultado da escrita que engloba as características formais e sociais da língua, dando origem a livros repletos de criatividade e imaginação. O autor considera ainda que, no contexto escolar esta é designada como o ensino da literatura cujo objetivo principal é estudar o contexto social e histórico, assim como a poesia, peças de teatro e romances. Ruth Yopp e Halie Yopp (2014) consideram que, no âmbito escolar, a literatura é o conjunto de diversos aspetos inerentes ao desenvolvimento de literacia desde a linguagem e escrita às atitudes, e que permite criar um contexto de reflexão e pensamento-ação, sendo uma inspiração para o leitor ao desenvolver a imaginação e a expressão de sentimentos como tristeza e alegria.

Na procura de uma definição, Fernando Azevedo (2014) considera que a literatura é “um ato simbólico, intelectualmente provocativo e humanizante, que permite interpretar, com sentido crítico, não só as identidades, como também as alteridades” numa dimensão ética e axiológica complementando a sua capacidade perante o conhecimento do mundo, e ocupando desde sempre um papel de extrema relevância “nas relações de interacionismo sócio do Homem com o seu meio”.

Apesar da sua relevância comprovada em diversos contextos, nas últimas décadas verifica-se que no ensino a literatura sofreu inúmeras transformações sendo negligenciada e desvalorizada, atingindo um ponto de crise irreversível nas escolas (Fredericis, 1985), o que contraria o pensamento de Sheridan Blau (2014) o qual considera a literatura repleta de beleza

que tanto se ensina como se aprende por prazer. Seguindo esta linha de pensamento também Dámaso Alonso (1974) defende que a literatura é fundamental no crescimento, aprendizagem e construção do ser. No entanto, ano após ano regrediu como uma componente cultural da sociedade, e perdeu a sua relevância no ensino sendo substituída por outras formas de entretenimento. Neste sentido, Teresa Colomer (1991) defende a reflexão educativa como meio para superar este problema na sociedade e ensino, englobando todas as ciências inerentes ao ensino da literatura. Resultante desta reflexão e procura de novas práticas educativas surgiu uma nova conceção do ensino da literatura, nomeadamente a Educação Literária.

A autora sugere ainda uma organização dos textos literários, de acordo com os interesses e a capacidade compreensiva e crítica dos alunos, que se rege por dois princípios:

1. A literatura tradicional oral que tem início nos primeiros anos de vida em que a criança interage com a língua e se prolonga nos anos seguintes. Antes da escolarização, as crianças desenvolvem simbolismos, associações que se unem na exploração da escrita em fases posteriores e adquirem conhecimento da cultura ao longo dos anos. Este tipo de literatura estende-se por todos os níveis de ensino sendo exaustiva e tendo como objetivo limitar a criação de um novo sentido dado à experiência literária proposta aos alunos;
2. A literatura infantil e juvenil que promove atividades motivadoras e a criação de hábitos de leitura. As crianças familiarizam-se com o texto e expressam oralmente as suas opiniões, identificam personagens e comparam com a sua própria experiência, criando momentos de diálogo. A autora apresenta como elementos negativos a função única de motivar para a leitura, assim como a leitura de diversos tipos de textos literários.

Face a esta mudança, Lorenzo Coveri (1986) define a Educação Literária como: “la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura”. A leitura literária não é um simples ornamento na vida dos adultos, nem um passatempo na vida das crianças e jovens, é uma criação humana que implica a visão da própria existência, contribuindo para escutar as vozes do mundo, despertar o interesse pela língua, encontrar significados e relações entre palavras, e interpretar as razões do mundo que nos rodeia (Mata, 2003).

Na mesma linha de pensamento, Felipe Zayas (2012) substitui o termo de ensino da literatura por Educação Literária e considera que esta implica uma mudança a nível dos objetivos e da orientação didática, tendo como finalidade formar leitores competentes em

detrimento da transmissão de informações sobre a história da literatura (Colomer, 1991). O ensino da Educação Literária permite aprender a falar corretamente e com rigor (Vargas, 2002), através da leitura de diversos tipos de textos, que promovem e constroem o conhecimento, assim como auxiliam a produção e expressão de inferências em contraste com outras opiniões.

Antonio Mendoza (2004) reforça a ideia anterior afirmando que a literatura se lê e a competência literária se forma, principalmente através da leitura e referências inerentes à mesma, assim como de experiências de recepção e transmissão do saber. Neste sentido, a Educação Literária é considerada como uma componente fundamental da educação porque facilita o domínio da língua, de conhecer formas de vida, de vivências diversificadas e enriquecedoras, assim como promove diferentes tradições culturais (Gálvan, 2004) e permite ao aluno escutar o que o texto tem para dizer (Calvino, 1993), mas que não pode correr o risco de ser uma acumulação de obras e textos (Mata, 2003).

Juan Mata (2003) considera que o ensino da Educação Literária inclui os sentimentos, o despertar e desenvolver da inteligência para compreender o sentido das palavras, assim como a aquisição das competências da língua, e que se define por ensinar a observar minuciosamente todos os momentos da vida em sociedade.

Face a esta visão podemos considerar a leitura como sendo um alicerce da sociedade que promove o desenvolvimento do pensamento e das regras de cidadania, contribuindo para a formação, nas crianças e jovens, de capacidades de análise crítica e de síntese (Karl, 1992), ou seja, “é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais” (Sabino, 2008). Segundo Luis Galván (2004), a Educação Literária inicia-se nos primeiros anos de vida da criança de uma forma espontânea e lúdica ao escutar diversos tipos de textos, que podem ser contos ou poesias. Verifica-se, deste modo, uma relação com a leitura através da família e que se prolongará até à escola dando continuidade e construindo a base de uma educação precisa e eficiente nas etapas seguintes.

O autor apresenta ainda uma relação e promoção da Educação Literária dividida em quatro etapas de vida do ser humano:

1. A primeira etapa até aos oito anos, em que a criança deve criar uma relação com a leitura literária através da própria família, que poderá utilizar histórias com áudio, poesias ou contos lidos em voz alta. Nesta etapa, a criança deve ter acesso a um jogo de sentidos fornecido pelo ritmo e rima, jogos de palavras, enumerações e canções, progredindo para ritmos populares e característicos da tradição literária, assim como trabalhar através de adivinhas, que familiarizam a criança com a identificação, analogia e associação, as quais podem ser a atividade principal do professor que visa

a descoberta, e posteriormente, a construção de novas adivinhas pelos alunos. A utilização de contos populares e fadas, de fantasia ou de histórias em contexto familiar ao aluno, proporcionam às crianças desta idade uma introdução à narrativa através do saber escutar, relacionar e realizar a própria leitura após o professor.

2. A segunda etapa até aos doze anos, idade em que as crianças começam a ter consciência das formas e temas que englobam a leitura literária, sendo um processo indutivo orientado pelo professor através de textos como fábulas, comédia, romance, tragédia e ironia. Atendendo aos interesses e curiosidade dos alunos é preferível apresentar a comédia e romance e analisar a diversidade de personagens associados a cada história. Nesta etapa, o professor é responsável pela leitura em voz alta e interpretação do texto, efetua paragens na leitura e questiona o aluno sobre os próximos acontecimentos, assim como estabelece relações intertextuais com outros textos de acordo com a opinião da turma. Inclui ainda uma fase de escrita, em que o professor pode solicitar que se redija um outro final para a história, o reconto da mesma ou a mudança de algum acontecimento.
3. A terceira etapa até aos dezasseis anos engloba a leitura contínua de obras literárias e abordagem de aspetos mais complexos de simbolização e técnicas narrativas, assim como se estimula o sentido crítico dos alunos. O professor apresenta textos do passado e presente com o objetivo de desenvolver a imaginação literária, apurar a sensibilidade para a leitura e desenvolver a capacidade de perceção e compreensão da obra, assim como a organização verbal e visual. O contacto com a narrativa faz-se através de contos, mitos, lendas e textos clássicos, com vista a analisar as técnicas de narração como a identidade e conhecimento do narrador e respetivo ponto de vista. Nesta etapa pretende-se que o aluno desenvolva a capacidade crítica através do texto literário e da relação com as suas próprias vivências e conhecimentos.
4. A quarta etapa até aos dezoito anos abrange a capacidade crítica do aluno de entender e descrever temas e estruturas, focando as questões de textura verbal, ambiguidade e intertextualidade em obras mais complexas. O professor pode transmitir uma visão histórica da obra ordenando as leituras cronologicamente ou o estudo sistemático por géneros e temas.

Luis Galván (2004) refere ainda que durante estas quatro etapas é fundamental não esquecer o objetivo geral da Educação Literária: formar leitores com interesse e capacidade crítica na sociedade. O autor considera que: “no basta que a los niños les guste leer y lo hagan

por su cuenta, es necesario que sus lecturas los dispongan en la mejor situación para avanzar en las etapas superiores, con el entretenimiento en el ritmo, la narración, y la familiaridad con mitos, leyendas y relatos históricos”.

Conclui-se deste modo, segundo José Lorente (2013), e reforçando as linhas de pensamento dos autores referidos anteriormente, que a Educação Literária tem como finalidade formar leitores competentes e autônomos que desenvolvam a capacidade crítica e a visão da leitura na sua amplitude de vida, não como uma obrigação, mas como um prazer de construção da personalidade do ser, pois esta pode ser “uma força poderosa nas nossas vidas. Ela pode fazer-nos pensar, interrogar-nos, desafiar-nos, seduzir-nos, mas também permitir que nos emocionemos e, viajando nos inumeráveis e misteriosos bosques da ficção, permitir que descubramos novas e interessantes coisas, incluindo pontos de vista diversos relativamente aos nossos” (Azevedo, 2014).

2.2 – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)

Na tentativa de resolver algumas lacunas no ensino, o Ministério da Educação apresentou à comunidade escolar as Metas Curriculares de Português no Ensino Básico que sofreram diversas alterações, sendo a mais significativa a de 2012 que considera a Educação Literária um domínio de extrema relevância, que deve ser estudado e aplicado nas aulas da disciplina de português, nos diversos anos de escolaridade.

Assim sendo, em 2001 o Ministério da Educação homologou o Currículo Nacional do Ensino Básico que foi revogado, surgindo em 2009 os Programas de Português do Ensino Básico, que se tornou o documento base de orientação programática e pedagógica no ensino da disciplina de Português, permitindo uma maior liberdade de ação por parte do professor na sua prática letiva, apesar de suscitar dúvidas em relação a novos conceitos apresentados como: os descritores e indicadores de desempenho.

Contudo, o problema surgiu quando se verificou que a gestão do currículo apresentado pelo Ministério da Educação, através deste documento, não estipulava uma uniformização de conteúdos por anos de escolaridade, sendo os conteúdos e descritores de desempenho apresentados e agrupados por ciclos, de acordo com as competências específicas induzidas na disciplina de Português.

De acordo com o despacho N.º 5306/2012, e no âmbito da revisão da estrutura curricular (Decreto Lei N.º 139/2012 de 5 de Julho), foram elaboradas as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de Agosto de 2012, com vista a melhorar a qualidade do

ensino e da aprendizagem desde o Ensino Básico. No ponto de vista do Ministério da Educação, este documento apresentou uma melhoria na estrutura e organização dos conteúdos curriculares por ano de escolaridade, assim como incluiu quatro domínios de referência no 1.º e 2.º ciclos: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária, em detrimento das competências apresentadas em documentos anteriores.

Nestes quatro domínios, as mudanças salientes foram a substituição do Conhecimento Explícito da Língua pelo domínio da Gramática e a introdução da Educação Literária, que até ao momento era apenas avaliada verticalmente entre todos os domínios, alcançando a igualdade nos critérios de avaliação no ensino. Segundo o Ministério da Educação, este novo domínio da Educação Literária foi criado devido à necessidade de agrupar os descritores que se encontravam dispersos pelos outros domínios, fundamentando que,

Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão (Ministério da Educação, 2012).

Apesar desta melhoria referida pelo Ministério da Educação, continuaram a surgir inúmeras discrepâncias entre o Programa de 2009 e as Metas Curriculares de 2012, devido ao facto de a organização das mesmas ter como base dois princípios: a anualização e a progressão.

Face a este problema e após a aplicação das Metas Curriculares a todos os anos de escolaridade (2014-2015), tendo como objetivo a harmonização entre o presente Programa homologado em 2015 (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico) e as Metas Curriculares de Português homologadas em 2012, o Ministério da Educação retomou no documento as Metas alterando alguns aspetos fundamentais: no domínio da Leitura e Escrita, alguns géneros e textos passaram a ser opcionais; e no domínio da Educação Literária, o número de textos a trabalhar foi reduzido nos três ciclos (por exemplo, no 6.º ano os alunos devem ler obrigatoriamente oito obras literárias).

O Programa atual define os conteúdos por ano de escolaridade ordenados sequencialmente e hierarquicamente em todos os anos de escolaridade do Ensino Básico. Por sua vez, as Metas apresentam uma estrutura definida por ano de escolaridade, com os respetivos objetivos a atingir, assim como os conhecimentos e capacidades que os alunos devem adquirir ao longo do ano letivo. Engloba ainda outro elemento essencial à avaliação dos objetivos que se denomina por descritores de desempenho.

De acordo com o Ministério da Educação, os conteúdos do Programa encontram-se em harmonia com as Metas Curriculares, o que facilita o trabalho do professor e a aquisição de conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem pelos alunos, e apresentam-se em quatro domínios de referência no 1.º e 2.º ciclos (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) e cinco no 3.º ciclo, visto que se separa a Leitura da Escrita.

Verifica-se uma articulação entre o Programa e as Metas Curriculares no âmbito dos conteúdos que são remetidos para os objetivos e descritores de desempenho estabelecidos nas Metas. Nas Metas Curriculares surgem os objetivos e descritores de desempenho avaliáveis que permitem ao professor melhorar e delinear corretamente as estratégias de ensino. Os descritores de desempenho dos diversos objetivos foram elaborados cuidadosamente para que se verifique um ensino explícito e formal. Portanto é de salientar que,

As Metas Curriculares que acompanham este Programa constituem o documento de referência de todos os processos avaliativos, de acordo com o estabelecido nos descritores de desempenho. A classificação resultante da avaliação interna no final de cada período traduzirá, portanto, o nível de consecução dos desempenhos descritos (Ministério da Educação, 2015).

Segundo o Ministério da Educação, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico “contribuirá para uma maior eficácia do ensino do Português em Portugal.”

Sendo sobre o domínio da Educação Literária no 6.º ano de escolaridade que incide este relatório, e segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), os objetivos e descritores de desempenho são:

18. Ler e interpretar textos literários.

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada).
3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global.
4. Reconhecer, na organização estrutural do texto dramático, ato, cena e fala.
5. Expor o sentido global de um texto dramático.
6. Fazer inferências.
7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.
8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).
9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo).
10. Comparar versões de um texto e explicar diferenças.
11. Responder de forma completa a questões sobre os textos.

19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.

1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários.
2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).

20. Ler e escrever para fruição estética.

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
2. Fazer leitura dramatizada de textos literários.
3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.
4. Selecionar e fazer leitura autónoma de obras, por iniciativa própria.
5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.
(Ministério da Educação, 2015)

Estes objetivos e descritores de desempenho devem ser trabalhados de acordo com a lista de obras e textos apresentada para o domínio da Educação Literária no 6.º ano (Anexo 1).

Deste modo, verifica-se que no 2.º ciclo e no domínio da Educação Literária, o estudo de diversas obras sucede-se ao que acontece no 1.º ciclo, como sendo um momento de progressão da aprendizagem para todos os alunos, o que se constata desde o documento de 2012, no ponto de vista em que “foi criada uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (Ministério da Educação, 2012).

Neste ciclo de estudos são ainda apresentados aos alunos os recursos expressivos e respetiva análise, assim como textos literários “com uma maior densificação temática” (Ministério da Educação, 2015), e pretende-se que estes tenham a capacidade de construir e consolidar a competência leitora através de diferentes géneros e tipos de textos literários, como: fábulas, lendas e contos.

O Programa e Metas Curriculares de 2015 pretende colmatar algumas lacunas no ensino, sendo possivelmente alvo de estudo e avaliação no final deste ano letivo 2015-2016.

2.3 – Plano Nacional de Leitura

Ao longo do ano letivo, e no intuito de atingir os objetivos propostos no âmbito do domínio da Educação Literária, o professor planifica a sua prática letiva, tendo por referência uma lista de leituras que estipula oito títulos de obras e textos a trabalhar obrigatoriamente, por ano de escolaridade, sendo esta lista complementada pela leitura autónoma apresentada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL).

O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do Governo da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, tendo sido criado em junho de 2006 (data de aprovação), resultante de estudos nacionais e internacionais, que indicam Portugal como sendo um país onde se registam baixos níveis de literacia nos adultos, nas crianças e jovens em idade escolar.

Atendendo a estes resultados, e de acordo com o documento, podemos salientar que como objetivo geral:

O Plano Nacional de Leitura propõe-se criar condições para que os portugueses alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência, desfrutar as grandes obras da Literatura (Plano Nacional de Leitura, 2006).

Face a este intuito, o projeto apresenta os seguintes objetivos:

1. Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
2. Criar um ambiente social favorável à leitura;
3. Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
4. Criar instrumentos que permitam definir Metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
5. Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
6. Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
7. Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia (Plano Nacional de Leitura, 2006).

O projeto evidencia ainda diversificadas estratégias para atingir os objetivos propostos anteriormente, tais como:

1. Alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais;
2. Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura;
3. Inventariar e otimizar recursos e competências;
4. Criar e manter um sistema de informação e avaliação.
5. Assegurar formação e instrumentos de apoio (Plano Nacional de Leitura, 2006).

Assim sendo, o Plano Nacional de Leitura pretende promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral, incidindo prioritariamente nas crianças e jovens em idade escolar, e apresentando programas destinados às escolas, bibliotecas escolares e famílias, assim como a outras instituições promotoras de leitura.

No que diz respeito às escolas, os professores dispõem de uma lista que inclui obras de autores portugueses e estrangeiros, cujas leituras obrigatórias são delimitadas nas Metas

Curriculares na disciplina de português, e que estão agrupadas por nível de leitura e ano de escolaridade.

De acordo com os princípios do Plano Nacional de Leitura (2006), a escolha dos livros a apresentar na sala de aula como leitura orientada pelo professor deve seguir alguns princípios, tais como “os interesses dos alunos da turma; as leituras feitas anteriormente a fim de evitar repetições; o nível de leitura que os alunos atingiram de modo a assegurar adesão e progresso; as obras indicadas para a Educação Literária nas Metas Curriculares de Português”.

Pretende-se que a Educação Literária permita criar hábitos de leitura de diversos tipos de texto e cabe ao professor guiar o aluno, desenvolvendo estratégias e métodos de ensino que promovam o pensamento e análise crítica dos alunos, orientando o seu percurso como leitor.

Após o primeiro ano de implementação do Plano Nacional de Leitura foram realizados diversos estudos para avaliar a implementação do projeto e evolução da leitura em Portugal, destacando-se o estudo, *A Leitura em Portugal* - coordenado por Maria Santos (2007) do Observatório das Atividades Culturais, que nos induz de que “os portugueses estão a ler mais do que há 10 anos tendo-se verificado um aumento do número de leitores de livros”, mas que ainda não atingem os níveis de leitura dos países europeus.

Um outro estudo coordenado por Mário Lages da Universidade Católica Portuguesa (2007), *Os Estudantes e a Leitura*, evidencia a leitura nos 5.º e 6.º anos como sendo enriquecedora e entusiasmante, visto que os alunos gostam de ler livros de aventuras e banda desenhada, reconhecendo que leem por prazer associando o ato de ler à imaginação, aprendizagem, diversão, prazer e utilidade. Os romances surgem direcionados para o ensino secundário e são os alunos que pretendem seguir os seus estudos académicos que demonstram um maior interesse por este tipo de textos literários.

Para fundamentar ou contestar resultados e algumas ilações decorrentes de estudos inerentes ao Plano Nacional de Leitura, foi efetuada uma avaliação externa pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (CIES & ISCE, 2011), coordenada por António Firmino da Costa, concluindo que o projeto foi globalmente positivo. Efetivamente este resultado foi o esperado pelo Ministério da Educação que garantiu o reforço do Plano Nacional de Leitura, das bibliotecas escolares e da rede pública nos anos seguintes, a fim de colmatar algumas disparidades na promoção da leitura, nas escolas em Portugal.

2.4 – O Ensino da Educação Literária nas escolas

Vários estudos têm sido realizados no âmbito da literatura e sua relevância perante a sociedade atual. Hoje em dia, verifica-se que a leitura literária é valorizada pelas escolas, ou tenta ser, através da introdução do documento Programas e Metas Curriculares na disciplina de Português (2015), por ter havido uma valorização no domínio da Educação Literária, ponderando os interesses dos alunos, professores e instituição.

Apesar de se verificar que no documento de 2015 o domínio da Educação Literária gozou de uma maior relevância no ensino, sendo um fator positivo que tem vindo a mudar ao longo dos anos, face à experiência profissional como professora do 1.º e 2.º ciclos, verifica-se nas escolas uma constante inquietação perante este novo domínio, seja na prática educativa ou em conversas formais/informais, este apresenta inúmeras questões e incertezas futuras, contradições que limitam ou dificultam a sua libertação e valorização como um domínio de igual relevância no ensino.

Deverá este domínio ser apresentado como um só, independente dos outros três domínios? Estará o Ministério da Educação no bom caminho ao separar domínios como se estes não estabelecessem relações entre si? É possível avaliar um domínio sem que se faça referências aos outros? Na perspetiva profissional considera-se impossível separar estes domínios, pois podemos afirmar que não há compreensão da leitura sem a escrita, assim como não há escrita sem a leitura. Madalena Contente (1995) reforça esta ideia referindo que “a leitura e a escrita são atividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita fácil”, visto que o aluno, ao reagir de forma favorável à leitura, começa a ter a noção da estrutura do texto, a nível lexical, semântico e sintático.

De referir que somente quem interage no contexto escolar tem a noção exata do que a realidade se propõe em relação ao domínio da Educação Literária, verificando que não é inteiramente possível atribuir uma importância tão elevada à leitura literária. O programa e Metas curriculares impõem resultados e cumprimento das obrigações estipuladas em cada objetivo, o que conduz a uma preocupação excessiva de lecionar apenas os conteúdos inerentes à gramática, e outros domínios considerados relevantes para atingir os resultados, correndo o risco de ser pouco valorizada no ensino atual. De salientar ainda, como aspeto negativo, a obrigatoriedade de leitura e exploração de oito obras (6.º ano) num ano letivo, o que se considera inadequado, devido à falta de tempo e recursos, para o desenvolvimento de atividades adequadas e motivadoras, o que implica que algumas obras sejam referenciadas como trabalho a realizar no período de férias escolares.

Neste sentido, verifica-se que nas escolas se aplicam demasiados métodos institucionais, estratégias de avaliação, obrigatoriedade de realizar diversos tipos de trabalhos, que resultam no desencorajamento do leitor em criar hábitos de leitura por prazer (Graff, 1987). Procura-se atingir os objetivos e avaliar resultados derivados do conhecimento, competências e capacidades, em detrimento do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criatividade e imaginação do leitor (Stan, 2015).

Seguindo esta linha de pensamento e comparando com a escola atual, é possível afirmar que a Educação Literária como um domínio em igualdade aos restantes é um ato de mudança no ensino e de olhar para a leitura literária numa nova perspetiva, visto que, anteriormente nem se distinguia, sendo trabalhada e avaliada transversalmente entre domínios. No âmbito desta inovação, cabe ao Ministério da Educação proporcionar às escolas e professores a formação necessária para levar avante este projeto, sendo estes os principais promotores e condutores da leitura literária.

Face à perspetiva profissional e à aplicação deste projeto na prática letiva, retiram-se algumas ilações comprovadas em contexto de sala de aula, que demonstram que nem tudo é positivo e que é necessário limar alguns aspetos para que se alcancem os objetivos propostos pelo Ministério da Educação. Neste sentido, considera-se que a realidade da escola atual difere do positivismo lançado pelo Ministério da Educação, através do Programa e Metas Curriculares de 2015, no âmbito da Educação Literária, sendo de salientar a falta de formação adequada dirigida aos professores, no sentido da exploração de obras e textos literários através de métodos e estratégias adequados e inovadores.

Este problema verifica-se na maioria das escolas, sendo os professores detentores de um número elevado de anos de experiência, os quais detêm um vínculo efetivo no Ensino Público, que se limitam a trabalhar os mesmos conteúdos exatamente da mesma maneira, reforçando a ideia que são “muitos anos de trabalho” o que equivale a não aceitar mudanças, ou aceitar muito pouco do que se vive em seu redor, preferindo continuar a transmitir uma prática letiva monótona e repetitiva.

Face a esta situação, o que deveria mudar nas escolas? A atitude? O respeito pela mudança? Ou simplesmente, nada? Como profissional do ensino poderia ter inúmeras e diversificadas respostas a estas questões, mas cabe à entidade superior de educação conseguir chegar até aos professores, saber e querer ouvir o que têm para dizer, tentando, deste modo, conhecer a realidade das instituições e respetivos professores. A sociedade em que vivemos está em constante mudança e só cresce e aprende quem se adapta, e sabe aceitar e mudar os aspetos inerentes à sua vida, seja pessoal ou profissional.

Andreas Schleicher (2016), diretor do departamento de Educação e Competências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e responsável pelos testes PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), expôs recentemente a sua avaliação sobre os resultados obtidos em Portugal, afirmando:

Se olharmos para os dados do PISA, os alunos portugueses tendem a ter boas prestações em tarefas que exigem uma reprodução dos conteúdos ensinados na escola. Mas não são tão bons ao nível da aplicação criativa dos conteúdos. Nesse sentido, as escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do século XX para o século XXI, reconhecendo no entanto que, de forma muito positiva, Portugal registou desde 2000 uma das melhorias mais acentuadas entre todos os países da OCDE.

No âmbito desta conferência, da qual se aguardam os resultados, participaram diversos especialistas nacionais e internacionais, assim como representantes das associações de professores de diferentes áreas de ensino, e destaca-se a tentativa de reflexão sobre o ensino público, dando a oportunidade aos professores de se fazerem ouvir, referindo que, “os professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, têm um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar e na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar, tornando-o um efetivo instrumento da promoção do sucesso escolar para todos” (Ministério da Educação, 2016).

Somente após esta reflexão, é que poderemos considerar que estamos a trabalhar em conjunto, para um ensino de melhor qualidade em Portugal, caminhando novamente para uma mudança de reestruturação na Educação.

2.5 – Fatores que influenciam o ensino da Educação Literária

A situação de instabilidade, incerteza e controvérsia que se vive em contexto escolar, referente ao ensino da Educação Literária, pode provir de diversos fatores, visto que o sistema educacional se relaciona com inúmeros aspetos inerentes à sociedade em que vivemos e que podem influenciar positiva ou negativamente o ensino e promoção da leitura nas escolas.

Face a esta problemática, e tendo por base a experiência profissional, consideram-se como fatores de influência de relevância: a sociedade e meios de comunicação; a família; os professores e hábitos de leitura; a formação contínua ou complementar; o corpo docente estar envelhecido; os manuais escolares; e as regras e programas induzidos na prática letiva.

No ensino da Educação Literária como em todas as outras áreas, o elevado número de alunos e o facto da própria instituição não estar provida de recursos suficientes que permitam criar atividades na sala de aula, podem ser fatores de influência negativa no ensino. Deste modo

considerando, que as crianças não têm as devidas oportunidades para se relacionarem com a literatura e que são as escolas e as bibliotecas escolares que promovem este contacto, reforça-se a ideia de valorização da instituição, permitindo ao aluno descobrir o valor intelectual e emocional dos livros, criando hábitos de leitura por prazer, formando leitores competentes (Lomas & Mata, 2007).

No seguimento desta linha de pensamento, considera-se que a leitura literária corre sérios riscos de desvalorização resultante da falta de hábitos de leitura provenientes da família e escola, e que por sua vez, são facilmente substituídos por novos hábitos inerentes à evolução da sociedade. Neste sentido, Ruxandra Stan (2015) refere que a sociedade atual apresenta diversos riscos na promoção da Educação Literária e na formação de leitores, nomeadamente o desenvolvimento dos media, a capacidade de as crianças utilizarem as novas tecnologias, a necessidade de implementação de novos métodos e estratégias de ensino, assim como promove novos recursos que nem sempre visam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Deste modo, a transmissão de conhecimentos e competências através dos meios sociais são fatores prejudiciais que interferem e competem com a leitura e formação de leitores. Segundo Susan Neuman (1998), estes meios influenciam a leitura e a frequência com que se lê e este problema agrava-se devido ao estímulo visual dos media, que prejudica o desenvolvimento linguístico e influencia negativamente a capacidade de pensar e refletir, visto que apresenta pequenas e rápidas sequências de informação, diminuindo a atenção do indivíduo. Podemos referir que a evolução da sociedade prejudica a capacidade de ler e o investimento na leitura (Beentjes & Van der Voort, 1998).

Neste sentido, a escola e a família são fatores que se relacionam diretamente com o ensino da leitura literária em relação ao contexto, ao contrário da sociedade e respetiva cultura cujo contexto compete com a mesma. Direccionando para a família, podemos referir que os pais apresentam diferentes níveis de hábitos de leitura e que o nível de transmissão da literatura aos filhos influencia os hábitos de leitura na idade adulta, assim como lhes permite desenvolver o pensamento crítico e atitude positiva perante a leitura em detrimento das crianças, cujos pais não demonstram interesse pela literatura (Bourdieu, 1988).

Joan Grusec e Hugh Lytton (1988) reforçam esta ideia afirmando que as crianças procuram em seu redor um modelo de valores, regras e comportamentos, sendo a família responsável pela primeira convivência com o livro, representando e desenvolvendo um contexto primário de socialização, assim como de desenvolvimento das suas competências e comportamentos em sociedade. No entanto, nem todas as crianças têm esta possibilidade de desenvolver a capacidade de pensar, imaginar e interpretar desde os primeiros anos de vida, o

que se reflete na vida escolar, especialmente no nível de ensino secundário. Conclui-se, então, de acordo com Susan Neuman (1991) e Johnsson-Smaragdi (1994), que previamente à escola, o papel dos pais é decisivo para o desenvolvimento de hábitos de leitura na infância, visto que estes transmitem o valor da leitura, através das suas atitudes e estratégias pedagógicas apresentadas em interação com a criança.

Na perspectiva do professor, considera-se que os seus hábitos de leitura e gosto pelo ensino da Educação Literária poderão influenciar positiva ou negativamente a prática letiva, projetando nos alunos as suas próprias experiências e influenciando a formação de leitores.

Entre diversos estudos realizados, destaca-se a investigação sobre as crenças e conhecimentos de futuros professores com hábitos de leitura desde a infância, ou simplesmente que não têm o hábito de ler por prazer (Munita, 2013), por revelar a importância de nos debruçarmos sobre a nossa prática letiva como incentivadores à leitura, considerando que este poderá ser um dos fatores que influencia diretamente o ensino da Educação Literária. O estudo refere que os professores com hábitos de leitura diferem dos que não leem em diversos aspetos, nomeadamente no conhecimento que possuem do sistema literário; na conceção de leitura; nas perspectivas de ação na sala de aula e na própria experiência refletida na sua prática educativa, concluindo-se que a identidade leitora de um professor incide positivamente na sua prática educativa como guia e formador de leitores (Deleuze, 2009).

Atualmente, nas escolas e na sociedade em geral, podemos encontrar leitores que leem por prazer e outros que apenas criam hábitos de leitura por obrigação. No âmbito profissional, e de acordo com este estudo, reforça-se a ideia de que é fundamental conhecer a ligação que o docente estabelece com a literatura e a sua própria experiência enquanto leitor, sendo imprescindível investigar as relações existentes entre pensamento-ação e a influência das decisões tomadas pelo professor antes e durante a sua aula.

Seguindo esta linha de pensamento, Karine Manzo e Renata Junqueira (2007) salientam um estudo com professores realizado em Portugal, que revela uma manipulação no ensino da literatura para possibilitar o ensino da gramática. Podemos concluir que nem sempre o ensino da literatura é visto de igual modo entre professores e escolas, assim como nem sempre existe a preocupação de mudar os hábitos de prática letiva e investir no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Torna-se mais fácil optar por outros domínios cujo conhecimento está implícito nas próprias estratégias e métodos a utilizar na aula, sendo que, uma das dificuldades referidas pelo autor, e confirmadas em contexto de sala de aula, se rege precisamente pela ausência ou deficiência a nível de instrumentos de análise literária e recursos, e a valorização dos livros varia de acordo com o valor moral implícitos nas histórias.

Considerando a perspectiva profissional, verifica-se que o corpo docente está envelhecido, o que pode influenciar negativamente o ensino, nomeadamente da Educação Literária, no âmbito da diversidade das escolhas na prática letiva. Verifica-se que os professores com mais idade são, por norma, aqueles que mais descuram o ensino no que concerne à prática letiva, tendo por opção atividades que repetem ano após ano, justificando como sendo uma mais-valia na aquisição de conhecimento e processo de ensino-aprendizagem devido à experiência comprovada de anos de trabalho. Não se pode contestar que essas atividades não contemplem e atinjam os objetivos propostos, mas se vivemos em constante mudança, e os alunos cada vez exigem mais do professor e da escola, então qual a razão de descurar a mudança?

Provavelmente como resposta podemos referir a atitude perante a prática letiva que se tornou repetitiva apelando ao facilitismo, ou a falta de formação provida aos professores que os leve a aceitar e acompanhar a mudança. Luis Galván (2004) considera que o ensino da Educação Literária implica deter uma formação adequada e que se verifique uma constante troca de experiências entre professores, assim como a preparação de uma lista de livros de acordo com as capacidades e interesses dos alunos.

Outro fator de influência no ensino da leitura literária, que implica a utilização dos manuais escolares, no sentido em que estes apresentam atividades exploratórias muito limitadas, tendo por base um guião de leitura, e as atividades de relação intertextual são praticamente inexistentes. Se o professor se acomodar aos seus hábitos, utilizando apenas as sugestões do manual, verifica-se que a motivação para a leitura acaba por ser insignificante e limitada, pois o aluno não desenvolve a capacidade de explorar, pensar, interpretar, comparar leituras, ou seja, não estamos verdadeiramente a formar futuros leitores.

No âmbito profissional, temos que acompanhar a mudança e renovar os nossos métodos e estratégias de ensino, sob pena de ensinar por obrigação em detrimento da aptidão de ser professor, assim como de criar um ambiente de desinteresse pela leitura por parte dos alunos que, ao lerem por obrigação, desenvolvem atitudes menos corretas a nível do comportamento em sala de aula. É da responsabilidade do Ministério da Educação prover os docentes de formação adequada no âmbito da Educação Literária nos vários níveis de ensino, que lhes transmita segurança e vontade de mudar, de experimentar e incentivar os alunos através de atividades inovadoras, integrando os meios de comunicação em contexto de sala de aula, em detrimento de apenas facultar algumas formações referentes às Metas e cumprimento dos objetivos.

Neste sentido, podemos fazer referência ao programa da disciplina de Português, visto ser demasiado extenso, e à lista de obras obrigatórias no ensino da Educação Literária, o que dificulta a organização das atividades em cada domínio. Verifica-se que existem demasiados conteúdos e objetivos a atingir, pelo que se torna difícil gerir o tempo de aula para atividades lúdicas, quer seja no âmbito da leitura literária ou outro domínio, e ainda se constata incoerências no Programa e Metas Curriculares de 2015, que frustram o professor anulando a tarefa pedagógica. Carlos Lomas e Juan Mata (2007) reforçam a ideia sobre os programas escolares, referindo a necessidade de inovar os métodos e estratégias de ensino da literatura e implementar atividades originais e lúdicas. Segundo os autores, as atividades lúdicas são as que se revelam como eficazes no ensino, mas não se realizam porque colidem com o cumprimento dos objetivos educativos.

Seguindo a ideia anterior, a leitura e atividades exploratórias são exercícios que levam tempo exigindo recursos suficientes e para as desenvolver correta e eficazmente seria necessário abdicar de algumas tarefas didáticas, o que não é bem visto pelos coordenadores e representantes da disciplina de português no âmbito do cumprimento dos objetivos, visto que no final de cada período é pressuposto registar que tudo avança satisfatoriamente em todas as turmas.

Deste modo, para realizar uma tarefa de leitura seguida de debate, seria necessário um número suficiente de exemplares do livro, várias aulas para efetuar a leitura e o debate, métodos e estratégias cuidadosamente preparados, assim como o espaço apropriado à implementação da tarefa. Logo, esta atividade seria suprimida por exceder o número adequado de aulas e requerer inúmeros recursos, contradizendo as exigências dos programas, cumprimentos dos objetivos e avaliação dos alunos (Lomas & Mata, 2007).

Atendendo a este facto, a escola deverá ter a liberdade de considerar e modificar alguns dos métodos pedagógicos habituais, com o intuito de analisar e adequar princípios e práticas educativas, de modo a enriquecer o ensino, nomeadamente o ensino da Educação Literária, formando leitores competentes. Víctor Moreno (2008) reforça esta linha de pensamento, ao considerar que a literatura se lê por prazer e salienta a necessidade de transgredir os programas educativos, de modo a desenvolver a capacidade de imitar, transformar e comparar a leitura efetuada com outros elementos criativos.

Conclui-se que o ensino da Educação Literária implica uma aprendizagem contínua e sistemática, que carece do seu próprio espaço para se desenvolver e crescer, gerando hábitos de leitura por prazer, sendo parte integrante da vida de cada aluno em sociedade.

2.6 – Educação Literária e Intertextualidade

A partir de 1966, o termo intertextualidade foi adquirindo diferentes significados, tendo sido criado pela pós-estruturalista Julia Kristeva (1978), que o definiu como sendo uma combinação de textos, referindo que um texto é uma entidade heterogênea que combina diferentes textos de valor literário, social, criativo e cultural. Portanto, a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) que permite a leitura de uma outra palavra (texto).

Neste sentido, a autora afirmou que em todos os textos se registam e verificam elementos de outros textos, apelando à intertextualidade (Kristeva, 1978), o que permite transcender a simples análise de um texto criando um contexto histórico numa determinada realidade social. Deste modo, surgiu a noção de intertextualidade, englobando uma forma de leitura e análise de textos literários que anteriormente se caracterizavam por ser uma influência, citação, referência, plágio ou imitação e que na realidade se referia ao modo explícito ou implícito com que os autores incluíam nas suas obras elementos de relação com outras obras, como forma de homenagem ou paródia (Gracida & Mata, 2013). Jenny Laurent (1979) reforça a ideia que fora da intertextualidade, a obra literária é simplesmente incompreensível, tal como uma palavra de uma língua que ainda não se estudou, logo não se conhece.

Seguindo esta linha de pensamento, Fernando Azevedo (2008) considera que “qualquer texto literário exhibe, com maior ou menor grau de sofisticação, marcas do diálogo intertextual com outros textos ou outras vozes”, criando um significado de relação com o conhecimento do mundo, que deve ser partilhado pelo produtor e recetor de textos, atendendo a que, todas as expressões, experiências, diálogos e textos escritos apresentam influências e elementos de outros textos (Fairclough, 1992). Segundo Jenny Laurent (1979), a intertextualidade fala a língua que resulta da junção de vários textos e basta uma simples alusão a uma representação, história ou sentido para conferir à mesma uma riqueza e densidade excepcional, a qual se caracteriza pela introdução a um novo modo de leitura que contrasta com a linearidade do texto. Deste modo, possibilita ao leitor escolher prosseguir a leitura “vendo apenas no texto um fragmento como qualquer outro”, ou voltar ao texto de origem em que “a referência intertextual aparece como um elemento paradigmático «deslocado» e originário duma sintagmática esquecida” (Laurent, 1979).

Complementando as ideias anteriores, considera-se que a intertextualidade abrange diversas áreas de conhecimento e, deste modo, não se restringe apenas aos textos literários, sendo possível ou não a ocorrência do diálogo. Neste sentido, podemos considerar que a intertextualidade é “a referência explícita ou implícita de um texto no outro [...] e pode ocorrer

com outras formas além do texto, nomeadamente, a música, a pintura, filmes, novelas, entre outros.” Deste modo, a intertextualidade ocorre em todos os momentos em que uma obra faz alusão à outra e está presente em atividades como a pintura e escultura, música, fotografia ou publicidade, permitindo uma relação de interação entre diversas áreas (Custódio, 2014), mas é fundamental que o leitor relacione o que está a ler com leituras efetuadas anteriormente e estabeleça comparações de informação, conhecimento e experiências.

Neste sentido, a intertextualidade ocorre cada vez que se estabelece uma interação entre leitores (Bloome & Egan-Robertson, 1993) e sempre que o leitor cria um elo de ligação entre os diversos textos, suas experiências e vivências em sociedade (Cairney, 1990). Segundo teorias recentes relativas à literatura, considera-se que para os leitores um texto é um conjunto de significados, cuja interpretação pode ser variável e infinita (Derrida, 1989), assim como um método de desenvolvimento da capacidade de imaginação que permite interpretar, imaginar, criar alusões e inferências que sobressaem e divergem do real contexto produzido pelo autor (Bakhtin, 1984; Barthes, 1987).

De acordo com a linha de pensamento dos diversos autores, podemos concluir que a compreensão literária engloba a componente pessoal e analítica, desde as experiências e vida do leitor à análise da estrutura e elementos do texto e neste sentido, William McGinley (1997) reforça ainda a inter-relação existente entre as experiências de vida e o texto, afirmando que a leitura e a vida em sociedade são inseparáveis, o que permite criar um nível de equilíbrio entre a análise literária e as interpretações afetivas e pessoais do leitor.

No âmbito do ensino, Pedro Cerrilo (2006) refere que os textos de literatura para as crianças e jovens apresentam referências intertextuais em vários aspetos, como o do texto verbal e o do texto visual, que se relacionam com as experiências e conhecimentos do leitor e cuja explicitação é da responsabilidade do professor. Antonio Mendoza (2010) reforça a ideia anterior considerando, que a leitura é uma constante procura do conhecimento que permite descobrir elementos intertextuais entre diversas obras, podendo o professor conduzir a análise através da observação de indícios, procura de documentação e referências, valorização de elementos inclusivos e fragmentos de textos presentes na obra, assim como analisar a intenção induzida nas citações. Deste modo, o autor sugere como atividades formativas: identificar, relacionar, procurar novas ideias, organizar acontecimentos, refletir e interpretar os elementos constantes na obra, ou seja, desenvolver atividades cognitivas próprias do processo de leitura hipertextual (conhecimentos prévios, procura de informação, metacognição, aplicação do conhecimento, sistematização, síntese). Estas atividades permitem estabelecer itinerários de leitura que despertam no leitor o desejo de saber cada vez mais, no intuito de superar o

desinteresse resultante do reconhecimento de vários elementos e ideias ou da complexidade do processo de interpretação e exploração da obra.

Neste sentido, Rosa Taberero (2007) considera que a intertextualidade está dividida em duas partes: a que engloba as obras conhecidas pelo leitor reforçando a cumplicidade entre o autor e recetor; e a que corresponde às obras desconhecidas pelo leitor, cujas referências se descobrem e constroem seguindo um itinerário de leitura e cuja obra engloba a sua própria história literária convidando o leitor a seguir novos caminhos.

Face a estas perspetivas de intertextualidade e de acordo com a experiência profissional, verifica-se que apesar da sua relevância, o professor tem dificuldade em desenvolver atividades que promovam a relação intertextual entre diversos textos ou outros recursos, visto que os manuais não dão ênfase a este tipo de análise da obra, ou se fazem referência a alguma tarefa, esta apresenta-se muito superficial e os alunos não conseguem compreender o seu significado. Assim sendo, é o professor que procura criar métodos e estratégias que promovam o desenvolvimento das competências intertextuais, o que varia de acordo com o tempo disponível para a preparação da aula, assim como a sua opinião sobre a relevância da intertextualidade no ensino da Educação Literária.

Seguindo a linha de pensamento dos diversos autores, podemos concluir que no ensino o desenvolvimento da consciência de intertextualidade amplia a leitura e os modos de ler, tornando o leitor cada vez mais ambicioso e ativo, de modo a estabelecer conexões que na prática, criam mais expectativas e interesse pela literatura, mas que nem sempre se verifica devido a diversos fatores. Este modo de aprender influencia positivamente a capacidade de ler e escrever, sendo fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas e literárias, resultando num impulso de melhoria dos currículos educativos de vários países, através da reflexão e renovação pedagógica dos métodos e estratégias de ensino no âmbito da intertextualidade, como um instrumento de formação literária (Gracida & Mata, 2013).

2.7 – Estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais

A literatura e a vida aproximam-se sempre que o leitor se identifica com a leitura cujo interesse ou fruição favorece a prática social (Hidalgo & Mello, 2014). Para que tal aconteça, é fundamental desenvolver e aplicar diferentes estratégias e métodos de ensino, assim como promover a leitura em diversos espaços como a biblioteca escolar ou interagir com a família dos alunos, desenvolvendo hábitos de leitura e participação ativa nas escolas.

A biblioteca escolar é um espaço de lazer e aprendizagem fundamental ao interesse e despertar literário das crianças, tendo como objetivo criar hábitos de leitura por prazer, formando leitores. Considera-se como estratégias de promoção de leitura atividades como: encontros com escritores, palestras culturais, saraus de leitura, hora do conto, teatros, contadores de histórias, entre outros trabalhos que poderão ser realizados e apresentados pelos alunos ou pela comunidade educativa. (Hidalgo & Mello, 2014).

No que diz respeito à família, esta é um elo condutor da leitura e dos hábitos de ler por prazer instruídos desde a infância. Os pais devem reconhecer e incutir a importância da leitura literária para os seus filhos, mesmo que estes não detenham um grau elevado de literacia. Deste modo, os pais e a escola constroem uma relação de harmonia e participação ativa nas atividades desenvolvidas na instituição e em casa, através da orientação por parte dos professores e comunidade escolar, participando em reuniões e estabelecendo um diálogo constante de interação, com o intuito de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da intertextualidade, através de atividades como: “valorizar os depoimentos sobre a leitura; reservar um horário e um espaço em casa para a leitura; ler junto com os filhos; emprestar livros e participar em atividades da biblioteca escolar; e registar experiências com a literatura no caderno de leituras” (Hidalgo & Mello, 2014).

Segundo os autores, pais e escola em trabalho mútuo têm a capacidade de alcançar positivamente os objetivos inerentes à leitura literária, tais como: os alunos conseguem melhorar o interesse pelos livros e leitura literária, modificam o seu olhar perante a biblioteca demonstrando um maior apreço pela mesma e partilham as suas leituras com colegas e família. Deste modo, participando ativamente como agentes promotores da leitura, os pais valorizam a leitura literária, participam nas atividades de leitura articuladas pela escola e compreendem a razão do ensino da mesma acompanhando o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. A presente opinião é igualmente defendida por Fernando Azevedo (2014), que considera exequível a construção de uma comunidade de leitores competentes e apreciadores dos livros, “por meio de uma vivência em que todos os atores (alunos, pais, professores e agentes culturais) experimentam uma interação ativa com a leitura e a literatura, e nesse sentido percebem a sua relevância enquanto elementos aglutinadores e potenciadores da prática educativa”.

No âmbito do contexto escolar, Felipe Zayas (2012) propõe ao professor uma planificação que incida nos objetivos de aprendizagem:

1. Planificar de acordo com o contexto (destinatários, experiências e conhecimentos, situações implícitas no texto, etc.);

2. Planificar o conteúdo (procurar diversas ideias e consultar fontes de informação, recorrer a temas de tradição literária);
3. Estruturar o texto por género (ler, analisar e imitar textos-modelo);
4. Conhecer e utilizar métodos literários baseados nos textos-modelo);
5. Refletir sobre aspetos linguísticos do texto a apresentar na aula;
6. Analisar e avaliar o processo do trabalho.

Anna Camps (2003) apresenta uma proposta de articulação entre a planificação e atividades didáticas, que se dividem em:

1. Atividades comunicativas ou práticas discursivas, que consistem na elaboração de um género de texto (carta, reportagem, postal, relato,...) com um objetivo definido;
2. Atividades de ensino e aprendizagem das competências e conhecimentos (linguísticos, textuais, discursivos, etc.) inerentes à expressão oral.

De acordo com estas propostas, Felipe Zayas (2012) afirma que a planificação de atividades no ensino da Educação Literária engloba os seguintes critérios:

1. A sequência didática centra-se na capacidade de compreensão e construção de textos, ou seja, capacidades e estratégias linguístico-comunicativas;
2. A aquisição destas capacidades implica o conhecimento histórico-literário, em que o ensino da língua e a Educação Literária se complementam;
3. Diversificar as atividades e articular entre atividades de compreensão e escrita;
4. Promover atividades que desenvolvam os recursos linguísticos para a elaboração adequada e coerente de um texto;
5. Promover a leitura e escrita através de diversas perspetivas, como na leitura: pode ser efetuada para compreender um texto (atividades de inferência, antecipação dos factos, reformulação e síntese, relacionar o texto com o contexto histórico, entre outros); leitura para extrair e processar informação (selecionar informação atendendo a objetivos concretos) e leitura para disfrutar do texto (dramatização, recitar um texto, etc.);
6. Atividades de escrita (planificação, textualização e revisão);
7. Avaliação das aprendizagens realizada pelo professor e alunos;
8. Atividades diversificadas e com diferentes níveis de dificuldade, cujo resultado a avaliar não se baseia unicamente no produto final, mas em todo o processo desenvolvido pelos alunos.

Seguindo esta linha de pensamento, Fernando Azevedo (2014) refere ainda que as atividades preparadas pelo professor enaltecem os interesses e saberes dos alunos, tornando-os mais autônomos e responsáveis pelas próprias aprendizagens, assim como na exploração da identidade de cada um, pois todos são portadores de saberes pessoais e intertextuais, o que favorece o diálogo e a troca de ideias, promovendo deste modo, a atividade de interação entre a turma e o professor.

Teresa Colomer (1991) afirma que a planificação de atividades deve incidir na aquisição de duas componentes: a nível do comportamento leitor e a nível do comportamento linguístico, no intuito de promover e desenvolver a capacidade de saber ler textos literários.

1. Face ao nível do comportamento leitor, a autora refere duas subdivisões:

1.1. O desenvolvimento e familiarização com o texto literário, em que o aluno compreende a leitura literária como uma atividade inerente à sociedade em que vive, suas experiências e relações com o mundo. Neste nível, o leitor desenvolve o gosto de ler por prazer, através de atividades de incitação e de formação de hábitos competentes de leitura, assim como de inclusão de atitudes de implicação pessoal, de valorização estética e opinião crítica.

1.2. Aprendizagem de construção do sentido do texto, que se desenvolve através da intervenção educativa com o objetivo de formar futuros leitores e engloba a escolha e criação de uma lista de obras adequada ao nível de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, que deve ser conduzida pelo professor, estabelecendo uma estreita relação entre o leitor e o texto. O processo de leitura deve ser efetuado por etapas: antecipar, comprovar e controlar os significados presentes no texto, ou seja, o professor apresenta atividades de pré-leitura que despertam o pensamento crítico e a criação de inferências.

2. A nível do comportamento linguístico considera:

2.1. Capacidade de caracterizar e situar o texto literário entre as variáveis linguísticas que compõem o domínio da língua, ou seja, a familiarização e conhecimento das formas organizativas, dos géneros e modalidades do texto literário permite ativar o pensamento e melhorar as competências de leitura. Neste nível, o professor apresenta as características textuais existentes entre diversos tipos de textos literários, comparando com outros textos não literários.

2.2. Aquisição de aspetos específicos do texto literário em comparação com as características linguísticas do texto escrito, o que implica uma seleção rigorosa de conhecimentos literários para que os alunos desenvolvam o “saber ler

literário”, assim como a prolongar esses conhecimentos e objetivos pela escolaridade obrigatória.

Deste modo, Teresa Colomer (1991) salienta a necessidade de inovar e criar novas práticas educativas que visem a aprendizagem do aluno, proporcionando atividades autónomas na construção do saber ler, que engloba a capacidade de interpretar, comparar e recriar momentos da leitura.

Portanto no contexto escolar, o currículo deve estar centrado no aluno e nas suas aprendizagens e as atividades planificadas emergem a partir das leituras efetuadas anteriormente, sendo o professor um agente promotor da leitura literária, que em conjunto com os alunos aprende e partilha as suas vivências, práticas e saberes (Kristo & Giard, 1995). Para tal, são selecionadas estratégias como: a leitura integral de obras propostas pelos alunos e professor, a leitura e valorização de textos criativos elaborados pelos alunos, utilização da história da comunidade local em sala de aula, a leitura escolhida pelos alunos e professor e partilhada com os adultos em ambiente familiar, assim como o incentivo à criação de diários de leitura onde se registam memórias, vivências e afetos referentes às obras.

Reforçando este pensamento, as autoras Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014) afirmam que o professor é responsável pelo grau de motivação do aluno perante a leitura literária, e que o mesmo deve refletir sobre a sua prática educativa e planificação, promovendo novas estratégias e métodos de ensino. Deste modo, o professor deve considerar os seguintes critérios: dar a conhecer diversas obras literárias infantis e juvenis; utilizar diversos tipos de textos literários de acordo com o interesse, o tema e grau de dificuldade; estabelecer atividades com duração apropriada para uma leitura adequada efetuada por etapas; planificar atividades a realizar na turma, a pares ou em grupo; guiar os alunos no desenvolvimento da atividade expondo claramente os objetivos; agrupar as obras por temas, tópicos ou problemas/acometimentos; planear atividades em três etapas (pré-leitura; leitura e pós-leitura); e criar um ambiente de interação, partilha e confiança entre turma e professor.

Seguindo esta linha de pensamento, autores como Madalena Contente (1995), Fernando Azevedo (2014) e Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014) complementam e defendem a ideia de que o processo de leitura deve ser realizado em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Assim sendo, a autora Madalena Contente (1995) considera alguns itinerários de leitura, como atividades a desenvolver:

1. A pré-leitura que se refere à fase inicial de observação global do texto, de antecipação dos acontecimentos, sendo uma preparação para a leitura.

Neste sentido, Azevedo complementa afirmando que estas atividades permitem auxiliar os alunos a ativar o conhecimento prévio sobre o assunto, transparecendo a sua curiosidade, através de atividades como: exploração dos elementos paratextuais (capa, título, autoria, ilustração, entre outros), questionários prévios à leitura, a cesta literária, que consiste em trabalhar com enunciados e objetos relacionados com a obra, guias de antecipação em que o professor solicita a opinião do aluno sobre a temática da obra, mapas semânticos e de contrastes, atividades lúdicas que permitem e ajudam o aluno a interpretar o texto.

Neste sentido, as autoras Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014) sugerem ainda os desenhos e gravações de curta duração, gráficos, experiências reais e concretas, assim como citações que considerem relevantes;

2. Exploração da situação inicial referente à leitura inicial da obra despertando o interesse do aluno e desejo em saber mais sobre a narrativa e sua construção;
3. A leitura é efetuada pelo professor ou alunos, de modo orientado, em voz alta e em silêncio, podendo o texto ser lido integralmente ou por sequências narrativas. A autora propõe atividades de exploração e análise fundamentada pelo narrador ou deduzidas pelo leitor, através da identificação de personagens, relações estabelecidas entre as mesmas, descrição física e psicológica, assim como a profissão e posição na sociedade em que se inserem. Nesta fase, o professor estabelece e determina as diversas etapas da narrativa e organiza atividades em prol das mesmas. Neste sentido, Fernando Azevedo (2014) propõe desenvolver as seguintes atividades: círculos literários; mapas literários e de personagens; teias de personagens como auxílio para relacionar, identificar e caracterizar as mesmas; quadros de sentimentos e contrastes; e clubes de leitura, diários e registros de leitura que funcionam como uma breve resenha crítica do aluno.

O autor salienta a sua relevância pelo facto “de os alunos serem incentivados a experimentar uma relação afetiva com os textos, verbalizando e partilhando, com os colegas, as razões afetivas e emotivas pelas quais um texto pode ser amado ou detestado”, afirmando que estas atividades permitem exprimir: emoções provocadas pela leitura; sensações vivenciadas perante a leitura; horizontes proporcionados pelo texto; as portas que o texto fechou ao leitor; a forma como o tema foi estudado e as relações intertextuais que permitiu estabelecer.

4. A pós-leitura recria as condições da leitura promovendo o diálogo e comentários (contar o que se leu, dar uma opinião, apreciar a obra). A autora reforça a

necessidade de encorajar o aluno como leitor, a comparar a narrativa com as suas experiências e valores, a formular um outro sentido para o texto e sensações que provocou no leitor, a expressar opinião sobre as expectativas iniciais e ao longo da obra, assim como atividades de criatividade e imaginação (inventar sequências prolongando ou modificando acontecimentos, recontar a história).

Neste sentido, Luis Gálvan (2004) refere que estas atividades induzem o aluno à prática da escrita desenvolvendo as competências de organização, ordenação de factos, reestruturação dos acontecimentos, memorização, expressão de opinião por escrito e estrutura da narrativa. Nesta fase, Fernando Azevedo (2014) considera fundamental confirmar antecipações e reorganizar ideias iniciais e concorda com a autora sobre a necessidade de se criar um ambiente de interação e expressão oral, comparando a obra com as experiências e vivências do aluno/leitor. O autor propõe como atividades: a construção criativa de um texto em concordância com a linha de pensamento anterior, no sentido de modificar aspetos da história ou incluir novos acontecimentos; partilhar citações retiradas do texto; criar workshops de leitura realizados em grupo cujo objetivo é “aprender a ler lendo”, através do desenvolvimento do pensamento crítico, ao convidar os alunos a interpretar as dificuldades encontradas, identificando e procurando estratégias de melhoria em interação com os colegas.

No âmbito do ensino da Educação Literária, as autoras Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014), concordam com os restantes autores em relação às fases de leitura, e identificam objetivos e competências a desenvolver na sociedade atual século XXI, através de atividades de exploração da leitura literária associadas ao progresso das novas tecnologias, tais como:

1. O desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da situação problema-ação através das seguintes atividades:
 - 1.1. Organizar informação;
 - 1.2. Realizar debates;
 - 1.3. Preparar tarefas que despertem a imaginação e curiosidade;
 - 1.4. Identificar e solucionar um problema das personagens;
 - 1.5. Formular questões sobre o tema e acontecimentos;
 - 1.6. Promover a interação com colegas (ideias, interpretações e pontos de vista);
 - 1.7. Diversificar as atividades: dramatização, vídeo, áudio, poesia em resposta à literatura;

2. O desenvolvimento da comunicação e colaboração através de atividades como:
 - 2.1. Apresentar um texto sobre a obra (oralmente ou por escrito, utilizando o projetor ou vídeo);
 - 2.2. Comunicar em grupo/turma ou a pares questionando a obra;
 - 2.3. Preparar e apresentar pequenos trabalhos sobre a informação, ideias, tema ou aspetos relevantes na obra;
 - 2.4. Interpretar, questionar e solucionar aspetos que considerem importantes, tentando encontrar possíveis razões para os acontecimentos (a pares);
3. O desenvolvimento da informação, das novas tecnologias e comunicação através das seguintes atividades:
 - 3.1. Analisar e citar o texto para fundamentar a opinião pessoal;
 - 3.2. Pesquisar na internet;
 - 3.3. Visualizar imagens e analisar ilustrações, perspectivas, representações da obra em sentido crítico;
 - 3.4. Utilizar diversos recursos tecnológicos (computador, projetor, *tablets*, MP3, iPods, vídeo) para partilhar informação com a turma ou para novas pesquisas sobre o tema;
4. O desenvolvimento social e cultural através de atividades:
 - 4.1. Promover a interação com os colegas e professor, transmitindo a sua opinião ou em resposta ao texto (personagens, tema, ilustração, escolhas do autor);
 - 4.2. Colaborar na preparação e apresentação de trabalhos;
 - 4.3. Envolver-se na literatura compreendendo e partilhando experiências e vivências pessoais em comparação com a obra;
 - 4.4. Respeitar a opinião dos colegas e professor, assim como a divergência de experiências partilhadas, de acordo com o meio social de cada aluno.

No seguimento destas propostas e complementando as atividades no ensino da Educação Literária, Angela Hidalgo e Cláudio Mello (2014) propõem uma série de tarefas com foco no leitor, tais como:

1. Leitura autónoma na escola ou em casa;
2. Leitura orientada na sala de aula;
3. Hora da leitura na sala de aula ou biblioteca;
4. A utilização de um caderno de leitura onde se registam todas as experiências inerentes aos diferentes tipos de textos;
5. Escrita criativa;

6. Leituras compartilhadas entre alunos e professores;
7. Atividades de análise que promovem o pensamento crítico e o desenvolvimento das capacidades intertextuais entre diferentes tipos de textos literários e contextos culturais.

Conclui-se que, tal como os pais, o professor desempenha um papel ativo na promoção da leitura desde os primeiros anos de vida da criança, desenvolvendo métodos e competências de leitura e atividades interpretativas que facilitam a compreensão do texto em diferentes contextos culturais (Hník & Lancová, 2012). Neste sentido, os autores apresentam como estratégias a utilizar na sala de aula: a abordagem interpretativa, experimental e leitura orientada como motivação para que os alunos criem hábitos de leitura.

De salientar a abordagem interpretativa, cujas atividades não se baseiam apenas na leitura do texto, mas na reflexão e troca de ideias entre os alunos e professores, tendo o professor que planificar a aula atendendo ao grau de motivação dos alunos, promovendo atividades de reflexão e expressão, assim como de criatividade, sendo o diálogo uma constante na sala de aula. Segundo os autores, este método é o mais eficaz e permite atingir os objetivos propostos na promoção da leitura literária, mas implica que o professor disponha de mais tempo na preparação da sua aula e que consiga estabelecer as regras de sala de aula, recriando as mesmas nas atividades propostas.

Deste modo, o professor necessita de tempo suficiente para estabelecer objetivos e desenvolver diversificados métodos e estratégias, visto que, a aula implica o diálogo em todas as atividades propostas e desenvolvidas pelos alunos em interação com o professor, cujo papel é o de guiar os alunos no seu discurso e criar um ambiente motivador e criativo. Deste modo, o professor não deve limitar o ensino ao cumprimento das Metas estabelecidas e objetivos a atingir em cada ano de escolaridade, o que induz o aluno ao insucesso e desinteresse pela escola.

Ondrej Hník e Markéta Lancová (2012) referem ainda que o objetivo geral da escola é preparar as crianças como parte integrante da sociedade, apelando à responsabilidade e atitudes, ou seja, o objetivo da escola é preparar o aluno para a vida em comunidade. Como tal, o professor deve abrir horizontes e guiar os seus alunos no seu percurso, demonstrando as facilidades e dificuldades presentes em todas as escolhas efetuadas, mas não deve limitá-los a uma única escolha, concedendo, deste modo, a liberdade de expressão, construção e partilha de vivências.

O professor deve ter a capacidade de criar e propor atividades interligadas às experiências de vida, permitindo aos alunos trabalhar diretamente com o texto, relacionar e comparar com as suas experiências e conhecimentos e estabelecer relações com outros textos,

adquirindo competências de leitura e intertextualidade (Hník & Lancová, 2012), assim como desenvolver a capacidade de relacionar o texto com outros contextos culturais, como artistas, ilustradores, vídeos, filmes e programas de televisão (Sipe, 2000).

A leitura de um livro pode ser dividida em diversas partes desde a capa às ilustrações, sendo todas elas fundamentais para o raciocínio do aluno e compreensão do texto. Os livros ilustrados apresentam uma parte visual e outra verbal e para compreender a história, o aluno deve ter a capacidade de relacionar estes dois aspetos. O livro deve ser visto “como um todo” essencial à interpretação e crítica do leitor, e deve ser explorado desde a capa, ao título até às últimas páginas, pois todos os elementos apresentam inúmeros significados que permitem a construção do conhecimento (Genette, 1980; Higgonet, 1990).

William Moebius (1986) refere ainda que as cores induzidas em cada página do livro representam e despertam diferentes tipos de emoções e sentimentos no leitor, o que permite desenvolver a compreensão literária. Para o autor, a compreensão literária é um processo gradual de aprendizagem e conhecimento através da leitura de diversas histórias, que promovem a construção do significado e uma relação de intertextualidade entre a leitura e outras obras.

Na perspectiva do leitor, o autor refere que a compreensão literária engloba as suas experiências e conhecimentos, em interligação com as respostas e associações que transmite em relação a diferentes textos literários. Cada interpretação, expressão, crítica, dúvida e associação que o leitor identifica e expõe aos recetores, implica e demonstra a capacidade de raciocínio crítico e competências intertextuais.

Para que se verifique e estabeleça a compreensão literária na sala de aula, o professor deve incentivar os seus alunos a ler autonomamente ou por orientação do próprio, apresentando textos apelativos e diversificados que suscitem o interesse pela leitura. Atendendo às dificuldades e motivação de cada turma e respetivos alunos, o professor deve utilizar como atividades exploratórias do livro a observação da capa e diálogo, questões sobre o título e interligações possíveis com outros temas ou contextos culturais, a troca de ideias entre colegas ou mesmo pequenos trabalhos de grupo com exposição oral e debate.

Felipe Munita (2013) sugere ainda que o processo de leitura se realize através de diferentes níveis de trabalho, no intuito de promover e desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Deste modo, os alunos familiarizam-se com uma diversidade de temas, contextos e realidades que permitem desenvolver a capacidade de interpretar e construir uma opinião crítica.

Segundo o mesmo autor, o professor pode selecionar temas universais que parecem antigos e desatualizados, mas que devem ser trabalhados, de modo a conseguir adquirir conhecimento e construir uma perspectiva diferente em cada leitura e análise da obra.

Felipe Munita (2013) propõe as seguintes atividades escolares:

1. Leitura coletiva ou individual na sala de aula;
2. Trabalhar analiticamente os textos partindo de um aspeto mais comum e de fácil identificação pelos alunos, como as personagens ou pelo tema;
3. Construir o perfil físico e psicológico das personagens;
4. Resolver questões de interpretação – oralmente ou por escrito;
5. Efetuar uma análise crítica dos objetivos do autor;
6. Preencher um guião de leitura;
7. Dialogar com os alunos, incentivando a opinião pessoal e coletiva;
8. Proporcionar atividades práticas como a realização de uma entrevista ou debate;
9. Dar liberdade de escolha sobre um tema que os alunos demonstrem curiosidade;
10. Ir à biblioteca da escola ou do local de residência;
11. Escolher temas que, apesar de antigos, possibilitem associações com a vida atual;
12. Apresentar temas de diversas culturas;
13. Promover a Intertextualidade através da relação do contexto da obra com a atualidade;
14. Abordar os contos do imaginário como um trabalho interdisciplinar.

De acordo com as atividades propostas, podemos afirmar que na sala de aula o professor pode desenvolver inúmeras atividades, através de diversas estratégias e métodos reveladores do pensamento cognitivo e compreensão literária e, neste sentido, Sheridan Blau (2014) complementa as ideias anteriores, destacando o trabalho de grupo na sala de aula como sendo uma estratégia relevante e eficiente na promoção da leitura literária. O autor refere que é fundamental criar um ambiente de interação e cooperação entre os alunos, tentando que em conjunto superem as dificuldades apresentadas ao longo da leitura.

Deste modo, o professor deve incutir hábitos de leitura permitindo aos alunos uma busca constante do conhecimento, associando-o às suas vivências e aprendizagens, incluindo o trabalho a pares ou em pequenos/grandes grupos, com o objetivo de facilitar e permitir ao aluno interpretar, expor o seu pensamento, interagir com a turma e professor, compreender e analisar as ideias propostas, desenvolvendo o pensamento crítico através do diálogo e partilha de ideias e opiniões. Neste sentido, Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014) referem cinco aspetos a ter em consideração para encorajar o aluno a participar nas atividades de grupo:

1. Questões abertas: o professor questiona os alunos utilizando questões simples e abertas como: “O que pensam de...?”, e valoriza todas as respostas;
2. Tempo para pensar, refletir e responder: o professor deve questionar e dar tempo suficiente para o aluno refletir e sentir segurança na sua resposta;
3. Inicialmente trabalhar a pares e depois em grupo/turma: o professor pede aos alunos para trocarem ideias e partilharem experiências com o colega do lado e no final todos partilham as opiniões com a turma;
4. Registrar ideias antes de partilhar em grupo: o professor proporciona tempo de reflexão e os alunos registam no caderno as suas opiniões e ideias, e no final partilham com a turma;
5. Incluir atividades de trabalho a pares, pequenos grupos, turma: o professor propõe diversificadas atividades utilizando diversos métodos de trabalho, em que o aluno trabalha com o colega do lado (pares), com um pequeno grupo e depois em grande grupo-turma, explorando a literatura e desenvolvendo a cultura em sala de aula.

De acordo com esta linha de pensamento, Sheridan Blau (2014) conclui que as atividades em grupo permitem interpretar, pensar sobre os respetivos problemas, refletir, construir e desenvolver significados, aperfeiçoando o carácter e a personalidade do próprio aluno, assim como o respeito pelos outros em sociedade.

Face a estas propostas de atividades, podemos referir que atualmente, no ensino, o plano curricular se impõe a todos as perspetivas autónomas de trabalhar a leitura literária pelo professor em sala de aula e os métodos e estratégias refletem apenas os objetivos que devem ser estabelecidos e cumpridos em virtude da avaliação e resultados, como sendo o único processo válido de desenvolvimento da aprendizagem, criando um ambiente contraditório à criatividade e imaginação dos alunos. Para precaver esta situação, o professor deve analisar, ponderar e optar pelos aspetos mais relevantes na sua prática educativa, tendo a liberdade de reduzir conteúdos do programa e escolher estratégias e métodos que beneficiem o ensino da leitura literária (Hník & Lancová, 2012).

Nas escolas é fundamental que se liberte o ensino da Educação Literária visto apenas como um instrumento de avaliação, permitindo aos alunos o desenvolvimento das competências de leitura e intertextualidade como sendo uma experiência e não apenas um processo incutido para atingir os objetivos e apresentar resultados positivos (Blau, 2014).

3 – Metodologia

No âmbito do domínio da Educação Literária, e face à experiência profissional, apresenta-se neste relatório uma proposta de intervenção em sala de aula sobre o *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, tendo como objetivo geral avaliar a implementação das Metas Curriculares no ensino da Educação Literária no 2.º ciclo.

A recolha de dados seria efetuada através de diversos instrumentos de avaliação que seriam aplicados nas aulas, de modo a avaliar o desempenho dos alunos na realização das atividades propostas. Estes instrumentos de avaliação (grelhas de atitudes e comportamento, observação direta, leitura, escrita, compreensão oral, fichas de autoavaliação, etc.) possibilitariam a análise global da intervenção através dos resultados obtidos.

Portanto, a metodologia apresentada neste relatório teria por base a implementação de uma proposta de atividades numa turma de 6.º ano, cujos instrumentos de avaliação permitiriam obter os dados fundamentais para avaliar a eficácia das Metas Curriculares no ensino da Educação Literária, assim como verificar quais as Metas mais relevantes no desenvolvimento da competência literária e intertextual.

3.1 – Proposta de Intervenção

3.1.1 – Objetivos

Esta proposta de intervenção em sala de aula permitiria ao professor refletir sobre a sua prática letiva analisando as reações dos alunos perante as atividades desenvolvidas, de modo a melhorar e inovar métodos e estratégias no ensino da Educação Literária, assim como verificar se as Metas Curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação neste domínio são fundamentais à prática letiva e se estas são aplicadas e avaliadas de forma correta.

Neste sentido, define-se como objetivo geral:

- Avaliar a Implementação das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária no 6.º ano.

No que diz respeito aos objetivos específicos, esta proposta permite:

1. Analisar o impacto da implementação das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária, numa turma de 6.º ano;
2. Refletir sobre as estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais;

3. Propor e avaliar uma estratégia para o desenvolvimento das competências intertextuais.

No âmbito deste relatório, a proposta de investigação engloba diversas atividades a desenvolver numa turma de 6.º ano, com o intuito de analisar diferentes métodos e estratégias de ensino através do grau de motivação e resultados obtidos pelos alunos. Para tal, a proposta teve como base as seguintes questões:

- Quais os modos de leitura de textos literários mais favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos?
- Serão os alunos do 6.º ano capazes de criar e desenvolver uma relação de intertextualidade com outros textos a partir das atividades realizadas neste domínio?
- Quais as Metas Curriculares no domínio da Educação Literária mais relevantes para o desenvolvimento das competências intertextuais?

Atendendo aos objetivos e questões iniciais de investigação, propõe-se um conjunto de atividades criteriosamente selecionadas e planificadas, de acordo com a linha de pensamento de diversos autores e experiência profissional. Estas atividades seriam desenvolvidas em sala de aula, permitindo analisar, avaliar e refletir sobre a prática letiva e questões inerentes ao ensino da Educação Literária, cujo domínio foi apresentado e valorizado pelo Ministério da Educação através das Metas Curriculares 2015.

3.1.2 – Recursos

Na planificação desta proposta de intervenção ponderou-se a utilização de materiais referentes às novas tecnologias, como *tablets* ou telemóvel, mas ao longo da exploração da obra verifica-se que esses recursos não foram mais além do que a utilização de computadores, projetores, áudio e vídeo, o que se deve ao facto destes materiais não serem ainda considerados pelas escolas como materiais didáticos eficazes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Deste modo, a planificação engloba os seguintes recursos: computadores e enciclopédias na biblioteca escolar; computador e projetor na sala de aula; exemplares da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres; caderno diário; fichas de trabalho sobre a obra-guião de leitura; questionários de verdadeiro ou falso; cartolinas; folhas coloridas A4; grelha de registo do trabalho de intertextualidade; mapa; desenhos de barcos em folhas A4; aula digital/escola virtual (áudios, vídeos, imagens, etc.).

Neste sentido, as atividades propostas estão de acordo com os materiais permitidos e existentes nas escolas, não sendo possível introduzir novos recursos e estratégias. Apesar deste

aspecto menos positivo, apresenta-se e aposta-se fortemente na eficácia da abordagem interpretativa defendida pelos autores Ondrej Hník e Marketá Lancová (2012), assim como no processo de leitura e respetivas atividades propostas pelos autores Madalena Contente (1995), Fernando Azevedo (2014), Sheridan Blau (2014), Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014), entre outros, cuja linha de pensamento auxiliou a planificação e preparação de todas as atividades inerentes à exploração do *Ulisses*, no 6.º ano de escolaridade.

3.1.3 – Proposta de atividades sobre a obra “*Ulisses*”

A proposta de intervenção foi planificada tendo por base a leitura integral do *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, e seria aplicada numa turma de 6.º ano, num horário de três blocos de 90m semanais, na disciplina de Português (Apêndice 1). A escolha da leitura a realizar em sala de aula incidiu na obrigatoriedade da mesma neste nível de ensino e tendo em atenção o tema geral, que se refere a um conjunto de aventuras com personagens misteriosas. Considera-se que este tema desperta o interesse dos alunos motivando-os para a leitura, permitindo desenvolver o pensamento crítico com a antevisão da história e comparação de factos e acontecimentos.

De referir que nem todas as obras referenciadas pelo Ministério da Educação através do Programa e Metas Curriculares de 2015 e Plano Nacional de Leitura coincidem com os interesses e vivências dos alunos na sociedade atual, o que pode ser um desvio para a leitura e formação de leitores competentes. Neste sentido, tal como mencionado anteriormente, a escolha da obra, sobre aventuras e descobertas em alto mar e ilhas, desperta a curiosidade do aluno, promovendo a imaginação e, de acordo com Fernando Azevedo (2014), proporciona o desenvolvimento da autonomia tornando os alunos responsáveis pela própria aprendizagem através da interação com os colegas e professor.

Neste sentido, todas as atividades foram planificadas considerando os interesses, experiências e conhecimentos dos alunos neste nível de escolaridade, ou seja, de acordo com o contexto, tal como refere Felipe Zayas (2012), procurando diversificar as tarefas, de modo a que o aluno compreenda e desenvolva as competências e conhecimentos a nível linguístico, textual e discursivo, inerentes à expressão oral (Camps, 2013).

Deste modo, tendo por base a linha de pensamento de autores como Madalena Contente (1995), Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014) e Fernando Azevedo (2014), a planificação apresenta-se dividida nas três fases referenciadas pelos autores, de modo a facilitar a leitura, a compreensão e aquisição de conhecimentos pelos alunos, sendo a pré-leitura, leitura e pós-leitura. Teresa Colomer (1991) reforça estas três fases referindo que o processo de leitura

se realiza por etapas que englobam o antecipar, comprovar e controlar os significados do texto, despertando no aluno a curiosidade e imaginação e estimulando o pensamento crítico e a construção de inferências.

Assim sendo, na pré-leitura pretende-se que o aluno expresse as suas ideias perante a observação do livro e antevisão dos acontecimentos, sendo uma preparação para a leitura. Deste modo, tendo por base as atividades propostas pelos autores e a experiência profissional, propõe-se nesta fase diversificadas atividades. Estas seriam desenvolvidas durante um bloco de 90m que corresponde a duas aulas, ou em três aulas (90m + 45m), com o intuito de auxiliar os alunos a ativar o conhecimento prévio sobre o assunto transpondo o mundo real para o imaginário. Como exemplo apresenta-se uma atividade inicial de pesquisa na biblioteca (Apêndice 3), visto ser um dos locais mais enriquecedores de conhecimento e propício à leitura, previamente preparada pelo professor e alunos, ou realizada durante a aula que inicia o trabalho com a obra.

Nesta atividade pretende-se que os alunos trabalhem em grupos de três ou quatro elementos e procurem o conhecimento tendo por base algumas palavras-chave fornecidas pelo professor (autora- biografia, Grécia e mapa, deuses gregos, Homero, Ciclopes, Monstros do mar, entre outros). Após a pesquisa e registo de informação sobre o assunto, os alunos realizariam uma pequena apresentação na sala de aula como introdução à próxima tarefa, o mapa semântico, sendo esta uma das propostas dos autores referidos anteriormente. Após esta tarefa, os alunos teriam de refletir sobre o seu desempenho e comportamento, de modo a preencher uma ficha de autoavaliação. De referir que os trabalhos realizados nesta aula e ao longo da exploração da obra seriam expostos na parede da sala de aula, construindo um mural de *Ulisses*.

Posteriormente, os alunos visualizariam um *PowerPoint* sobre a Grécia (Escola Virtual), reforçando, deste modo, os dados obtidos na pesquisa e na aquisição de conhecimento prévio sobre o tema da obra, assim como um vídeo sobre a estrutura das sequências da narrativa com o intuito de facilitar a compreensão e introdução do tema. Após esta atividade, seria proposto aos alunos a observação e análise dos aspetos paratextuais do livro, desde a capa, título, autor, ilustração, editora e edição, assim como as cores presentes no livro. Salienta-se a extrema relevância de ver o livro “como um todo”, de forma a facilitar a interpretação e a construção do conhecimento (Genette, 1980; Higgonet, 1990) e a despertar diferentes tipos de emoções e sentimentos, desenvolvendo, deste modo, a compreensão literária (Moebius, 1986). Esta atividade implica que o professor proporcione tempo suficiente para a observação, construção de inferências e registo das informações num guião de pré-leitura, que inclui as características do livro, assim como as expectativas do aluno perante o tema (Apêndice 4). Nesta fase propõe-

se ainda a elaboração de um glossário no caderno diário, com o objetivo de registrar expressões idiomáticas presentes na obra, auxiliando as tarefas a executar ao longo da exploração da leitura.

Na fase da leitura, apresenta-se uma divisão do *Ulisses* em 5 capítulos explorados em blocos de 90m, que correspondem a duas aulas da disciplina de Português, de modo a facilitar a leitura, interpretação e compreensão dos acontecimentos, assim como o desenvolvimento de estratégias diversificadas inerentes às atividades exploratórias. Assim sendo, sugere-se os 5 capítulos seguintes: “Ulisses e a Guerra de Troia”; “Arquipélago de Cicolópis”; “Ilha Eólica e Ilha de Circe”; “Ilha dos Infernos e o Mar das Sereias”; “Cócira a Terra dos Feácios e Regresso a Ítaca”.

No âmbito da exploração do primeiro capítulo: “Ulisses e a Guerra de Troia”, propõe-se atividades como:

- Leitura orientada pelo professor e diálogo com os alunos questionando as atitudes das personagens e o desenrolar da ação;
- Ficha de interpretação e compreensão da leitura e ordenação de frases de acordo com a sucessão dos acontecimentos - guião de leitura (Apêndice 2);
- Visionamento de um excerto do filme “Troia” e registo de informações no caderno (aula digital);
- Compreensão e expressão oral- questionário aos alunos sobre a leitura e o vídeo guiando-os no relato dos acontecimentos: a chegada do cavalo dentro das portas de Troia, e a reação dos troianos;
- Produção escrita individual ou a pares: “Se eu fosse Ulisses...” (Apêndice 5), reflexão sobre a leitura e observação do vídeo, com o objetivo de encontrar uma outra solução para o problema (Guerra de Troia);
- Apresentação oral à turma, referindo as ideias e justificando as escolhas como solução para o respetivo problema, dando origem a um ambiente de diálogo e partilha de opiniões da turma, registando no caderno as ideias dos colegas;
- Reflexão e preenchimento da ficha de autoavaliação.

Este capítulo incide na leitura orientada (Hidalgo & Mello, 2014), visto ser a fase inicial de trabalho sobre a obra, em que o professor expõe os primeiros episódios e incentiva e motiva os alunos para a descoberta de outras soluções para o problema apresentado durante a leitura, proporcionando um momento de reflexão e despertar do pensamento crítico e criação de inferências.

A atividade de produção escrita foi preparada segundo a opinião de diversos autores, como Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014), que consideram a organização de ideias; as tarefas que promovem a imaginação e criatividade; o facto de se identificar um problema e encontrar uma solução; a interação com os colegas e professor permitindo a troca de ideias, interpretações e pontos de vista, como atividades de exploração da leitura. Estas atividades promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da situação problema-ação de cada aluno, assim como o desenvolvimento da comunicação e colaboração entre todos os intervenientes na aula.

Ao longo da exploração da obra, considera-se o guião de leitura como uma ficha de trabalho em todos os capítulos, sendo este um momento de registo da informação, com o intuito de facilitar a interpretação e compreensão dos acontecimentos e facultar ao professor um momento de avaliação, assim como de análise das estratégias utilizadas durante a aula, permitindo verificar se houve ou não aquisição de conhecimento. Neste sentido, após a exploração do primeiro capítulo, o professor teria a possibilidade de analisar adequadamente os recursos, métodos e estratégias, de acordo com a interação e motivação dos alunos durante as tarefas, reformulando alguns aspetos que não tenham sido totalmente eficazes na exploração da obra.

De referir ainda que ao longo da leitura integral, o professor indicaria diversas atividades escritas, acompanhando o pensamento de autores como Fernando Azevedo (2014), no sentido em que os diários e registos de leitura funcionam como uma breve atividade crítica do aluno, onde este expressa os seus sentimentos e emoções perante a leitura efetuada, assim como diversos momentos de reflexão e autoavaliação das tarefas realizadas na sala de aula, no intuito do aluno identificar e procurar melhorar a sua atitude e perspetivas perante o ensino.

A exploração do segundo capítulo “Arquipélago de Cielópiá”, inicia-se pela:

- Audição de um excerto da narrativa Ulisses, acedendo à aula digital, repetindo duas ou três vezes para evitar troca de informação ou para auxiliar os alunos com mais dificuldades a nível da compreensão oral;
- Realização de um questionário de verdadeiro ou falso (Apêndice 6);
- Leitura expressiva realizada pelos alunos;
- Interpretação e compreensão dos acontecimentos através do diálogo entre professor e alunos;
- Guião de leitura - questões de interpretação e compreensão da leitura (Apêndice 2);
- Identificação das personagens e descrição física e psicológica das mesmas;

- Debate - troca de ideias identificando as semelhanças e/ou diferenças entre a personagem da história Ciclope e o Gigante Adamastor;
- Dramatização do excerto referente ao encontro de Ulisses com o Ciclope Polifemo: trabalho realizado em grupo, em que os alunos poderiam introduzir características ou expressões que enriqueçam o diálogo;
- Reflexão e preenchimento da ficha de autoavaliação;
- Resumo do segundo capítulo a ser realizado na sala de aula ou proposto para trabalho de casa.

Salienta-se, neste capítulo, a atividade que incide na identificação das personagens e descrição física e psicológica das mesmas, que permite ao aluno desenvolver e compreender as características de cada elemento da história, associando ao seu próprio conhecimento, assim como as atividades de debate e dramatização, cuja interação com os colegas e professor é uma constante na sala de aula. Estas atividades foram planejadas tendo como objetivo a motivação dos alunos e reforço da autonomia em contexto educativo, que posteriormente se irá refletir no saber estar e viver em sociedade. Como atividade de reflexão e verificação da interpretação e compreensão da leitura, assim como da ordenação dos acontecimentos, cada aluno teria de elaborar um resumo do capítulo explorado na aula e entregar ao professor, sendo para este um momento de avaliação e reflexão das atividades propostas na sala de aula.

No terceiro capítulo, “Ilha Eólica e Ilha de Circe” propõe-se as seguintes atividades:

- Leitura em voz alta realizada pelo professor e alunos;
- Diálogo e interação com a turma-professor de modo a facilitar a compreensão e interpretação dos acontecimentos;
- Questões de interpretação realizadas oralmente (guião de leitura – Apêndice 2);
- Continuação de atividades de expressão oral através de questões para testar e reforçar o conhecimento dos alunos referentes às características de uma ilha;
- Trabalho de grupo: resumo do capítulo estudado na aula, introduzindo uma nova aventura, uma ilha e uma nova personagem (Apêndice 7);
- Numa cartolina, os alunos teriam de desenhar os dois elementos (ilha e personagem) e descrever física e psicologicamente a nova personagem, atribuindo-lhe um nome e relacionando-a com outras personagens existentes na história;
- Apresentação oral do trabalho de grupo à turma e professor, seguida do preenchimento da ficha de autoavaliação.

Neste capítulo, a leitura em voz alta seria realizada pelo professor e pelos alunos, de acordo com as indicações do mesmo, de modo a diferenciar os diversos modos de leitura, analisar e avaliar os objetivos e questões inerentes a este relatório. De modo a complementar a tarefa anterior, o guião de leitura seria realizado oralmente dando ênfase às opiniões dos alunos, no intuito de valorizar as suas ideias e ilações perante os acontecimentos da história, assim como na descoberta e localização do espaço e ação, com o objetivo de desenvolver um processo de interpretação inferencial.

No âmbito das referências anteriores, e de acordo com a perspetiva profissional, a escrita está permanentemente interligada à leitura, fundamentando-a e sendo apresentada como um reforço ao conhecimento dos alunos (Contente, 1995). Neste sentido, os alunos realizariam uma atividade de escrita criativa em grupo, sendo cada um formado por três ou quatro elementos, incidindo na motivação, criatividade e imaginação, propondo-lhes a introdução na história de uma nova ilha e uma nova personagem. Este trabalho escrito englobaria a descrição física e psicológica da personagem, assim como a atribuição de um nome aos dois novos elementos da história (ilha e personagem), que seriam representados em cartolina e apresentados oralmente à turma e professor, sendo um trabalho que apela à imaginação do aluno, e que permite desenvolver o respeito pelas opiniões dos colegas e a autonomia em sala de aula. De referir que as atividades de grupo foram preparadas tendo como auxílio o pensamento dos autores referidos anteriormente, como por exemplo, Sheridan Blau (2014), que defende o trabalho de grupo como estratégia relevante e eficaz no ensino da Educação Literária.

O quarto capítulo corresponde aos episódios “Ilha dos Infernos e o Mar das Sereias”, tendo como atividades:

- Observação e leitura de uma imagem “Ulisses e as Sereias” (Apêndice 8);
- Questionário efetuado pelo professor (o que a imagem representa, qual o sentimento que transmite, a razão pela qual o homem estará amarrado ao mastro, entre outros aspetos), de modo a incentivar a opinião dos alunos, dando ênfase às suas respostas com o objetivo de identificar o que está representado e estabelecer a relação da imagem com a obra;
- Leitura silenciosa do quarto capítulo;
- Diálogo entre alunos e professor de modo a facilitar a compreensão e interpretação dos acontecimentos relatados;
- Registo no quadro e caderno das ideias principais retiradas da leitura e da análise coletiva efetuada anteriormente, ordenando os acontecimentos;

- Questões de interpretação e correção oral - guião de leitura (Apêndice 2);
- Trabalho a pares/grupo: redação de um texto sobre o que teria acontecido a Ulisses se tivesse ouvido e seguido o canto das sereias (Apêndice 9);
- Após a revisão do texto, em folhas coloridas ou cartolinas, os alunos teriam de escrever o texto e representar por desenho os acontecimentos narrados;
- Apresentação do trabalho aos colegas e professor. De seguida, um aluno de cada grupo iria colocar o trabalho no mural “Ulisses”;
- Reflexão e preenchimento da ficha de autoavaliação.

No âmbito deste capítulo, propõe-se a análise de uma imagem que permite motivar e incentivar os alunos a descobrir cada vez mais, assim como encontrar diversas hipóteses e interligações com outras histórias e textos lidos anteriormente, apelando às experiências e ao conhecimento do próprio leitor. De referir que o livro tem sempre uma parte visual e outra verbal (Genette, 1980; Higgonet, 1990) e ao apresentar uma imagem sem nome, cuja identificação será feita através de questões realizadas pelo professor, o aluno desenvolve a capacidade de relacionar as duas vertentes do livro (visual e verbal), assim como interpreta, expressa ideias, crítica, coloca dúvidas e associa a elementos do seu conhecimento, o que implica demonstrar a capacidade de raciocínio crítico e competências intertextuais (Moebius, 1986).

Após a análise da imagem, a leitura deste capítulo seria realizada em silêncio, de modo a proporcionar e facilitar a interpretação e compreensão da informação, de acordo com os conhecimentos e capacidades de raciocínio dos alunos, assim como da capacidade de ordenação e perceção dos acontecimentos relatados. Esta estratégia apela à autonomia permitindo ao professor identificar as dificuldades sentidas pelo aluno ao trabalhar individualmente, assim como analisar e comparar os diversos modos de leitura ao longo da exploração da obra.

Neste sentido, ao longo da exploração da leitura literária, as tarefas propostas incidem numa interação constante na sala de aula, no âmbito da abordagem interpretativa (Hník & Lancová, 2012), assim como na realização de trabalhos a pares ou de grupo. Trata-se de uma estratégia eficaz e motivadora no ensino, apesar de representar uma maior exigência no cumprimento das regras na sala de aula, assim como no respeito e colaboração mútua entre colegas. Portanto, incide no professor a responsabilidade e capacidade de orientar o desenvolvimento das tarefas, estabelecendo e reforçando as regras implícitas nas mesmas, sendo os resultados alvo de uma reflexão efetuada pelos alunos através do preenchimento da ficha de autoavaliação, como auxílio na identificação de aspetos positivos e menos positivos.

Para a exploração do quinto capítulo “Córcira a Terra dos Feácios e Regresso a Ítaca” propõe-se as seguintes atividades:

- Leitura expressiva realizada pelos alunos;
- Diálogo entre alunos e professor, de modo a facilitar a compreensão e interpretação dos acontecimentos;
- Resolução do guião de leitura e correção realizada oralmente (Apêndice 2);
- Reflexão sobre as ideias descritas inicialmente no guião de pré-leitura, em comparação com a opinião estabelecida após a leitura integral da obra;
- Elaboração de um texto de opinião e apresentação oral à turma (Apêndice 10);
- Trabalho de grupo: seria proposto aos alunos trabalhar com diversos materiais (relacionados ou não com a obra) e estabelecer uma relação de intertextualidade com a leitura do *Ulisses*, identificando e colando imagens, textos, pinturas, letras de músicas ou referências a filmes, numa grelha onde registariam as características de cada material, assim como as semelhanças e/ou diferenças com a obra (Apêndice 11);
- Apresentação dos trabalhos à turma e exposição no mural da sala de aula;
- Reflexão e preenchimento da ficha de autoavaliação.

Este último capítulo incide na leitura expressiva, pela razão focada anteriormente, e salienta-se a utilização do guião de pré-leitura, de modo a permitir aos alunos refletirem, analisarem e compararem as expectativas iniciais com a opinião no momento final da leitura, guiando-os na construção e apresentação oral de um texto de opinião.

No que diz respeito ao trabalho de grupo (Apêndice 11), este incide nos objetivos específicos deste relatório referentes à intertextualidade, como propor e avaliar uma estratégia para o desenvolvimento das competências intertextuais, assim como nas questões iniciais de investigação relacionadas com a capacidade de o aluno criar e desenvolver uma relação de intertextualidade, através das atividades propostas na exploração da obra “Ulisses”.

Neste sentido, o grupo seria formado por três ou quatro elementos, aos quais seria proposto trabalhar com um conjunto diversificado de materiais, em que se salienta: imagens, pinturas, letras de músicas após a audição das mesmas, poemas, visualização de um excerto do filme relacionado com a história. A atividade englobaria ainda outros materiais que não apresentam características comuns com a obra, considerando que a intertextualidade está presente em atividades como a pintura e escultura, música, fotografia ou publicidade, permitindo estabelecer uma relação de interação entre diversas áreas (Custódio, 2014).

Deste modo, a atividade seria orientada pelo professor com o intuito de motivar os alunos a descobrir semelhanças e/ou diferenças entre todos os materiais e a obra, proporcionando momentos de interação e troca de ideias, de modo a que estes desenvolvam as competências intertextuais. Após a seleção realizada pelo grupo, os alunos registariam a informação de cada material numa grelha (Apêndice 11), e apresentariam aos restantes grupos, formulando um comentário sobre cada trabalho. Esta atividade permite ao aluno trabalhar em conjunto com os colegas, expressar as suas ideias, aceitar ou discordar das opiniões do grupo, desenvolver o pensamento crítico e as competências intertextuais e aprender a ouvir e respeitar a opinião dos outros, ou seja, a saber estar e a conviver em sociedade.

No que concerne à pós-leitura, e de acordo com a linha de pensamento dos autores referidos inicialmente, como Madalena Contente (1995) propõe-se a elaboração de um reconto da história realizado oralmente, iniciado por um aluno através de uma pequena introdução, em que o professor vai passando a palavra de aluno em aluno, tendo este que acrescentar a informação necessária de acordo com a sequência dos acontecimentos. Nesta atividade, todos os alunos teriam a oportunidade de participar, criando um ambiente de comunicação e interação na sala de aula, ajudando os alunos com mais dificuldades a nível de interpretação, compreensão e expressão oral e/ou défice de atenção e memorização. Deste modo, pretende-se com esta atividade que os alunos efetuem uma reflexão, lembrando e ordenando os acontecimentos referentes a cada personagem, através da opinião expressa pelos colegas e professor.

Após o reconto, os alunos seriam distribuídos por grupos de três ou quatro elementos selecionando um porta-voz, aos quais seria entregue um mapa em folha A4, utilizado nas atividades de pré-leitura e pequenos desenhos de barcos, tendo como objetivo elaborar um roteiro das aventuras de Ulisses (Apêndice 12). Para tal, os alunos teriam como objetivo identificar, colar os barcos no mapa e preencher a legenda com o nome do local, desde o começo da aventura até ao regresso a casa de Ulisses. Solicitado pelo professor, o porta-voz de cada grupo teria de localizar e colar um dos barcos no mapa que se encontraria na parede da sala-mural, sendo alvo da opinião e correção de informação realizada pela turma, de modo a obter um roteiro correspondente à sequência dos acontecimentos. No âmbito desta atividade, o professor utilizaria um *PowerPoint*: “A Viagem de Ulisses” (escola virtual), para verificação e correção da informação contida no roteiro elaborado por cada grupo, assim como no mural da sala de aula.

Após a conclusão da tarefa, os alunos teriam de preencher a ficha de autoavaliação, com o objetivo de analisar, refletir e avaliar o desenrolar da atividade em interação com os colegas e professor.

Neste sentido, e como atividade final referenciada por Fernando Azevedo (2014), os alunos teriam de construir um texto criativo, tendo como objetivo imaginar e descrever um outro final para a história das aventuras de Ulisses e que seria posteriormente apresentado à turma, comparando as ideias entre colegas (Apêndice 13).

No âmbito deste relatório, a proposta de intervenção inclui diversos tipos de atividades através de diversificados métodos e estratégias, de modo a proporcionar aos alunos tarefas lúdicas que promovam a comunicação e interação entre alunos e professor. Neste sentido, a planificação engloba uma abordagem interpretativa, cujo diálogo é constante na sala de aula, apelando à imaginação e criatividade, com o objetivo de motivar e incentivar os alunos para a leitura literária. Tendo como auxílio a linha de pensamento dos autores referenciados ao longo do relatório, aposta-se substancialmente nos trabalhos de grupo ou a pares, que facilitam a comunicação entre todos os intervenientes e permitem interpretar, identificar e refletir sobre os problemas, construir e desenvolver significados, aperfeiçoando as atitudes do aluno e o respeito pelos outros em sociedade (Blau, 2014). No entanto, esta escolha poderá não ser uma opção válida para alguns professores, visto que estas atividades representam uma dinâmica diferente na sala de aula e uma constante reação do professor perante o cumprimento das regras.

3.1.4 – Estratégias utilizadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais

A proposta de atividades referente ao *Ulisses* engloba diversos métodos e estratégias de ensino que visam o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais, de modo a facilitar a análise e reflexão inerentes aos objetivos específicos estabelecidos neste relatório.

Atendendo às questões iniciais referentes aos modos de leitura mais favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, assim como a capacidade de criar e desenvolver uma relação de intertextualidade com outros textos através das atividades propostas, a planificação engloba as três fases de exploração da obra: a pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo a linha de pensamento da autora Teresa Colomber (1991), que considera este processo como um estímulo do pensamento crítico e da construção de inferências pelos alunos.

No âmbito da leitura, a proposta apresenta os diversos modos de leitura, nomeadamente, a leitura orientada, expressiva ou silenciosa, que pode ser efetuada para compreender o texto, extrair e processar informação ou disfrutar da leitura (Zayas, 2012), de modo a obter resultados

que permitam refletir, comparar e concluir sobre quais os modos de leitura mais eficazes na promoção e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Ao longo das atividades o diálogo é uma constante na sala de aula, seguindo a abordagem interpretativa proposta pelos autores Ondrej Hník e Marketá Lancová (2012), que engloba atividades criativas e de reflexão em constante interação entre alunos e professor, assim como o trabalho a pares ou em pequeno/grande grupo (pesquisas, dramatização, expressão oral, debate) considerando os cinco aspectos de encorajamento aos alunos apresentados pelas autoras Ruth Yopp e Hallie Yopp (2014). De referir ainda, a opinião do autor Sheridan Blau (2014), que evidencia esta estratégia como sendo relevante e eficaz na promoção da leitura literária, tendo o aluno que procurar constantemente o conhecimento, auxiliando a interpretação, expondo as suas ideias e opinião, desenvolvendo deste modo, o pensamento crítico em interação com os colegas e professor.

No que diz respeito ao desenvolvimento das competências intertextuais, esta proposta evidencia diversas atividades de grupo e de análise de imagens, em que o professor representa o papel de condutor da tarefa, apelando aos conhecimentos e experiências dos alunos proporcionado a criação de interligações com outras histórias, textos, vídeos, música, entre outros elementos intertextuais. Salienta-se a observação e leitura da imagem referente ao quarto capítulo (Ulisses e as sereias), assim como o trabalho de grupo no quinto capítulo (Intertextualidade), em que os alunos têm a possibilidade de trabalhar com diversos materiais, com o objetivo de estabelecer relações intertextuais entre os mesmos e a obra.

Atendendo aos objetivos deste relatório, a planificação e atividades propostas permitem que seja realizada uma análise e reflexão através da observação direta efetuada pelo professor, assim como da avaliação de desempenho e autoavaliação dos alunos. Desta forma, seria possível compreender e verificar quais as estratégias mais eficientes no ensino da Educação Literária e se estas seriam eficazes ao ponto de despertar o pensamento crítico dos alunos, assim como de desenvolver a capacidade de criar e estabelecer relações intertextuais com outros textos.

3.1.5 – Modalidades e instrumentos de avaliação das atividades da proposta de intervenção

Nesta proposta de intervenção, as atividades de exploração do *Ulisses* seriam devidamente analisadas e avaliadas pelo professor em contexto educativo. Neste sentido, em cada aula seria proposto aos alunos efetuarem uma reflexão sobre o empenho e comportamento perante cada tarefa, em interação com a turma, preenchendo uma ficha de autoavaliação. Deste modo, pretende-se que o professor detenha uma ideia geral da turma, conhecendo as dificuldades de cada aluno, no intuito de incentivar para a leitura literária e realização das tarefas. Proporciona-se, ainda, um momento de reflexão sobre a sua prática educativa, que possibilite modificar as estratégias inicialmente preparadas, segundo os resultados, experiências, conhecimento e motivação dos alunos, visto tratar-se de elementos fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, em todas as aulas seriam vários os momentos de avaliação efetuados pelo professor utilizando diversas grelhas de avaliação (Porto Editora, 2016):

- Grelha de Avaliação das Tarefas da Aula - Observação direta (Anexo 2);
- Grelhas de Avaliação da Leitura (Anexo 3) e da Expressão Escrita (Anexo 4);
- Grelhas de Avaliação da Oralidade (Anexos: 5 a 8);
- Grelha de Avaliação do Texto de Opinião (Anexo 9);
- Fichas de autoavaliação: Atitudes, Trabalho de Grupo, Texto de Opinião, Leitura e Expressão Escrita (Anexos de 10 a 14).

De referir que em cada aula se propõe o preenchimento de uma ficha de autoavaliação, realizada individualmente pelo aluno, referente aos trabalhos de grupo, escrita criativa, leitura, texto de opinião e atitudes, sendo um elo orientador de cada tarefa e relevante na reflexão e identificação de aspetos positivos e menos positivos no próprio desempenho. Esta reflexão permite ao professor conhecer melhor cada aluno e identificar dificuldades sentidas na realização das tarefas, tentando melhorar as estratégias de acordo com os resultados e motivação dos alunos.

No âmbito dos objetivos estabelecidos neste relatório, salienta-se a atividade proposta para avaliar uma estratégia que permita desenvolver as competências intertextuais dos alunos. Assim sendo, a proposta rege-se por um trabalho de grupo descrito no plano de aula referente ao quinto capítulo, que permite trabalhar com diversos tipos de materiais, desde imagens, vídeos, pintura, música, estabelecendo relações entre estes e a obra. A avaliação da atividade

seria realizada pelo professor através das grelhas de observação direta e desempenho dos alunos, assim como pela autoavaliação preenchida pelos mesmos.

Deste modo, a análise e reflexão de todos os elementos de avaliação permitiriam a recolha de dados imprescindíveis para o preenchimento de uma grelha de avaliação inerente à estratégia proposta e desenvolvida na implementação da atividade de grupo (Apêndice 14). Esta estratégia foi devidamente planificada e ponderada, considerando o objetivo de desenvolver as competências intertextuais dos alunos, sendo classificada com as seguintes menções: 1- Muito Insuficiente; 2- Insuficiente; 3- Suficiente; 4- Bom; 5- Muito Bom, e engloba aspetos como:

- Identificar os diversos materiais relacionando-os entre si;
- Descrever e registar as características, semelhanças e diferenças entre os materiais propostos e a obra;
- Criar e desenvolver uma relação de intertextualidade entre os materiais e a obra;
- Expressar e justificar a escolha dos materiais;
- Identificar as facilidades e/ou dificuldades no cumprimento da tarefa.

Na avaliação global da estratégia proposta, no intuito de desenvolver as competências intertextuais, poderíamos considerar como sendo positiva e cumprindo totalmente o objetivo, ao obtermos um elevado número de classificações iguais ou superiores a 3 (níveis: 3- Suficiente; 4- Bom; 5- Muito Bom). Por outro lado, se a maioria dos resultados obtidos englobar as menções de Insuficiente (nível 2) e Muito Insuficiente (nível 1), poderíamos constatar que a estratégia proposta não permitiu aos alunos alcançar o objetivo, sendo essencial uma reestruturação, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

3.2 – Avaliação das Metas Curriculares no Domínio da Educação Literária

No que concerne ao objetivo geral deste relatório, nomeadamente, avaliar a implementação das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária no 6.º ano, propõe-se que sejam recolhidos todos os dados referentes à avaliação de desempenho dos alunos, desde a observação direta realizada pelo professor, à reflexão e preenchimento da autoavaliação em diferentes momentos das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Deste modo, todos os instrumentos de avaliação seriam alvo de uma análise e reflexão, no âmbito de verificar o impacto das Metas, definindo quais as que se consideram ser as mais relevantes no desenvolvimento das competências intertextuais dos alunos.

Portanto, esta análise e reflexão do desempenho dos alunos através da realização das atividades propostas, permitiria avaliar a implementação das Metas e aferir a qualidade das mesmas, verificando até que ponto as Metas são eficazes e cumprem o seu propósito no ensino da Educação Literária. Para que tal seja possível, esta proposta engloba os seguintes instrumentos de avaliação:

- ❖ Grelha de Verificação e Avaliação das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária no 6.º ano: Alunos (Anexo 15);
- ❖ Grelha de Avaliação Global das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária no 6.º ano: Turma (Apêndice 15).

Estas grelhas foram desenvolvidas no intuito de cumprir o objetivo geral e englobam os objetivos e descritores de desempenho referenciados no capítulo 2.2, referente ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 2015. De salientar que as grelhas apresentam uma avaliação a ser efetuada por níveis, desde o nível 1 ao 5, a que corresponde:

- Nível 1 - o aluno não cumpre o descritor ou revela muitas dificuldades;
- Nível 2 - o aluno revela dificuldades que comprometem as tarefas que exigem cumprimento do descritor;
- Nível 3 – o aluno realiza tarefas que exigem cumprimento do descritor, mas com imprecisões ou lacunas;
- Nível 4 – o aluno realiza adequadamente as tarefas que exigem cumprimento do descritor;
- Nível 5 – o aluno realiza na perfeição as tarefas que exigem cumprimento do descritor, com autonomia e criatividade.

Deste modo, estes instrumentos de avaliação permitiriam verificar quais as Metas que se evidenciam como sendo as mais relevantes e eficazes no ensino da Educação Literária, ao estabelecermos os níveis de desempenho para cada aluno da turma, permitindo realizar uma análise global dos resultados, de modo a avaliar a implementação das Metas Curriculares no 6.º ano.

Portanto, deduz-se que ao obtermos um elevado número de níveis 1 e 2, conseguiríamos identificar quais as metas menos relevantes, o que no global resultaria numa avaliação negativa da implementação das mesmas. Logo, ao considerarmos um elevado número de níveis superiores a 3, poderíamos identificar e estabelecer quais as metas mais eficazes e relevantes no ensino da Educação Literária, resultando numa avaliação positiva.

Neste sentido, todas as atividades propostas ao longo da exploração da obra seriam elementos de análise, atendendo ao desempenho dos alunos e cumprimento das tarefas, assim como à avaliação de atitudes, interesse, responsabilidade e comportamento em sala de aula, através de diversificados instrumentos de avaliação que se complementam, permitindo cumprir os objetivos estabelecidos neste relatório.

De acordo com os resultados obtidos na avaliação das atividades inerentes à proposta de intervenção, poderíamos avaliar e concluir se a implementação das Metas Curriculares é um elemento fulcral no ensino da Educação Literária, assim como um elo orientador da prática letiva na promoção de atividades que visem o desenvolvimento da competência literária e intertextual.

4 – Considerações Finais

O presente relatório desenvolveu-se tendo como objetivo geral a análise e avaliação das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária no 6.º ano, através de uma proposta de intervenção em sala de aula baseada no *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. A proposta permitiria ainda uma reflexão realizada pelo professor sobre a sua prática letiva, no âmbito das estratégias e métodos selecionados e aplicados em sala de aula, com o intuito de inovar e reestruturar aspetos menos positivo no ensino da Educação Literária.

Neste sentido, a experiência profissional foi um dos elementos fundamentais na construção da proposta de atividades, assim como as inúmeras fontes e referências bibliográficas que auxiliaram e reforçaram o desenrolar do relatório, permitindo cumprir os objetivos.

Tendo por base as questões iniciais e objetivos, apresentou-se uma proposta de atividades inerentes ao ensino da Educação Literária, criteriosamente planificada, para aplicar numa turma de 6.º ano de escolaridade. De salientar que a planificação abrange diversificados métodos e estratégias de ensino, apelando ao diálogo e à constante interação de todos os elementos da turma, permitindo deste modo analisar e avaliar o desempenho, assim como refletir sobre o processo de desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais dos alunos.

Atendendo ao objetivo referente à proposta e avaliação de uma estratégia para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais, verifica-se que o trabalho proposto teve por base a linha de pensamento de diversos autores referenciados ao longo do relatório, defendendo o trabalho de grupo e a interação entre colegas, com o objetivo de desenvolver a autonomia na constante busca do saber.

Deste modo, o trabalho de grupo proposto no âmbito da intertextualidade permitiria atingir os objetivos propostos, assim como verificar a capacidade de os alunos criarem e desenvolverem uma relação de intertextualidade com outros textos e diversificados materiais. Em grupo, os alunos teriam a capacidade de descobrir por si próprios a noção de intertextualidade ao analisarem diferentes materiais (música, vídeo, poemas, fotografia, etc.), identificando as semelhanças e diferenças entre estes e a leitura da obra realizada ao longo das aulas.

Após o desenrolar da tarefa, análise, reflexão e avaliação dos resultados inerentes à estratégia proposta, poderíamos concluir que esta é eficaz no desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais, sempre que os alunos identifiquem, descrevam,

registem e estabeleçam corretamente uma relação de intertextualidade entre a leitura e os materiais apresentados pelo professor. Portanto, a estratégia seria positiva e eficaz no ensino da Educação Literária no âmbito da intertextualidade, ao obtermos um número elevado de níveis superiores a 3 na grelha de avaliação do desenvolvimento das competências intertextuais, e menos positiva e suscetível de reestruturação ao registarmos maioritariamente níveis 1 e 2 na respetiva avaliação.

Neste sentido, após a implementação das atividades e apreciação do desempenho dos alunos através de diversificadas modalidades e instrumentos de avaliação, poderíamos concluir que:

- Ao obtermos níveis iguais ou superiores a 3 na análise e avaliação das Metas Curriculares, sendo o nível global da avaliação igual ou superior a 3, estas seriam consideradas como sendo muito relevantes e corretamente aplicadas no ensino da Educação Literária;

- Ao obtermos um número elevado de níveis 1 e 2 na análise e avaliação das Metas Curriculares, sendo o nível global inferior a 3, estas seriam consideradas como pouco relevantes no ensino da Educação Literária, induzindo ao insucesso na sua implementação.

Portanto, a análise e avaliação das Metas Curriculares no domínio da Educação Literária permitiria identificar quais as metas que se salientam como sendo relevantes no ensino e fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais dos alunos, assim como facultaria uma perceção concreta sobre o impacte e implementação das mesmas na prática letiva.

Podemos referir que ao avaliarmos o desempenho dos alunos, estaríamos a analisar e a avaliar o impacte da implementação das Metas Curriculares na Educação Literária, permitindo referenciar as mesmas como eficazes e relevantes no ensino ou como meros elementos que dificultam a prática letiva e a formação de leitores.

Conclui-se, deste modo, que a implementação da proposta de atividades, análise, reflexão e avaliação de todos os elementos apresentados, permitiria atingir os objetivos propostos neste relatório, apesar das limitações apresentadas no desenvolvimento do mesmo, consequência do facto de não se ter concretizado a aplicação em sala de aula. Sugere-se uma futura reflexão e possível reestruturação dos métodos e estratégias de ensino implícitos na proposta de atividades, sempre que seja crucial para o desenvolvimento da prática letiva do professor e da construção do processo de aprendizagem do aluno.

Referências Bibliográficas

- Alarcos, E., Alonso, D., Alvar, M., Amorós, A., Bobes, R., & Benet, J...Vicente, A. (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- Azevedo, F. (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. *Lenguaje y Textos, Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 28, 75-82.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às práticas (2ª ed.)*. Raleigh, NC: Lulu Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Barthes, R. (1974). *S/Z: An Essay* (R. Miller, Trans.). New York: Hill & Wang. ISBN: 0-631-17607-1
- Beentjes, J., & Van der Voort, T. (1988). Television's impact on children's Reading skills: A review of research. *Reading Research Quarterly* 23(4), 389-413.
- Blau, S. (2014). Literary Competence and the Experience of Literature. *Style*, 48(1), 42-47. Acedido a 18 de dezembro, 2015, disponível em <http://www.b-on.pt/>
- Bloom, D., & Egan-Robertson, A. (1993). The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading And Writing Lessons. *Reading Research Quarterly*, 28, 305-333.
- Bourdieu, P., (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Cairney, T.H. (1990). Intertextuality: Infectious echoes from the past. *The Reading Teacher*, 43, 478-484.
- Calvino, I. (1993). *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. In *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-46). Barcelona: Graó. ISBN: 84-7827-310-7
- Ceia, C. (1995). *Textualidade – Uma Introdução*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ceia, C. (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri. ISBN: 972-772-065-X
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literária. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), 21-31.

Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Costa, A., Pegado, E., Ávila, P., Coelho, A. (2011). *Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura. Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: CIES, ISCTE-GEPE.

Coveri, L. (1986). *Insegnare letterature nella scuola superiores*. Firenze, La Nuova Italia: Giscel.

Custódio, P. (2014). De como os livros são pontes intertextuais. Propostas de leitura para o 2º CEB. *Educação e Formação*, 9, 147-158.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República nº 129 – 1ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

De Federicis, L. (1985). Il dibattito sull' insegnamento di letteratura. In A. Colombo, & C. Sommadossi (Eds.), *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione letteraria* (pp. 264-305). Milan: Mondadori.

Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité?. *Enjeux*, 74, 93-100.

Derrida, J. (1989). Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences (R. Macksey & E. donato, Trans.). In D.H. Richter (Ed.), *The critical tradition: Classic texts and contemporary trends* (pp. 959-971). New York: St. Martin's Press.

Despacho nº 5306/2012 de 18 de Abril. *Diário da República – 2ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Fairclough, N. (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4, 269-293.

Galván, L. (2004). Elementos Para Un Plan de Educación Literaria. *Revista de literatura – Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, 66(132), 537-554.
DOI:10.3989/revliteratura.2004.v66.i132

Genette, G. (1980). *Narrative discourse* (J. Lewin, Trans.). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Gracida, Y., & Mata, J. (2013). Intertextualidad: de la teoría a las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (62), 5-10.

Graff, G. (2007). *Professing Literature: Na Institutional History* (20ª ed.). Chicago, London: University of Chicago Press. ISBN-13: 978-0-226-30559-2

Grusec, J.E., & Lytton, H. (1988). *Social development. History, theory, and research*. New York: Springer-Verlag.

Hidalgo, A., & Mello, C. (2014). Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. *Educar em Revista*, (52), 155-173. DOI: 10.1590/0104-4060.36319

Higgonet, M. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15, 47-49.

Hník, O., & Lancová, M. (2012). The Teacher and the Challenges of the Interpretative Approach to Literary Education. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 2, 32-34. Acedido a 18 de dezembro, 2015, disponível em <http://www.b-on.pt/>

Johnsson-Smaragdi, U. (1994). Models of change and stability in adolescents' media use. In K. E. Rosengren (Ed.), *Media effects and beyond* (pp.89-116). London: Routledge.

Konchalousky, A. (realizador). (1997). *Odisseia* [DVD]. EUA: Hallmark.

Kristeva, J. (1978). *Semiótica I*. Barcelona: Editorial Fundamentos.

Kristo, J., & Giard, M. (1995). A sense of balance: a first-grade literary community. In B. Bosma & N. D. Guth (Ed.), *Children's literature in an integrated curriculum: the authentic voice* (pp. 110-127). New York, Newark: Teachers College Press/International Reading Association.

Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: CEPE, UCP-GEPE.

Laurent, J. (1979). *A estratégia da forma*. (Intertextualidades – Poétique revista de teoria e análise literárias, Trad.). Coimbra: Almedina.

Leya Educação (2016). *20 Aula Digital*. Acedido a 10 de janeiro, 2016. Disponível em http://www.leyaeducacao.com/z_professores/i_28/ct_4/

Lomas, C., & Mata, J. (2007). Monografía - La construcción del hábito de ler. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (44), 9-18. ISSN: 2014-4776
Disponível em http://www.academia.edu/9401661/La_construcci%C3%B3n_del_h%C3%A1bito_de_leer

Lorente, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. Acedido a 14 de janeiro, 2016. Disponível em <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/42239/40213>

Manzo, K.C., & Junqueira, R. (2007). O olhar dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico sobre a leitura e o uso do texto literário. In P. Cerrilo, C. Cañamares & C. Sánchez (Coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 299-305). Cuenca: Ediciones UCLM.

Mata, J. (2003). Educación Literaria. In J. L. G. Ortega, & E. F. Haro (Coord.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (Vol. 2, pp. 503-524). Espanha: Ediciones Aljibe.
ISBN: 84-9700-137-0

Mata, J., & Villarrubia, A. (2011). La Literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (58), 49-59.

Mcginley, W., Kamberelis, G., Mahoney, T., Madigan, D., Rybicki, V., & Oliver, J. (1997). Re-visioning Reading and teaching literature through the lens of narrative theory. In T. Rogers & A. Socer (Eds), *Reading across cultures: Teaching literature in a diverse society* (pp. 42-68). New York: Teachers College Press.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. In A. Mendoza & C. Romea (Eds), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*. Lisboa: ME.

Ministro da Educação (2016). *Texto Introdutório da Conferência Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos*. Lisboa: ME.
Acedido a 15 de Maio, 2016, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/programa_original_texto_introdutorio.pdf

Mísia (1995). *Tanto menos, Tanto mais – Penélope* [Vídeo-áudio]. Acedido a 08 de fevereiro, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=myCVcZAtAZw>

Moebius, W. (1986). Introduction to picturebook codes. *World and Image*, 2, 141-158.

Moreno, V. (2008). Literatura para ser leída, imitada y transformada. In C. Lomas (Coord.), *Textos literários y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 179-208). Barcelona: Graó.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores e no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. ISSN: 1885-446X

Neuman, S. B., (1988). The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and Reading performance. *Reading Research Quarterly*, 23, 414-440.

Neuman, S. B., (1995). *Literacy in the Television Age: The Myth of the TV Effect* (2ª ed.). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. ISBN: 1-56750-162-1

Plano Nacional de Leitura (2006). *Apresentação do PNL*. Acedido a 08 de fevereiro, 2016. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>

Plano Nacional de Leitura (2016). *Leitura Orientada*. Acedido a 08 de fevereiro, 2016. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrosrecomendados.php?idLivrosAreas=4>

Porto Editora (2016). *Escola Virtual*. Acedido a 10 de janeiro, 2016. Disponível em <http://www.escolavirtual.pt/entrada-professor>

Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-11. Acedido a 14 de janeiro, 2016. ISSN: 1681-5653

Santos, M., Neves, J., Lima, M., & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: OAC, ISCTE-GEPE. ISBN: 978-972-614-419-9

Schleicher, A. (2016, Abril). *Education and Social Progress*. Comunicação apresentada na Conferência Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos, Lisboa. Acedido a 01 de Junho, 2016, disponível em <http://www.dge.mec.pt/conferencia-curriculo-para-o-seculo-xxi-competencias-conhecimentos-e-valores-numa-escolaridade-de-12>

Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275. Acedido a 18 de dezembro, 2015. Disponível em <http://www.b-on.pt/>

Stan, R. (2015). The importance of literature in primary school pupil's development and personal growth. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (180), 454-459. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.144

Taberner, R. (2007). Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literário. *Lenguaje y Textos*, (26), 53-62.

Vargas, M. (2002). *La verdade de las mentiras*. Madrid: Alfaguara.

Verboord, M., & Rees, K. (2003). Do changes in socialization lead to decline in Reading level? How parents, literary education, and popular culture affect the level of books read. *Poetics*, (31), 283-300. DOI: 10.1016/S0304-422X(03)00036-6

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. New York: Oxford University Press.

Yopp, R., & Yopp, H. (2014). *Literature-Based Reading Activities- Engaging students with literacy and Informational Text (6ª ed.)*. California State University, Fullerton: Pearson.

Zayas, F. (2012). *La Educación Literaria, Cuatro Secuencias Didácticas*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-9921-329-3

Anexos

Anexo 1 - Lista de obras e textos de Educação Literária para o 6.º ano

Lista de obras e textos de Educação Literária para o 6.º Ano

1	Alice Vieira OU António Mota	<i>Rosa, minha Irmã Rosa</i> OU <i>Chocolate à Chuva</i> <i>Pedro Alecrim</i>
2	Almeida Garrett	“A Nau Catrineta”; “A Bela Infanta” in <i>Romanceiro</i>
3	António Sérgio OU Maria Alberta Menéres	<i>Contos Gregos</i> <i>Ulisses</i>
4	Manuel Alegre	<i>As Naus de Verde Pinho. Viagem de Bartolomeu Dias...</i>
5	Manuel António Pina	<i>Os Piratas – Teatro</i>
6	Sophia de Mello Breyner Andresen (sel.)	<i>Primeiro Livro de Poesia</i> (escolher 8 poemas de autores portugueses e 8 poemas de autores lusófonos)
7	Irmãos Grimm	<i>Contos de Grimm (trad. Graça Vilhena ou Maria José Costa ou Teresa Aica Bairos)</i> (escolher 3 contos)
8	Daniel Defoe	<i>Robinson Crusóé (adapt. John Lang)</i> OU <i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões (adapt. António Pescada)</i>

Anexo 2 - Grelha de Avaliação das Tarefas da Aula - Observação Direta

Ano: _____ **Turma:** _____ **Período:** _____ **Data:** ____ / ____ / _____

N.º	NOME	Realização oral						Realização escrita			
		Oportunidade	Uso correto da língua	Pede a palavra	Emite opinião	Coloca dúvidas	Presta esclarecimentos	Cumpre o tempo estipulado	Organização	Correção das respostas	Apresentação visual dos trabalhos
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											

Avaliação: MI - Muito Insuficiente; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Anexo 3 - Grelha de Avaliação da Leitura

Ano: _____ Turma: _____ Período: _____ Data: ____ / ____ / ____

N.º	NOME	Pronuncia todo o texto de forma clara e fluente	Lê expressivamente e com entoação adequada todo o texto	Utiliza ritmo e tom adequados
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

Avaliação: MI - Muito Insuficiente; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Anexo 4 - Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

Ano: _____ Turma: _____ Período: _____ Data: ____ / ____ / _____

N.º	NOME	Interpreta e cumpre a instrução desenvolvendo o tema de acordo com a tipologia textual	Revela conhecimento profundo sobre o tema, apresentando um juízo crítico	Define claramente a estrutura do texto, com recurso adequado a parágrafos	Utiliza corretamente conectores, concordâncias, flexões verbais, construção frásica e outros	Aplica corretamente as regras ortográficas, de acentuação, pontuação e uso de maiúsculas
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						

Avaliação: MI - Muito Insuficiente; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Anexo 5 - Grelha de Avaliação da Compreensão Oral

Ano: _____ Turma: _____ Período: _____ Data: ____/____/____

N.º	NOME	Compreende globalmente o texto	Compreende pormenores do texto	Realiza deduções sugeridas pelo texto	Compreende a intencionalidade comunicativa do texto
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

Avaliação: MI - Muito Insuficiente; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Anexo 6 - Grelha de Avaliação da Expressão Oral

Ano: _____ **Turma:** _____ **Período:** _____ **Data:** ____/____/____

N.º	NOME	Estrutura e organiza o discurso / as ideias	É objetivo, desenvolve e fundamenta a ideias	Utiliza linguagem e rigor adequados, assim como vocabulário adequado	Utiliza tom, entoação e expressividade variados e adequados, ritmo regular e adequado, volume audível e dicção clara	Revela domínio de estratégias argumentativas
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						

Avaliação: MI - Muito Insuficiente; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Anexo 8 - Grelha de Avaliação da Argumentação

Ano: _____ Turma: _____ Período: _____ Data: ____/____/____

N.º	NOME	TEMA	Planificação com definição de alguns tópicos de suporte	Argumentação simples	Tom de voz audível, entoação e ritmo	Vocabulário	Controlo de estruturas gramaticais correntes	Cooperação e cortesia	Relação com o público	Criatividade	Recurso a tecnologias de informação	Tempo (Em minutos)	AUTOAVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO GLOBAL
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														

Avaliação: MI - Muito Insuficiente; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Anexo 9 - Grelha de Avaliação do Texto de Opinião

Ano: _____ Turma: _____ Período: _____ Data: ____ / ____ / ____

N.º	NOME	Trata o tema proposto	Divide o texto em três partes	Apresenta a sua opinião na introdução	Apresenta um 1º argumento válido	Usa um 2º argumento válido	Recorre a exemplos esclarecedores	Usa conectores entre os períodos e parágrafos	Escreve corretamente as palavras	Usa uma caligrafia legível	Tem cuidado com a apresentação	AVALIAÇÃO
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												

Avaliação: MI - Muito Insuficiente; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Anexo 11 - Ficha de Autoavaliação do Trabalho de Grupo

Aluno: _____ Ano: ____ Turma: ____ N.º ____ Ano Letivo: ____ / ____

		1.º trabalho Tema:	2.º trabalho Tema:	3.º trabalho Tema:
Procurei informação para realizar corretamente o trabalho	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			
Fui responsável e empenhado	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			
Respeitei as indicações do professor	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			
Colaborei com os meus colegas de grupo	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			
Utilizei os materiais adequadamente	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			
Procurei ajuda sempre que necessário	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			
Cumprí as tarefas propostas	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			
Participei no grupo de forma educada e ordenada respeitando os colegas	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			

Cumprir as regras da sala de aula	Sempre			
	Frequentemente			
	Raramente			
	Nunca			
Cumprir os objetivos do trabalho	Sim			
	Não			

- Dá a tua opinião sobre o trabalho desenvolvido:

1.º Trabalho de grupo
2.º Trabalho de grupo
3.º Trabalho de grupo

- Como classificas o funcionamento do grupo no desenvolvimento do trabalho:

Trabalho de grupo	Pouco satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
1.º trabalho				
2.º trabalho				
3.º trabalho				

Na avaliação final mereço: MI - Muito Insuficiente I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB - Muito Bom	1.º Trabalho	2.º Trabalho	3.º Trabalho

Anexo 12 - Ficha de Autoavaliação do Texto de Opinião

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Tema:		
	AUTOAVALIAÇÃO ____/____/____	AVALIAÇÃO DO/(A) PROFESSOR(/A)
PLANIFICAÇÃO		
Respeitei as orientações. (Registei ideias relacionadas com o tema, hierarquizei-as e articulei-as devidamente).		
Esquematizei ideias.		
Respeitei o tema / assunto.		
TEXTUALIZAÇÃO		
Respeitei as regras de ortografia e de acentuação.		
Apliquei regras de uso de sinais de pontuação.		
Utilizei e marquei adequadamente parágrafos.		
Controlei estruturas gramaticais.		
Encadeei ideias.		
Utilizei vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.		
Cuidei da apresentação final do texto.		
Escrevi um texto tomando uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justificam e uma conclusão.		
REVISÃO		
Verifiquei se o texto respeitava o tema proposto.		
Verifiquei se o texto obedecia à categoria ou género indicado.		
Verifiquei se o texto continha as ideias previstas na planificação.		
Verifiquei se o texto incluía as partes necessárias e se estas estavam devidamente ordenadas.		
Verifiquei se havia repetições que pudessem ser evitadas.		
Corrigi o que se revelava necessário, substituindo o que estava incorreto.		
Verifiquei a correção linguística.		
Avaliação Global		

Avaliação: MI - Muito Insuficiente; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom

Anexo 13 - Ficha de Autoavaliação da Leitura

Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____ Data: ____/____/____

	Sim	Não
Sei porque vou ler o texto.		
Sei como me sinto em relação à leitura que vou fazer.		
Sei que posso fazer para imaginar o que vou ler num texto.		
Organizo-me para tomar notas.		
Identifico o que gostaria de aprender com a minha leitura.		
Coloco um desafio a min próprio como leitor.		
Observo a capa.		
Observo a contracapa.		
Identifico os diferentes capítulos, ao folhear o livro.		
Começo a imaginar o conteúdo do livro.		
Identifico o que já conheço.		
Leio fluentemente.		
Tenho dificuldades na leitura de palavras novas.		
Procuro o significado de palavras novas no dicionário.		
Divido as frases em unidades de sentido menores.		
Identifico com facilidade os parágrafos.		
Registo no caderno apontamentos.		
Identifico as ideias principais.		
Imagino o conteúdo do texto e o que vai ser dito a seguir.		
Volto atrás, depois de lido o texto.		
Volto a pensar na minha tarefa.		
Penso nas estratégias a seguir.		
Penso naquilo que queria aprender com a leitura.		
Pergunto-me se superei o meu desafio como leitor.		

Como classificas o teu desempenho.

Pouco satisfatório	
Satisfatório	
Bom	
Muito Bom	

Anexo 14 -Ficha de Autoavaliação da Expressão Escrita

Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____ Data: ____/____/____

	Sim	Não
Escrevi com clareza e atenção.		
Compreendo o que escrevi.		
Utilizei o registo de língua correto.		
Respeitei o tema e o tipo de texto proposto.		
Dividi o texto em parágrafos.		
Diversifiquei as estruturas gramaticais.		
Dividi o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão).		
Respeitei a extensão exigida.		
Utilizei vocabulário diversificado.		
Introduzi vocabulário novo.		
As frases estão bem construídas (ordem das palavras, negação, interrogação...).		
As estruturas gramaticais estão corretas (conjugação dos verbos, género das palavras, utilização dos determinantes...).		
A ortografia está correta.		
Apliquei os sinais de pontuação adequadamente.		
Utilizo corretamente as letras maiúsculas e as letras minúsculas.		
Tive cuidado com a apresentação final do texto, desenhando bem a caligrafia.		
Fiz a revisão do texto cuidadosamente.		

Como classificas o teu desempenho.

Pouco satisfatório	
Satisfatório	
Bom	
Muito Bom	

**Anexo 15 - Grelha de Verificação e Avaliação das Metas Curriculares
no Domínio da Educação Literária - 6º Ano - Alunos**

Nome Aluno: _____ Ano Letivo: _____

Turma: _____ Nº _____

OBJETIVO	DESCRITOR DESEMPENHO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
		O aluno não cumpre o descritor ou revela muitas dificuldades.	O aluno revela dificuldades que comprometem as tarefas que exigem cumprimento do descritor.	O aluno realiza tarefas que exigem cumprimento do descritor, mas com imprecisões ou lacunas.	O aluno realiza bem as tarefas que exigem cumprimento do descritor.	O aluno realiza na perfeição as tarefas que exigem cumprimento do descritor, com autonomia e criatividade.
18. LER E INTERPRETAR TEXTOS LITERÁRIOS	1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos.					
	2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada).					
	3. Relacionar partes do texto, (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global.					
	4. Reconhecer na organização estrutural do texto dramático, ato, cena e fala.					
	5. Expor o sentido global de um texto dramático.					
	6. Fazer inferências.					
	7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários, (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.					
	8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária, (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).					
	9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo).					
	10. Comparar versões de um texto e esplanar diferenças.					
	11. Responder de forma completa a questões sobre os textos.					

OBJETIVO	DESCRITOR DESEMPENHO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
		O aluno não cumpre o descritor ou revela muitas dificuldades.	O aluno revela dificuldades que comprometem as tarefas que exigem cumprimento do descritor.	O aluno realiza tarefas que exigem cumprimento do descritor, mas com imprecisões ou lacunas.	O aluno realiza bem as tarefas que exigem cumprimento do descritor.	O aluno realiza na perfeição as tarefas que exigem cumprimento do descritor, com autonomia e criatividade.
19. TOMAR CONSCIÊNCIA DO MODO COMO OS TEMAS, AS EXPERIÊNCIAS E OS VALORES SÃO REPRESENTADOS NOS TEXTOS LITERÁRIOS	1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários.					
	2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).					
20. LER E ESCREVER PARA FRUIÇÃO ESTÉTICA	1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos.					
	2. Fazer leitura dramatizada de textos literários.					
	3. Expressar oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.					
	4. Selecionar e fazer leitura autónoma de obras, por iniciativa própria.					
	5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.					

Apêndices

Português 6.º ano - Educação Literária

Apêndice 1

Proposta de atividades sobre a obra “*Ulisses*” de Maria Alberta Menéres

Pré - Leitura

<p><u>Educação Literária</u> Objetivos e Descritores de Desempenho</p>	<p>Conteúdos</p>	<p>Atividades</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação (Modalidades e Instrumentos)</p>	<p>Nº de Aulas</p>
<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global. • 6. Fazer inferências. • 7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia • Contexto histórico • Localização geográfica 	<p>➤ Pesquisa sobre a autora-biografia, Homero, Grécia e deuses gregos, Ciclopes e monstros do mar, mapa da Grécia (Apêndice 3).</p> <p>- Atividade realizada em grupos de 3 ou 4 elementos, previamente organizada ou realizada na <u>biblioteca</u>. Cada grupo irá trabalhar sobre um tema e apresentar à turma oralmente (ambiente de diálogo e troca de ideias entre professor e alunos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblioteca Escolar: - Enciclopédias, - Computador 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelhas de avaliação (Anexos: 2 a 9) ✓ Fichas de autoavaliação (Anexos: 10 a 14) 	<p>2 - 3 aulas (cada aula =45m)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura). • 9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). • 10. Comparar versões de um texto e explicar diferenças. • 11. Responder de forma completa a questões sobre os textos. <p style="text-align: center;">19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A pesquisa sobre a Grécia e respetivo mapa pode ainda ser realizada em interdisciplinaridade com História e Geografia de Portugal. - Após a apresentação, o professor irá registar no quadro as ideias principais de cada apresentação. Através do registo anterior, os alunos irão preencher um mapa semântico. - No final da atividade, os trabalhos serão colocados na parede da sala dando-se início ao mural da obra “<i>Ulisses</i>”. ➤ Apresentação de um <i>PowerPoint</i> (escola virtual) com a informação sobre a Grécia (gregos e Homero) para reforçar o conhecimento dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapa Semântico (cada grupo) ▪ Computador e projetor de dados 		
--	---	---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro). <p style="text-align: center;">20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. • 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. • 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido. 	<ul style="list-style-type: none"> •Estrutura das sequências da narrativa •Aspectos paratextuais de um livro: <ul style="list-style-type: none"> - capa, lombada, contracapa; -autor; -título; -ilustração; -editora e data de edição. •Glossário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visionamento de um vídeo (aula digital) sobre a estrutura das sequências da narrativa introduzindo o tema. ➤ Observação e análise das características do livro: capa, título, autora, ilustração, editora, informações na contracapa. ➤ Preenchimento de um guião referente às características do livro e expectativas do aluno (Apêndice 4). ➤ Em interação com o professor, os alunos irão construir um glossário no caderno diário através de expressões idiomáticas relacionadas com a história de Ulisses. <ul style="list-style-type: none"> - Este glossário será utilizado ao longo da leitura da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Livro “<i>Ulisses</i>” ▪Guião de pré-leitura sobre o livro e expectativas em relação à história ▪Caderno diário 		
--	--	--	--	--	--

Português 6.º ano - Educação Literária

Apêndice 1

Proposta de atividades sobre a obra “*Ulisses*” de Maria Alberta Menéres

Leitura

Educação Literária Objetivos e Descritores de Desempenho	Conteúdos	Operacionalização dos conteúdos	Recursos	Avaliação (Modalidades e Instrumentos)	Nº de Aulas
<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global. • 6. Fazer inferências. • 7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico • Texto narrativo • Personagens, narrador e sequência de acontecimentos 	<p><u>Capítulo 1: “Ulisses e a Guerra de Troia”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura orientada pelo professor dos episódios: “Ulisses e a Guerra de Troia”. ➤ Diálogo com os alunos sobre a leitura efetuada questionando as atitudes das personagens e ação. ➤ Realização de uma ficha de interpretação e compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro “<i>Ulisses</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelhas de avaliação (Anexos: 2 a 9) ✓ Fichas de autoavaliação (Anexos: 10 a 14) 	<p>2 aulas (90m)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura). • 9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). • 10. Comparar versões de um texto e explicar diferenças. • 11. Responder de forma completa a questões sobre os textos. <p style="text-align: center;">19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários. 	<ul style="list-style-type: none"> •Localização (espaço e tempo) •Processos interpretativos inferenciais •Relato 	<p>da leitura. Ordenação de frases de acordo com a sucessão dos acontecimentos. (Guião de leitura – Apêndice 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Correção do guião no quadro. ➤ Visionamento de um excerto do filme: “Troia” e registo de informação no caderno. (aula digital) <p>- Os alunos irão visualizar o vídeo 2 vezes e retirar a informação mais importante.</p> <p>- Oralmente, o professor irá questionar os alunos sobre o que leram e viram no vídeo guiando-os no relato dos acontecimentos de Troia:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guião de leitura ▪ Caderno diário ▪ Computador e projetor de dados 		
--	---	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro). <p style="text-align: center;">20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. • 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. • 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Progressão temática • Escrita criativa 	<ul style="list-style-type: none"> - A chegada do cavalo dentro das portas de Troia; - A reação dos troianos. ➤ Produção escrita individual ou a pares: “Se eu fosse Ulisses...” (Apêndice 5). - Os alunos irão refletir sobre o que leram ou ouviram ler e encontrar outra solução para o problema – Guerra de Troia. ➤ Apresentação dos textos à turma e registo no quadro/caderno das ideias de cada aluno. ➤ Diálogo com os alunos sobre as ideias apresentadas e a razão pela qual escolheriam aquela solução. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno diário 		
--	---	---	--	--	--

Português 6.º ano - Educação Literária

Apêndice 1

Proposta de atividades sobre a obra “*Ulisses*” de Maria Alberta Menéres

Leitura

<p><u>Educação Literária</u> Objetivos e Descritores de Desempenho</p>	<p>Conteúdos</p>	<p>Operacionalização dos conteúdos</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação (Modalidades e Instrumentos)</p>	<p>Nº de Aulas</p>
<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global. • 6. Fazer inferências. • 7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ouvinte (atenção seletiva) •Contexto histórico •Texto narrativo 	<p><u>Capítulo 2: “Arquipélago de <i>Ciclópia</i>”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Audição de um excerto da narrativa <i>Ulisses</i> (aula digital). ➤ Compreensão através de um questionário de verdadeiro ou falso (Apêndice 6). ➤ Leitura expressiva efetuada pelos alunos do episódio: “Arquipélago de <i>Ciclópia</i>”. ➤ Compreensão e interpretação dos acontecimentos através do 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador ▪ Questionário de V / F ▪ Livro “<i>Ulisses</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelhas de avaliação (Anexos: 2 a 9) ✓ Fichas de autoavaliação (Anexos: 10 a 14) 	<p>2 aulas (90m)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura). • 9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). • 10. Comparar versões de um texto e explicar diferenças. • 11. Responder de forma completa a questões sobre os textos. <p style="text-align: center;">19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personagens e sequência dos acontecimentos • Perfil físico e psicológico • Processos interpretativos inferenciais • Texto oral • Adequação de movimentos, gestos e expressão 	<p>diálogo entre alunos e professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolução de questões de interpretação (Guião de leitura – Apêndice 2). ➤ Identificação por escrito das personagens e descrição física e psicológica. ➤ Oralmente será feita uma reflexão e discussão sobre as semelhanças/diferenças entre o ciclope e o gigante Adamastor. ➤ Dramatização do excerto da obra referente ao encontro de Ulisses com o ciclope Polifemo. <ul style="list-style-type: none"> - Em grupo, os alunos irão organizar o diálogo das personagens de acordo com a leitura do capítulo; - Os alunos terão ainda a possibilidade de introduzir 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guião de leitura ▪ Caderno diário 		
--	--	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro). <p style="text-align: center;">20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. • 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. • 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido. 	<p>facial, tom de voz, pausas, entoação, acento e ritmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumo 	<p>alguma característica ou frase/comentário na participação de cada personagem.</p> <p style="text-align: center;">❖ O resumo do capítulo poderá ser efetuado como trabalho de casa para entregar ao professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno diário 		
--	---	--	--	--	--

Português 6.º ano - Educação Literária

Apêndice 1

Proposta de atividades sobre a obra “*Ulisses*” de Maria Alberta Menéres

Leitura

<u>Educação Literária</u> Objetivos e Descritores de Desempenho	Conteúdos	Operacionalização dos conteúdos	Recursos	Avaliação (Modalidades e Instrumentos)	Nº de Aulas
<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global. • 6. Fazer inferências. • 7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico • Texto narrativo 	<p><u>Capítulo 3: “Ilha Eólia e Ilha Circe”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura em voz alta efetuada pelo professor e alunos dos episódios: “Ilha Eólia e Ilha Circe”. ➤ Compreensão e interpretação dos acontecimentos através do diálogo entre alunos e professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro “<i>Ulisses</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelhas de avaliação (Anexos: 2 a 9) ✓ Fichas de autoavaliação (Anexos: 10 a 14) 	<p>2 aulas (90m)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura). • 9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). • 10. Comparar versões de um texto e explicar diferenças. • 11. Responder de forma completa a questões sobre os textos. <p style="text-align: center;">19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personagens e sequência de acontecimentos • Conhecimentos geográficos • Processos interpretativos inferenciais 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questões de interpretação realizadas oralmente em grupo-turma (Apêndice 2). ➤ Oralmente, o professor irá testar e reforçar o conhecimento dos alunos sobre o que representa uma ilha e suas características, efetuando algumas questões como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma ilha? - Quais as características de uma ilha? - Na vossa opinião é possível viver numa ilha? Porquê? - O que poderemos encontrar numa ilha? - O que devemos levar para a ilha? - Acham que Ulisses deveria ter ficado numa destas ilhas? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guião de leitura realizado oralmente 		
--	--	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro). <p style="text-align: center;">20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. • 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. • 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido. 	<ul style="list-style-type: none"> •Resumo •Escrita criativa. •Construção e descrição de uma nova aventura (uma ilha e personagem) •Perfil físico e psicológico 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Em grupo, os alunos irão resumir os capítulos que leram na aula e introduzir uma nova aventura que irá incluir uma ilha e uma personagem (Apêndice 7). ➤ Na cartolina, os alunos irão desenhar ambos os elementos e descrever física e psicologicamente a personagem dando-lhe um nome, estabelecendo uma relação com as personagens da história ou a ação desenrolada nestes capítulos. <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos irão atribuir um nome à ilha justificando a sua escolha. ➤ Apresentação oral à turma e exposição no mural de Ulisses (parede da sala). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno diário ▪ Cartolinas A4 		
--	---	--	---	--	--

Português 6.º ano - Educação Literária

Apêndice 1

Proposta de atividades sobre a obra “*Ulisses*” de Maria Alberta Menéres

Leitura

<u>Educação Literária</u> Objetivos e Descritores de Desempenho	Conteúdos	Operacionalização dos conteúdos	Recursos	Avaliação (Modalidades e Instrumentos)	Nº de Aulas
<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global. • 6. Fazer inferências. • 7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico • Processos interpretativos inferenciais 	<p><u>Capítulo 4: “Ilha dos Infernos e o Mar das Sereias”</u></p> <p>➤ Observação e leitura de uma imagem “Ulisses e as Sereias” (Apêndice 8) através da opinião dos alunos e de questões guiadas pelo professor (o que a imagem representa; que tipo de sentimento transmite; porque estará um homem amarrado e quem será?).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador -Imagem: “Ulisses e as Sereias”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelhas de avaliação (Anexos: 2 a 9) ✓ Fichas de autoavaliação (Anexos: 10 a 14) 	<p>2 aulas (90m)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura). • 9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). • 10. Comparar versões de um texto e explicar diferenças. • 11. Responder de forma completa a questões sobre os textos. <p style="text-align: center;">19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo • Personagens e sequência de acontecimentos 	<p>- Os alunos irão observar, refletir, comentar e expressar sentimentos perante a imagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura silenciosa dos episódios: “Ilha dos Infernos e o Mar das Sereias”. ➤ Diálogo entre alunos e professor – compreensão e interpretação dos factos relatados. ➤ Registo no quadro e caderno das ideias principais retiradas da leitura e análise coletiva ordenando os acontecimentos. ➤ Resolução de questões de interpretação e correção oral coletiva (Guião de leitura – Apêndice 2). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro “<i>Ulisses</i>”. ▪ Caderno diário ▪ Guião de leitura 		
--	--	---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro). <p style="text-align: center;">20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. • 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. • 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita criativa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalho a pares / grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos irão elaborar um texto criativo sobre o capítulo do Mar das Sereias (Apêndice 9). - Em grupo deverão trocar ideias, imaginar e construir o texto sobre o que teria acontecido se Ulisses tivesse ouvido e seguido o canto das Sereias. - Após a revisão do texto, os alunos irão utilizar folhas simples coloridas ou de cartolina A4 com o texto e a decoração. No final da atividade, os trabalhos serão expostos no mural. ➤ Apresentação do texto à turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno diário. ▪ Folhas A4 coloridas. ▪ Cartolinas A4 		
--	--	--	--	--	--

Português 6.º ano - Educação Literária

Apêndice 1

Proposta de atividades sobre a obra “*Ulisses*” de Maria Alberta Menéres

Leitura

<u>Educação Literária</u> Objetivos e Descritores de Desempenho	Conteúdos	Operacionalização dos conteúdos	Recursos	Avaliação (Modalidades e Instrumentos)	Nº de Aulas
<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global. • 6. Fazer inferências. • 7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico • Texto narrativo • Personagens e sequência dos acontecimentos 	<p><u>Capítulo 5: “Córcira a Terra dos Feácios e Regresso a Ítaca”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura expressiva efetuada pelos alunos dos episódios: “Córcira a Terra dos Feácios e o Regresso a Ítaca - final”. ➤ Compreensão e interpretação através de diálogo entre professor e alunos. ➤ Resolução de um guião de leitura referente aos dois capítulos (Apêndice 2). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro “<i>Ulisses</i>” ▪ Guião de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelhas de avaliação (Anexos: 2 a 9) ✓ Fichas de autoavaliação (Anexos: 10 a 14) 	<p>2 aulas (90m)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura). • 9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo). • 10. Comparar versões de um texto e explicar diferenças. • 11. Responder de forma completa a questões sobre os textos. <p>19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processos interpretativos inferenciais. • Texto de opinião • Intertextualidade (capacidade de estabelecer uma relação de intertextualidade entre diversos materiais e a obra “Ulisses”) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Correção feita oralmente e/ou por escrito. ➤ Os alunos irão comparar as ideias iniciais (Guião de pré-leitura) com a opinião estabelecida neste momento e refletir sobre a leitura integral da narrativa. ➤ Elaboração de um texto de opinião segundo as indicações do professor (Apêndice 10). ➤ Leitura do texto à turma. ➤ Trabalho de grupo: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Os alunos irão trabalhar com diversos materiais (alguns relacionados com a obra e outros que não o são) e estabelecer uma relação de intertextualidade com a obra “<i>Ulisses</i>” (Apêndice 11). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno diário ▪ Guião de pré-leitura ▪ Caderno diário ou ficha ▪ Computador (aula digital) ▪ Imagens (pinturas, fotografias...) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelha de avaliação do texto de opinião - professor (Anexo 9) ✓ Ficha de autoavaliação do texto de opinião (Anexo 12) 	
--	---	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro). <p style="text-align: center;">20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. • 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. • 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido. 		<ul style="list-style-type: none"> ❖ O professor irá distribuir várias imagens e textos para cada grupo analisar, assim como transmitir a audição de uma música “Penélope-Mísia” e um excerto do filme “A Odisséia”- (1997) de Andrei Konchalovsky. ❖ Os alunos irão observar, refletir e analisar cuidadosamente todos os materiais e escolher quais os que transmitem semelhanças/diferenças com a obra. ❖ Após a escolha irão colar as imagens / textos, ou fazer referência à música / filme e preencher uma grelha de registo sobre as características de cada 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversos tipos de textos (poemas, narrativas,...) ▪ Grelha de registo de materiais, características e relação intertextual (Apêndice 11) 		
--	--	--	---	--	--

		<p>material, semelhanças e diferenças entre estes e a obra “<i>Ulisses</i>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ O professor irá guiar cada grupo questionando as suas escolhas. ❖ Os trabalhos irão ser apresentados e expostos no mural “Ulisses”(sala de aula). 		<p>✓ Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo (Anexo 11)</p>	
--	--	---	--	---	--

Português 6.º ano - Educação Literária

Apêndice 1

Proposta de atividades sobre a obra “*Ulisses*” de Maria Alberta Menéres

Pós - Leitura

<p><u>Educação Literária</u> Objetivos e Descritores de Desempenho</p>	<p>Conteúdos</p>	<p>Operacionalização dos conteúdos</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação (Modalidades e Instrumentos)</p>	<p>Nº de Aulas</p>
<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global. • 6. Fazer inferências. • 7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização. 	<ul style="list-style-type: none"> •Reconto •Contexto histórico •Texto narrativo •Sequência de acontecimentos na narrativa 	<p>➤ Oralmente em interação com o professor, os alunos irão recontar a história de Ulisses.</p> <p>- Um dos alunos irá iniciar o reconto e o aluno seguinte deverá continuar a descrever os acontecimentos.</p> <p>- Cada aluno irá acrescentar a informação necessária, atendendo à sequência dos acontecimentos em cada capítulo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelhas de avaliação (Anexos: 2 a 9) ✓ Fichas de autoavaliação (Anexos: 10 a 14) 	<p>2 aulas (90m)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro). <p style="text-align: center;">20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. • 2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. • 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. • 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita criativa 	<p>os barcos e escrever o nome do local.</p> <p>- O professor irá chamar o porta-voz de cada grupo para fixar um dos barcos no mapa que se encontra no mural, indicando o local e o nome do mesmo. A turma poderá aceitar ou discordar justificando a opinião.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor irá apresentar um <i>PowerPoint</i> “A Viagem de Ulisses” (escola virtual) para verificação e correção de informação contida no roteiro elaborado pelos alunos. ➤ Em grupo / pares, os alunos irão elaborar um texto com outro final para a história (Apêndice 13) e apresentar à turma comparando ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador e projetor ▪ Ficha informativa ▪ Caderno diário 	<p>✓ Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo (Anexo 11)</p>	
--	--	--	--	---	--

Apêndice 2 – Guião de leitura “*Ulisses*”

Capítulo 1 - Ulisses e a Guerra de Troia

- 1- Como se chama a ilha em que vive Ulisses?
- 2- Quem faz parte da família de Ulisses?
- 3- Quais as atividades preferidas de Ulisses?
- 4- Ulisses era um rei muito ativo. Transcreve a afirmação que corresponde a esta ideia.
- 5- Faz a caracterização física e psicológica da personagem principal.
- 6- Ao longo do texto, o narrador repete várias vezes a palavra *mar*. Porquê?
- 7- Troianos e gregos envolveram-se numa guerra. Qual o motivo desse conflito?
- 8- Explica por palavras tuas, em que consistiu a solução encontrada por Ulisses.
- 9- A estratégia utilizada por Ulisses não resultou. Descreve a armadilha que foi montada pelos amigos.
- 10- Passados quatro dias da “retirada” dos gregos, o que fizeram os troianos?
- 11- Refere qual o estado de espírito dos gregos, enquanto, escondidos dentro do cavalo, ouviam os troianos. Justifica a tua resposta.
- 12- Na tua opinião, o que terão feito os troianos ao cavalo?
- 13- Ordena as frases, tendo em conta a leitura realizada anteriormente e a informação do texto: “E então (Ulisses), em vez de ir buscar a arma como era seu dever, fingiu que estava doido, ele, o rei daquela ilha, que tinha endoidecido de repente, e foi para o campo lavar o campo...” (página 10).

a) Ele pensava que ninguém o estava a observar	
b) Os amigos confirmaram as suas suspeitas sobre o estado de Ulisses.	
c) Os amigos de Ulisses sabiam que ele não gostava de guerras.	
d) Trouxeram Telémaco, o seu filho, para o campo.	
e) Os amigos apareceram de imediato.	
f) Todos desconfiaram que ele estaria a fingir.	
g) Puseram o filho mesmo no caminho da charrua.	
h) Ulisses sabia que podia matar o filho, se não se desviasse.	
i) Os amigos decidiram esclarecer se Ulisses estava mesmo doido.	
j) Ulisses estava atento ao que os amigos faziam.	
k) Fez um desvio com a charrua, para não tocar no pequenino.	

Capítulo 2 – Arquipélago de Ciclópia

- 1- Ulisses e os companheiros eram bons navegadores, mas não conseguiram dominar o navio. Explica o que aconteceu.
- 2- No arquipélago da Ciclópia tudo era gigantesco. O que contou Ulisses aos seus companheiros sobre esses lugares?
- 3- O que estava o ciclope a fazer quando foi avistado pelos companheiros de Ulisses?
- 4- De que modo conseguiram Ulisses e os companheiros escapar ao ciclope?
- 5- Regista quatro crenças que os navegadores desses tempos antigos tinham para explicar os naufrágios.
- 6- Polifemo vivia sozinho na ilha. Na tua opinião, sendo ele o mais forte de todos, como concordou viver isolado?
- 7- O que aconteceu quando Polifemo percebeu que estavam homens na sua gruta?
- 8- Como conseguiram os homens fugir da gruta?
- 9- O que terias feito nesta situação? E porquê?
- 10- Polifemo pediu ajuda mas ninguém o auxiliou por causa de um equívoco. Conta o que se passou.
- 11- Através da sua astúcia, Ulisses conseguiu salvar-se a si e aos seus companheiros. Descreve a reação de Polifemo.
- 12- Na tua opinião, Ulisses procedeu corretamente? O que mudarias na sua atitude?
- 13- Estabelece uma relação de intertextualidade entre os monstros e os perigos vivenciados pelos portugueses e o capítulo que leste (Página 22).

Capítulo 3 – Ilha Eólia e Ilha Circe

- Guião de leitura realizado oralmente.

- 1- Quem recebeu Ulisses e os companheiros na chegada à Ilha Eólia?
- 2- Como é que Ulisses iria voltar para casa?
- 3- Explica a razão pela qual Zéfiro não foi dentro do saco dos ventos?
- 4- Qual foi o aviso que Éolo fez a Ulisses?
- 5- Selecciona a resposta correta.

“Desta vez, o atraso da viagem, deveu-se...”

- a) à incompetência dos marinheiros.

- b) à má sorte que perseguia Ulisses.
- c) à curiosidade dos marinheiros de Ulisses.

6- Descreve o que aconteceu enquanto Ulisses dormia.

7- Completa as frases, que indicam a grande confusão que se sucedeu à abertura do saco.

a) Os ventos violentos e furiosos...

saltaram _____; revolveram _____; agitaram _____;

rebentaram _____; espalharam _____; acenderam _____;

8- “Passaram dois, três dias, quatro dias...” (Página 46)

Quem encontrou Ulisses e o que aconteceu?

9- Descreve os animais que os marinheiros encontraram na ilha.

10- Todos os marinheiros aceitaram o convite de uma mulher lindíssima para um banquete no palácio. O que fez Euríloco?

11- Em que se transformaram todos os marinheiros, à exceção de Euríloco?

12- Circe apaixonou-se por Ulisses. Na tua opinião, ela seria capaz de o transformar num animal? Qual?

13- Quais foram as indicações e conselhos que Circe deu a Ulisses?

Capítulo 4 – Ilha dos Infernos e o Mar das Sereias

1- Só Ulisses desembarcou na ilha dos Infernos.

Qual foi o segredo que Circe lhe revelou sobre Cérbero, o cão feroz?

2- Ulisses não pode comunicar com todos os mortos. O que lhe deu Circe para que seja possível comunicar com eles?

3- Ulisses encontra a mãe.

a) Como morreu a mãe de Ulisses?

b) Os companheiros de Ulisses já tinham chegado a Ítaca havia dezoito anos. Qual era o grande problema de Penélope?

c) Descreve o que fazia Telémaco.

d) Penélope conseguiu ganhar tempo. Explica de que forma.

4- O que contou o profeta Tirésias a Ulisses?

5- Descreve como Tântalo passava o seu tempo.

6- Ulisses quis saber a razão de tanto sofrimento. O que lhe contou Tântalo?

7- Sísifo cumpria um grande castigo. Em que consistia?

- 8- Transcreve uma afirmação que demonstre que aquele “local de aflição e sombra” foi uma experiência desagradável para Ulisses.
- 9- Por que razão Ulisses se recusava a seguir as indicações de Circe?
- 10- Qual foi a solução encontrada por Ulisses para ouvir as sereias, sem ser arrastado para o fundo do mar?
- 11- Descreve a reação de Ulisses e das sereias neste episódio.
- 12- Descreve Ulisses, como o viram os marinheiros.
- 13- Indica outra solução possível para vencer o canto das sereias.

Capítulo 5 – Cócira a Terra dos Feácios e Regresso a Ítaca

- 1- Todos os companheiros de Ulisses acabam por morrer. Quem o encontra e como se sente Ulisses?
- 2- O que faz Ulisses quando recupera a memória?
- 3- De que forma, o rei Alcino ajuda Ulisses no regresso a casa?
- 4- O que fizeram os marinheiros do rei? Justifica.
- 5- O que fez Atena? Justifica.
- 6- Faz o retrato físico e psicológico de Ulisses e do mendigo em que este se transformou.
- 7- Completa com verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes afirmações. Corrige as afirmações falsas.

a) Ulisses foi a casa de Eumeu, seu feitor e amigo.	
b) Os pretendentes descobriram a manha de Penélope.	
c) Telémaco nunca mais procurou o pai.	
d) O povo sofre miséria e fome.	
e) Dali a cinco dias vai ser escolhido o novo rei.	
f) Ulisses revela-se a Telémaco, seu filho.	
g) Telémaco recolherá as armas dos pretendentes, para serem limpas.	
h) Telémaco chega muito feliz ao palácio.	

- 8- Explica o que aconteceu, quando Argus viu o mendigo.
- 9- O que aconteceu ao Argus?
- 10- Quem reconheceu Ulisses?
- 11- Na tua opinião, achas que esta história tem um final feliz? Justifica.

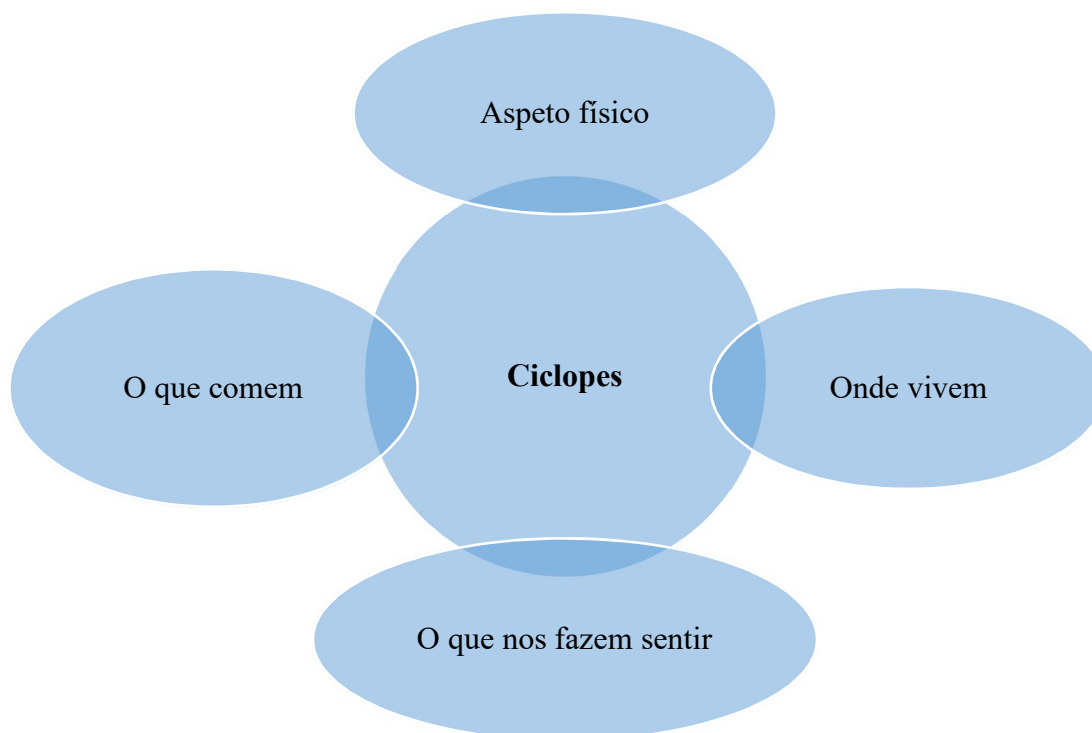
Apêndice 3 – Pesquisa na Biblioteca: Pré-Leitura

Pré-Leitura

Pesquisa na Biblioteca

- Atividade de Pesquisa realizada pelos alunos na biblioteca, em grupos de 3 ou 4 elementos;
- Esta atividade pode ser previamente organizada ou efetuada na primeira aula relativa à pré-leitura da obra.
Pode ser realizada em interdisciplinaridade com a disciplina de História e Geografia de Portugal;
- Elementos a pesquisar: autora; biografia; Grécia; Homero; deuses gregos; Ciclopes; monstros do mar; mapa de localização;
- Apresentação oral à turma;
- Registo das ideias principais no quadro (professor), e preenchimento de um mapa semântico por cada grupo.

Exemplo de um mapa semântico:



Apêndice 4 – Guião de Pré-Leitura

Pré-Leitura

Guião

- **Aspetos Paratextuais da obra “Ulisses”**

Título: _____

Autor (es): _____

Editora: _____

Local e data de edição: _____

- **Capa – Lombada – Contracapa**

1 - Regista as informações que a capa te fornece:

Autor (es)	
Título da obra	
Subtítulo	
Editora	
Outras	

Qual? _____

Quais? _____

2 - Descreve a imagem representada na capa.

3 – Indica a informação que a lombada contém.

Autor (es)	
Editora	
Título	
Outra	

Qual? _____

4 – Observa a contracapa.

4.1 – Indica as informações que podemos encontrar na contracapa.

4.2 – Dá a tua opinião sobre a imagem.

5 – Achas que vais gostar desta história? Justifica.

6 – Na tua opinião, a imagem da capa mostra uma personagem importante nesta história? Justifica.

7 - Depois de associares a imagem da capa ao título da obra, imagina o que vai acontecer na história narrada no livro.

8 - Imagina e indica o(s) espaço(s) em que a ação se desenrola?

9 – Quantas personagens irão aparecer ao longo da narrativa?


10 – Na tua opinião, esta história será de amor, aventura, fantasia, policial ou romance? Justifica.

11 – Na tua opinião, como será o final desta história?

12 – Aconselhavas a leitura deste livro a um amigo?

12.1 Em caso afirmativo, indica três razões que justifiquem a sua leitura.

Apêndice 6 – Questionário – capítulo 2

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	
PORTUGUÊS – 6.º ANO	
NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____ DATA: _____	

Capítulo 2 – “Arquipélago de Ciclópia”

Questionário

- Após o fim da Guerra de Troia, Ulisses e os companheiros rumaram em direção a Ítaca.
- 1- Assinala as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

	V	F
a) De regresso a Ítaca, Ulisses e os companheiros decidiram visitar outros lugares.		
b) Uma corrente misteriosa levou-os para um arquipélago.		
c) Ulisses já conhecia aquele lugar e sabia que não havia habitantes.		
d) Os marinheiros decidiram visitar a ilha, porém, levaram as suas armas.		
e) Já do outro lado da ilha, foram surpreendidos por um pequeno rebanho.		
f) O ciclope fazia uma flauta de um tronco de árvore.		
g) Os marinheiros apavorados decidiram voltar para trás.		

1.1 - Corrige as afirmações falsas.


Apêndice 8 – Imagem: “Ulisses e as Sereias” – capítulo 4

Capítulo 4- “Ilha dos Infernos e o Mar das Sereias”

- Imagem “Ulisses e as Sereias” para projetar ou mostrar a cada aluno.
- Observação e leitura da imagem através de questões realizadas pelo professor (o que a imagem representa; que sentimento transmite; quem está amarrado e justificação, entre outros aspetos relevantes).
- Os alunos devem observar, refletir, comentar e expressar sentimentos e opiniões perante a imagem.



Apêndice 11 – Trabalho de Grupo: Intertextualidade – capítulo 5

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	
PORTUGUÊS – 6.º ANO	
NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____ DATA: _____	

Capítulo 5 – “Córcira a Terra dos Feácios e Regresso a Ítaca”

Intertextualidade -Trabalho de Grupo

- **Após a leitura da narrativa tenta estabelecer uma relação intertextual entre a obra e os diversos materiais.**
 - ✓ Observa cuidadosamente todos os materiais e relembra a leitura realizada anteriormente.
 - ✓ Em interação com os elementos do grupo seleciona os materiais que permitem estabelecer uma ligação com a obra.
 - ✓ Na grelha de registo, cola as imagens ou faz referência aos materiais selecionados.
 - ✓ Regista na grelha as características de cada material, e as semelhanças / diferenças encontradas entre a narrativa e os materiais utilizados.

Materiais:

- Imagens (pinturas, fotografias, desenhos, entre outros);
- Música: Penélope-Mísia;
- Excerto do filme: “A Odisséia”- 1997 de Andrei Konchalovsky;
- Diversos textos e poemas (Sophia de Mello Breyner; Eça de Queirós; Fernando Pessoa, Camões, entre outros);
- Outros materiais que não permitam estabelecer uma relação intertextual com a obra.

Exemplos:



O cavalo criado para o filme *Troia* exposto em Çanakkale, na Turquia.

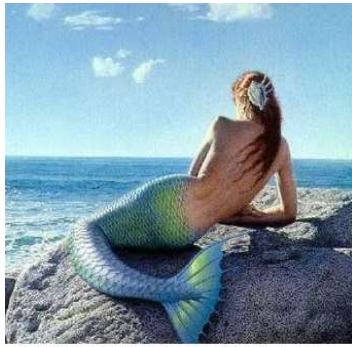
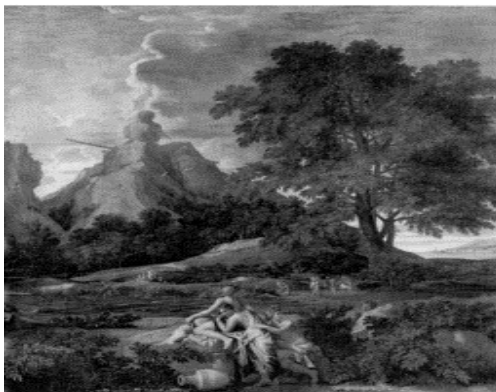


Imagem de uma sereia.



Pintura de Jan Brueghel (o velho) e Hendrick de Clerk, que pintaram a óleo a paisagem de uma gruta.



“Polifemo numa paisagem”
Pintura de Nicolas Poussin



Pintura do séc. XVIII que retrata a transformação de Ulisses em pedinte.

Os Lusíadas

Fui dos filhos aspérrimos da Terra,
Qual Encélado, Egeu e Centimano;
Chamei-me Adamastor, e fui na guerra
Contra o que vibra os raios de Vulcano.

“Os Lusíadas” – Camões

Quatro primeiros versos da estância 51 do Canto V


Rei de Ítaca

A Civilização em que estamos é tão errada que
Nela o pensamento se desligou da mão
Ulisses rei de Ítaca carpinteirou seu barco
E gabava-se também de saber conduzir
Num campo a direito o sulco do arado

(O Nome das Coisas, Obra Poética III)


Poema de Sophia de Mello Breyner

Grelha de Registo (exemplo)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	
PORTUGUÊS – 6.º ANO	
NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____ DATA: _____	

Intertextualidade – Trabalho de grupo			
Obra “ <i>Ulisses</i> ” de Maria Alberta Menéres			
Elementos do grupo:			
Materiais	Caraterísticas	Semelhanças	Diferenças

Apêndice 12 – Roteiro da Viagem de Ulisses – Pós-Leitura

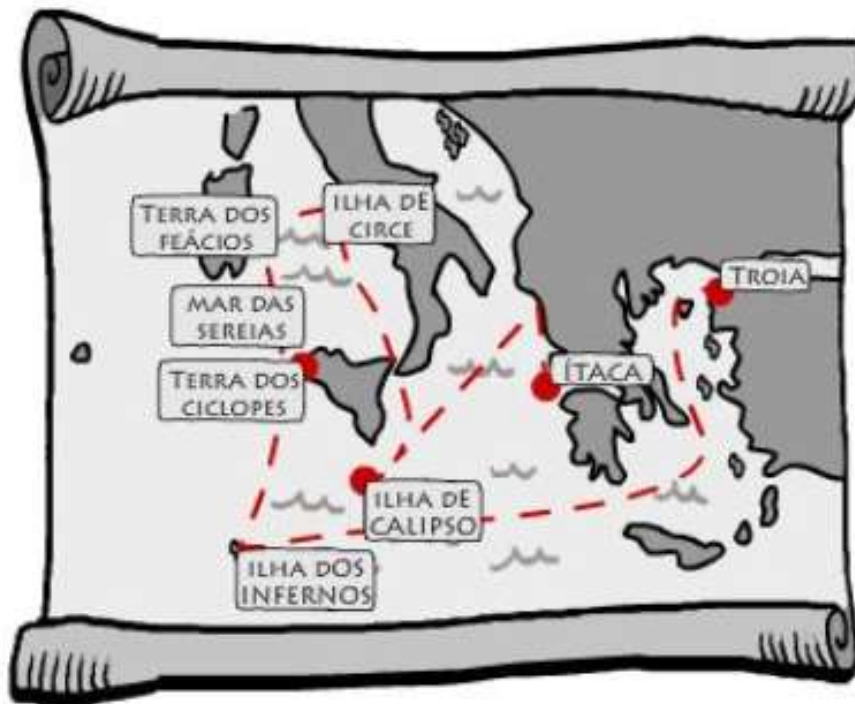
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS			
PORTUGUÊS – 6.º ANO			
NOME: _____	N.º _____	TURMA: _____	DATA: _____

Pós-Leitura

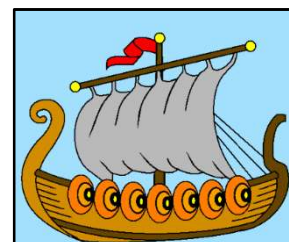
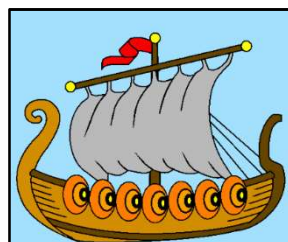
Roteiro da Viagem de Ulisses

- **Depois da guerra de Troia, Ulisses e os companheiros de regresso a Ítaca foram levados por correntes misteriosas para ilhas distantes cheias de perigos.**
 - ✓ Observa o mapa e desenha o trajeto realizado por Ulisses e os seus companheiros nesta aventura.
 - ✓ Regista o nome das ilhas por onde passaram desde Troia até Ítaca.
 - ✓ Cola os barcos no local correto construindo o roteiro desta viagem.


Exemplo do mapa:



Exemplo dos barcos para colar:



Apêndice 13 – Produção Escrita: Final Alternativo – Pós-Leitura

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS			
PORTUGUÊS – 6.º ANO			
NOME: _____	N.º _____	TURMA: _____	DATA: _____

Pós-Leitura

Produção Escrita: Final Alternativo

- ❖ Depois de dez anos de guerra, Ulisses regressa a Ítaca e Atena transforma Ulisses em mendigo, para não ser reconhecido e poder expulsar os pretendentes à mão de Penélope.
- **Lê o excerto e imagina outro final para o encontro de Ulisses com Penélope e o filho.**
- Descreve os acontecimentos até ao início do teu final alternativo;
- Não te esqueças de verificar a ortografia, a acentuação, a construção frásica e a pontuação.

Penélope, do alto das escadas, seguia a luta ansiosamente. Ela ainda não sabia quem era aquele valente que lutava assim por ela, mas pressentia-o. Custava-lhe a acreditar em tamanha felicidade, tão habituada estava já ao sofrimento e à espera desesperada. Mas tinha de ser Ulisses, tinha de ser ele! Só ele lutaria assim desta maneira por amor dela! E depois era já o povo todo que acorria e rebentava mesmo as portas, entusiasmado. Era o povo que o queria ver, ajudar, lutar ao seu lado.

E depois era Telémaco, orgulhoso de seu pai e de si próprio.

E depois era Penélope que Ulisses abraçava para nunca mais deixar.

Menéres, Maria Alberta – *Ulisses*

**Apêndice 15 - Grelha de Avaliação Global das Metas Curriculares
no domínio da Educação Literária - 6.º Ano - Turma**

Avaliação Final: _____

Número de Alunos da Turma:

OBJETIVO	DESCRITOR DESEMPENHO	Total de alunos com Nível 1	Total de alunos com Nível 2	Total de alunos com Nível 3	Total de alunos com Nível 4	Total de alunos com Nível 5	Classificação média
18. LER E INTERPRETAR TEXTOS LITERÁRIOS	1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos.						#DIV/0!
	2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada).						
	3. Relacionar partes do texto, (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global.						
	4. Reconhecer na organização estrutural do texto dramático, ato, cena e fala.						
	5. Expor o sentido global de um texto dramático.						
	6. Fazer inferências.						
	7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários, (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.						
	8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária, (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).						
	9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo).						
	10. Comparar versões de um texto e esplanar diferenças.						
	11. Responder de forma completa a questões sobre os textos.						
	Média do número de alunos em cada nível no critério 18.	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#####

OBJETIVO	DESCRITOR DESEMPENHO	Total de alunos com Nível 1	Total de alunos com Nível 2	Total de alunos com Nível 3	Total de alunos com Nível 4	Total de alunos com Nível 5	Classificação média
19. TOMAR CONSCIÊNCIA DO MODO COMO OS TEMAS, AS EXPERIÊNCIAS E OS VALORES SÃO REPRESENTADOS NOS TEXTOS LITERÁRIOS	1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários.						#DIV/0!
	2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).						
	Média do número de alunos em cada nível no critério 19.	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#####
20. LER E ESCREVER PARA FRUIÇÃO ESTÉTICA	1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos.						#DIV/0!
	2. Fazer leitura dramatizada de textos literários.						
	3. Expressar oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.						
	4. Selecionar e fazer leitura autónoma de obras, por iniciativa própria.						
	5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.						
	Média do número de alunos em cada nível no critério 20.	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#####

AVALIAÇÃO GLOBAL DAS METAS	#####
----------------------------	-------