

O Modelo *Transformative Reading* na interpretação de obras literárias e na perceção de si e dos outros

Projeto artístico multidisciplinar do 1.º CEB
- Colégio de São José - Ramalhão

Maria João Freire Guerreiro dos Anjos

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação

**O Modelo *Transformative Reading*
na interpretação de obras literárias
e na perceção de si e dos outros**

**Projeto artístico multidisciplinar do 1.º CEB
- Colégio de São José – Ramalhão**

Maria João Freire Guerreiro dos Anjos

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3.º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof.^a Doutora Sandra Carina Machado Guimarães
Co-orientadora: Prof.^a Doutora Maria do Rosário
Sampaio Soares de Sousa Leitão Lupi Bello
Co-orientadora: Prof.^a Doutora Olívia da Costa Fialho

Júri:
Prof. Doutor Henrique Marques Pereira
Prof.^a Doutora Maria Cristina Vieira da Silva
Prof.^a Doutora Fátima Regina Duarte Gouveia Fernandes Jorge
Prof.^a Doutora Íris Susana Pires Pereira
Prof.^a Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco
Prof.^a Doutora Sandra Carina Machado Guimarães

Data de prova: 22/07/2024

Declaração de Integridade

Eu, Maria João Freire Guerreiro dos Anjos, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição D2555 do Doutoramento em Educação, da Universidade da Beira Interior, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 16/12/2024

Dedicatória

Dedico este trabalho ao Padre João Seabra, que me incentivou e apoiou a fazer esta investigação cá na Terra e me continuou a sustentar nesta tarefa e missão, lá do Céu.

Agradecimentos

Agradeço à minha família, sobretudo ao Miguel, o meu marido, à Clara, a minha filha e aos meus pais, que me apoiaram em todos os momentos e tornaram possíveis os momentos de trabalho silencioso, de investigação, leitura e escrita, mesmo durante a azáfama do nosso quotidiano.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Carina Guimarães, às minhas duas co-orientadoras Professora Dra. Maria do Rosário Lupi Bello e à Professora Dra. Olívia Fialho, pela ajuda, sustento, correções, sugestões, incentivo, durante todo o processo.

Agradeço a toda a equipa do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Colégio São José - Ramalhão, que embarcou comigo nesta aventura e ajudou a torná-la possível. Agradeço em especial ao Miguel Abranches Pinto, reitor do colégio, por ter disponibilizado espaço e tempo para esta investigação e ao Simão Marcelino e Carmo toda a sua amizade e apoio em todos os momentos.

Agradeço a todos os amigos que foram partilhando este caminho comigo mais de perto, especialmente à Isabel Almeida e Brito, à Madalena Fontoura, à Isabel Pestana, companheiras de aventura na Covilhã, ao Miguel e à Joana Pardal, ao Hermano Carmo e à Madalena Quintela, que se dispuseram a acompanhar a escrita desta experiência e às irmãs Carmelitas de Faro, ao Padre Rui de Jesus e aos muitos outros amigos que acompanharam este caminho também através da sua oração, cujo efeito foi para mim sensível e um enorme conforto.

Agradeço, por fim, a São Tomás de Aquino e a São José, a quem muito recorri durante estes anos de estudo. Estou certa de que a sua intercessão tornou possível este trabalho.

Resumo

Esta tese apresenta e analisa a implementação do modelo teórico empírico *Transformative Reading (TR)* no 1.º Ciclo, do Ensino Básico, e está estruturada em duas partes: o enquadramento teórico e a aplicação empírica.

Na primeira parte discute-se o papel que a literatura pode desempenhar na educação e apresenta-se a proposta curricular nacional para a educação literária. Avaliam-se as práticas de leitura contemporâneas das crianças e das suas famílias, nos contextos nacional e europeu, considerando os efeitos das novas tecnologias no desenvolvimento e nos hábitos das crianças. Esta parte termina com uma visão geral do Projeto Educativo e Curricular do Colégio São José-Ramalhão, onde este estudo foi realizado, e apresenta o modelo TR bem como estudos anteriores relacionados.

A segunda parte descreve como o Modelo TR foi adaptado ao 1.º CEB e inclui os métodos utilizados para a investigação. Apresenta uma análise de abordagem qualitativa das perceções de 88 alunos (do 3.º e 4.º Anos) e de 13 professores envolvidos neste estudo, recorrendo ao método da análise de conteúdo de dados provenientes de registos com perguntas abertas. Os resultados foram discutidos no contexto do referencial teórico anterior. A conclusão resume os resultados da investigação, os contributos didáticos que a implementação do Modelo TR pode oferecer à prática pedagógica no 1.º CEB, as limitações encontradas e sugestões para futuras investigações nesta área.

Palavras – Chave

Literatura; Educação Literária; Projeto Artístico; Vivência

Literária; *Transformative Reading*; Interpretação; Perceção de si; Perceção dos outros; Empatia.

Abstract

This dissertation presents and analyses the implementation of the Transformative Reading (TR) model in primary education, and it is structured in two parts: theoretical framework and empirical application.

The first part discusses the role that literature may play in education and introduces the national curriculum proposal for literary education. It assesses contemporary reading practices among children and their families within both national and European contexts, considering effects of new technologies on children's development and habits. This part concludes with an overview of the Educational and Curricular Project of São José-Ramalhão School, where this study was conducted, and explains the TR theoretical model and related prior works.

The second part details how the TR model was adapted for use in primary education, including the methods used for research. It presents a qualitative analysis of the perceptions of 88 pupils (in Years 3 and 4) and 13 teachers involved in this study, using content analysis of data from records with open-ended questions. The results are discussed in the context of the earlier theoretical framework. The dissertation concludes by summarizing the research findings, the didactic contributions that implementing the TR model may offer to pedagogical practice in primary education, the encountered limitations, and suggestions for further research in this area.

Keywords

Literature; Literary Education; Artistic Project; Literary Experience; Transformative Reading; Interpretation; Self-perception; Perception of others; Empathy.

Índice

Introdução	1
A – Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1 – O papel da literatura e as práticas de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.1 – A proposta curricular de Educação Literária, para o 1.º Ciclo, do Ensino Básico	11
1.2 – As práticas de leitura de literatura por parte das crianças e das suas famílias – perspetiva atual nacional e europeia	14
1.3 – As Novas Tecnologias e o seu impacto na vida e nos hábitos de leitura das crianças	16
Capítulo 2 – Projeto Educativo e Curricular do Colégio São José - Ramalhão (Sintra)	19
2.1 – A proposta educativa e pedagógica	19
2.2 – Objetivos de Educação Literária no CSJ, no 1.º Ciclo	22
Capítulo 3 – O Modelo teórico empírico <i>Transformative Reading</i>	25
3.1 – História, objetivos e fundamentos.....	25
3.2 – Estudos prévios relacionados com a construção do Modelo TR.....	27
3.3 – Princípios instrucionais e componentes do Modelo TR.....	35
B - Parte Empírica Aplicação do Modelo <i>Transformative Reading</i>, no 1.º Ciclo	39
Capítulo 4 – Metodologia.....	41
4.1 – Participantes	43
4.1.1 – Os alunos	43
4.1.2 – Os professores	43
4.2 – Procedimentos.....	44
4.3 – Instrumentos	46
4.4 – Análise de dados.....	46
Capítulo 5 – Aplicação das sessões de vivência literária com o Modelo TR, ao 1.º Ciclo	49
5.1 – A estrutura comum das sessões de vivência literária.....	51
5.2 – Descrição sintética das sessões dos adultos e das crianças	52
5.3 – Adaptações didáticas realizadas nas sessões das crianças	57

Capítulo 6 – Apresentação dos resultados	61
6.1 – Análise de conteúdo das respostas dos alunos.....	61
6.2 – A análise de conteúdo das respostas dos professores.....	68
Capítulo 7 – Discussão de resultados	75
7.1 – Principais contributos didáticos do Modelo TR, no 1.º Ciclo	75
7.1.1 – Estrutura pedagógica intencional, clara, simples	75
7.1.2 – Proposta que favorece uma relação equilibrada entre liberdade de movimentos, disciplina e silêncio e aumenta a motivação dos alunos	80
7.1.3 – Didática que favorece o desenvolvimento de competências na área do Português, bem como o estabelecer nexos entre a história e as próprias vidas	81
7.1.4 – Didática que favorece o desenvolvimento de competências transversais ...	82
7.2 – Cruzamento dos resultados deste estudo, com os resultados dos estudos anteriores	83
Capítulo 8 – Conclusão	87
8.1 – Síntese do caminho percorrido neste estudo e das descobertas realizadas.....	87
8.2 – Limitações encontradas e propostas para intervenções futuras	89
8.3 – Consequências pedagógicas nascidas após este estudo, no Colégio São José – Ramalhão	91
8.4 – Considerações Finais.....	93
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos.....	101

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Síntese das tarefas propostas nas sessões de vivência literária dos adultos e das crianças

Tabela 2 - Adaptações didáticas ao Modelo TR, para as crianças

Lista de Acrónimos

AE	Aprendizagens Essenciais
APECEF	Associação para a Educação Cultura e Formação
CEB	Ciclo de Ensino Básico
CIES	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
DGE	Direção Geral de Educação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NT	Novas Tecnologias
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNL	Plano Nacional de Leitura
TR	<i>Transformative Reading</i>
UBI	Universidade da Beira Interior

Introdução

A leitura é fundamental na educação das crianças. É através dela que se abrem novos mundos, se aprende a empatizar com diferentes perspectivas e se desenvolve a capacidade de pensar de forma crítica e criativa. No entanto, existem desafios significativos que tornam necessário adaptar as estratégias educativas às realidades contemporâneas.

A crescente difusão das novas tecnologias no quotidiano das crianças desafia a leitura e torna urgente repensar as práticas de educação literária. Este desafio torna-se particularmente premente no contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), uma fase crítica na formação de hábitos de leitura e na aquisição de competências literárias. A presente tese de doutoramento responde a esta exigência, propondo uma análise e reflexão sobre o papel transformador da literatura na vida dos alunos e na prática pedagógica dos professores.

O estudo que aqui apresentamos foi desenvolvido no Colégio que a Associação para a Educação Cultura e Formação (APECEF) gere, desde 2013, em Sintra, chamado Colégio de São José – Ramalhão e tem como objetivo principal identificar os contributos didáticos da implementação do modelo teórico empírico *Transformative Reading*, da autoria da Professora Doutora Olívia Fialho (2019), a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A APECEF é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), fundada em 2001, que tem como missão promover a excelência na educação e, ao mesmo tempo, integrar famílias que desejam proporcionar essa experiência aos seus filhos, mas que, sem apoios, não teriam possibilidade de o fazer. O presente trabalho pretende também levar à validação da academia o trabalho pedagógico de base desenvolvido desde há quase 20 anos em diversas comunidades educativas.

A tese está organizada em duas partes principais: a primeira, teórica, aborda a literatura e práticas de leitura no 1.ºCEB e a pedagogia no Colégio São José – Ramalhão. A segunda parte, empírica, foca-se na aplicação do Modelo *Transformative Reading* (TR) e numa investigação de abordagem qualitativa para avaliar a educação literária e suas implicações pedagógicas, culminando na análise e discussão dos resultados obtidos.

A primeira parte começa num primeiro momento, onde é feito um enquadramento teórico sobre o papel que a Literatura pode desempenhar na educação, passando-se, de seguida, a expor sinteticamente a proposta curricular nacional para a Educação Literária no 1.º CEB. Posteriormente, é realizado um diagnóstico atual sobre as práticas de leitura nacionais e europeias das crianças na idade do 1.º CEB e das suas famílias. A tendência decrescente das práticas de leitura nos diversos âmbitos em análise e o aumento significativo da utilização das novas tecnologias (NT) na sociedade é estímulo ao aprofundamento do conhecimento que é feito

ainda neste capítulo sobre o impacto das NT na vida, no desenvolvimento e nos hábitos das crianças, analisando investigação acadêmica recente sobre essa temática.

No segundo capítulo da parte teórica é apresentado o projeto educativo e curricular do Colégio São José – Ramalhão, contexto educativo onde este estudo foi implementado.

No capítulo seguinte é descrito o Modelo Teórico-empírico *Transformative Reading* (Fialho, 2019) que visa promover um encontro com a literatura que vá mais além das tarefas da análise e interpretação e, desta forma, proporcionar aos alunos uma experiência de vivência literária, comparável a uma imersão no texto, que permita um encontro com o autor e com as personagens, possibilitando também aos participantes ganhar uma nova perspectiva humana sobre si mesmos e sobre os outros. Este modelo foi já aplicado em anos anteriores a jovens e a adultos, com muito bons resultados e com este estudo pretende-se alargar a sua implementação à faixa etária das crianças do 1.º CEB com o objetivo de analisar os contributos didáticos que esta intervenção pedagógica poderá trazer nesta faixa etária.

A segunda parte, empírica, começa com a metodologia onde é realizada a caracterização do estudo e das metodologias de investigação que foram implementadas. Posteriormente, é descrito o processo da adaptação e aplicação do Modelo *Transformative Reading* ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), seguindo-se a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos, em confronto com o estado da arte referido no enquadramento teórico inicial. O grande desafio desta investigação foi o desenvolvimento de um plano pedagógico com base nos princípios instrucionais do Modelo *Transformative Reading*, partindo de experiências anteriores com os adultos, e criado, pela primeira vez, para alunos do 1.º CEB. De acordo com as perceções dos professores e dos alunos participantes, esta intervenção potenciou um aumento da motivação das crianças face a tarefas de educação literária; um aumento das suas competências de comunicação oral e escrita, de leitura e de interpretação; uma maior capacidade de estabelecer relações de empatia e de estabelecer nexos entre a história lida e situações das suas vidas e um estreitar de relações de amizade entre os participantes.

Por fim, são apresentadas as conclusões que o presente estudo permitiu alcançar, as limitações identificadas ao longo do processo, as implicações dessas descobertas em futuros processos de ensino e aprendizagem e são deixadas pistas para investigações posteriores.

Este estudo deixa como contributo científico inovador o alargar da aplicabilidade do modelo de *Transformative Reading* à faixa etária do 1.º CEB, demonstrando empiricamente um aprofundamento e reforço dos princípios instrucionais subjacentes.

A – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – O papel da literatura e as práticas de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando falamos de Literatura referimo-nos sempre, de alguma forma, a uma experiência estética, em última análise, a uma forma de arte. A expressão artística é específica do ser humano, e envolve toda a complexidade do seu ser até à dimensão última, a espiritual. Por outro lado, a arte é sempre comunicação, ou seja, estabelece um diálogo com quem a recebe, seja através da leitura de um conto ou romance, seja através da escuta de uma música ou do visionamento de um filme ou de uma pintura.

No caso da literatura estamos no território por excelência da palavra. A palavra que é usada com valor estético, simbólico e estilístico, e que é plurissignificativa, exigindo do leitor o trabalho da interpretação. Tal interpretação consiste, precisamente, no diálogo que a leitura implica e que se torna fonte de aprendizagem acerca do próprio eu e da sua relação com o mundo.

Embora o vocábulo “literatura” possa referir-se, como qualquer bom dicionário comprova, tanto a esse modo de expressão escrita quanto ao conjunto de obras de um país ou região de uma determinada época, ou ainda enquanto disciplina que estuda obras, temas ou autores literários, a aceção que aqui nos interessa é, sobretudo, a segunda. Quais serão então as obras literárias ideais para serem lidas, numa dada civilização, em cada idade? Dito de outro modo, se a leitura literária estabelece um diálogo efetivo entre o texto lido e o seu recetor, um diálogo que tem implicações profundas, podendo ir até ao ponto da questão existencial, que livros poderão servir melhor a educação do homem em cada etapa da sua vida, ajudá-lo a crescer de forma plena e integral?

Muitos são os cânones literários, ou seja, as listas de propostas literárias consideradas exemplares e imperdíveis para os leitores. Harold Bloom (1997) é o autor de um dos cânones mais relevantes da nossa cultura, *O Cânone Ocidental*, e refere numa obra sua posterior:

Se é verdade que a leitura, particularmente da literatura de imaginação, alivia a solidão, porque proporcionando-nos certas formas de prazer, nos permite conhecer mundos e pessoas que a natureza da nossa existência factualmente nos impossibilita de com eles e com elas contactarmos pessoalmente, a leitura é igualmente essencial para que o indivíduo possa manter a capacidade de formar boas opiniões e apreciações (Bloom, 2003, p. 19).

Se nos questionarmos sobre por que razão vale a pena ler os textos clássicos inscritos nos cânones literários, Harold Bloom (2003) refere que um grande objetivo é o desenvolvimento da humanidade e que a leitura desses clássicos capacitam-nos para compreender sentimentos humanos, de forma cada vez mais humana. Para o mesmo autor, a maior de todas as razões para ler obras literárias que pertencem ao cânone é a “procura de um prazer difícil” (Bloom, 2003, p. 29).

Italo Calvino (1991), um dos mais importantes escritores italianos do século XX, na sua coletânea de ensaios *Porquê ler os clássicos*, postumamente publicada, propõe também algumas definições de livros clássicos. Segundo este autor, são livros sobre os quais se ouve dizer que se está a reler e nunca a ler; “um clássico é um livro que nunca acabou de dizer aquilo que tem a dizer” (Calvino, 1991, p. 10). “O nosso clássico é o que não pode ser-nos indiferente e que nos serve para nos definirmos a nós mesmos em relação e se calhar até em contraste com ele” (Calvino, 1991, p. 13).

Calvino (2010), numa reflexão sobre a relação que intui existir entre as leituras e a experiência da vida, diz o seguinte:

As leituras e a experiência de vida não constituem dois universos, mas um só. Cada experiência de vida, para ser interpretada, apela a determinadas leituras e funde-se com elas. Que os livros nasçam sempre de outros livros é uma verdade só aparentemente em contradição com a outra que diz que os livros nascem da vida prática e das relações entre os homens (Calvino, 2010, p. 19).

Ao longo dos tempos, houve variações na percepção do papel que a Literatura pode desempenhar para o ser humano e conseqüentemente na sua educação. Fialho (2019) destaca três perspetivas sob as quais a Literatura foi considerada e disponibiliza, de seguida, alguns exemplos dessas perspetivas que refere: em primeiro lugar, a Literatura não tem um propósito em si mesma, além da pura fruição; em segundo lugar, serve apenas como exercício de uma certa forma de linguagem e para conseqüente análise e interpretação; em terceiro lugar serve o enriquecimento da experiência e da existência humanas.

Como exemplo da primeira posição referida - a Literatura “não servir para nada”- sublinha-se que, após o Romantismo, a Literatura passa a ser vista com o fim único do deleite, a arte pela arte. No prefácio do seu livro *O Retrato de Dorian Gray*, Oscar Wilde (2022) revela a sua posição em relação à obra de arte e ao seu valor:

Podemos perdoar um homem por fazer alguma coisa útil, desde que ele não a admire. A única desculpa por fazer alguma coisa inútil é podermos admirá-la intensamente. Toda a arte é completamente inútil (Wilde, 2022, p. 4).

Em relação à segunda posição, afirma Eagleton (1983) citado por Fialho (2019), que “os formalistas dispensam a análise de conteúdo literário privilegiando o estudo da forma” (p.4). Neste caso, a obra literária desempenha um papel de matéria-prima necessária para a realização de um exercício meramente analítico, estruturalista e formal.

A terceira e última perspetiva referida coloca a hipótese de que a Literatura possa servir propósitos existenciais. É nesta hipótese de trabalho que foi baseada a intervenção pedagógica

descrita na parte empírica desta tese e, por essa razão, passamos agora a destacar alguns dos muitos autores de referência que defendem esta mesma posição.

Um dos grandes defensores do papel purificador que a Literatura pode desempenhar na vida do Homem, sobretudo na forma de drama, é o filósofo Aristóteles (2015). Na sua obra *Poética* (provavelmente escrita entre os anos 335 a.C. e 325 a.C., tendo uma das suas reedições em 2015) o autor refere que “a tragédia é a imitação de uma ação elevada e completa, (...) numa linguagem embelezada (...), que se serve da ação e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões” (Aristóteles, 2015, p. 47 e 48).

Todorov (2009), na sua obra, *A Literatura em Perigo*, escrita na sua fase pós-estruturalista, apresenta uma reflexão sobre o papel da Literatura e o valor que lhe é atribuído, sobretudo no ensino. Segundo o filósofo e linguista de origem búlgara:

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro os nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, enriquece-nos infinitamente (...) proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real tornar-se mais pleno de sentido e mais belo (pp. 23–24).

De acordo com Bello (2011), para Todorov não há dúvida de que, encarada como proposta de significado, a literatura “educa o humano” (p.373), permitindo que cada um responda à sua vocação de homem ou de mulher.

Apesar desta perspetiva, Todorov (2009) identifica que a forma como a Literatura é trabalhada nas escolas e as próprias instruções oficiais dos sistemas educativos condicionam a perceção dos alunos sobre esta forma de arte.

Na escola não aprendemos sobre o que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (...) Devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos (p. 27)?

Segundo este autor, o ensino está dominado por marcas estruturalistas, ainda assim não questiona que seja útil para um aluno conhecer o contexto de determinada obra, a sua história literária e até fazer alguma análise estrutural. Porém, o autor afirma que se se ficar apenas por esse tipo de trabalho literário e de análise, não será possível a realização pessoal de cada aluno nem o confronto do texto com a sua experiência. Se o trabalho literário nas escolas se guiar por uma lista de conteúdos a ensinar - “(nesta semana estudamos a metonímia, na semana que vem

estudamos a personificação) arrisca-se a conduzir-nos a um impasse – sem falar de que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura” (Todorov, 2009, p. 33).

Todorov (2009) crê que a literatura pode ajudar-nos se passamos por momentos difíceis ou se enfrentamos uma depressão, pode aproximar-nos de pessoas com quem convivemos e com quem podemos ter dificuldades de relação, pode ajudar-nos a perceber a realidade em que estamos inseridos e ajudar-nos a ser mais felizes e viver melhor.

A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do séc. XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (...) a realidade que a literatura visa compreender é, simplesmente, a experiência humana (Todorov, 2009, p. 77).

O linguista exorta os seus leitores a refletir na seguinte pergunta: “Não temos todos grande interesse em libertar a literatura do espartilho asfíxiante em que está presa, feito de jogos formais?” (Todorov, 2009, p.89). É na escola que a “libertação” referida teria o maior efeito e, dessa forma, chegaria, a seu tempo, a toda a sociedade.

O autor concluiu a sua obra voltando ao aspeto didático, referindo que no que diz respeito às aulas de literatura: “a sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido das obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (Todorov, 2009, p. 89). Este é um objetivo bastante mais alargado do que aquele proposto hoje aos alunos, nas escolas. “A nós, adultos, cabe-nos transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor” (Todorov, 2009, p. 94).

Sublinha-se que, com esta reflexão e trabalho empírico, pretende seguir-se os critérios com que Todorov (2009) olha para o papel que a literatura pode desempenhar na vida, mesmo na das crianças na idade do 1.º CEB, e ainda assumir a responsabilidade que a escola pode ter na “libertação” do espartilho da análise em que esta arte foi colocada.

Nussbaum (2009) destaca três competências que um cidadão educado necessita de ter, com vista a contribuir para a sociedade de forma mais íntegra: um desenvolvimento pensamento crítico, ser capaz de identificar o que distingue e o que une os vários povos e culturas e, por fim, uma competência que classificou como imaginação narrativa. A imaginação narrativa, segundo Nussbaum (2009), é a capacidade de se colocar no lugar do outro, ser capaz de ler e interpretar a história de outra pessoa e de compreender as suas emoções e desejos, sentir simpatia, preocupação e empatia pelo

outro. Saber que o outro é uma pessoa completa e que também tem uma vida interior e sentimentos.

Destacando o papel que a Literatura pode ter na formação dos jovens, esta autora afirma que:

O ensino da literatura e das artes pode cultivar a simpatia (...). As obras de arte podem ser escolhidas para promover a crítica e ajudar a desenvolver uma visão mais adequada do invisível. Através da imaginação, somos capazes de ter uma espécie de *insight* sobre a experiência de outro grupo ou pessoa que é muito difícil de alcançar na vida diária (Nussbaum, 2009, pp. 12–13).

Defendendo a mesma perspetiva, George Steiner (2000) acredita que a Literatura nos ajuda a ouvir melhor as outras pessoas e que ler literatura significa «responder à presença e à voz de outrem. (...) É “um acolhimento aberto ao pensamento, ao amor e ao desejo dos outros, através da prática da leitura (...) Trata-se de aprender com outros a escutar melhor”» (Steiner & Jahangeloo, 2000, p. 91).

Bettelheim (2018) elabora uma enriquecedora reflexão sobre o papel que os contos podem ter no desenvolvimento infantil, no amadurecimento da sua personalidade, das suas emoções e no seu crescimento emocional seguro e equilibrado. Refere que, atualmente, tal como antes, a mais importante e mais difícil tarefa na educação de um filho é ajudá-lo a encontrar um significado para a vida. Por serem pequenas e precisarem de exemplos mais concretos do que conselhos abstratos, para as crianças a literatura é a melhor forma de lhes transmitir essa mensagem.

Os contos de fadas, nas suas versões originais, por não se furtarem a enfrentar situações difíceis, dolorosas ou até injustas, eventualmente semelhantes a outras com que as crianças também poderão conviver na sua própria experiência, são uma forma de lhes dar pistas de como encarar a vida e chegar sem risco à maturidade. “O conto de fadas confronta a criança, sem rodeios, com as exigências básicas do homem” (Bettelheim, 2018, p. 17). Cada criança, pela fase de desenvolvimento e de maturidade em que se encontra, bem como pela experiência de vida que já teve, pode viver como mais significativos diferentes momentos de uma história, em diferentes etapas. Os próprios contos, ao possuírem uma riqueza e uma profundidade tão variadas, também podem transcender uma interpretação formal, pré-definida.

Chesterton (2008), citado na obra de Bettelheim (2018), referia que os contos de fadas eram “explorações espirituais e daí as mais próximas da vida, já que revelam a vida humana como ela é vista, sentida ou adivinhada por dentro” (Bettelheim, 2018, p.38). Na sua obra *Ortodoxia*, Chesterton (2008) dedica o seu IV capítulo ao tema “A ética do país dos contos de fadas”. Neste capítulo, o autor refere o papel determinante que estes contos tiveram na sua vida, nos quais acreditava totalmente, desde a sua infância: “Trata-se de coisas que me parecem inteiramente razoáveis. Não são fantasias; as outras coisas é que, comparadas com elas, são fantásticas” (p. 66).

Os contos de fadas geram em mim duas convicções; primeiro, que este mundo é um local espantoso e surpreendente, que podia ter sido muito diferente do que é, mas que é perfeitamente encantador tal como é; e segundo, que perante realidade tão surpreendente e encantadora, o melhor que a pessoa tem a fazer é submeter-se humildemente às mais incompreensíveis exigências de tão incompreensível amabilidade (p. 80).

Neste seu capítulo, o autor dá alguns breves exemplos de aprendizagens que podemos retirar de alguns contos e que podem influenciar a nossa forma de encarar a vida: aprender a humildade com a “Cinderela”, a luta contra o orgulho na batalha entre os gigantes e “O Valente Alfaiate”, aprender com “A Bela e o Monstro” que uma coisa deve ser amada antes de ser amável, entre outros.

Chesterton (2015) afirma de forma bastante perentória que os contos de fadas são didáticos porque ensinam de forma simples e inocente a moralidade.

Se realmente se ler os contos de fadas, observar-se-á que uma ideia que os atravessa de ponta a ponta é a ideia de que a paz e a felicidade só podem existir dadas determinadas condições. Essa ideia, que é o âmago da ética, é o âmago de todos os contos infantis (p. 314).

Fora do debate académico mais formal, se atentarmos à vida quotidiana, é fácil encontrarmos situações em que um livro em concreto numa determinada fase da vida, pode ter um efeito transformador e trazer luz a alguns aspetos da nossa existência. Neste sentido, é possível identificar programas em que, de forma empírica, se confere à Literatura o papel de influenciar vidas. A título exemplificativo, apresentam-se algumas das descobertas realizadas durante o processo de investigação para a presente tese:

– O programa *Changing Lives Through Literature*: criado em 1991 por Robert Waxler, professor universitário na Universidade de Massachusetts Dartmouth e por Robert Kane, nos Estados Unidos da América, juiz do Supremo Tribunal americano. Este programa tem como objetivo usar obras literárias para fins terapêuticos com reclusos, com vista a favorecer a sua reintegração;

– O programa *Literature for Life*: um programa de promoção da educação literária através da encenação de peças de teatro inspiradas em obras literárias de referência, também desenvolvido nos Estados Unidos da América. Ao incentivar, através do drama, os jovens do ensino secundário e universitários a ser ávidos leitores, este programa pretende que eles se tornem autores e protagonistas das suas próprias vidas. Este exemplo tem, em muitos aspetos, semelhanças motivacionais e didáticas com o projeto multidisciplinar que será apresentado na parte empírica deste documento;

– Os encontros *I Colloqui Fiorentini*: em português, “As conversas florentinas” nascem da iniciativa de um grupo de professores de Florença (DIESSE Firenze - Didattica e Innovazione

Scolastica), com o objetivo de aumentar o gosto pela leitura dos jovens do 3.º Ciclo ao Ensino Secundário. Nestes encontros, sediados em Florença, a literatura é vista como uma ocasião de diálogo com o coração do homem, não se limitando a uma análise de conteúdos literários. Anualmente, é selecionado um autor que é lido e conhecido por todos os participantes. Os alunos e os professores que desejam participar fazem-no de forma totalmente livre.

- O Programa *Transformative Reading*: este programa, da autoria da professora Olívia Fialho, foi promovido em três contextos diferentes - no âmbito educativo, nos Países Baixos, com alunos com cerca de 16 anos, do Ensino Secundário; na Alemanha, com alunos do 3.º Ciclo; no âmbito empresarial, nos Países Baixos e no Brasil, em formações aplicadas à liderança e no âmbito da ética médica, nos Países Baixos.

Nesta secção apresentámos o construto “Literatura” e destacámos que o utilizaríamos enquanto referência a uma seleção de obras literárias de um determinado local. Referimos a existência de cânones literários que consistem numa seleção de obras consideradas de referência, pela sua qualidade e intemporalidade. De seguida, expusemos três perspetivas com que a Literatura pode ser olhada e utilizada: enquanto forma de arte; enquanto base para um trabalho mais formal e enquanto instrumento para alargar a experiência e fazer um trabalho mais existencial. Neste estudo, olharemos para Literatura nesta terceira perspetiva e, apresentámos, de seguida, autores que fundamentam e reforçam esta terceira posição. Passamos agora a apresentar os normativos em vigor, para a educação literária.

1.1 – A proposta curricular de Educação Literária, para o 1.º Ciclo, do Ensino Básico

A Direção Geral de Educação portuguesa propõe, atualmente, dois documentos normativos como matriz curricular a seguir. São eles o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017) e as “Aprendizagens Essenciais” (Direção-Geral da Educação, 2018).

O documento normativo o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 julho, com o objetivo de ser uma matriz comum para todas as escolas, no âmbito dos doze anos de escolaridade obrigatória. Este documento encontra-se organizado em quatro pontos: (1) Princípios, (2) Visão, (3) Valores e (4) Áreas de Competências.

De forma breve e sumária, serão apresentados alguns dos aspetos considerados de maior destaque, nestes quatro pontos, e que vão ao encontro da proposta de implementação pedagógica apresentada na parte empírica, desta tese.

Os (1) Princípios norteadores da prática pedagógica nacional, em síntese, pretendem que os alunos cresçam alicerçados em valores assentes na dignidade humana e no bem comum e que o

conhecimento e o enriquecimento cultural estejam sempre no centro do processo educativo, como ferramentas para alargar a capacidade crítica dos alunos. Pretende-se ainda que a escola seja capaz de acolher e incluir todos os alunos que recebe e que seja um lugar onde se promovam laços de estima recíproca, de amizade e empatia.

Quanto à (2) Visão, deseja-se que um aluno, à saída da escolaridade obrigatória, seja um jovem desenvolvido em todas as suas dimensões. Destaca-se, entre os vários objetivos referidos no documento, que o aluno seja dotado de variadas formas de literacia, para que possa analisar e questionar criticamente a realidade que o envolve, avaliar, selecionar informação, formular hipóteses, testá-las e tomar decisões fundamentadas no seu quotidiano. Deve ser um aluno livre, capaz de trabalhar com autonomia e responsabilidade e ser capaz de lidar com as mudanças de forma flexível e criativa. Deve valorizar as várias áreas do saber, ser capaz de trabalhar de forma colaborativa e ter boas competências de comunicação.

Segundo este documento, todas as crianças e jovens devem ser encorajados a desenvolver os (3) Valores da responsabilidade, da integridade, da excelência e exigência, da curiosidade, da reflexão, da inovação, da participação, da liberdade, da cidadania e da democracia.

As várias (4) Áreas de Competências apresentadas no PASEO resultam de uma combinação entre conhecimentos, capacidades e atitudes. No âmbito desta tese, será dada especial relevância às áreas de competência da linguagem e textos, da informação e comunicação, do pensamento crítico e pensamento criativo, do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e da autonomia e da sensibilidade estética e artística.

Relativamente ao documento das “Aprendizagens Essenciais” (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018), este tem o grande objetivo de ser promotor do desenvolvimento das competências referidas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017). Este documento foi homologado no ano letivo 2018/2019 pelo Despacho nº 6944-A/2018, 19 de julho, e, à data de hoje, é aquele que orienta a gestão curricular em Portugal, ou seja, as planificações, o desenvolvimento de atividades pedagógicas e respetivas estratégias e o processo de avaliação interna e externa dos alunos.

Dada a temática desta investigação, será agora focada, de forma especial, a área curricular do Português, que está organizada em quatro domínios de conteúdo; são eles: a Compreensão e Expressão Oral; a Leitura e Escrita; a Educação literária e o Conhecimento Explícito da Língua (Gramática).

O ponto de partida do plano pedagógico de vivência literária, analisado na parte empírica desta tese, é o domínio da Educação Literária. No entanto, são também trabalhados os domínios da oralidade, da leitura e da escrita. Por esta razão são aqui apresentados os objetivos gerais, a atingir no 1.º Ciclo do Ensino Básico nestes três domínios.

No âmbito da Compreensão e Expressão Oral, o grande objetivo nestas idades é que os alunos saibam comunicar oralmente de forma clara, audível, lógica e adequada ao contexto. Pretende-se

que saibam ouvir atentamente, adotando comportamentos adequados a cada situação e que compreendam o conteúdo das mensagens orais recebidas, de modo que possam responder a questões sobre as mesmas e dar a sua opinião, se lhes for solicitado. Desenvolver a área da Compreensão e Expressão Oral é o ponto de partida para todo o trabalho da língua, que necessita desta base e da sua construção implícita, para numa etapa seguinte poder ser desenvolvida a consciência explícita da língua, com o estudo da Gramática.

No que diz respeito à Leitura e à Escrita é objetivo que os alunos adquiram bases sólidas de leitura e escrita, que lhes permitam dar continuidade à sua escolaridade com sucesso.

Já na Educação Literária é objetivo que os alunos tenham um contacto próximo e quotidiano com literatura de qualidade reconhecida e que desenvolvam a sua capacidade de apreciar esta forma de arte.

No 1.º Ciclo pretende-se desenvolver a educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar (Direção-Geral de Educação, 2018, 1.º Ano, 1.º Ciclo, Português, p. 4).

Acresce a estas orientações que, desde 2006, existe em Portugal um programa político público de incentivo à leitura, intitulado de Plano Nacional de Leitura, que elegeu a leitura orientada em sala de aula como a atividade prioritária e indispensável numa sala de aula onde se ensina Português. Esta atividade é referida como sendo muito estruturante para os alunos e identifica-se que há vantagem em que tenha um carácter contínuo, pelo facto de se reconhecer, tanto na teoria como na prática, que a leitura regular é uma base indispensável ao desenvolvimento da literacia e à aquisição de hábitos de leitura.

Qualquer um dos documentos normativos referidos acima, o PASEO e as AE, são documentos nos quais reconhecemos um grande valor no âmbito da Educação Literária, quer nos princípios orientadores e critérios gerais, quer no detalhe da operacionalização didática. O plano pedagógico desenvolvido na parte empírica desta tese encontra-se totalmente alinhado com os objetivos gerais e específicos preconizados como proposta curricular nacional.

Nesta secção fizemos um percurso sobre a proposta curricular nacional feita pelo Ministério da Educação Português, no âmbito da Educação Literária, aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram destacados os objetivos gerais e específicos desta proposta olhando, em particular para as orientações curriculares em vigor, nomeadamente para “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”(Martins et al., 2017) e “As Aprendizagens Essenciais”(Direção-Geral da Educação, 2018). Referiu-se ainda um programa nacional de muita relevância, neste âmbito, que é o Plano Nacional de Leitura, que visa incentivar os hábitos de leitura nacionais. Apresentaremos, de seguida, um diagnóstico atualizado das práticas dos hábitos de leitura das crianças e das suas famílias, a nível nacional e europeu.

1.2 – As práticas de leitura de literatura por parte das crianças e das suas famílias – perspetiva atual nacional e europeia

O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi criado como resposta ao facto de apresentarmos níveis de literacia inferiores à média europeia. Em 2017, este plano foi renovado por mais dez anos - PNL2027 - sofrendo algumas atualizações estratégicas, a partir dos dados recolhidos em alguns estudos de investigação académica.

Atualmente, o PNL2027 tem como objetivos primordiais fomentar o aumento da prática e do hábito de leitura dos portugueses e melhorar as suas competências relacionadas com a leitura e a literacia.

Num dos estudos realizados neste âmbito, uma parceria do PNL2027 com o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE), Mata e Neves (2021) pretendem analisar a evolução, em Portugal e na Europa, das práticas de leitura nas crianças do 1.º (3.º e 4.º Anos de escolaridade) e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nesta fase do desenvolvimento em que há uma crescente centralidade das Novas Tecnologias (NT) na nossa sociedade. Concluem com o mesmo que: há uma associação negativa entre a prática da leitura de livros e a idade das crianças e jovens, ou seja, à medida que os alunos avançam nos anos letivos, mais baixos são os níveis de leitura. Esta tendência é mais visível nos alunos que foram retidos. Foi também possível constatar uma diminuição da relação das famílias com a leitura, ao longo dos ciclos de ensino. Por último, o tempo ocupado com as NT é muito superior ao tempo de leitura por prazer e os dados revelam uma maior preponderância da leitura através de meios tecnológicos e menor através dos livros impressos.

Em relação ao referido enfraquecimento da relação das famílias com a leitura, importa destacar que este estudo revela que as práticas de leitura de livros dos adultos em Portugal têm agora uma tendência decrescente. Depois de uma tendência de crescimento (+3,5 pontos percentuais de 53,4% em 1995 para 56,9% em 2007) (Santos et al., 2007, p. 147) inverte-se essa tendência com um decréscimo assinalado em 4,2 pontos percentuais (Lopes et al., 2021).

Esta diminuição é mais determinante nos homens, nos mais jovens, nos mais escolarizados e nos mais qualificados quanto à atividade socioprofissional.

Segundo a fonte Eurobarómetro de 2007 e 2013, inquirindo pessoas de 15 ou mais anos, na União Europeia, relativamente à declaração de terem lido algum livro, pelo menos uma vez, nos doze meses anteriores ao inquérito, também se nota uma diminuição de 4,2 pontos percentuais na média das respostas afirmativas, de 71,7% (em 2007) para 67,5% (em 2013) com diferentes evoluções consoante o país.

A este respeito importa analisarmos os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) inicialmente desenvolvido no ano 2000 pela Organização para a Cooperação

e Desenvolvimento Económico (OCDE) com o propósito de avaliar se os jovens, no final da escolaridade obrigatória, estavam preparados para enfrentar os desafios futuros. No âmbito da leitura, houve momentos de avaliação escrita e de inquérito sobre os hábitos e as práticas quotidianas dos alunos e das suas famílias, nos anos 2000, 2009 e 2018.

Nos anos 2009 e 2018, a proporção de estudantes nacionais de 15 anos que afirmava gostar de falar de livros com outras pessoas situava-se em valores superiores à média da OCDE. Apesar disso, a quantidade de alunos que manifestava ter interesse pela leitura aos 15 anos, no questionário do PISA aplicado em 2018 revelava um decréscimo face aos anos anteriores. Nos resultados de 2018 também foi visível um decréscimo nos hábitos de leitura, quer como tendência nacional, quer nos países da OCDE, quer internacionalmente.

A percentagem de alunos portugueses que «Só lê se for obrigado» e que considera a leitura uma «Perda de Tempo» aumentou 9 e 3 pontos percentuais respetivamente, seguindo a tendência da OCDE. A leitura como passatempo preferido evidencia um decréscimo de 4 pontos percentuais entre os dois ciclos, embora, neste caso, a média da OCDE tenha aumentado ligeiramente (Duarte et al., 2018, p. 111).

Estudos nacionais e internacionais procuraram aprofundar o conhecimento atual sobre os hábitos de leitura dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e das suas famílias, e estabelecer algumas relações sobre o impacto que as Novas Tecnologias têm nas alterações dos referidos hábitos.

Através do relatório de avaliação PISA foi possível identificar um decréscimo no gosto e nos hábitos de leitura também dos jovens e dos adultos, alargando assim a consciência de que esta alteração pode estar a ser vivida na sociedade de forma transversal.

Nesta secção foi-nos possível verificar, através da teoria e da investigação, uma realidade que identificamos estar a acontecer na prática pedagógica quotidiana, ou seja, um decréscimo dos hábitos de leitura das crianças e das suas famílias, e reforça a legitimidade da preocupação com essa situação e com as consequências que daí podem advir. Em paralelo, parece-nos ainda relevante aprofundar também o estudo sobre o impacto das Novas Tecnologias nos hábitos das crianças e também no seu desenvolvimento global, motivo pelo qual apresentamos o resultado desse trabalho na secção seguinte.

1.3 – As Novas Tecnologias e o seu impacto na vida e nos hábitos de leitura das crianças

O trabalho desenvolvido nesta tese parte de uma observação da realidade, através da qual é possível notar uma crescente proximidade das crianças na idade do 1.º Ciclo do Ensino Básico das Novas Tecnologias (NT), aliada a um desejo de promover cada vez mais o papel que a literatura pode desempenhar na educação destas crianças.

Começamos por dar a conhecer alguns autores que recentemente se debruçaram sobre o impacto que as NT podem ter, quer nos hábitos de leitura, quer no desenvolvimento infantil.

Ao olhar hoje para o papel que a leitura da Literatura desempenha na nossa sociedade é quase inevitável comparar o tempo despendido para esta atividade com o tempo de utilização das NT e da *Internet*.

L'Ecuyer (2017) refere o impacto das NT na vida das crianças e dos jovens a partir de vários estudos feitos, e começa por destacar consequências físicas, cognitivas e de atitude e predisposição para aprender, afirmando que as NT geram uma diminuição na motivação para aprender na escola, uma diminuição nos resultados académicos e também um aumento da massa corporal das crianças. Seguidamente a autora indica que o facto de os alunos realizarem multitarefas digitais com intensidade “diminui a sua memória de trabalho, a capacidade de oscilar a atenção com agilidade entre várias tarefas e ainda a sua capacidade de filtrar a informação segundo um critério relevante” (2017, p. 38). Ou seja, demasiados estímulos e excesso de informação geram uma diminuição da capacidade de atenção.

Desmurget (2021) analisa detalhadamente os efeitos da exposição aos ecrãs de todos os tipos nas crianças e nos jovens. Segundo o autor, a linguagem das crianças e dos jovens corre o risco de ser “mutilada” e, a este respeito, relembra o estudo de Sternberg (1987) da Universidade de Yale, na área da Psicologia Cognitiva, onde se verificou ser possível utilizar o vocabulário que cada pessoa possui como indicador para medir o seu nível geral de inteligência. Mais recentemente, Desmurget (2021) apresenta um estudo (Madigan et al., 2020) onde é verificada a relação causal entre a utilização de ecrãs em maior quantidade e a diminuição do vocabulário e dos conhecimentos em geral. De acordo com o mesmo estudo esta relação deve-se sobretudo ao tempo que os membros da família (crianças ou adultos) dedicam aos ecrãs que ao ser maior diminui as interações verbais e, desta forma a possibilidade de aprendizagem de novas palavras, por parte das crianças. Reduzindo o vocabulário e a consequente capacidade de identificar e conhecer o mundo, corremos o risco de estar a afetar o nível geral de inteligência das crianças.

Desmurget (2021) defende ainda a tese de que, após os primeiros anos, em que o estímulo vocabular oral e pessoal é o mais proveitoso para a criança, são necessários livros para garantir um bom desenvolvimento linguístico. Isto porque os livros contêm uma riqueza lexical e sintática muito acima daquela revelada na comunicação oral. Vários estudos demonstram a influência positiva da leitura por prazer no desempenho escolar (Esteban-Cornejo et al., 2015; Head Zauche

et al., 2017), um resultado que é interessante contrastar com o impacto fortemente negativo dos ecrãs recreativos (Desmurget, 2021). Na reflexão do autor acima citado é ainda referido o facto de as NT proporcionarem estímulos imediatos, atribuírem gratificações frequentes, diante de pouco ou de nenhum esforço, e ainda de como desta forma influenciam as crianças e enfraquecem a sua gestão da frustração, a sua capacidade de gerir a sua força de vontade e a sua atenção (Desmurget, 2021). Desmurget (2021) faz notar que “as ferramentas digitais afetam os quatro pilares da nossa identidade: o cognitivo, o emocional, o social e o da saúde” (p. 89). Afetam ainda os três aspetos mais importantes do crescimento da criança: a interação humana, o desenvolvimento da sua linguagem, dificultando conseqüentemente a sua imersão no mundo da palavra escrita, e, por fim, a sua concentração, sem a qual não há forma de estabelecer nexos e mobilizar os conhecimentos com uma finalidade objetiva (Desmurget, 2021).

A utilização exagerada das NT por parte das crianças tem ainda impactos diretos em atividades essenciais para o seu crescimento saudável, como por exemplo: o sono, a leitura, as relações familiares, o estudo e as atividades desportivas e artísticas (Desmurget, 2021).

No caso de uma criança ter todos estes aspetos comprometidos, durante esta fase crucial do seu crescimento que é a infância, a possibilidade de esta ser capaz de atribuir um significado àquilo que faz e de ser capaz de fazer escolhas, em liberdade, pode conseqüentemente ficar comprometida. Referimo-nos ao conceito de liberdade difundido por São Tomás de Aquino (citado por Brito, 2022):

Capacidade de adesão ao ser: esta definição de liberdade, com base em São Tomás de Aquino, expressa a mais potente energia de que cada um de nós dispõe. No encontro com a realidade, mobilizando tudo o que sou e conhecendo através da razão o que cada coisa é para mim, eu dou-me ou não, eu adiro ao ser, ou não. Se sim, sou livre. A liberdade é pessoal. Ninguém pode ser livre por mim (p.61).

A utilização da NT está cada vez mais difundida entre as crianças com as quais contactamos, bem como presente nas vidas das suas famílias. Conscientes do impacto nocivo que a sua utilização prematura pode ter na vida e no desenvolvimento das crianças, fundamentados pela investigação, reforçamos a relevância de reforçar o papel que as atividades *offline* têm na vida dos mais novos. Nesta tese, daremos especial destaque, como já referido, ao papel que a literatura pode ter na educação.

Na presente secção fizemos um percurso sobre estudos atuais que investigam sobre o impacto que a utilização das novas tecnologias tem na vida e no desenvolvimento das crianças. Verificámos que esse impacto pode acontecer em muitos âmbitos fundamentais, tais como: o cognitivo, o emocional, o social e o âmbito da saúde de um modo geral, merecendo, por essa razão, este tipo de investigação académica ser muito refletida e difundida junto dos pais e dos educadores.

Capítulo 2 – Projeto Educativo e Curricular do Colégio São José - Ramalhão (Sintra)

Neste capítulo iremos apresentar Colégio São José – Ramalhão (CSJ) que é o contexto educativo onde o presente estudo foi implementado. O Colégio São José - Ramalhão (CSJ), em Sintra, foi fundado há 81 anos pela Congregação das Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena e, em 2013, as Irmãs passaram a condução do Colégio à APECEF - Associação para a Educação Cultural e Formação. Atualmente, o Colégio do Ramalhão tem uma oferta de ensino desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário, tendo um universo de 800 alunos.

A APECEF é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), com uma forte consciência social, fundada em 2001 para promover a excelência na educação. Um dos fins desta Associação é “a promoção e o desenvolvimento de ações destinadas ao incentivo e ao apoio educativo-pedagógico a crianças e jovens provenientes de meios social e culturalmente carenciados e à motivação dos mesmos para critérios curriculares de excelência” (APECEF, 2020, p. 2).

A primeira missão da APECEF consubstanciou-se na fundação do Colégio de São Tomás (o polo de Sete Rios, em 2004, e o polo da Quinta das Conchas, em 2007) e foi confirmada pelas subsequentes responsabilidades de gestão assumidas: no Colégio de São José Ramalhão (em Sintra), como já anteriormente referido, em 2013; no Colégio São José de Beja, em 2021; e no Colégio Laura Vicunha, em Vendas Novas, em 2022.

2.1 – A proposta educativa e pedagógica

A proposta educativa dos Colégios da APECEF é construída a partir da “experiência de amizade entre adultos, convictos de que a hipótese de significado da vida que encontraram no cristianismo é verdadeira, valendo, por isso, a pena passá-la aos mais novos, para que possa ser verificada por eles e por eles desenvolvida” (Colégio São José, 2013, p. 1).

Esta proposta parte do entendimento da educação como “introdução à realidade total” (p. 66) que Luigi Giussani refere, ao citar Jungmann (1939, p. 20) na sua obra *Educar é um Risco* (2006), e que está na base da construção da proposta educativa dos colégios da APECEF. E é interessante observar o duplo valor desse «total»: educação significa o desenvolvimento de todas as estruturas de um indivíduo até à sua realização integral, e, ao mesmo tempo, a afirmação de todas as possibilidades de ligação ativa dessas estruturas com toda a realidade. O mesmo fenómeno, portanto, desenvolverá a totalidade das dimensões constitutivas do indivíduo e a totalidade das suas relações ambientais (Giussani, 2006).

A tarefa educativa desenvolvida nos colégios da APECEF baseia-se nesta visão abrangente e é concretizada, em aliança, pelas famílias e pelos educadores diariamente. Pretende-se que cada criança possa florescer nas suas dimensões académica, artística, ética, emocional e religiosa, usando o pensamento crítico, alicerçado em conhecimentos sólidos, com criatividade e liberdade. Com vista a promover e desenvolver a educação de cada criança em todos estes âmbitos, há várias propostas e ferramentas pedagógicas que pretendem favorecer este trabalho. Descrevem-se algumas a título de exemplo:

- Frase do Ano - Anualmente é selecionada uma frase, intitulada por “frase do ano” que é trabalhada e aprofundada por toda a comunidade educativa, inclusivamente com as famílias. Esta frase tem sempre na base a experiência como é proposta por Giussani (2006) e procura ser um estímulo à reflexão e envolvimento do aluno no seu projeto de vida e na comunidade onde está inserido. A título de exemplo, a frase deste ano letivo 2023-2024 é: “Chamados pelo nome”. A frase é exposta durante todo o ano em lugares de grande visibilidade, desafiando o confronto com o seu significado ao longo de toda a experiência educativa do ano. Assim, cada direção de ciclo e cada professor aproveitam as provocações que a frase levanta no âmbito concreto da sua experiência educativa e seguem essas provocações fazendo propostas pedagógicas, de maneira variada, para cada ciclo.

- Assembleias de alunos e educadores - Semanalmente, há em todos os ciclos, desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário, um momento de Assembleia com os alunos. Neste momento são trabalhados temas variados, sobre os quais os alunos são chamados a refletir, questionar e dar a sua opinião de forma ativa, crítica e protagonista da realidade.

- Nós formativos do 1.º Ciclo - Além deste trabalho comum a todo o Colégio, o 1.º Ciclo segue um fio condutor que une os quatro anos que o constituem entre si, transformando-se num caminho não só de aquisição de saberes, mas de crescimento e conhecimento de si, dos outros e do mundo, com o coração aberto e disponível a receber o que lhes é dado. Dentro de cada ano de escolaridade, as experiências propostas e os objetivos de trabalho académico são unidos em torno de grandes objetivos de crescimento humano para os alunos, intitulados de “nós formativos”. Os nós formativos de cada ano são os seguintes: 1.º Ano - Tudo me foi dado; 2.º Ano - Tudo é belo; 3.º Ano - Tudo fala de um mistério; 4.º Ano - Fui chamado a ser grande.

O trabalho de cada ano, norteado e unido por estes nós formativos, é constituído por uma sequência de Unidades de Aprendizagem de várias áreas, que se articulam de forma interdisciplinar. Desta forma promove-se o crescimento dos alunos com a consciência de que a realidade é una e que o estudo de cada área curricular permite conhecer melhor um “detalhe” da realidade e que todas juntas permitem um conhecimento mais profundo do mundo e do significado daquilo que lhes acontece. Os conteúdos da área de Estudo do Meio são habitualmente o ponto de partida das Unidades de Aprendizagem, suportados por uma seleção de obras literárias, na área do Português, que acompanham o significado e as descobertas que os alunos fazem em cada etapa.

No 1.º Ano (com o nó formativo: Tudo me foi dado) os alunos fazem um caminho de reconhecimento das coisas que já lhes foram dadas para que possam viver e ser felizes.

No 2.º Ano (com o nó formativo: Tudo é Belo), os alunos são chamados a observar com detalhe e a reconhecer a beleza “das coisas” do mundo.

No 3.º Ano (com o nó formativo: Tudo fala de um mistério), os alunos fazem um caminho de descoberta do Mistério que todas as coisas trazem dentro: De onde vieram? Como são feitas? Quem as fez? O desvelar deste Mistério inclui também o Mistério da própria vida, a sua e a dos outros, da sua origem, o seu destino e significado.

No 4.º Ano (com o nó formativo: Fui chamado a ser grande), os alunos vivem o ano de conclusão do 1.º Ciclo e são chamados ao crescimento, à responsabilidade, ao testemunho, diante dos mais novos. Neste ano conclusivo, os alunos conhecem muitas pessoas, heróis e santos, que vivendo a sua vida de forma protagonista, foram e ainda são determinantes para a história.

O desenvolvimento didático destes propósitos educativos é desenhado com o grande objetivo de que os alunos possam aprender e crescer através da experiência:

No Colégio do Ramalhão quer lançar-se os alunos na experiência, favorecendo o encontro de cada pessoa com a realidade na sua máxima diversidade, sempre que possível diretamente, e, quando tal seja impossível, através de meios indiretos mais fiéis à realidade que dão a conhecer. Só esta imersão no real pode favorecer o fervilhar ativo da razão de cada aluno. Ao conjunto desta imersão no real, seguida de um juízo pessoal sobre o que se encontra, chamamos experiência. É este o método que queremos seguir para educar os nossos alunos, quer se trate do ambiente geral da escola, quer do âmbito da relação na comunidade educativa, quer das estratégias didáticas (Colégio São José, 2013, p. 7).

Como acima referido, no âmbito das Unidades de Aprendizagem, na proposta educativa e curricular dos Colégios da APECEF, a Educação Literária através do contacto direto com Literatura e com os próprios autores, tem, desde o primeiro instante, um papel de grande relevo:

O Português é proposto com uma insistência na leitura de obras integrais, de modo a convocar mais claramente o confronto não só com o estilo de cada autor, mas sobretudo um encontro pessoal com o próprio autor. Procura-se um enriquecimento de vocabulário explorando áreas científicas variadas e um domínio progressivo da técnica de escrita através de competências bem definidas de construção e organização do texto (Colégio São José, 2022, p. 2).

Acredita-se assim que os alunos podem trabalhar sempre a partir de obras literárias de referência e de qualidade reconhecida e, neste âmbito, a APECEF elaborou manuais escolares próprios. Os

critérios para a seleção destas obras foi e continua a ser terem muito boa qualidade literária, serem escritas por autores reconhecidos nacional e internacionalmente e promoverem, pelo seu conteúdo, a reflexão e o aprofundamento de temas que concorram para o crescimento integral dos alunos, de forma adequada a cada idade. Atualmente, a APECEF tem manuais próprios na área do Português do 1.º ao 3.º Ciclos, em consonância com as orientações curriculares do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais.

Nesta secção foi apresentado o contexto onde foi realizado o presente estudo, o Colégio São José Ramalhão, em Sintra, um dos quatro colégios atualmente geridos pela APECEF (Associação para a Educação, Cultura e Formação). Foram apresentados os fundamentos da sua proposta educativa e pedagógica, com destaque para os objetivos gerais preconizados para a área do Português.

2.2 – Objetivos de Educação Literária no CSJ, no 1.º Ciclo

Serão apresentadas, de seguida, algumas características e objetivos a alcançar no âmbito da Educação Literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos colégios da APECEF, faixa etária em que foi implementada a parte empírica desta tese.

No caso dos manuais do 1.º Ciclo, cada texto proposto aos alunos, sobretudo do 2.º Ano em diante, é acompanhado de um percurso didático com dois objetivos específicos: 1) a interpretação textual onde os alunos são desafiados a responder a um variado tipo de perguntas, desde as mais simples de localização às mais complexas, que exigem que os alunos façam inferências, estabeleçam relações, sintetizem ideias, apresentem argumentos ou manifestem opiniões críticas, sendo capazes de as justificar; 2) o alargamento vocabular - que implica conhecer os diferentes significados que a palavra estudada pode ter, saber aplicá-la num contexto adequado e passar a incluí-la na sua comunicação oral e nas suas produções escritas.

Quando são trabalhados excertos sequenciais de uma obra mais extensa nos manuais, é proposto aos alunos fazerem um percurso de leitura integral dessa mesma obra, em voz alta, guiados pelo seu professor titular. Nesse percurso, é habitual refletir e dialogar em conjunto sobre os momentos mais relevantes da ação e sobre as personagens, desde a forma como estas evoluem durante a história, até àquilo que é possível aprender com elas, estabelecendo relações com a vida quotidiana. Para que estes momentos sejam possíveis está prevista na agenda semanal de cada turma a existência de uma hora por semana, para a Leitura em Voz Alta e respetivo trabalho de interpretação.

A opção didática pela existência de tempos de Leitura em Voz Alta é bastante relevante na proposta didática de Educação Literária nos Colégios da APECEF, pois, desta forma, procura-se alcançar um grande número de benefícios para as crianças e jovens, em variadíssimas áreas, passamos a destacar alguns associando-os aos autores que os identificaram e estudaram: desenvolvimento da linguagem em geral, do seu vocabulário, da dicção, da sua capacidade leitora e da sua habilidade de compreensão (Acosta-Tello, 2019); aumento da motivação e treino da

atenção sustentada e da memória (Fisher et al., 2011); promoção de cultura geral e aquisição de um bom modelo de leitura em voz alta e na promoção do gosto pela leitura e pelos livros, ao longo da vida (Mackenzie, 2018; Trelease, 2013).

Na sua obra *The Read-Aloud Handbook*, Jim Trelease (2013), recorda o histórico relatório norte americano, *Becoming a Nation of Readers: the report of the Commission on Reading* (Anderson et al., 1985), e a principal estratégia que foi destacada como promotora de uma comunidade de leitores que “é a leitura em voz alta para as crianças. É uma prática que deve continuar ao longo dos anos” (Anderson et al., 1985, p. 4).

Andrew Pudewa (Mackenzie & Pudewa, 2015), membro fundador do *Institute for Excellence in Writing*, nos Estados Unidos da América, cuja investigação também aprofunda as vantagens da leitura em voz alta, sintetiza as suas vantagens pedagógicas dizendo que esta prática desenvolve: um maior alargamento vocabular, uma maior sensibilidade estética, um aumento das capacidades de atenção e memorização, uma maior capacidade de compreender e de descrever o mundo, um maior gosto pela leitura autónoma, uma maior cultura geral e ainda uma melhoria na expressão oral, no raciocínio lógico e na expressão escrita (Mackenzie & Pudewa, 2015).

Chambers (2001) apresenta cinco razões fundamentais para ler em voz alta. Segundo o mesmo autor, a Leitura em Voz Alta mostra-nos como o texto funciona e como se organiza; faz com que o texto que está impresso ganhe vida através da interpretação, o texto ganha “voz” e “corpo” e quem o ouve “convive” de forma mais direta com o seu conteúdo; transforma algo “difícil” em algo acessível, por exemplo, quando lemos um texto a crianças que não seriam capazes de o ler sozinhas, mas que são capazes de o compreender e apreciar ao ouvir; estimula a escolha, pois revela que se pode ler diversos tipos de texto, de várias formas e com “estratégias” de interpretação distintas e, por fim, o autor refere que a Leitura em Voz Alta oferece uma forma distinta de estar juntos, de ter um património cultural e literário comum, o que leva a um estreitar de relações e afetos em torno de uma história e das suas personagens. Muitas são as razões didáticas que conferem a esta estratégia suma importância, daí desempenhar um papel central nesta proposta educativa.

Além do trabalho semanal realizado pelos alunos de cada ano de escolaridade, no âmbito da Educação Literária, no 1.º Ciclo, é desenvolvido anualmente, no 3.º Período escolar, um projeto artístico multidisciplinar, elaborado com base numa obra literária mais extensa. A elaboração do Projeto Artístico Multidisciplinar do 1.º Ciclo passa por diversas etapas, ao longo do ano letivo, detalhadas no respetivo cronograma, em anexo (Anexo 1). Em síntese: os alunos conhecem e interpretam detalhadamente uma obra literária e o seu autor e levam a referida obra à cena, na modalidade de uma peça de teatro musical, onde podem desempenhar as funções de personagens, coro ou movimento. Esta peça de teatro musical resulta de uma adaptação originalmente criada pela equipa do 1.º Ciclo do Colégio, a partir de uma obra literária selecionada.

Além do acima referido, os alunos também constroem toda a parte artística plástica como os cenários, os adereços e até as peças de comunicação do evento (cartazes, bilhetes, guiões, entre outros).

Este projeto é resultado de um trabalho conjunto de uma equipa de professores também ela multidisciplinar, que inclui, além de professores titulares do 1.º Ciclo, professores das áreas da Música, das Artes Plásticas, de Movimento/Dança e do Teatro. Pode dizer-se que este projeto é o culminar do trabalho anual de Educação Literária e conta com a participação de todas as outras artes para que os alunos possam fazer uma experiência mais completa e rica da obra que estão a encenar (através do desenho, da construção, do canto, da dança, entre outras atividades que desenvolvem).

São vários os estudos, no âmbito da Educação Literária, que constataam os seus contributos no aumento da capacidade de percepção de si e dos outros (Schrijvers et al., 2016), da empatia (Bal & Veltkamp, 2013), da capacidade de relacionar-se, da consciência moral, do pensamento crítico (Schrijvers et al., 2018) e até da capacidade de refletir e de identificar um propósito para a vida (Fialho, 2019). Em todos estes estudos foram envolvidos leitores adultos, jovens adultos ou adolescentes.

Da pesquisa efetuada, salienta-se a Professora Doutora Olívia da Costa Fialho e o seu trabalho académico (Fialho, 2012, 2019, 2017, 2018; Fialho et al. 2012, no prelo - a), em curso desde 2012, que resultou no desenvolvimento de um programa de leitura e num modelo teórico empírico teórico empírico intitulado *Transformative Reading* (Fialho 2012, 2019; Fialho, no prelo-a), com especial foco na experiência e na vivência literária, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências sociocognitivas e emocionais, além da interpretação do texto e da fruição da leitura. Os objetivos do Modelo *Transformative Reading* enquadram-se totalmente e, quase de forma natural, na proposta educativa e pedagógica dos colégios da APECEF. Na sequência do referido, o trabalho que aqui se apresenta é um primeiro esforço de adaptação do modelo aos alunos em idade do 1.º ciclo do Ensino Básico integrado na proposta curricular da Educação Literária para este ciclo de ensino.

Nesta secção percorreram-se os objetivos de educação literária no 1.º Ciclo, no Colégio São José - Ramalhão e nos restantes colégios da APECEF, apresentando o percurso pedagógico proposto, incluindo, no final do ano letivo, o projeto artístico multidisciplinar. Destacou-se também o papel da leitura em voz alta, fundamentando o seu grande valor pedagógico.

Capítulo 3 – O Modelo teórico empírico

Transformative Reading

3.1 – História, objetivos e fundamentos

Transformative Reading (TR) é um modelo teórico empírico de abordagem da Literatura desenvolvido por Fialho desde 2012 (Fialho 2012, 2019, no prelo-a), que tem como objetivo proporcionar ao leitor uma experiência de vivência literária em que este possa refletir sobre: o sentido e o significado da sua vida, o conhecimento de si mesmo e dos outros, e aprofundá-los de forma única e pessoal. Este modelo defende que o papel principal da literatura (e das artes, em geral) é aumentar este auto e hetero conhecimento, permitindo que o leitor ganhe uma consciência mais profunda das suas emoções, melhorando, conseqüentemente, a sua capacidade de se relacionar com os outros.

Atualmente, transposta a primeira década de investigação, o Modelo TR já é usado em trabalhos sobre a Empatia, no contexto da Liderança Empresarial e no âmbito da Ética Médica nas Ciências da Saúde. Este modelo é também usado como fundamentação teórica de programas de ensino de literatura - já ministrado nos cursos de Literatura Comparada, de Psicologia e de Liderança, nas Universidades de Oslo (na Noruega) e de Utrecht (nos Países Baixos) - e no Ensino Secundário, nos Países Baixos.

Os vários estudos já aplicados a adolescentes (Schrijvers, 2019; Schrijvers et al., 2016, 2019) e adultos (Fialho 2012, 2017, 2019, no prelo-a, no prelo-b) com base neste modelo, serão apresentados, mais à frente, deste capítulo. Ainda assim, de forma sintética, é possível antecipar que estes estudos permitiram apurar que, através do trabalho de vivência literária, com esta pedagogia específica, se verificam efeitos positivos nos participantes: na transformação da perceção de si e dos outros, na sua imaginação, nos nexos estabelecidos entre as histórias e as experiências pessoais, no desenvolvimento de simpatia pelas personagens estudadas e no desenvolvimento da empatia e da linguagem, entre outros benefícios.

O trabalho apresentado na parte empírica desta tese, desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, resulta de uma adaptação feita ao programa criado e aplicado a adultos (Fialho, no prelo-b), no Canadá e a jovens nos Países Baixos.

O Modelo TR parte do conceito de leitura como sendo uma ocasião de encontro prazeroso com a própria obra e com o seu autor, contrastando com as correntes em que a literatura é abordada através de teorias analíticas sobre o livro e o seu contexto. Esta noção de leitura como encontro que pode influenciar o leitor já é antiga, desde os tempos clássicos com Aristóteles (2015) na sua obra *Poética*, como referido no primeiro capítulo desta tese, ou Platão (2017) na sua obra *República* em que os “bons poetas” são expulsos da República por se reconhecer que estes tinham

a capacidade de, através da sua arte e bom uso das palavras, afetar as emoções dos leitores, que assim se deixavam ser influenciados, ou seja, através da poesia mudavam as suas opiniões e decisões.

A conceção de leitura crítica é aprofundada por Fialho (no prelo-a) em oposição à conceção formalista, instrumental e mecânica, frequentemente utilizada no âmbito institucional escolar, através de didáticas rotineiras e descritas como enfadonhas, em que o centro deixa de ser o próprio livro e passa a ser a análise do livro.

Segundo White (1995) citado por Fialho (no prelo-a), a modalidade como nas escolas se propõe a educação literária pode chegar mesmo a constituir um obstáculo para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Vários estudos (Ellis, 1997; Scholes, 1998; Todorov, 2009) afirmam, como também referido no primeiro capítulo, que os sistemas educativos estão a falhar, quando não proporcionam aos seus alunos boas experiências literárias que favoreçam a que cresça neles a proximidade e o reconhecimento do papel e valor da Literatura nas suas vidas.

O século XX foi marcado pelo surgimento de abordagens mais intuitivas e experienciais da Literatura, momento em que o texto deixa de ser o centro exclusivo do processo de leitura, e o papel do leitor e a experiência de vida que ele transporta ganham uma nova relevância na interpretação e busca do significado do texto (Fialho 2019, no prelo-a).

O modelo teórico empírico *Transformative Reading* segue estudos nos quais é dado aos leitores um papel determinante na sua interação com o texto (como por exemplo, Rabinowitz, 1997) e, posteriormente, segue a investigação em que se reconhece que a leitura da Literatura envolve muitos sentimentos e processos transformativos.

Segundo Miall (1989) as emoções levam os leitores a irem “além do esquema dado” (p. 55). Kneepkens e Zwaan (1994) afirmam que “enquanto sentem empatia pelas personagens, os leitores assumem os seus objetivos, sentem as suas emoções e utilizam as mesmas habilidades sociais, que os capacitam para compreender melhor os outros” (Fialho, no prelo-a).

Miall e Kuiken (2002) a partir do seu trabalho de estudo e investigação previamente realizado disponibilizaram também evidências empíricas e propuseram uma nova identificação de quatro tipos de sentimento do leitor envolvidos no processo de leitura de obras literárias, são eles:

- i) sentimentos avaliativos como o gosto, ou o prazer em ler uma obra literária;
- ii) sentimentos estéticos, provocados pelas características formais, estilísticas e estéticas da obra;
- iii) sentimentos narrativos, provocados pelo cenário, pela ação que se desenrola e pelas personagens do “mundo ficcional”;
- iv) sentimentos auto-modificadores, ao mesmo tempo que o leitor compreende a narrativa pode ganhar também uma nova compreensão sobre si mesmo (Miall, 1989, pp.223-224).

Desta análise poder-se-á concluir que os sentimentos suscitados durante a leitura e o envolvimento emocional do leitor poderiam ser pré-condições para que a experiência de vivência literária fosse transformadora. Ainda assim, uma vez que estes autores não detalharam como é que a vivência da leitura pode ser transformadora, Fialho (2019, no prelo-a), através da sua investigação, pretendeu esclarecer dando resposta às questões: Como podem ocorrer os processos de transformação das nossas emoções? Como podem os sentimentos narrativos ser também auto-modificadores? Que tipos de respostas caracterizam as experiências transformadoras? Apresentaremos, de seguida, o caminho de investigação realizado por Fialho, em colaboração com outros investigadores, que deram origem à construção posterior do Modelo TR.

Nesta secção, apresentámos o Modelo *Transformative Reading*, da autoria da Professora Doutora Olívia Fialho, a sua origem e os passos do seu desenvolvimento. De seguida, faremos um percurso por vários estudos que tiveram um papel determinante para a criação do Modelo TR.

3.2 – Estudos prévios relacionados com a construção do Modelo TR

Em 2018, Fialho desenvolveu uma investigação com o objetivo de compreender a forma como os leitores contavam as suas experiências pessoais de leitura com características transformadoras e, posteriormente, identificar os momentos específicos em que ocorriam nos leitores as mudanças de perspetiva sobre si mesmo e sobre os outros (Fialho & van Zundert, 2023).

Com essa finalidade realizou trinta entrevistas semiestruturadas em profundidade, com falantes nativos de língua inglesa, em duas sessões: na primeira era pedido que os entrevistados contassem experiências que consideravam mais transformadoras e memoráveis no âmbito da literatura, vividas por si em diferentes contextos; na segunda, escolheram uma história que foi relida com um foco especial em cinco passagens evocativas. Destas entrevistas resultou um inventário e foi investigado como é que as diferentes componentes identificadas interagem entre si. As conclusões foram usadas para projetar modelos empíricos experimentados, em fases posteriores. Os leitores adultos identificaram que as experiências de leitura transformadoras tinham seis componentes:

- 1) Imaginaram vividamente o cenário e as personagens dos textos que liam (imaginação);
- 2) Reconheceram aspetos de si mesmos ou de outros em personagens (identificação);
- 3) Representaram e incorporaram as experiências de uma personagem (encarnação as personagens);
- 4) Avaliaram as personagens positiva ou negativamente (avaliação da personagem);
- 5) Sentiram simpatia ou compaixão pela personagem (simpatia);
- 6) Identificaram as palavras ou frases que mais o marcaram (consciência estética) (Fialho, 2019, p. 8).

Para Fialho (2019, p. 7) estes seis componentes constituem estratégias que permitem que os leitores façam uma experiência de desfamiliarização que, segundo Miall (2006), é o momento em que a percepção do leitor é “desacelerada e os seus modelos de realidade são desabitados ou tornados estranhos” (p.8). É durante esse grande envolvimento com o texto que são observadas, nos relatos dos participantes, modificações nas perspetivas pessoais, de si mesmo e dos outros.

Fialho (no prelo-a) destaca ainda que a forma como os textos foram apresentados e as respetivas dinâmicas propostas podem ter sido determinantes para que estes seis componentes pudessem estar presentes e em desenvolvimento, o que significa que a metodologia aplicada nas sessões deve ser um aspeto cuidado e totalmente intencional.

Neste sentido, uma das principais questões de investigação resultantes destas entrevistas foi: que características devem ter as instruções dadas em futuras sessões de vivência literária, nas quais se pretende que o leitor viva uma experiência transformadora? Outra questão de pesquisa foi se esta experiência de vivência literária poderia ser utilizada, com vantagem, noutros contextos e com outros públicos-alvo, uma vez que, até esta fase, só tinha sido aplicado a adultos, no contexto académico (a estudantes de literatura) e não académico (a participantes de *workshops* de leitura, em ambientes empresariais) (Fialho, no prelo-a).

Para dar resposta a estas questões foram desenvolvidos vários estudos, dos quais se destacam cinco que estão na origem da construção e desenvolvimento do Modelo TR. Passaremos a descrever a modalidade da implementação de cada um e os contributos por si trazidos para o contexto escolar. Estes cinco estudos integram uma tese de doutoramento intitulada *The Story, The Self, The Other: Developing Insight Into Human Nature in the Literature Classroom*, da autora Marloes Schrijvers, publicada em 2019, em Amesterdão.

Estudo 1: O impacto da educação literária nas percepções dos estudantes sobre si mesmos e sobre os outros: explorando experiências de aprendizagem pessoal e social em relação à abordagem pedagógica do professor (Schrijvers et al., 2016).

Enquadrado no normativo do Instituto Holandês para o Desenvolvimento do Currículo que afirma que o ensino da literatura é importante para ampliar os horizontes pessoais, sociais e culturais dos alunos (Schrijvers et al., 2016), este estudo teve como objetivos avaliar o impacto do ensino da literatura nas percepções pessoais e sociais dos alunos e explorar as relações entre as experiências de aprendizagem dos alunos e as práticas de sala de aula dos seus professores. Para tal, Fialho et al. adaptaram e implementaram o modelo em turmas do 10.º ao 12.º Anos, a um grupo de 297 estudantes holandeses com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade, com a colaboração de 13 professores (Schrijvers et al., 2016). Foram elaboradas duas questões de investigação: 1) os adolescentes obtêm *insights* pessoais e sociais através da leitura na sala de aula de literatura, no ensino secundário? 2) Como é que os resultados obtidos estão relacionados com as metodologias aplicadas pelos seus professores no ensino da literatura?

Quanto ao método e aos instrumentos utilizados, os alunos responderam a um questionário semiaberto, em que realizaram uma reflexão sobre as suas aulas. A título de exemplo, apresentam-se aqui algumas das perguntas a que os alunos responderam e frases que completaram: i) tente lembrar-se das aulas de literatura em que participou. O que aprendeu sobre as outras pessoas, nessas aulas? (Escreva o máximo de frases que puder); ii) pense nos livros que leu para as aulas de holandês. Tente lembrar-se do tema que tratavam. O que aprendeu sobre os outros ao lê-los?; iii) tente lembrar-se das aulas de literatura a que assistiu. O que aprendeu sobre si mesmo durante essas aulas?; iv) pense nos livros que leu para as aulas de holandês. Tente lembrar-se do tema que tratavam. O que aprendeu sobre si mesmo ao lê-los?; v) Ao ler ... aprendi que....; vi) Por causa do livro... sei que nem sempre é verdade que...

Aos professores também foi pedido o preenchimento de um questionário sobre as suas abordagens pedagógicas na Educação Literária onde respondiam a perguntas sobre: i) os objetivos pretendidos nas aulas, ii) a forma como usavam o texto, iii) se o enfoque da aula era maior em exercícios de análise literária ou em experiências de vivência literária, iv) sobre o grau de interação pretendido e alcançado nas aulas, e v) como valorizavam e avaliavam a autonomia dos alunos nas aulas.

Os resultados apresentados revelam que 99% dos alunos afirmaram ter aprendido: algo sobre si mesmos e sobre os outros através da educação literária, principalmente a fazer a sua caracterização pessoal e a dos outros; algo sobre si e sobre os outros como leitores de literatura; a fazer descrições e avaliações do comportamento das pessoas e, além disso, tiraram desta experiência lições para a vida.

Quanto às perceções dos professores, estes referiram que uma maior interação na sala de aula e uma maior autonomia dos alunos estavam relacionadas uma maior frequência de *insights* pessoais e sociais dos mesmos. Acrescentam que este facto também pode ser explicado, em parte, pelo facto de os alunos estarem mais familiarizados com a ficção e terem uma atitude mais positiva em relação à leitura de literatura.

Por fim, destaca-se, como muito relevante para a parte empírica desta tese, que deste estudo se podem reter vários aspetos metodológicos, nomeadamente que: a estrutura didática preparada para trabalhar a literatura com os alunos pode ter muito impacto no aprofundamento do trabalho que se desenvolve com eles; nesta estrutura didática, importa incluir uma proposta de caminho de reflexão orientada (com questões diretas, ou frases para completar) que promova a tomada de consciência dos alunos sobre as conclusões a que chegam; é muito útil recolher as perceções dos professores aplicadores em cada sessão e sobre os resultados visíveis que verificam nos alunos e, por fim, confirma-se que selecionar obras literárias significativas para as idades dos alunos, pode trazer bastantes benefícios para o trabalho a desenvolver e para a motivação e autonomia dos alunos.

Estudo 2: Obter *insights* sobre a natureza humana: uma revisão sistemática da literatura sobre estudos de intervenção feitos em aulas de literatura (Schrijvers et al., 2019).

O segundo estudo realizado no âmbito da tese de doutoramento referida acima (Schrijvers et al., 2019), foi uma revisão sistemática da literatura que incluiu treze estudos de intervenção experimental e quase experimental, que visavam promover a percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre os outros.

O grande objetivo desta revisão sistemática da literatura foi identificar princípios de *design* instrucional, ou seja, perceber aspetos de metodologia que favorecessem o alcançar dos objetivos pretendidos nas sessões de leitura literária. Com esse objetivo, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa: 1) Que efeitos os investigadores esperavam alcançar com a implementação das intervenções incluídas nesta revisão?; 2) Que material empírico foi fornecido para alcançar os efeitos esperados; 3) Que abordagens instrucionais foram implementadas nestas intervenções com suporte empírico, em termos de: (a) tipos de texto, temas; (b) tarefas que foram propostas; (c) papéis dos professores; e (d) posturas em relação aos textos?

Desta revisão sistemática destacam-se alguns princípios pedagógicos mais relevantes relativos a *design* instrucional: (1) seleção de texto – relevância temática; (2) ativar, anotar e refletir sobre a vida pessoal e as experiências de leitura em atividades de escrita; e (3) compartilhar verbalmente essas experiências com outras pessoas em diálogos exploratórios (Schrijvers et al., 2019).

De modo a que os objetivos das sessões de vivência literária cumpram os seus propósitos de promover uma maior e melhor percepção de si e dos outros e, de forma mais ampla, forneçam pistas para um maior conhecimento sobre a natureza humana (como se concluiu neste estudo), afirma-se ainda que: i) os alunos devem envolver-se em diálogos exploratórios nos quais uma variedade de respostas pessoais possa ser expressa e compartilhada; ii) devem existir atividades de leitura que se concentram em perceber as respostas pessoais e conectá-las à vida anterior e às experiências; iii) os textos podem ser romances de ficção, contos, poemas ou excertos que contenham temas morais e sociais, relevantes para os alunos.

As conclusões dos dois estudos agora referidos, alicerçados em toda a pesquisa prévia realizada por Fialho (2012, 2018, 2019) permitiram planejar um projeto de intervenção pedagógica, com vista a implementar o Modelo *Transformative Reading*, em aulas de Literatura, com alunos de 15 anos, nos Países Baixos descrito no ponto seguinte.

Estudo 3: Projetar uma intervenção pedagógica nas aulas de literatura de alunos do 10.º Ano, para promover *insights* sobre a natureza humana (Schrijvers, 2019).

O estudo que apresentaremos neste ponto, foi realizado nos Países Baixos, em aulas de Literatura do ensino secundário, com alunos de 15 anos.

Esta investigação teve o objetivo de promover uma maior e melhor percepção dos alunos sobre a natureza humana. O estudo foi realizado com 22 turmas, com a intervenção de 13 professores. Foram reunidos dados sobre esta aplicação e as percepções sobre a mesma junto dos intervenientes – alunos e professores. Essa recolha permitiu que existisse, após a aplicação piloto, uma avaliação e adaptação do procedimento e uma segunda aplicação aperfeiçoada. Essas duas intervenções foram classificadas de *Transformative Dialogic Literature Teaching 1 e 2*, abreviadas por TDLT – 1 e TDLT – 2 respetivamente (Schrijvers, 2019). A questão de investigação que norteou este trabalho foi: Até que ponto a intervenção planeada é uma abordagem com instruções válidas e práticas para as aulas de literatura do ensino secundário, na perspetiva dos alunos e dos professores?

As sessões de vivência literária incluíram seis experiências, identificadas no estudo anterior (Schrijvers, 2019) como favorecedoras do aumento da percepção sobre a natureza humana, nomeadamente:

- 1) imaginar vividamente o cenário da história e os personagens (imaginação);
- 2) reconhecer aspetos de si mesmo ou de outros em personagens (identificação);
- 3) encenar e incorporar as experiências de um personagem (encarnação);
- 4) avaliar personagens, positiva ou negativamente (avaliações de personagens);
- 5) sentimento de simpatia e compaixão pelos personagens (simpatia);
- 6) estar atento a palavras, frases ou excertos que marcaram especialmente o leitor (consciência estética)

O *design* deste estudo contemplou também os princípios pedagógicos identificados como necessários no estudo anterior:

- Princípio 1 - os alunos liam contos que abordavam temas sociomoraís;
- Princípio 2 – os alunos eram estimulados a desenvolver diálogos internos com os textos através de tarefas de escrita (diálogo interno);
- Princípio 3 – através da experiência de diálogos internos, os alunos prepararam-se para dialogar com seus pares sobre as suas respostas sobre o texto, sobre os temas abordados e sobre as relações que os alunos estabeleciam entre o texto e as suas próprias vidas e as vidas dos outros (diálogo externo).

No final da TDLT – 2 concluiu-se que esta intervenção foi uma operacionalização pedagógica válida e prática do Modelo *Transformative Reading* e dos respetivos princípios de *design*.

O próximo passo de investigação identificado, nesta fase, foi desenvolver um próximo estudo em que fossem trabalhados e tratados, com detalhe, os resultados obtidos em TDLT -1 e TDLT - 2, com vista a contribuir para a pesquisa sobre o Modelo *Transformative Reading*, em particular para a validação académica da sua aplicabilidade, na idade da adolescência.

Deste estudo em concreto retiveram-se as instruções didáticas para a construção do instrumento de interpretação textual presente na parte empírica desta tese: os critérios de seleção das obras trabalhadas; a existência de tarefas que favoreciam o diálogo interno (entre o próprio e a obra e respetivo autor), a preparação do diálogo externo (entre o alunos e os colegas e professores) e, por fim, o facto de durante cada sessão de vivência literária existirem objetivos específicos (imaginar, identificar-se com as personagens, encarnar as personagens, avaliar as personagens, sentir simpatia por elas e reconhecer elementos literários ou na ação, com maior beleza estética).

Estudo 4: Efeitos da instrução literária dialógica na visão sobre a natureza humana em alunos do 10.º Ano (Schrijvers, 2019)

O quarto estudo que iremos apresentar é um estudo quase experimental e tem como objetivo avaliar os efeitos da primeira intervenção pedagógica, referida no estudo anterior - TDLT - 1, (Schrijvers, 2019). O seu objetivo é aferir os efeitos desta intervenção pedagógica (TDLT-1) nas experiências de leitura transformadora dos alunos e na sua perspetiva sobre a natureza humana. Houve um pré-teste (realizado antes da intervenção nas aulas), um pós-teste (realizado logo após a intervenção na aula) e um estudo de *follow-up*, realizado mais tarde (Schrijvers, 2019). Esta intervenção foi realizada com 603 alunos, de 15 anos, nos Países Baixos.

O primeiro grupo, 311 alunos, de 11 turmas participaram nas sessões de TDLT -1, e posteriormente participaram em aulas regulares da condição de controle.

Um segundo grupo de 11 turmas, com 292 alunos, fizeram a mesma experiência, mas pela ordem inversa, primeiro tiveram as aulas da condição de controle, depois as de TDLT- 1.

Logo após a intervenção TDLT-1, os alunos responderam por escrito a algumas perguntas sobre a experiência que tinham vivido. Foi ainda desenvolvido um questionário específico para avaliar este modelo pedagógico, intitulado *Transformative Reading Experiences Questionnaire* (TREQ), que incluiu oito subescalas de avaliação: imaginação, identificação, encarnação, avaliação das personagens, simpatia, consciência estética, perceção de si e perceção dos outros (Fialho, 2018).

Os resultados dos alunos indicaram que a resposta mais frequente sobre o que tinham aprendido com a experiência TDLT-1 foi: a falar sobre histórias. Ao analisar os questionários, não se verificaram efeitos positivos consistentes da TDLT-1 na experiência dos alunos, comparando-os com os resultados da condição de controle. Foram levantadas várias hipóteses para justificar estes resultados, uma delas que o tempo da intervenção poderia ter sido insuficiente para gerar diálogos e reflexões mais profundas e uma maior motivação.

Com base nos resultados obtidos, foram feitas alterações didáticas no plano de intervenção TDLT-1, dando origem ao TDLT-2, que analisaremos no ponto seguinte.

Deste estudo, retém-se para a parte empírica desta tese, a necessidade de que as sessões de vivência literária tenham tempo suficiente para o desenvolvimento de uma reflexão profunda e consistente por parte dos alunos, a importância do registo das perceções dos participantes e a possibilidade da construção de um questionário que avalie os propósitos que se pretendam atingir com cada sessão.

Estudo 5: O Modelo *Transformative Dialogic Literature Teaching* (TDLT) promove o desenvolvimento de novas percepções sobre a natureza humana, nos adolescentes (Schrijvers et al., 2019).

Neste quinto e último estudo, os investigadores tinham o objetivo de avaliar os efeitos da segunda intervenção, ou seja, da TDLT - 2, nas experiências de leitura transformadora dos alunos, na percepção de si mesmos e dos outros, nas estratégias adotadas face a problemas com a sua leitura quotidiana, nas razões pelas quais liam e na sua motivação para a educação literária (Schrijvers et al., 2019).

Foi aplicada uma intervenção quase experimental, com pré-teste (antes da intervenção na aula), pós-teste (logo após a intervenção na aula) e *follow-up* (realizado algum tempo depois), aplicado quatro meses depois da intervenção.

Seis turmas (com 166 alunos) participaram na TDLT 2, e outras seis turmas (também com 166 alunos) foram o grupo de controle, mantendo as aulas regulares de literatura.

Como instrumento de avaliação, voltou a ser usado o TREQ, referido no estudo anterior, um questionário elaborado especialmente para avaliar as sessões de vivência literária com base no Modelo *Transformative Reading*. Foi também analisada uma tarefa em que os alunos escreveram um diálogo com um colega imaginário.

Neste estudo, os resultados indicaram que a TDLT-2 teve efeitos positivos na percepção dos alunos sobre a natureza humana e no aumento da sua leitura por prazer. Quatro meses depois estes efeitos ainda se verificavam, embora com valores menos significativos do que imediatamente após a intervenção TDLT -2.

Esta intervenção teve ainda efeitos positivos no uso de estratégias para lidar com dificuldades a partir das obras literárias e ainda na motivação para o estudo da literatura. Em comparação, as aulas regulares de ensino da literatura (RLT) não atingiram esses objetivos, apresentando valores inferiores nos parâmetros avaliados acima. A comparação entre estas duas opções didáticas (TR e aulas regulares) poderá ser também uma boa pista de reflexão para a parte empírica da presente tese.

Segundo Fialho (no prelo-a), e na sequência dos estudos aqui apresentados é possível concluir que a educação em literatura pode ser um domínio promissor para afetar as percepções dos adolescentes sobre si mesmos e sobre os outros fictícios e reais. Estes estudos sugerem que a TDLT pode orientar e favorecer nos alunos o desenvolvimento de tais percepções.

As diferenças instrucionais entre a condição experimental e a de controle confirmam as perspetivas anteriores (Fialho et al., 2011, 2012) e indicam que devemos afastar-nos da instrução formalista e orientada para o conhecimento que ainda pode existir nas salas de aula de literatura.

Nesta secção observámos o caminho feito pelos estudos prévios que deram origem à construção do Modelo TR e os respetivos princípios instrucionais, contributos muito relevantes para o estudo desenvolvido nesta tese. Passaremos a apresentá-los com maior pormenor, na secção seguinte.

3.3 – Princípios instrucionais e componentes do Modelo TR

Apresentam-se, em conclusão, os três princípios do Modelo TR com foco na vivência literária e não somente na interpretação textual (cf. Fialho et al. 2011, 2012) identificados na sequência do percurso de investigação relatado anteriormente:

Princípio 1 – A seleção de texto com temáticas relevantes: Os textos selecionados devem ser ricos na sua qualidade literária, mas também em temáticas de particular interesse para as faixas etárias com as quais se vai trabalhar.

A investigação indica que parece ser possível aumentar a possibilidade de promover a compreensão dos alunos sobre si mesmos e sobre os outros, através do facto de escolher textos cujos temas são relevantes para a intervenção pretendida. Por exemplo, se uma das personagens representa alguma característica do grupo de participantes (Vezzali et al., 2012) ou um determinado comportamento (Alder & Foster, 1997; White, 1995). Há duas razões para promover uma maior compreensão da natureza humana através da temática dos textos. Em primeiro lugar, no âmbito da psicologia, a interação dos alunos com personagens fictícias, através do contacto indireto, pode trazer efeitos positivos no contacto direto entre pares, bem como uma redução da ansiedade (Turner et al., 2007; Vezzali et al., 2012). Em segundo lugar, no âmbito da abordagem empírica da literatura, Mar e Oatley (2008) defendem que “a função da ficção é a abstração e simulação da experiência social” (p. 173), referindo que através da informação que os alunos absorvem sobre a sociedade, ganham uma maior proximidade, motivação e experiência sobre as interações sociais, enriquecendo a sua própria experiência e compreendendo melhor as suas próprias vidas e as dos outros.

Princípio 2 – A proposta de tarefas de escrita que favoreçam que os alunos se envolvam nas sessões: estas propostas devem ser realizadas antes, durante e após a leitura.

O professor deve encaminhar a leitura no sentido que se pretende explorar com os alunos. As propostas didáticas realizadas devem favorecer que os alunos ativem as suas memórias pessoais, antes da leitura; se dêem conta e registem a sua experiência durante e após a leitura e estabeleçam nexos entre a sua experiência pessoal e o texto. A maioria das implementações pedagógicas analisadas por Schrijvers et al. (2019) incluíram tarefas de escrita que apelavam à reflexão, no final da leitura de um texto (Adler & Foster, 1997; Vezzali et al., 2012), no entanto também se registaram tarefas prévias à leitura, das quais se recolheram frutos de grande empenho e

motivação nos alunos (White, 1995), e tarefas de registo das percepções recolhidas pelos alunos durante a leitura (Eva-Wood, 2004; Halász, 1991). Essas propostas de escrita favoreceram que os alunos se dessem conta de mais relações entre os seus conhecimentos e experiências prévias à leitura, refletissem, avaliassem as relações que poderiam estabelecer entre os textos, a sua percepção de si e dos outros. Segundo Janssen e Braaksma (2006) a escrita prévia à leitura do texto pode ampliar o envolvimento emocional dos alunos com o conteúdo do mesmo. Esse envolvimento favorecerá também a criação de Diálogos Internos, ou seja, os diálogos entre o leitor e o próprio texto. Em suma, as propostas feitas aos alunos, no âmbito deste segundo princípio do modelo têm, como grande objetivo, “escrever para aprender” (Klein et al., 2014), sendo bastante enriquecido quando contempla também a reflexão e a relação com experiências pessoais (Newell, 1996), em diálogo com a obra como referido acima.

Princípio 3 – A proposta de atividades dialógicas: as práticas pedagógicas devem promover experiências de diálogo interno (a capacidade de pensar sobre o texto, reunindo conhecimentos prévios sobre o tema e alargando-os) e experiências de diálogo externo (a capacidade de conversar sobre o texto e analisá-lo a pares e em grupo).

As intervenções pedagógicas realizadas sugerem que é possível potenciar e promover a percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre os outros quando são planeadas atividades dialógicas, que desafiam os alunos a partilhar verbalmente as suas experiências pessoais relacionadas com os textos e temas trabalhados nas sessões de vivência literária.

Na maioria das sessões analisadas em Schrijvers et al. (2019), os diálogos externos aconteceram após os textos serem lidos e as primeiras tarefas de escrita e reflexão serem realizadas (Eva-Wood, 2004; Stevahn et al., 1996, 1997; White, 1995). Ao dialogar com os pares, os alunos podem estabelecer ligações entre o resultado nesses diálogos e o diálogo interno que tinham antes realizado com o texto.

Os diálogos externos podem acontecer em pequenos grupos, ou em grande grupo e implicam uma posição reflexiva, expressiva e crítica dos alunos. As vantagens do diálogo e da construção comunitária do saber, mesmo que nascida de um encontro e de um diálogo interno com o texto, trazem à tona a perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem (Vygotsky, 2007), no qual a interação com o meio circundante desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Em cada sessão de vivência literária desenvolve-se um componente do modelo teórico empírico de *Transformative Reading* (Fialho 2018, 2019), de forma particular, nomeadamente:

1. **Imaginação** (*Imagery*) - imaginar e recriar os locais, as cenas da história e as várias personagens.
2. **Encarnação das Personagens** (*Enactment*) - encenar a história, representar as personagens e situações no texto. Compreender o que dizem e também o que estão a

pensar e sentir num determinado contexto, mesmo que não o verbalizem, através da vivência corporal.

3. **Avaliação das Personagens** (*Character evaluation*) - avaliar as personagens conforme valência (positiva ou negativamente), intensidade, entre outros tipos de avaliações.
4. **Simpatia** (*Sympathy*) - sentir formas de simpatia, tais como pena, e/ou compaixão pelas personagens.
5. **Ressonância** (*Resonance*) - criar ressonâncias afetivas e cognitivas com o texto e ativar memórias passadas. Lembrar-se de situações passadas em suas vidas pessoais que remetam a sentimentos e/ou situações semelhantes ao do texto.
6. **Identificação** (*Identification*) - identificar-se com as personagens, reconhecer características suas e dos outros reais (amigos, conhecidos, familiares, etc.) ou ficcionais (outras personagens de outras histórias) nas personagens.
7. **Reflexão** (*Insight*) - reflexão guiada sobre o percurso feito nas sessões anteriores.

Conclui-se assim o enquadramento teórico desta tese, com a apresentação do modelo teórico empírico TR, da autoria da professora Olívia Fialho, desenvolvido desde 2012, e sobre o qual já foram realizados estudos empíricos acima apresentados. Dos mesmos foi possível retirar conclusões metodológicas sobre as características necessárias a garantir na implementação das sessões de vivência literária que, tal como o programa anterior realizado com adultos (Fialho, no prelo-b), estão também na base do programa de educação literária que foi construído no âmbito desta tese e na investigação qualitativa desenvolvida para análise e desenvolvimento.

B – Parte Empírica
Aplicação do Modelo *Transformative*
***Reading*, no 1.º Ciclo**

Capítulo 4 – Metodologia

O estudo que aqui se apresenta tem como objetivo dar continuidade à investigação já realizada em torno do modelo teórico empírico *Transformative Reading* e desenvolver um trabalho pioneiro e inovador, que passe por alargar, pela primeira vez, o âmbito dos estudos já realizados a crianças na idade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, propusemo-nos a desenvolver uma proposta pedagógica de vivência literária seguindo os princípios do Modelo TR, adaptado a crianças do 3.º e 4.º Anos de escolaridade (entre 8 e 10 anos), inspirada no trabalho que já foi desenvolvido com adultos, em âmbito universitário (Fialho, no prelo-b).

Inicialmente, foi selecionada a obra literária, essa obra foi adaptada a texto dramático, resultando dessa adaptação uma peça de teatro musical. Foi nessa peça de teatro que toda a intervenção se baseou. De seguida, foi construída uma sequência pedagógica de oito sessões de vivência literária, adaptada às crianças, incluindo os princípios e os componentes do Modelo TR. As sessões foram aplicadas a quatro turmas (duas turmas do 3.º Ano e duas turmas do 4.º Ano) e foram recolhidos dados semelhantes ao estudo com adultos integrando quer as perceções dos alunos participantes quer as perceções dos professores dinamizadores.

De acordo com as categorias delineadas por Gay (1981) este é um estudo que se insere na categoria de “investigação e desenvolvimento” (Gay, 1981, citado por Carmo e Ferreira, 2008, p. 227), uma vez que tem como principal objetivo analisar os contributos didáticos da aplicação de um novo instrumento de vivência literária, criado a partir do Modelo TR e adaptado a crianças entre os 8 e os 10 anos de idade. Os estudos da categoria de investigação e desenvolvimento pretendem investigar sobre o desenvolvimento de “produtos para serem utilizados com determinados fins e de acordo com especificações pormenorizadas. Uma vez elaborados, os produtos são testados e revistos até que um nível de eficácia pré-determinado seja atingido” (Gay, 1981, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p.227). Este processo é habitualmente utilizado na elaboração de materiais didáticos.

Quanto ao método, segundo as categorias referidas pelo mesmo autor, afirma-se que o presente estudo se enquadra na categoria do método de “investigação descritiva” (Gay, 1981, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p. 231). Segundo Carmo e Ferreira (2008), o método de investigação descritiva pretende analisar, compreender e explicar o objeto de investigação identificado. No caso desta tese, em particular, pretende-se compreender os contributos didáticos da aplicação do Modelo TR, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo os referidos autores, o método de investigação descritiva, desenvolve-se através das seguintes etapas:

definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses ou das questões de investigação, definição da população-alvo e escolha da técnica de recolha de dados,

determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem adequada e seleção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha (Carmo e Ferreira, 2008, p.231).

No que concerne à recolha de dados com vista a responder à questão de investigação, neste tipo de método, podem ser utilizados questionários, entrevistas, ou recorrer à observação do real. Pode optar-se por construir um instrumento apropriado para a recolha de dados, tendo em conta a situação em análise, que pode ser baseado em instrumentos criados anteriormente, mas implica ser testado e avaliado antes da aplicação final, com a população em estudo.

Os métodos qualitativos têm vindo a afirmar-se cada vez mais no campo da Educação, estando este facto relacionado com a natureza dos fenómenos em estudo e com a consciência de que estes estão relacionados com o contexto em que se inserem (Lüdke & André, 1986). Os dados recolhidos contemplam palavras ou imagens, e cabe ao investigador analisar os dados recolhidos, não esquecendo a enorme importância da palavra escrita.

Na investigação qualitativa, considera-se o processo e não apenas o resultado final; os dados recolhidos dos participantes são analisados de forma indutiva, através da interpretação feita pelos investigadores, e há ainda a preocupação com as perspetivas dos participantes sobre os fenómenos vividos e as conclusões a que se chega (Bogdan e Biklen, 1994).

Tal como aconteceu no presente estudo, na investigação com uma abordagem qualitativa, o investigador tem um contacto direto e próximo do indivíduo, da situação e dos fenómenos em estudo. A experiência pessoal do investigador é essencial durante a investigação, assim como a sua compreensão crítica acerca dos fenómenos (Patton, 1990).

A investigação com um paradigma qualitativo assume que a mudança é constante e contínua, com o foco no indivíduo, no seu contexto e na intervenção realizada. Um dos interesses dos investigadores é compreender e descrever os sistemas dinâmicos e os seus efeitos holísticos nos participantes (Patton, 1990). De acordo com este autor, qualquer programa que esteja a ser implementado e estudado constitui um sistema dinâmico em desenvolvimento, onde pequenas mudanças, resultado das interações estabelecidas, podem produzir grandes efeitos.

Na sequência do exposto, a questão de investigação que guia o estudo aqui apresentado é a seguinte: **Quais os contributos didáticos da aplicação do Modelo de *Transformative Reading* no ensino da Literatura, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

4.1 – Participantes

4.1.1 – Os alunos

Este estudo contou com a participação de todos os alunos dos 3.^o e 4.^o anos de escolaridade (98 alunos), do Colégio do Ramalhão, em Sintra, sem retenções no seu percurso escolar e com a média de idades de 9 anos. Quarenta e nove eram crianças do sexo masculino e quarenta e nove do sexo feminino.

A primeira aplicação da proposta pedagógica das sessões de vivência literária foi realizada com os alunos do 3.^o Ano, um grupo de 40 alunos, onde desenvolvemos as sessões com uma turma de cada vez. Destes alunos, 21 eram do sexo masculino, 19 eram do sexo feminino e tinham entre 8 e 9 anos.

A segunda aplicação do instrumento de vivência literária foi desenvolvida com um conjunto de 58 alunos do 4.^o Ano de escolaridade (29 alunos de cada uma das duas turmas) e, deste grupo, 30 eram do sexo feminino, 28 eram do sexo masculino, com idades entre os 9 e os 10 anos.

Destaca-se ainda que deste grupo de 98 alunos fizeram parte dois alunos chineses com dificuldades de compreensão e expressão em Português, um aluno com um grave défice auditivo e outro aluno com um défice cognitivo significativo. Estes alunos necessitaram sempre de um Professor de apoio, durante a realização das tarefas.

4.1.2 – Os professores

Para garantir a aplicação deste estudo foram necessários vários professores e alunos mais velhos, do 3.^o ciclo do ensino básico, com funções distintas. Assim, participaram, por turma, três professores dinamizadores: dois professores para guiar as sessões e um para o apoiar a implementação, no caso de estarem presentes alunos com necessidades educativas especiais.

O grupo de professores implicados de forma mais direta e permanente em todo o processo das sessões de vivência literária (quer a guiar as sessões, quer a apoiar a sua concretização, ou a ler) foi então constituído por 13 professores do 1.^o Ciclo, 8 deles professores titulares e os restantes 5 professores de áreas curriculares de enriquecimento (Artes, Inglês, Educação Física e Música). Desses 13 professores, 11 eram do sexo feminino e 2 eram do sexo masculino. A média de idades era de 35 anos, com idades entre os 28 e 45 anos de idade. Dez deles tinham entre 10 e 20 anos de tempo de serviço, enquanto três tinham entre 5 a 10 anos. Em suma, as sessões foram guiadas e aplicadas por uma equipa de professores do 1.^o Ciclo, com bastante experiência profissional.

4.2 – Procedimentos

Nesta secção apresentaremos todos os passos dados no sentido da implementação deste estudo.

A primeira etapa aconteceu entre os meses de setembro a dezembro de 2019 e teve como principal objetivo a preparação dos materiais de pesquisa. Em setembro de 2019 foi selecionada a obra literária que foi a base de todo o projeto artístico multidisciplinar e das sessões de vivência literária: *A Viagem do Caminheiro da Alvorada*, de C.S. Lewis (Lewis, 2006a). A partir do momento que a obra estava identificada, iniciou-se a adaptação da mesma a texto dramático e, a partir de novembro, iniciou-se a elaboração do instrumento de vivência literária com o Modelo TR, adaptado ao 1.º Ciclo, bem como dos instrumentos aplicados. O texto no qual as sessões de vivência literária se basearam foi na peça de teatro musical, adaptada a partir da narrativa de C. S. Lewis.

Em janeiro, foi pedido o consentimento à Comissão Executiva do Colégio para aplicar este estudo e o mesmo foi aprovado por unanimidade.

A segunda fase aconteceu, após a aprovação da Comissão Executiva, entre janeiro e abril de 2020 e os objetivos principais desta etapa foram a preparação dos procedimentos de ética e a formação da equipa de professores dinamizadores.

Aconteceu também na mesma altura um encontro de apresentação deste estudo para o qual foram convidados os professores do 1.º Ciclo. Todos aceitaram colaborar nesta investigação e, a partir de então, iniciaram-se as reuniões semanais com a equipa sobre a implementação do projeto artístico multidisciplinar e das sessões de vivência literária, que o integravam.

Foram apresentados os componentes do Modelo TR presentes nas sessões e para cada uma foram analisados os objetivos, as tarefas, o papel dos adultos dinamizadores durante as sessões e a avaliação que foi pedida aos mesmos sobre a metodologia aplicada.

Nesses encontros preparatórios pretendeu-se também advertir para o facto de os professores e os alunos já se conhecerem muito bem e, por essa razão, poderem comprometer a investigação e gerar um efeito classificado na investigação por “efeito de contaminação” (Carmo & Ferreira, 2008), que pudesse condicionar a validade do estudo realizado. Esta relação, no entanto, foi assumida como recurso positivo promotor da participação e envolvimento do aluno, do sentir-se à vontade para colocar questões ou pedir ajuda quando necessário.

Entre maio e junho decorreu a terceira fase deste estudo e teve como principal objetivo a implementação do projeto artístico multidisciplinar do 1.º Ciclo, que incluiu a realização das sessões de vivência literária com o Modelo TR e culminou com a apresentação da produção artística realizada, baseada na obra em estudo. Fazemos a advertência que, inicialmente o plano era preparar a apresentação de uma peça de teatro musical, porém, devido à situação de pandemia e às restrições associadas, foi necessário adaptar a produção artística à realização de um filme musical.

Num primeiro momento, para que os alunos pudessem participar, começou por ser enviado às famílias um pedido de consentimento informado, que apresentava o trabalho a desenvolver e pedia autorização aos pais para a participação dos seus educandos (Anexo 2). Todos os pais autorizaram a participação dos seus filhos neste estudo, embora alguns tenham pedido explicitamente que não fossem utilizadas fotografias deles, em âmbitos externos ao Colégio.

Posteriormente, entre 10 de maio e 2 de junho de 2020, iniciou-se a implementação das sessões de vivência literária. Primeiro aplicou-se o instrumento aos 40 alunos do 3.º Ano, organizando as sessões com uma turma de cada vez. Após cada uma das sessões, os professores dinamizadores avaliaram o trabalho realizado e registaram, seguindo um modelo construído para esse efeito (Anexo 3), se tinham cumprido os objetivos, o que se poderiam melhorar e deixaram pistas concretas de alteração.

Assim, no final da aplicação ao grupo de alunos do 3.º Ano, houve oportunidade de melhorar o plano pedagógico das sessões, de acordo com os referidos registos e sugestões feitos pelos professores aplicadores. Houve adaptações simples como, por exemplo, ajustes face à tarefa e tempo proposto para a sua realização e clarificação de algum vocabulário utilizado, para melhorar a compreensão das crianças.

O segundo momento de aplicação desta proposta pedagógica aconteceu entre 17 e 26 de junho de 2020, com um grupo que era constituído pelas duas turmas do 4.º Ano, com 58 alunos, no total. As sessões aconteceram nas mesmas datas, mas foram aplicadas em separado, com uma turma de cada vez.

Apesar das ligeiras alterações realizadas, os dados recolhidos das respostas dos alunos e professores são os mesmos, o que permitiu analisar as respostas de forma igual, independentemente do grupo de aplicação a que correspondiam. Ou seja, foram analisadas respostas de 98 alunos e de 13 professores que participaram diretamente na aplicação (ou como leitores, ou como guias ou como professores de apoio das sessões).

Na semana de 29 de junho, foi apresentado às famílias o resultado do projeto artístico multidisciplinar, através da realização de uma sessão de cinema (Anexo 4) e uma exposição (Anexo 5) onde era visível o percurso realizado pelos alunos em todas as áreas curriculares e ainda nas sessões de vivência literária, com o Modelo TR. Esta exposição foi guiada por alunos, que explicavam todo o percurso à comunidade educativa.

4.3 – Instrumentos

Nesta investigação, foram recolhidos dados sobre a participação dos alunos, tendo sido solicitados registos de avaliação do projeto e das sessões, nas duas últimas - 7.^a e 8.^a sessão com questões orientadoras.

Da mesma forma aos professores foi solicitado, no final das sessões, respostas a um questionário com perguntas abertas, onde manifestaram as suas percepções sobre os contributos didáticos do Modelo TR.

Em síntese, os instrumentos de análise são:

- Registo de reflexão para os alunos, aplicado nas sessões de vivência literária 7 e 8 (Anexo 6);
- Registo de avaliação e reflexão para os professores, sobre os contributos didáticos do Modelo TR (Anexo 7).

4.4 – Análise de dados

Quanto à análise dos dados recolhidos, segundo Sampieri et al. (2006) pode afirmar-se que, neste estudo, optou-se por um paradigma de investigação qualitativo e após a recolha de dados foi usado o método da análise de conteúdo de âmbito indutivo.

Uma análise indutiva dos dados implica fazer emergir a teoria, enfatizando a informação que neles está contida. Para Corbin & Strauss (1998), a fundamentação teórica do investigador possibilita-lhe reconhecer o que é essencial nos dados, atribuindo-lhes um significado e a respetiva fundamentação teórica.

Dos dados qualitativos recolhidos foi aplicada a técnica da análise de conteúdo às respostas dos alunos nas últimas duas sessões de vivência literária, destinadas à Reflexão, e às respostas dos professores dinamizadores às questões abertas que integraram os questionários e que foram aplicados algum tempo após a conclusão de todo o projeto artístico multidisciplinar. A aplicação da técnica da análise de conteúdo, seguiu os passos metodológicos preconizados por Marshall e Rossman (citado por Afonso, 2005), nomeadamente:

1. Organização e transcrição dos dados;
2. Produção de categorias, temas e padrões;
3. Codificação do material;
4. Testagem das interpretações;
5. Produção do texto interpretativo.

No que diz respeito à organização dos dados, foi necessária, antes de mais, a transcrição integral e fiel das respostas de cada aluno e professor aplicador (Poirier et al., 1999) a realização de leituras

sistemáticas de todo o material recolhido e a sua organização, que passou por sublinhar frases ou palavras com cores específicas e pela identificação dos textos através de um código para cada pessoa, alunos e professores, de modo a proteger a confidencialidade das respostas. Após este processo, foi possível alcançar uma fase de familiaridade com a informação recolhida que possibilitou a passagem à etapa seguinte.

A segunda etapa foi a produção de categorias. Estas não foram estipuladas previamente, mas resultaram de uma classificação analógica e progressiva dos dados. Foi um processo realizado passo a passo, através de um método indutivo (Bardin, 1995; Mayring, 2014). Este método implicou a interpretação dos dados e concretizou-se na elaboração de uma tabela que permitiu evidenciar regularidades, padrões e tópicos que surgiam resultantes de uma leitura analítica dos textos. Pretendeu-se aqui, como afirma Bardin (1995) “fornecer por “condensação” uma representação simplificada dos dados brutos” (p.119). Ao definir as categorias existentes, procurou-se ter alguns cuidados metodológicos, tais como cada elemento pertencer apenas a uma categoria e que as categorias fossem pertinentes e objetivas em relação ao conteúdo e propósito da investigação, de modo que permitissem a obtenção de resultados e conclusões férteis.

A terceira etapa foi a codificação do material empírico, na qual foi atribuído um código (com um título e uma cor) gerando assim um “corpus de informação trabalhada e organizada” (Afonso, 2005, p.122).

A testagem de interpretações, que é a etapa seguinte, acontece na medida em que ao começar a ter uma visão sistemática, organizada e categorizada da informação recolhida, emergem relações causais entre os vários aspetos e inicia-se a construção de uma lógica interpretativa.

A quinta e última etapa foi a produção do texto interpretativo, relacionando os aspetos emergentes das respostas dadas, com o cuidado de garantir que as questões feitas foram respondidas manifestando as perceções dos alunos e dos professores.

As metodologias de investigação de abordagem qualitativa são caracterizadas por uma certa reflexividade por parte do investigador, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista teórico e o facto das questões de investigação serem abertas e orientadas para o processo (Bogdan & Biklen, 1994; Willig, 2008). Acrescenta-se que este processo de análise de conteúdo deste estudo foi realizado pelo próprio investigador.

Em todas as etapas do processo foram asseguradas as questões éticas, como a confidencialidade, o anonimato e o *feedback* aos participantes.

Capítulo 5 – Aplicação das sessões de vivência literária com o Modelo TR, ao 1.º Ciclo

O material que apresentaremos de seguida tem como base o modelo descrito em *Transformative Reading Teaching: Theory and Practice* (Fialho, no prelo-b) aplicado a adultos. Ao adaptar e aplicar esta prática a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, propondo as devidas adaptações à respetiva faixa etária, pretendemos investigar se os efeitos positivos já referidos no capítulo 3, verificados nos adultos, poderão também ser verificados nas crianças.

- O 1.ºCiclo...

De modo a melhor compreender as adaptações feitas à experiência com adultos descrevemos as características das crianças na referida faixa etária (entre os 8 e os 10 anos), à luz da psicologia do desenvolvimento.

Segundo Gleitman (1999), para Piaget, as crianças entre os 8 e 10 anos encontram-se no estágio das operações concretas. Este estágio caracteriza-se por uma diminuição do egocentrismo que caracterizava a etapa anterior (estágio pré-operatório) e por um consequente aumento da capacidade de colocar-se na perspetiva do outro. O pensamento da criança, nesta etapa, torna-se mais racional e lógico, a criança tem uma grande capacidade de memorização e bem como de treinar aprendizagens adquiridas. A capacidade de abstração ainda se encontra numa fase inicial do seu desenvolvimento, por essa razão, a criança pensa melhor sobre situações concretas sobre as quais fez alguma experiência na primeira pessoa, através dos sentidos.

Carmo (2014) acrescenta que do ponto de vista do desenvolvimento afetivo, esta fase corresponde a uma espécie de pausa emocional, como que tomando fôlego para a fase da adolescência. Com efeito, trata-se de um tempo em que a criança integra as aquisições emocionais anteriores, processo algo semelhante ao que ocorre na vertente do desenvolvimento cognitivo. Carmo (2014) recorda ainda que, de acordo com Erickson, as crianças nesta fase vivem um dilema entre dois paradigmas: a inferioridade e a operacionalidade. Este paradigma pode traduzir-se em comportamentos reativos, inseguros, denotando baixa autoestima ou, pelo contrário, em desempenhos pró-ativos, seguros, traduzindo uma elevada autoestima.

Tendo tudo isto presente, todas as sessões de vivência literária para o 1.º Ciclo foram planificadas de forma a favorecer experiências concretas, pictóricas e sensoriais, partindo sempre da experiência, e procurando guiar e favorecer também o desenvolvimento de raciocínios lógicos e da abstração, que estão em progressivo crescimento, nesta idade.

- A obra literária...

Como princípios deste modelo pedagógico com foco na vivência literária e não somente na interpretação textual (cf. Fialho et al., 2011, 2012), recorda-se que os textos selecionados devem ser ricos na sua qualidade literária, mas também em temáticas de particular interesse para as faixas etárias com as quais se vai trabalhar; que o professor deve encaminhar a leitura no sentido que se pretende explorar com os alunos; que as práticas pedagógicas devem promover experiências de diálogo interno (a capacidade de pensar sobre o texto, reunindo conhecimentos prévios sobre o tema e alargando-os) e experiências de diálogo externo (a capacidade de conversar sobre o texto e analisá-lo a pares e em grupo).

A proposta pedagógica de vivência literária é constituída por um conjunto de oito sessões de vivência textual, de uma hora cada uma, e foi construída com base na obra "*A Viagem do Caminheiro da Alvorada*", de C. S. Lewis (2006a). Esta foi a obra selecionada uma vez que, desde 2018, está em curso um projeto artístico para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Colégio São José - Ramalhão, com o objetivo de que possam conhecer de forma mais profunda a coleção de livros "*As Crónicas de Nárnia*", do referido autor.

Em cada ano letivo, a comunidade do 1.º Ciclo desenvolve um projeto artístico multidisciplinar, sobre uma das obras da referida coleção, adaptando o seu texto narrativo original, a texto dramático. Esta adaptação prende-se com o facto de os alunos trabalharem o texto levando à cena uma peça de teatro musical, englobando várias expressões artísticas (as artes plásticas, a dança, a expressão dramática e a expressão musical). Para conhecimento do percurso realizado em torno desta coleção, passa-se a referir o ano e o livro que foi a base do trabalho desenvolvido:

2018 – *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* (Lewis, 2006b)

2019 – *O Príncipe Caspian* (Lewis, 2006c)

2020 – *A Viagem do Caminheiro da Alvorada* (Lewis, 2006a) (devido à pandemia, o projeto foi vivido apenas pelos alunos do 4.º Ano e por videoconferência, não tendo sido possível implementar todas as etapas, com todos os alunos.)

2021 – *A Viagem do Caminheiro da Alvorada* (Lewis, 2006a) (foi realizado o projeto artístico completo, com todos os alunos do 1.º Ciclo).

Esta obra inclui temáticas muito pertinentes para a vida e reflexão das crianças, na faixa etária do 1.º Ciclo, como se pretende no princípio de seleção do texto, no Modelo TR, o que permite fazer um trabalho mais profundo, além da análise da narrativa.

Destacamos agora alguns dos temas presentes em cada uma das partes da obra: a amizade e a hostilidade, a autoridade e a responsabilidade, a preguiça, a traição, o arrependimento e a conversão, a identidade e o valor de cada um, a solidão e a companhia, a vocação e a descoberta da missão de cada um.

- O Modelo TR...

Para a realização da proposta pedagógica das sessões de vivência literária, como já referido, partiu-se da experiência já realizada com adultos e realizaram-se algumas adaptações à faixa etária e etapa de desenvolvimento em que as crianças se encontravam.

As sessões realizadas com os adultos trabalharam os seguintes componentes, pela ordem em que as apresentamos agora: 1- Imaginação; 2- Encarnação; 3 - Empatia; 4 - Identificação; 5- Ressonância; 6 - Avaliação; 7 - Simpatia; 8 - Consciência Estética; 9 - Reflexão.

No caso das crianças a ordem trabalhada foi a seguinte: 1- Imaginação; 2- Encarnação; 3 - Avaliação; 4 - Simpatia; 5 - Ressonância; 6 - Identificação; 7 e 8 - Reflexão. Alterou-se a ordem de aplicação, face ao sucedido com os adultos, pois pareceu-nos que começar por avaliar as personagens e identificar aquelas pelas quais sentiam simpatia, pena ou compaixão, ajudaria as crianças a adquirirem um conhecimento mais profundo sobre cada personagem e a serem capazes de identificar com qual delas reconhecia mais semelhanças. Optou-se também por dividir a sessão da reflexão em dois dias, pois as tarefas desenvolvidas nas sessões em que é trabalhado esse componente são de caráter mais abstrato e as crianças poderiam precisar de mais interações, de ajuda para refletir, e demorariam mais tempo a concretizá-lo.

5.1 – A estrutura comum das sessões de vivência literária

As sessões dos adultos tinham como estrutura comum o facto de existir um momento inicial de leitura de um texto, na maioria das vezes, lido individualmente e em silêncio pelos participantes das sessões, depois havia lugar a uma atividade individual, com o objetivo de ajudar o participante a desenvolver um diálogo interno com o texto, de seguida era proposta uma atividade em pequeno grupo, de modo a fomentar o diálogo externo sobre o texto e as vivências de cada um e, por fim, a sessão terminava com uma partilha das descobertas realizada em grande grupo.

Esta estrutura foi respeitada e mantida nas sessões adaptadas às crianças (Anexo 8), de modo a favorecer a vivência dos princípios do Modelo TR, enunciados no capítulo 3.

As sessões de vivência literária das crianças começavam sempre com um breve diálogo inicial, guiado por um professor aplicador, que enunciava qual era o objetivo da sessão de vivência literária e fazia algumas perguntas que pretendiam ativar experiências e memórias dos alunos, relacionadas com o excerto da peça de teatro *A Viagem do Caminheiro da Alvorada* (Lewis, 2006a), que era lido em cada uma das sessões.

Num segundo momento, acontecia a leitura expressiva em voz alta, de partes da peça, feita por leitores experientes (ou adultos ou alunos do 3.ºCiclo do ensino básico, do Colégio São José-Ramalhão). Aqui ocorre a primeira adaptação significativa: não foi proposto que os alunos acessem autonomamente ao texto, como aconteceu com os adultos, uma vez que o texto era

extenso e seria mais facilmente apreendido pelas crianças se fosse ouvido, de forma expressiva. A peça de teatro usada como texto base era composta por dois atos, tendo o primeiro ato 6 cenas e o segundo ato 10 cenas, e foi dividida em 6 partes, para que a sua leitura terminasse na sexta sessão, ou seja, nas duas últimas sessões (que tinham como objetivo trabalhar o componente da Reflexão) já não houve o momento de leitura, pois os alunos já conheciam a obra completa. Cada momento de leitura expressiva ocupou, no máximo, 15 minutos.

No terceiro momento, com habitualmente 20 minutos, aconteceu a realização de uma tarefa individual e silenciosa, ao som de música tranquila. Este momento pretendia, através de uma tarefa escrita ou desenhada, ativar em cada aluno o diálogo interno, ou seja, diálogo entre cada um e o próprio texto, o respetivo autor e cada personagem.

O quarto momento, de cerca de 10 minutos, consistia na partilha das reflexões individuais, em pequenos grupos (entre 5 e 6 crianças), previamente definidos. Nesta fase, o diálogo externo era bastante estimulado, pois após as partilhas individuais havia ocasião para o diálogo e a realização de perguntas e respostas dentro do pequeno grupo. Tal como acontecia em algumas das dinâmicas realizadas com os adultos, o diálogo foi ordenado pela existência de um “*talking stick*” que passava por todos, dando-lhes a vez de falar. Este instrumento foi inspirado nos “bastões dos oradores” originalmente usados em tribos aborígenes, na América do Norte. Nessas tribos tinha a palavra quem fosse o detentor do bastão, tal como se pretendia nos momentos de partilha nos pequenos grupos.

A conclusão das sessões era feita em grande grupo, guiada novamente por um dos professores aplicadores, em que se voltava a fazer referência ao objetivo da sessão, se avaliava se ele tinha sido ou não alcançado e abria-se ainda espaço para a partilha de algumas das conclusões e perguntas dos alunos, com o grande grupo, de forma espontânea e livre.

5.2 – Descrição sintética das sessões dos adultos e das crianças

Apresenta-se, de seguida, uma tabela síntese das tarefas propostas em cada sessão de vivência literária, onde comparamos o trabalho desenvolvido com os adultos e com as crianças, assinando as diferenças metodológicas e adaptações realizadas.

Tabela 1

Síntese das tarefas propostas nas sessões de vivência literária dos adultos e das crianças

	Sessão dos Adultos	Sessão das Crianças
IMAGINAÇÃO	<p><i>Atividade individual:</i> reler no texto passagens especialmente evocativas e imaginá-las.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> cada um de sua vez, partilha com o grupo o que conseguiu imaginar, segundo várias perguntas dadas.</p> <p>Fazer um desenho individual, numa folha A4, mas que se possa alinhar com os desenhos dos restantes membros do grupo.</p>	<p><i>Atividade individual:</i> escolher um momento da história, imaginá-lo com todos os detalhes e desenhá-lo, numa folha A4.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> mostrar e explicar o seu desenho aos amigos, com detalhe.</p>
ENCARNAÇÃO	<p><i>Atividade individual:</i> Escolher um pensamento, uma sensação ou uma imagem que o chamou mais a atenção, no texto. Associar esse pensamento a uma palavra. Registrar o nome da personagem a quem este pensamento está associado.</p> <p>Representar através da expressão corporal esse pensamento, palavra ou imagem.</p> <p>Depois os participantes respondem a várias perguntas de aprofundamento sobre a sua expressão corporal.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Em pequenos grupos, os participantes partilham entre si as suas descobertas.</p> <p>Em grande grupo, partilham as suas conclusões com todos, livremente, e podem colocar questões relacionadas.</p>	<p><i>Atividade individual:</i> Realizada em coletivo, os alunos participam do Jogo do Espelho - são convidados a imitar, através da mímica, um adulto que representa as diferentes funções a bordo no navio e algumas personagens da história.</p> <p>Na tarefa individual, já sem a ajuda do adulto, os alunos ouvem a descrição das referidas funções ou personagens e representam através da expressão corporal.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Em pequenos grupos, há uma tarefa intitulada “saco mistério” em que cada aluno tem que tirar uma função ou personagem, à sorte, de um “saco mistério” e representá-la, também através da mímica, para os seus colegas adivinharem.</p> <p>Conclusão da sessão em grande grupo.</p>
EMPATIA	<p><i>Atividade individual:</i> Escolher um pensamento, uma sensação ou uma imagem que o chamou mais a atenção, no texto. Associar esse pensamento a uma palavra. Registrar o nome da personagem a quem este pensamento está associado.</p> <p>Representar através da expressão corporal esse pensamento, palavra ou imagem.</p>	<p>A tarefa dos adultos é difícil de replicar com as crianças, por ser complexa. É difícil a criança perceber, por ser abstrato, a distinção entre simpatia e empatia</p> <p>Por esta razão, esta sessão não se realizou.</p>

	<p>Depois os participantes responderam a várias perguntas de aprofundamento sobre a sua expressão corporal.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Na tarefa em pequenos grupos, os quatro membros do grupo desempenham funções diferentes: <i>Membro 1:</i> representa uma ideia através da expressão corporal. <i>Membro 2:</i> olha para o membro 1 e copia a sua expressão corporal. <i>Membro 3:</i> Dá indicações ao membro 4 sobre como imitar o membro 2. <i>Membro 4:</i> segue as instruções dadas pelo membro 3. O membro 1 comenta como o membro 2 o imitou e analisa a situação. Depois trocam de papéis para todos experimentarem estar nas quatro posições.</p>	
<p>IDENTIFICAÇÃO</p>	<p><i>Atividade individual:</i> Identificar aspetos de alguma das personagens em si mesmo. Preencher um diagrama no qual se identifica as semelhanças e diferenças entre o participante e uma das personagens.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Discutir as descobertas pessoais com o pequeno grupo. Conclusão em grande grupo, em que todos podem pôr em comum os seus diagramas e podem suscitar novas questões.</p>	<p><i>Atividade individual:</i> Cada aluno faz a sua reflexão e registo com o tema da identificação.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Com o seu pequeno grupo, partilha as conclusões a que tinha chegado com os colegas.</p> <p>Conclusão da sessão em grande grupo.</p>
<p>RESSONÂNCIA</p>	<p><i>Atividade individual:</i> Rer o texto e sublinhar de várias cores, seguindo um código dado que associa as cores a determinadas emoções, segundo as emoções que cada parte do texto evoca, a cada um.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Partilhar os diferentes “sublinhados” e as suas razões.</p>	<p>Esta sessão tinha como objetivo ativar memórias anteriores dos alunos e associá-las a partes ou a personagens da história.</p> <p><i>Atividade individual:</i> fazer um registo individual de partes da história que faziam recordar memórias passadas e, numa segunda fase registar as conclusões num retângulo colorido, intitulado “tijolo das memórias”.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> apresentar o tijolo, aos colegas. Na conclusão da sessão em grande grupo, podem partilhar com a turma, caso desejem.</p>

		<p>Todos os alunos colam os seus tijolos no “grande muro das memórias”.</p>
AVALIAÇÃO	<p><i>Atividade individual:</i> Os alunos selecionam frases ou aspetos éticos e morais no texto. Depois, eles avaliam cada frase/aspeto da personagem, com uma escala ética de 0 a 10, onde o zero representa valores menos éticos e dez representa valores muito éticos.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Os alunos partilham o exercício anterior nos pequenos grupos e são convidados a ajustar as suas respostas na escala, caso necessário.</p> <p>Nos pequenos grupos, os alunos produzem um resumo a respeito das estratégias utilizadas para o julgamento de ações, pensamentos de personagens e sobre conceitos éticos e morais. Refletem sobre o que foi importante na seleção das frases, pensamentos, ou ações das personagens? Quais são as lições de vida aprendidas com o texto?</p> <p>Cada grupo apresenta à turma os resultados das suas discussões.</p>	<p><i>Atividade individual:</i> avaliar as personagens e responder a perguntas como: Qual é a personagem de que mais gostas e porquê? Qual é a personagem de que menos gostas e porquê? Em que é que estas personagens te ajudam a crescer?</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> partilhar as respostas com os colegas do pequeno grupo.</p> <p>No final da sessão, em grande grupo, quem desejar, partilha as suas conclusões com todos.</p>
SIMPATIA	<p><i>Atividade individual:</i> Identificar alguma parte do texto que gerou em si um sentimento de tristeza, pena ou compaixão.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Cada membro do grupo responde a perguntas sobre a tristeza e partilha as suas respostas com o grupo.</p> <p>Depois de partilharem as respostas, cada grupo é convidado a escrever uma carta a uma personagem (em papel A2) com alguns conselhos, sobre como experimentar a beleza da vida.</p> <p>Cada grupo apresenta as cartas escritas para a turma toda.</p>	<p><i>Atividade individual:</i> identificar personagens da história por quem sentiam simpatia, pena ou compaixão.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> partilhar as conclusões individuais com o pequeno conjunto de colegas.</p> <p>No final da sessão, em grande grupo, quem desejar, partilha as suas conclusões com todos.</p>
CONSCIÊNCIA ESTÉTICA	<p><i>Atividade individual:</i> Alunos são convidados a ler o texto todo e sublinhar frases ou segmentos que lhes chamem a atenção por evocarem sensações, pensamentos, imagens, etc.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> Cada grupo recebe uma lista de termos de <i>foregrounding</i></p>	<p>As crianças não fizeram esta sessão, pois foi necessário fazer opções na gestão do número de sessões e pela sua complexidade esta foi mais uma sessão que não se realizou. As crianças em idade do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm ainda poucos conhecimentos de</p>

	<p>a nível estilístico (ex. metáfora, comparação, metonímia, etc.) e avaliam cada frase de acordo com os termos.</p> <p>Depois de partilharem as respostas com a turma toda, a turma aprende a notar as razões estilísticas / estéticas que os levaram a, intuitivamente, selecionar passagens do texto que evocam sentimentos, imagens, etc.</p>	<p>gramática na área dos recursos estilísticos.</p> <p>Considera-se que se poderia ter proposto uma tarefa que não implicasse tais conhecimentos, mas, tendo de fazer opções e de cortar, por questões de tempo, optou-se por não desenvolver este componente.</p>
<p>REFLEXÃO</p>	<p><i>Atividade individual:</i> Os alunos são convidados a revisitarem as histórias que leram durante as sessões anteriores e as suas anotações. Eles comparam as suas respostas às diferentes histórias e como os temas de cada uma foram abordados.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> alunos comparam suas respostas em pequenos grupos e produzem um <i>mind map</i>, onde é possível visualizar como os diferentes temas são abordados pelas histórias e quais emoções, imagens, mecanismos psicológicos são ativados. Após esta tarefa, os alunos são convidados a produzirem uma lista de lições de vida aprendidas com as histórias.</p> <p>Em grande grupo, cada pequeno grupo apresenta suas conclusões e a sua lista de lições de vida.</p> <p><i>Atividade individual:</i> cada aluno é convidado a refletir, individualmente, sobre como aplicar cada lição de vida, nas suas próprias vidas. Cada aluno inicia um diário que o convida a refletir, todos os dias, sobre como as lições de vidas são aplicadas na sua vida.</p>	<p>Como já referido anteriormente, as tarefas desta sessão implicam um pensamento mais analítico e abstrato, exigindo maior acompanhamento adulto.</p> <p>Por essa razão optou-se por dividir estas tarefas em dois dias diferentes.</p> <p><i>Atividade individual:</i> refletir sobre o percurso realizado e sobre as suas percepções sobre ele.</p> <p><i>Atividade de grupo:</i> No momento em pequenos grupos: partilhar essas reflexões com o seu grupo.</p> <p>No final da sessão, em grande grupo, quem desejar, partilhar as suas conclusões com todos.</p>

Nota: Esta tabela foi construída com base no trabalho desenvolvido com adultos, referido em Fialho, no prelo - b. As sessões para crianças foram construídas em parceria com a Professora Doutora Olívia Fialho, autora do Modelo TR.

5.3 – Adaptações didáticas realizadas nas sessões das crianças

Assinalamos agora, algumas diferenças processuais ou didáticas entre as sessões dos adultos e as sessões das crianças.

Tabela 2

Adaptações didáticas ao Modelo TR, para as crianças

	Sessão dos Adultos	Sessão das Crianças
Acesso ao texto	Texto entregue em papel a cada participante. Leitura individual e autónoma.	Leitura em voz alta, expressiva e teatral feita por leitores experientes, para que as crianças pudessem aceder ao conteúdo da obra da forma mais sensorial e concreta possível. Seguiu-se aqui a afirmação de Fialho (no prelo-a, 2023), quando declarava que a forma como os textos são apresentados aos leitores podem ser determinantes para que o trabalho subsequente atinja os objetivos pretendidos.
Realização da tarefa individual	Durante este momento os participantes estavam em silêncio.	Durante este momento, os alunos trabalhavam ao som de música tranquila, de modo a favorecer um ambiente calmo e de concentração.
Materiais de apoio	No caso dos adultos, foi entregue o texto e as questões orientadoras do trabalho a cada participante, contando com a autonomia e capacidade de abstração natural num adulto.	Para as crianças foi necessário criar materiais que permitissem a visualização concreta das personagens, dos cenários, de cenas concretas, de algum vocabulário novo, material escrito com os nomes das personagens, por questões ortográficas, placas com o nome do componente a trabalhar em cada sessão, para ajudar a memorizar essa palavra nova.

		Procurou-se que os materiais tivessem pouco texto, poucas instruções e que estas fossem claras e diretas.
Apoio do aplicador	Os adultos têm mais autonomia, para interpretar, relacionar temas, realizar reflexões e tirar conclusões. O grupo era guiado por um professor aplicador.	No caso das crianças, o apoio do adulto dinamizador é determinante para que este tipo de atividade seja bem-sucedida. Dado o estágio de desenvolvimento no qual se encontram, muitas crianças necessitam da ajuda do adulto para refletir, tomar decisões e estabelecer nexos entre a história e as próprias vidas. Verificou-se que para uma turma, em média de 25 alunos, deve haver um mínimo de dois professores dinamizadores, idealmente três.
Tarefas de diálogo interno	As tarefas propostas aos adultos passavam sobretudo por ler o texto, sublinhar as partes que para si eram mais significativas, escrever uma reflexão sobre o impacto que o texto tinha em si.	Procurou-se que sempre que possível, os alunos pudessem usar o desenho para se exprimir, mesmo que fosse um complemento da tarefa escrita. Entre os 8 e os 10 anos ainda é possível encontrar algumas crianças para quem as tarefas que implicam muita leitura e escrita podem ser difíceis, sobretudo em crianças com necessidades educativas especiais, ou diagnósticos de dislexia, disgrafia ou disortografia.
Tarefas de diálogo externo	Nas tarefas de diálogo externo, os adultos são também mais autónomos e capazes de se entreajudar, em caso de necessidade.	Nesta fase de diálogo em pequenos grupos, também foi fundamental a circulação atenta dos adultos dinamizadores, pois as crianças nem sempre conseguiam fazer perguntas que ajudassem os colegas mais tímidos, ou com maior dificuldade de expressão oral, a verbalizar os seus raciocínios e reflexões.

No final de cada sessão, como já referido, os professores dinamizadores fizeram um registo de avaliação da sessão onde deixavam sugestões de melhoria para as sessões seguintes. Foi a partir destes dados que se fizeram adaptações à proposta pedagógica de vivência literária entre o grupo da primeira aplicação e o grupo da segunda aplicação.

Destaca-se ainda que foi necessário preparar e reunir alguns elementos essenciais para que estas sessões fossem possíveis, nomeadamente: reunir os necessários recursos humanos – uma vasta equipa de leitores, cerca de 10 por sessão, os professores dinamizadores (pelo menos três por sessão) e uma pessoa que garantisse o registo em vídeo e imagem das sessões; o plano de distribuição das personagens para a leitura em voz alta (Anexo 9), o plano de distribuição dos alunos em pequenos grupos de partilha; o espaço - uma sala ampla, praticamente vazia e bem iluminada (Anexo 10) ; os materiais de apoio (Anexo 11), ou seja, um sistema de som - para as músicas dos momentos individuais, os *talking sticks*, placas a identificar o componente a trabalhar em cada sessão, placas com os nomes das personagens (para facilitar a escrita dos seus nomes aos alunos), imagens de apoio, anexos com as tarefas escritas dos alunos , material de escrita e desenho para os alunos, textos para os leitores, textos para os alunos, canetas de quadro e ímanes para afixar imagens.

Para que possa haver uma compreensão mais detalhada do desenvolvimento pedagógico das sessões de vivência literária, recomendamos, num primeiro momento a leitura do guião da peça de teatro musical (Anexo 12) e que inclui também a respetiva banda sonora original (Anexo 13).

Este quinto capítulo foi dedicado à adaptação e aplicação do Modelo TR a crianças do 1.º Ciclo. Começámos por apresentar a estrutura base comum, que todas as sessões tiveram, posteriormente foi feita uma comparação entre as propostas pedagógicas feitas aos adultos e as propostas feitas às crianças, em cada sessão, ao desenvolver um componente concreto do Modelo TR.

Capítulo 6 – Apresentação dos resultados

Este capítulo tem como finalidade apresentar os resultados obtidos, através da análise de dados recolhidos sobre as perceções dos alunos e dos professores acerca do trabalho desenvolvido neste estudo.

6.1 – Análise de conteúdo das respostas dos alunos

Como já referido anteriormente, nas últimas duas sessões de vivência literária os alunos fizeram um trabalho de reflexão mais detalhado e conclusivo sobre a história e sobre as sessões que tinham vivido. Foi proposto aos alunos das quatro turmas que respondessem, por escrito, às nove questões abaixo apresentadas (resultantes de uma adaptação do *Learner Report*, Janssen, 1998):

1. *Gostaste de conhecer esta história?*
2. *A minha parte preferida da história é... porque ...*
3. *A minha personagem preferida da história é...com essa personagem aprendi que...*
4. *Nos momentos individuais senti-me....*
5. *Ao trabalhar em grupo com os amigos senti-me ...*
6. *A tarefa de que mais gostei foi... porque...*
7. *A tarefa de que menos gostei foi...porque...*
8. *Fazer estas sessões ajudou-me a compreender melhor algumas pessoas e a mim próprio?*
9. *Fazer este percurso foi importante para mim porque...*

Após a recolha das respostas dos alunos, como já referido na secção da Metodologia, foi realizada a transcrição e organização dos dados. Para garantir a confidencialidade dos participantes, foi associado um código ao nome de cada criança e é através desse código que lhe faremos referência nesta tese (ex. A3-14, ou seja, aluno do 3.º Ano, nº 14).

Depois de uma leitura cuidada e repetida das respostas das crianças, foram criadas categorias de respostas, foram identificados temas aglutinadores e padrões comuns e, por fim, foi produzido um texto que arriscou uma interpretação dos resultados obtidos.

Reforça-se que, para compreender as respostas dos alunos, é indispensável ter lido antes a peça de teatro trabalhada. A análise realizada às respostas dos alunos permitiu que fossem retiradas as conclusões abaixo descritas:

1 - Gostaste de conhecer esta história?

Todos os alunos referiram ter gostado de conhecer a obra *A Viagem do Caminheiro da Alvorada*, de C. S. Lewis (2006a).

2 - A minha parte preferida da história é... porque ...

Sobre a escolha da sua parte preferida da história e a razão da sua escolha houve três momentos que foram os mais referidos pelos alunos: 1) A mudança de Eustace; 2) A amizade crescente de Eustace e Ripitchip e, por fim, 3) O desejo de Ripitchip ir para o mundo de Aslan.

Sobre a mudança de comportamento da personagem Eustace (1), as razões que alguns alunos apresentaram foram as seguintes: “Quando Eustace se transforma em dragão fica bom e ajuda todas as pessoas que precisam.” (A3-26); “Quando Aslan tira as escamas de dragão a Eustace é um momento lindo, emocionante e lembra-me o batismo.” (A3-38) “É como se ele se confessasse” (A4-42); “Quando Eustace deixa de ser dragão e volta a ser um rapaz, mostra que todas as pessoas podem mudar.” (A4-13).

No que diz respeito à amizade crescente de Eustace e Ripitchip (2), sobretudo após a luta com a gigante serpente marinha, muitas foram as referências que lhe foram feitas. Destaca-se, porém, a resposta do aluno A4-34, por reunir nela muitos aspetos que outras crianças referiram

A minha parte preferida foi quando Eustace luta contra a serpente marinha junto de Ripitchip. Primeiro Eustace era má pessoa, depois transformou-se em dragão e, quando voltou a ser menino, ganhou coragem e até lutou contra uma serpente marinha ao lado de Ripitchip, de quem antes não gostava. Depois desse dia o Ripitchip tornou-se seu amigo para a vida.

O desejo de Ripitchip ir para o país de Aslan (3) e dar a sua vida por essa intenção, foi uma das situações que mais impressionou os alunos pela sua valentia e radicalidade: “Gostei muito da parte em que o Ripitchip sobe uma onda gigante como um tsunami, num barquinho, para ir ter com Aslan.” (A3-11); “Gostei muito quando o Ripitchip se ofereceu para ir para o país de Aslan, porque é muito bonito oferecer-se e assim salvar os outros (um tinha de ficar lá). Ele foi muito valente!” (A3-31); “O Ripitchip tem muita coragem e faz-me ficar impressionado com o que ele faz.” (A3-36);

É muito engraçado quando o Ripitchip finge que está triste, quando se despede dos outros, mas na verdade está muito feliz para ir para o país de Aslan, mas não os quer entristecer com a sua alegria. Depois vai, num barco minúsculo, a subir uma onda gigante, para o país de Aslan, que não sabe onde fica, cheio de coragem (A4-32).

“Quando o Ripitchip se despediu dos amigos, fez-me lembrar quando me despedi dos meus avós, antes de morrerem. Ir para o país de Aslan é como ir para o céu.” (A4-33).

Outro momento que alguns alunos escolheram como sendo o seu preferido foi o momento em que Eustace, Edmund e Lucy foram ter a Nárnia, mergulhando num mar de água que saiu de um quadro, que estava num quarto da casa de Eustace: *“Foi muito interessante sair água pelo quadro” (A3-17); “Achei essa parte muito emocionante” (A3-13); “Foi uma forma diferente das anteriores de as personagens irem para Nárnia.” (A4-8, A4-40, A4-44, A4-49, A4-51)*

Muitos alunos acrescentaram que uma das características que mais apreciaram na obra foi o seu sentido de humor e deram alguns exemplos: *“Quando o Eustace diz – Eu quero a minha mamã – ao chegar ao Caminho da Alvorada, tem muita graça.” (A3-7); “A parte da Ilha das vozes era muito gira porque os Patetópodes eram engraçados e gostavam de fazer partidas.” (A3-10, A3-20); “Quando o Eustace escreve no seu diário tem muita graça porque ele reclama de tudo, vê sempre o lado negativo das coisas e não vê as coisas como elas são.” (A4-55)*

Nestas respostas e na sua justificação a maioria dos alunos revelou conhecer detalhadamente a história e compreender o significado mais profundo de cada uma das suas partes.

3- A minha personagem preferida da história é... com essa personagem aprendi que...

Em relação à terceira pergunta em que os alunos escolheram uma personagem preferida da história e deram exemplos daquilo que aprendiam para as suas vidas com essa personagem, afirma-se que a personagem que foi mais referida pelos alunos foi “Ripitchip” e aquilo que alguns dos alunos referem ter aprendido com essa personagem foi:

“Com o Ripitchip aprendi que vale muito mais ser honesto do que mentiroso e ajudar sempre que os amigos precisam.” (A3-11); “Aprendi que nunca se deixa ninguém para trás e aprendi a ser mais corajosos e amigos dos outros”. (A3-14); “Com o Ripitchip aprendi que às vezes temos de nos sacrificar para salvar os outros. Foi como Jesus fez.” (A3-26); “Aprendi que devemos dar sempre aos outros o primeiro lugar.” (A3-27); “Aprendi que podemos tratar bem e ajudar as outras pessoas, mesmo se elas forem chatas.” (A4-24); “Mesmo sendo pequenos podemos ser corajosos e bem-educados.” (A4-30); “Aprendi que não devo contar mentiras, devo ajudar os outros, ser fiel, acreditar, oferecer-me e achar que sou grande, lá no fundo.” (A4-39); “Devo fazer tudo com brio e com gosto e não de qualquer maneira.” (A4-50).

4 -Nos momentos individuais senti-me...

Em relação às dinâmicas de trabalho que os alunos viveram durante as sessões, no que diz respeito aos momentos das tarefas individuais (realizadas em silêncio, ao som de música clássica especialmente tranquila) a maioria dos alunos fez uma apreciação positiva. Apresentam-se alguns dos juízos realizados pelos alunos, ao completar a seguinte frase “Nos momentos individuais senti-me”: *“Feliz” (A3-1, A3-6, A3-7, A3-26, A4-48...); “Senti que conseguia trabalhar, conseguia fazer as coisas, senti-me positiva.” (A3-4); “Senti-me bem, confiante, sabia que ia conseguir.”*

(A3-30); “Senti-me contente e à vontade” (A3-39); “estava pensativo e imaginativo.” (A4-45); “Divertido. Senti-me a viajar na minha imaginação.” (A3-32); “Senti que posso inspirar-me mais do que pensava.” (A3-32); “Senti-me inspirada, porque antes não escrevia textos bonitos e agora já escrevo.” (A4-42); “Senti-me dentro do Caminheiro da Alvorada.” (A4-24).

Muitos alunos afirmaram que nos momentos individuais se sentiam mais calmos, tranquilos e ainda mais concentrados (A4-7, A4-13, A4-26, A4-53, A4-10, A4-47, A4-59), confortáveis e seguros (A4-19, A4-52).

Pelo contrário, um pequeno grupo de 13 alunos, revelou ter sentido algumas dificuldades nos momentos individuais: “Senti-me um bocadinho assustada.” (A3-3), “nervosa” (A3-15); “Senti um bocado de vergonha” (A3-21, A4-20, A4-29). Alguns destes alunos revelaram ter vergonha porque não gostariam de mostrar os trabalhos aos colegas na etapa seguinte, outros por estarem preocupados com o que os colegas iam pensar do seu trabalho, outros por acharem que não teriam ideias tão boas como os colegas.

Três alunos disseram que nesses momentos se sentiam sozinhos, que não gostavam dessa sensação e preferiam estar acompanhados a conversar com os amigos e a fazer um trabalho em grupo.

5 - Ao trabalhar em grupo com os amigos senti-me ...

Em relação à pergunta sobre como é que os alunos se tinham sentido durante o trabalho de grupo, todos exceto 17, disseram que se sentiram bem e descreveram-no de formas diferentes. Serão dados agora alguns exemplos: “feliz” (A3-10, A4-45, A4-58); “divertido e empenhado” (A3-1); “estava a apreciar.” (A3-9); “Estava feliz por poder ter as minhas opiniões.” (A4-32).

Alguns alunos disseram que para eles era muito importante partilhar as suas ideias com os seus amigos (A3-18, A4-51, A4-55), que se sentiam confiantes ao contar o que tinham preparado aos outros e estavam atentos aos outros (A4-14, A4-18, A4-43).

Desta forma, acabaram por notar que aprofundaram o conhecimento uns dos outros, a estima e a amizade: “Senti que aumentou a confiança entre nós, porque conversei sobre a minha vida com colegas que antes não conhecia tão bem.” (A4-42); “Senti-me mais unido e divertido” (A4-16); “Senti-me mais amigável.” (A3-34); “Senti-me mais amigo das pessoas.” (A4-30).

O aumento da capacidade de escuta dos outros também foi um dos benefícios assinalados, nos momentos de trabalho em grupo: “Fiquei contente por poder saber mais sobre os meus amigos.” (A4-49); “Estava mesmo interessada pelos trabalhos dos colegas.” (A4-50); “Estava mesmo entusiasmado por saber a opinião dos outros.” (A4-20).

6 - A tarefa de que mais gostei foi... porque...

7 - A tarefa de que menos gostei foi... porque...

Na sexta e sétima perguntas, os alunos foram chamados a identificar a tarefa que preferiram realizar durante as sessões e aquela da qual gostaram menos.

Como tarefa preferida pela maioria dos alunos, foi claramente mencionada a tarefa da Encarnação, na qual os alunos começaram por imitar um professor que é ator, enquanto ele representava diferentes personagens. A esta atividade seguiram-se outros momentos de representação das personagens através da mímica. Este momento foi muito divertido para todos e alguns apresentaram algumas razões para esta preferência: “Ao representar com o professor, senti-me mesmo na pele das personagens.” (A3-4); “Ao imitar as personagens consegui imaginar-me em Nárnia.” (A3-16); “Imitar as personagens teve muita piada!” (A4-7); “Gostei muito de encarnar as personagens porque parecia que éramos mesmo essas personagens.” (A4-24); “Representar as personagens foi muito divertido porque senti que posso ser muito criativa.” (A4-34)

As tarefas realizadas através dos trabalhos de grupo foram as segundas mais referidas pelos alunos: “Trabalhar em grupo fez-me mais feliz.” (A3-6); “Gostei muito de trabalhar em grupo porque assim sei o que os outros pensam e eu aprecio muito isso.” (A3-9); “Aquilo de que eu mais gostei foi o trabalho em grupo porque estava a fazer uma coisa de que gosto e com os meus amigos, o que é ainda melhor!” (A3-34)

Outras tarefas preferidas referidas por alguns alunos foram: a leitura da peça feita pelos professores “porque foi emocionante serem os professores a fazer.” (A3-1, A4-1).

Curiosamente, uma tarefa referida por quatro alunos como preferida foi a tarefa da Ressonância, em que foi construído o grande muro das memórias e que alguns alunos referiram como tendo sido muito difícil. Dois dos alunos que a elegeram como tarefa preferida apresentaram as seguintes razões: “Gostei muito da sessão do muro dos tijolos porque tive de pensar na minha vida.” (A4-20); “Gostei muito da sessão dos tijolos porque me fez lembrar as minhas memórias.” (A4-47)

No que concerne às tarefas que os alunos menos apreciaram, a maioria das crianças respondeu “nenhuma”, ainda assim algumas das atividades que sinalizaram nesta questão foram: o trabalho de grupo, por sentirem alguma vergonha de partilhar com os colegas (A3-11, A3-38, A4-1, A4-16, A4-22, A40); as tarefas que implicavam desenhar, no caso dos alunos que não gostam tanto de desenhar (A4-23, A4-27, A4-29, A4-39); cinco alunos referiram que para eles a tarefa da Ressonância foi a mais difícil, dois deles justificaram dizendo:

A tarefa dos tijolos foi aquela de que gostei menos porque tínhamos de nos lembrar de uma parte da vida que a história nos fazia lembrar. Não gostei porque me fez lembrar a morte de uma pessoa que me era querida e isso fez-me ficar triste. (A4-41);

“A tarefa do retângulo para mim foi difícil porque não gosto de falar do que aconteceu na minha vida.” (A4-52)

8- Fazer estas sessões ajudou-me a compreender melhor algumas pessoas e a mim próprio?

Apenas dois alunos responderam que “não” e apenas um deles justificou dizendo: “Não, mas fez-me perceber o que é bom para mim e para os outros” (A3-34) Todos os restantes alunos responderam que sim.

Apresentaremos algumas das respostas afirmativas dos restantes alunos dividindo a questão em duas:

1) Através destas sessões conheci-me melhor a mim próprio e aprendi a ser uma pessoa melhor: “Sim. Compreendi-me melhor. Compreendi que fui valente em não ter vergonha, como o Ripitchip, e que, às vezes, em casa, sou malandro como o Eustace.” (A3-35); “Sim, conheci melhor os amigos e a mim mesmo.” (A4-1); “Sim, conheci melhor os meus colegas e a mim. Conheci coisas sobre mim que não sabia.” (A4-4); “Sim, através do Eustace compreendi que podia ser mais simpático, não interromper os outros e não mentir. Fiquei a conhecer segredos que eu não sabia que tinha.” (A4-40); “Sim, com estas sessões compreendi melhor o Eustace e a mim própria.” (A4-32) e “Sim, ajudou-me a ser menos tímido e a superar os meus medos.” (A4-2)

2) Através destas sessões conheci melhor os outros: “A mim, ajudou-me saber mais sobre a vida dos outros e dizer coisas sobre a minha vida aos outros.” (A3-9); “Este trabalho ajudou-me a compreender melhor as minhas amigas.” (A3-14); “Sim, ajudou-me a compreender os gostos das outras pessoas.” (A3-27); “Sim, ajudou-me a compreender melhor o meu pai.” (A3-37) e “Sim, aprendi que algumas pessoas são tímidas e outras corajosas.” (A3-1).

“Sim, antes eu não era capaz de perdoar uma pessoa, porque não a conhecia muito bem. Agora se calhar já sou capaz, porque a conheço melhor.” (A4-10); “Sim, ajudou-me porque antes eu não compreendia bem os gostos dos meus amigos e agora compreendo.” (A4-24); “Sim, ver os desenhos e trabalhos dos colegas ajudou-me a compreendê-los melhor.” (A4-29); “Sim, porque ajudou-me a perceber que as pessoas nem sempre são o que parecem e têm sempre tempo para mudar.” (A4-51); “Sim, porque eu antes não compreendia as pessoas, não sabia o que elas estavam a querer dizer e no final compreendia melhor.” (A4-52) e “Sim, quando as pessoas falavam das coisas e delas, faziam-nos compreendê-las melhor e também me fazia pensar em coisas que não tinha pensado antes.” (A4-55)

9- Fazer este percurso foi importante para mim porque...

Por fim, cada aluno terminou a sua reflexão a completar a seguinte frase: “Fazer este percurso foi importante para mim porque...”. Foi possível agrupar as razões que os alunos apresentaram em várias categorias, nomeadamente:

Conhecer melhor a história: “Aprendi a representar melhor e agora sei mais sobre a história.” (A3-1); “Sim porque aprofundi melhor o meu conhecimento sobre a história “A viagem no caminheiro da alvorada”.” (A4-10); “Ajudou-me a conhecer melhor esta linda história e a ser mais simpática com as outras pessoas.” (A3-6); “Eu gostei de conhecer as personagens, de ouvir a leitura dos adultos e de conhecer esta história.” (A3-21)

Compreender melhor as personagens: “...Eu cresci. Trabalhei a ouvir com mais atenção e a compreender melhor as personagens.” (A3-16) e “...eu conheci melhor as personagens.” (A4-52)

Trabalhar a imaginação: “Estas sessões ajudaram-me a melhorar a minha imaginação.” (A3-32)

Aumento do gosto e da motivação: “Foi divertido estar cá na escola.” (A4-26); “Sim, eu gostei muito destas sessões porque foi giro e adorei.” (A3-24); “Sim, foi importante porque todos ficámos mais felizes e essa parte para mim é muito importante.” (A3-9)

Fazer aprendizagens para a vida: “Fazer este percurso foi importante para mim porque além da história ser boa, ao mesmo tempo ensina-nos muitas coisas para as nossas vidas.” (A3-12); “Sim, porque compreendi como posso ajudar melhor as outras pessoas.” (A3-18); “Sim, porque me ajudou a perceber que preciso de estar mais atenta e concentrada para aproveitar melhor as coisas.” (A3-20); “Sim, porque ajudou-me a não ter medo de apresentar aos meus amigos o trabalho que escrevi ou desenhiei.” (A3-22);

Sim, este percurso foi muito bom e divertido. Ajudou-me imenso a compreender que eu tenho uma parte má como o Eustace mas, acima de tudo a compreender-me a mim e aos outros. Percebi que todos temos uma parte de cada personagem e podemos aprender com ela (A3-26).

“Sim, com este percurso aprendi a ser melhor e aprendi que podemos mudar.” (A3-31); “Percebi que devia ser melhor com os meus amigos e perdoar mais.” (A3-34); “Estas sessões ajudaram-me a ser mais corajosa e a dizer a minha opinião à frente dos outros” (A3-39), (destaca-se que esta frase foi dita por uma aluna chinesa, muito introvertida); “Estas sessões ajudaram-me a estar mais concentrada e a ajudar os amigos.” (A4-7); “Aprendi a não ter sempre razão.” (A4-11); “Fiquei mais corajosa, simpática e bondosa, por fazer este percurso.” (A4-12); “Fazer este trabalho ajudou-me a ter mais criatividade.” (A4-44); “Este percurso foi importante porque nos fazia pensar no que gostávamos ou não gostávamos mais. Fez-me pensar mais.” (A4-55); “Nestas sessões tínhamos de pensar e isso fez-me melhorar.” (A4-58)

Aumento do gosto pela leitura: “*Sim, porque aprendi que é bom ler livros e que se os lermos podemos ficar mais espertos.*” (A3-23); “*Sim, achei muito importante, compreendi que é bom ler bons livros e dar importância às coisas.*” (A3-38); “*Ajudou-me a conhecer melhor esta história, a ser melhor com as outras pessoas e também aprendi que é bom ler bons livros.*” (A3-40)

Aprofundamento das relações de amizade: “*Sim, ajudou-me a conhecer coisas novas sobre os meus amigos.*” (A4-1); “*Sim, porque estive mais próxima dos meus amigos, principalmente este ano, que é o último do 1.º ciclo.*” (A4-8); “*Aprendi que com os amigos, em conjunto, tudo é possível e que nos devemos ajudar sempre.*” (A4-13); “*Sim, porque aprendi a fazer amizades com os outros e a gostar mais dos outros.*” (A4-49)

Expressar-se melhor e mais à vontade: “*Estas sessões fizeram-me perder um bocado a vergonha.*” (A4-29); “*Aprendi a saber expressar melhor aquilo que sinto.*” (A4-41); “*Foi importante para mim porque não gosto muito de partilhar muitas coisas sobre mim e nas sessões partilhei muito.*” (A4-49); “*Senti-me mais à vontade.*” (A4-52)

Melhoria do comportamento: “*Este percurso foi importante para mim porque percebi a diferença de quando é para estar em trabalho individual e quando é para estar a trabalhar em grupo e falar com os outros.*” (A4-51)

6.2 – A análise de conteúdo das respostas dos professores

No final das sessões de vivência literária, foi pedido aos professores que respondessem às seguintes questões: (1) O que viu acontecer de positivo e diferente, durante as sessões de vivência literária? (2) Que aspetos julga que poderiam ser alterados ou aperfeiçoados? (3) Na sua opinião, é uma estratégia pedagógica a manter? Porquê? (4) Que pistas ficam desta experiência e que poderiam eventualmente continuar a ser aplicadas, ao longo do ano?

Passaremos agora à análise de conteúdo das respostas dos professores. Tal como aconteceu em relação às respostas dos alunos, após a recolha das respostas dos professores, como já referido na secção da Metodologia, foi realizada a transcrição e organização dos dados. Para garantir a confidencialidade dos participantes, foi associado um código ao nome de cada professor e é através desse código que lhe faremos referência nesta tese (desde P1 a P13).

Depois de uma leitura cuidada e repetida das respostas dos professores, foram criadas categorias de respostas, foram identificados temas aglutinadores e padrões comuns e, por fim, foi produzido um texto que arriscou uma interpretação dos resultados obtidos.

A análise realizada às respostas dos professores permitiu que fossem retiradas as conclusões abaixo apresentadas.

Sobre a pergunta 1 - O que viu acontecer de positivo e diferente, durante as sessões de vivência literária?

Começamos por destacar que o aspeto positivo das sessões mais referido por todos os professores e mais do que uma vez por cada um deles, foi o facto de terem assistido a um **aumento da motivação e do envolvimento dos alunos nas tarefas propostas no âmbito da educação literária**: “P3 - A curiosidade pela obra crescia e o modo com que os alunos encaravam as sessões notava-se que era algo prazeroso.”; “P9 - Uma das coisas que mais me impressionou durante estas sessões foi a adesão dos alunos e o interesse que demonstraram ao longo das mesmas.” e

P6 - Destaco, que assistimos a uma grande melhoria de comportamento de alunos que costumam estar bastante “irrequietos” em aulas com o “formato clássico”. Sem mesas e sem cadeiras experimentaram alguma liberdade de movimentos e acabaram por aderir muito bem e com grande profundidade aos momentos de tarefas individuais, em silêncio, e às partilhas em pequenos grupos e em grande grupo.

Todos os professores referiram que **as sessões de TR ajudaram os alunos a compreender melhor a história e as personagens**: “P3 - A maneira com que cada um absorveu a história foi muito interessante.”; “P4 - Os alunos conseguiram imergir na história de forma mais profunda quando comparado com outras leituras. Apropriaram-se mais de toda a história.”; “P7 - Os alunos ficaram a conhecer tão bem a história, que se sentiam como uma personagem dela, sentiam a história como sua.” e “P9 - Nestas sessões, os alunos conseguiram fazer uma interpretação mais profunda, pormenorizada do texto.”.

Sobre **o conhecimento e até identificação com as personagens**, sete professores referiram que esta metodologia proporcionava **um conhecimento mais profundo** por parte dos alunos: “P3 – (...) os alunos entendiam cada personagem e, de certa maneira, identificavam-se com alguma delas ou com alguma situação concreta.”; “P8 – Este tipo trabalho ajuda o aluno a perceber melhor o “interior” de cada personagem.”;

P3 - O tempo que é dado aos alunos para refletir no final da leitura, ajuda-os a repensar no tema abordado e assim é dada a possibilidade de entender situações ou reações de personagens que, de outro modo poderiam passar despercebidas.

Dois professores mencionaram que este conhecimento mais profundo do texto por parte dos alunos (quer da narrativa, quer da evolução de cada personagem) lhes permitiu **estabelecer nexos com situações das suas próprias vidas, com mais facilidade**: “P2 - Também foi muito positivo para os alunos se inteirarem do significado e do papel de cada personagem e da história encontrando, por vezes, coisas semelhantes nas suas vidas.” e “P10 – (...) não estão só a relacionar-se com palavras escritas, mas a vivê-las, a transformá-las num outro plano do real, e, por isso, a deixar-se questionar e transformar.”

Ao longo das sessões, foi possível para os próprios professores dinamizadores terem um **conhecimento mais profundo sobre os seus alunos**: “P2 - Nas partilhas feitas no final de cada sessão revelavam, muitas vezes, aspetos que, no dia a dia, nos passavam despercebidos.” e até verem a sua relação com os alunos mais estreita e com uma “nova dinâmica” (P13), acrescenta ainda este professor:

P13 - *A leitura interpretada é um momento importante e especial, é reflexo de amor pelos alunos, desejo de lhes transmitir mensagens, de os levar a sonhar e a criar proximidade com a história que é contada. Não só com a história, mas também com as pessoas que a contam.*

Alguns dos professores referiram que **os alunos revelaram ficar a conhecer-se melhor a si mesmos, entre si e ainda a trabalhar melhor em equipa**: “P2 - Foram momentos importantes de reflexão, tanto sobre a história como sobre eles próprios.”; “P5 - (...) todos os alunos, na última sessão fazem uma reflexão, identificando-se com as personagens que mais gostam ou menos gostam, o que lhes permite fazer um juízo de si mesmos.”; “P5 - Realizar estas sessões de vivência literária também ajuda e estimula o trabalho em grupos grandes e pequenos, permitindo deste modo que os alunos interajam entre si.” “P6 - Vi os alunos a conhecerem-se melhor a si e aos outros e a ficarem mais amigos de crianças com quem brincavam menos, porque tinham ficado no seu pequeno grupo de partilha.”

A melhoria nas capacidades de comunicação dos alunos foi também um dos aspetos positivos: “P1 - Isto ajuda-as a ganhar mais vocabulário, a exprimirem-se melhor em grupo verbalmente, bem como corporalmente e ao, mesmo tempo, divertem-se e explorando sempre o sentido do texto.” e “P7 - Esta forma é mais “experiência na primeira pessoa” e ajuda-os na partilha das suas opiniões e saber justificá-las.”

Alguns professores referiram que, na sua opinião, esta metodologia tinha sido, para os alunos, uma experiência catalisadora de:

- **melhorias na competência leitora e no gosto pela leitura**: “P5 - Houve um notório desenvolvimento ao nível leitura nos alunos (...), o que só por si justifica que esta estratégia se mantenha futuramente.”; “P3 - Aos alunos que já sabem ler, incentiva-os a ler mais, aos alunos que ainda não sabem, incentiva-os a aprender e assim conseguem descobrir o que os livros nos podem contar.”; “P12 - Na minha opinião é uma estratégia pedagógica que se deve manter, pois incentiva os nossos alunos a lerem mais e melhora significativamente a compreensão leitora e adquirem novo vocabulário.”

A existência regular de um momento de leitura em voz alta comunitário, com todo o ciclo, foi destacada como benéfica e foram feitas propostas de continuidade (P5, P12) de momentos como este, que podem, inclusivamente, ser o “*mote para um trabalho interdisciplinar*” (P5) muito rico.

- **uma maior criatividade e imaginação**: “P5 - Os alunos conseguem desenvolver a sua criatividade, mergulhando num mundo imaginário da história.”;

P10 - Mergulhar num texto desta forma ajuda as crianças a apropriarem-se dele de uma forma mais completa, empoderadora e com muito potencial criativo. (...). Foi ainda mencionado que possivelmente este tipo de dinâmica literária poderá favorecer também a criatividade em momentos futuros de escrita: *“P10 - Os alunos sentem-se “em casa” com o texto, sentem que é seu, e acredito que serão estes os alunos mais fácil e naturalmente capazes de criar os seus textos originais.”*.

- uma maior capacidade de concentração e memória: *“P5 - A leitura da obra em voz alta, por parte de vários adultos, de modo faseado (em vários dias), trabalha a memória dos alunos, bem como o seu poder de concentração.”*

Um dos professores dinamizadores destacou um aspeto que nos pareceu importante referenciar aqui, o impacto positivo que a organização destas sessões teve na comunidade educativa, inclusivamente, para além do 1.º Ciclo: *“P6 - Vi muitos adultos a ajudar nas leituras em voz alta, mesmo da Secretaria e professores de outros ciclos. Até alunos mais velhos vieram ajudar. Foi uma bela ocasião de “colaboração amiga” entre adultos, com várias responsabilidades diferentes, e alunos de outros ciclos.”*

Sobre a pergunta 2 - (2) Que aspetos julga que poderiam ser alterados ou aperfeiçoados?

A proposta mais frequente a esta pergunta, feita por quatro professores, foi a **necessidade de rever algum do vocabulário utilizado nas tarefas escritas**, para facilitar a participação dos alunos: *“P2 - Os alunos nem sempre entendiam o que era pedido, simplificar o vocabulário utilizado ajuda na autonomia do trabalho.”*; *“P4 - O enunciado de alguns exercícios poderia ser mais específico ou mais claro para as crianças apesar de haver sempre um professor que guia.”*; *“P6 - Penso que, em situações futuras, devemos procurar dar indicações mais diretas e com um vocabulário próximo das idades do 1.º ciclo.”*

A relação tempo vs tarefa proposta também necessita de ser revista em algumas das sessões: *“P6 - Devemos ver bem a quantidade de tarefas a propor em cada sessão, pois em alguns casos foi necessário dar tempo extra na sala de aula para os alunos concluírem as tarefas (ex. Imaginação, Ressonância).”*

A sessão da “Ressonância”, em que os alunos necessitaram de mais ajuda, também foi mencionada: *“P6 - Talvez seja de repensar se, nesta idade, valerá a pena repetir a sessão da ressonância nestes moldes.”*

Logisticamente, um professor propôs que, *“ao longo das leituras em voz alta os adultos mantivessem as personagens que representavam”* (P11). Era de facto um desejo que assim fosse, ainda assim, com as muitas solicitações que uma escola tem, isso só não aconteceu quando algum dos leitores tinha uma sobreposição de horário que não conseguia alterar.

Um professor (P10) deixou uma sugestão didática: *“Penso que a seleção de excertos que são o ponto de partida para cada etapa pode ser mais trabalhada. **Excertos mais curtos, com***

maior intencionalidade consoante a etapa, e com um espectro mais amplo de análise de que apenas o das personagens.” Esta sugestão parece-nos muito interessante e certamente a implementar, em situações futuras. Para que seja possível, integrada no projeto artístico multidisciplinar do 1.º ciclo, é necessário fazer primeiras sessões de leitura em voz alta da peça, com todos os alunos e, noutra fase, fazer as sessões de vivência literária começando com leitura de excertos mais breves e propositadamente selecionados para o objetivo a trabalhar.

Três professores deram algumas sugestões e propostas: 1) “P9 – Esta dinâmica de vivência literária **“deveria ser alargada a mais anos de escolaridade.”**; 2) “P5 - Seria benéfico em algumas sessões os alunos poderem interagir com outros anos letivos (por exemplo, o 3.º Ano apresentar os seus momentos preferidos da história aos alunos do 1.º Ano).” e ainda “P3 – Podíamos **escolher outro local** para realizar as vivências literárias. Possivelmente, um lugar exterior à sombra das árvores com bastantes puffs, mantas e almofadas.”

Sobre a pergunta 3 - Na sua opinião, é uma estratégia pedagógica a manter? Porquê?

Todos os professores disseram que sim, que viam várias vantagens na sua manutenção, por motivos variados: “P2- por ser mais lúdico”; “P3 – Parece-me uma experiência enriquecedora em vários aspetos.”; “P4 – por ser possível trabalhar a capacidade de interpretação dos alunos de uma forma mais interativa e dinâmica.”; “P6 – por termos assistido a um grande crescimento nos alunos.”; “P8 – por ajudar o aluno a perceber melhor o “interior” de cada personagem.” e “P11 – por vermos resultados muito bons”.

Sobre a pergunta 4 - Que pistas ficam desta experiência e que poderiam eventualmente continuar a ser aplicadas, ao longo do ano?

Os professores identificaram que a metodologia que aplicaram nas sessões TR tinha várias características didáticas que poderiam enriquecer o seu trabalho quotidiano com os alunos, podendo trazer alguma inovação didática às sessões de interpretação feitas no 1.º Ciclo: “P1 - Ao longo do ano poderíamos aplicar partes destas sessões para explorar qualquer texto/ obra e tornar qualquer interpretação mais apelativa.”; “P3 - Sendo o gosto pela literatura algo tão importante para o crescimento integral do ser humano, parece-me que esta experiência não deveria ser algo extraordinário, mas sim algo que acontece, normalmente ao longo do ano.”.

Alguns professores manifestaram o desejo de, em situações futuras, nas suas aulas: “P4 - Colocar os alunos a refletir sobre o que sentem através das personagens.”; “P5- Propor o trabalho de expressão corporal de algumas partes da história.”; “P5 – Propor aos alunos que façam um juízo sobre obra ajuda o aluno a conseguir descrever a sua opinião sobre a mesma.”; “P6- utilizar espaços diferentes para lecionar, sem mesas nem cadeiras, estratégias diferentes, fazer mais trabalhos de grupo, propor a partilha de percepções pessoais sobre as obras e o cruzamento dessas percepções com aprendizagens para as suas vidas pessoais.”; “P8 - Fazer a dramatização de alguns textos.”; “P11 – Propor a leitura em voz alta mais vezes; a dramatização de leitura; haver vários adultos envolvidos na leitura pois é uma coisa boa para a comunidade educativa”.

Uma professora referiu que (P7) depois desta experiência, já utilizou com os seus alunos (noutras histórias), a Encarnação e a Avaliação dos personagens. *“Pois faz com os alunos se coloquem na pele da personagem e consigam reconhecer nela algumas características suas (aluno) enquanto indivíduo, refletindo sobre as atitudes das personagens durante a história.”*

Analisando as respostas dos professores dinamizadores, podemos identificar muitas vantagens e bons contributos didáticos do Modelo TR aplicado aos alunos do 1.º Ciclo e consequentes razões para o manter. Ficam ainda alguns registos os aspetos em que a sua aplicação pode ser melhorada e ficam também identificadas algumas situações em que algumas estratégias do Modelo TR podem ser utilizadas noutras ocasiões, ao longo do ano, trazendo desta forma, oportunidades de novidade à didática a esta equipa de professores e o sempre desejável aumento de motivação e empenho, por parte dos alunos.

Em conclusão, este capítulo foi dedicado a tratar os resultados das respostas dadas por alunos e professores, aos questionários de perguntas abertas, aos quais lhes foi pedido que respondessem. Todas as respostas foram lidas e analisadas cuidadosamente, e, numa fase posterior, arriscámos a interpretação desses resultados, presente em cada um dos pontos deste capítulo, um referido aos alunos, outro aos professores.

Capítulo 7 – Discussão de resultados

Nesta secção iremos resumir as principais descobertas deste estudo, através da resposta à questão de investigação sobre os contributos didáticos da aplicação do Modelo TR no ensino da literatura, no 1.º Ciclo, com base nos resultados alcançados e no enquadramento teórico apresentado na primeira parte deste trabalho.

A implementação do modelo teórico empírico TR trouxe, segundo as percepções dos alunos e dos professores, muitos contributos didáticos que sintetizamos nos quatro pontos que se seguem:

- (1) Estrutura pedagógica intencional, clara e simples;
- (2) Proposta que favorece uma relação equilibrada entre liberdade de movimentos, disciplina e silêncio e aumenta a motivação dos alunos;
- (3) Didática que favorece o desenvolvimento de competências na área do Português, bem como o estabelecer nexos entre a história e as próprias vidas;
- (4) Didática que favorece o desenvolvimento de competências transversais (como por exemplo, a imaginação, criatividade, coragem, empatia, amizade, a capacidade de trabalho colaborativo, uma maior perceção de si e dos outros).

Os resultados obtidos são significativos e enriquecem o trabalho dos professores até então desenvolvido no âmbito do projeto artístico multidisciplinar do 1.º Ciclo, do Colégio São José Ramalhão, em Sintra, e até, de forma mais abrangente, na área do Português.

7.1 – Principais contributos didáticos do Modelo TR, no 1.º Ciclo

7.1.1 – *Estrutura pedagógica intencional, clara, simples*

Um dos grandes contributos didáticos trazidos pelo programa de leitura TR ao 1.º Ciclo do Colégio São José – Ramalhão, foi a sua (1) estrutura clara e fundamentada, com objetivos, princípios e componentes bem definidos, o que permitiu que o trabalho com os alunos fosse mais estruturado e profundo do que era antes, no conhecimento da obra em que se baseavam as peças de teatro que integravam o projeto artístico multidisciplinar. Passaremos agora a refletir sobre as vantagens dos princípios instrucionais do modelo, estabelecendo relações com alguns aspetos mencionados na parte teórica desta tese.

7.1.1.1 – Princípio da seleção de um texto com temáticas relevantes

No Colégio São José – Ramalhão, como nos restantes colégios da APECEF, a língua portuguesa é, muitas vezes, proposta a partir do estudo de obras integrais (adequadas a cada nível de ensino), através do qual se pretende provocar um encontro, antes de mais, com o próprio autor. Ao trabalhar a compreensão dos textos e o seu significado mais profundo com os alunos, procura-se desafiá-los a que estabeleçam pontes entre os textos lidos e as suas experiências e que possam também crescer através da experiência vivida pelas personagens que encontram (Colégio São José, 2022). Como referido no ponto 2, do enquadramento teórico desta tese, a necessidade de proporcionar aos alunos boas leituras, com um trabalho de interpretação profundo e abrangente (que não se limitasse à análise textual) foi de tal modo preponderante, que deu origem a elaboração de uma coleção de novos manuais de Português nos colégios da APECEF, construídos de raiz pelas suas equipas de professores. Esta preocupação tem muitas semelhanças com o primeiro princípio instrucional do programa de leitura proposto pelo Modelo TR - o princípio da seleção do texto literário (Schrijvers, 2019), apresentado no ponto 3.3 da presente tese. Os textos selecionados podem permitir ou não um trabalho mais rico e profundo com os alunos. Por exemplo, se os textos abordarem situações sociais relevantes, os leitores podem imaginar como se posicionariam se se encontrassem naquelas situações e que consequências teriam as suas decisões na sua vida e nas vidas dos outros (Mar & Oatley, 2008).

A pesquisa sugere que uma das vantagens da leitura de textos literários, como romances, contos e poesia, é que estes oferecem aos leitores uma visão sobre si mesmos e sobre os outros (Hakemulder et al., 2016; Koopman & Hakemulder, 2015). Fialho (2012, 2018, 2019) complementa as ideias anteriores afirmando que “ler textos ficcionais e literários pode, portanto, ser uma experiência transformadora, pois, simular experiências sociais pode alterar as percepções dos leitores sobre si mesmos e sobre os outros” (Schrijvers, 2019, p. 126).

7.1.1.2 – Princípio da reflexão escrita durante a experiência de vivência literária

O segundo princípio instrucional é o de, através de propostas de escrita, ajudarmos os alunos a ativar memórias, a refletir e a formular juízos. Isto acontece seguindo o modelo teórico empírico *Transformative Reading* (Fialho, 2019) que pretende propor uma aproximação à literatura através da experiência de uma vivência literária, na qual o leitor possa refletir sobre si mesmo, sobre os outros, sobre o significado daquilo que lê e que lhe acontece, através da concretização das referidas tarefas escritas antes, durante e após a leitura do texto, que ajudem à tomada de consciência e à reflexão.

Este segundo princípio pretende salvaguardar que esta sequência pedagógica não se trate de um conjunto de propostas sensoriais, apenas com finalidades lúdicas. Pretende-se assim que seja uma

sequência pedagógica consistente que promova um grande envolvimento dos alunos através de experiências sensoriais, mas também os leve a fazer exercícios profundos de tomada de consciência e de reflexão crítica, recorrendo para isso a tarefas escritas, em vários momentos, que ajudem as crianças a refletir de forma mais lógica, estruturada e profunda.

No que concerne à preocupação de envolver todos os sentidos e proporcionar vivências literárias aos alunos, este modelo encontra suporte na conceção de experiência segundo Aristóteles (2010), mais tarde também retomada por São Tomás de Aquino (1853) e recentemente recordado por L'Ecuyer (2020), ao citar Maria Montessori (1917): "*Nihil est in intellectum quod pius non fuerit in sensu* (não há nada no intelecto que não tenha existido primeiro nos sentidos). Somos incapazes de imaginar coisas que na realidade não se apresentem aos nossos sentidos" (p.114). L'Ecuyer (2020) enfatiza a afirmação do filósofo grego declarando ainda que o "conhecimento começa nos sentidos. A educação sensorial requer estímulos moderados e é a preparação para a educação intelectual e moral" (p.113).

Esta intenção pedagógica de ensinar através da experiência é apoiada também pelos atuais normativos curriculares nacionais, que definem que, no âmbito da Educação Literária, no 1.º Ciclo, se tem o objetivo de desenvolver "*uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar.*" (Direção-Geral de Educação, 2018, 1.º Ciclo, Português, p. 4) e, encontra ainda uma especial sintonia na Proposta Educativa do Colégio São José Ramalhão. A proposta deste colégio preconiza proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem através da experiência, alargando esta intenção a todas as áreas do saber, pretendendo favorecer o encontro de cada criança com a realidade, sempre que possível, de forma direta.

O conceito de experiência a que se faz referência, é apresentado e aprofundado por Don Luigi Giussani, na obra onde se fundamenta todas as propostas educativas dos colégios da APECEF, que incluiu o Colégio São José Ramalhão, o livro *Educar é um Risco*. Giussani (2006) afirma que para se fazer experiência são necessários três passos: encontrar uma realidade objetiva, descobrir e compreender o seu sentido (que é preexistente e não "inventado", compreender a sua relação com o todo) e aderir afetivamente àquilo que se encontrou. Fazer experiência, segundo Giussani (2006), não tem a ver com participar numa proliferação de iniciativas, nem com uma reação imediata ou superficial de fascínio ou repúdio. Quando acontece uma experiência, no sentido que Giussani apresenta, esta gera uma nova energia no sujeito e o crescimento do eu, quer na sua capacidade de entender e amar aquilo que lhe acontece, quer na sua sabedoria.

Também nas sessões de vivência literária se procurou guiar os alunos no sentido de que pudessem estar despertos para arriscar fazer este "tipo" de experiência, presente na proposta educativa do Colégio e tão naturalmente alinhada com o programa de leitura *Transformative Reading*. Os alunos fizeram um encontro objetivo com uma obra, com um autor, com várias personagens; trabalharam, através da vivência, na compreensão daquilo que lhes aconteceu e procuraram um significado mais profundo, estabelecendo relações com as suas próprias vidas. A terceira etapa,

acontece na intimidade de cada um, mas foi testemunhado por todos os dinamizadores um grande empenho e adesão por parte dos alunos.

Este segundo princípio operacionaliza-se ainda no desenvolvimento dos componentes identificados no estudo de Fialho (2018), favorecedores de experiências literárias transformadoras. Estes componentes foram elementos relevantes para a construção do desenho instrucional do programa de leitura já aplicado a adultos e adolescentes (Fialho, 2019; Schrijvers, 2019) apresentado no terceiro capítulo, da primeira parte desta tese. No referido programa de leitura, cada componente que o constitui é trabalhado numa sessão de vivência literária distinta. São eles: a imaginação, a identificação, a ressonância, a encarnação, a avaliação das personagens, a simpatia e a reflexão. Esse instrumento incluiu os materiais didáticos correspondentes a cada componente e ainda materiais de pesquisa (como os registos de avaliação aplicados aos alunos e professores).

Para que todos os intervenientes estivessem conscientes do percurso pedagógico que iria ser realizado, num primeiro momento e como já foi referido, este plano pedagógico e os seus objetivos foram apresentados à equipa de professores dinamizadores. Mais tarde, no início de cada sessão de vivência literária realizada com as crianças, foi apresentado aos alunos o componente que se iria trabalhar, o que significava e em que consistia. No final de cada sessão, foi avaliado com os alunos se se tinham atingido os objetivos pretendidos, ou não e porquê. Na última sessão, na qual os alunos refletiram sobre o caminho percorrido, fizeram-no também sobre as sessões em concreto, manifestando as suas preferências e percepções (presentes no ponto 6, desta tese). É curioso verificar nas respostas dadas pelos alunos que, quer seja para justificar preferências, ou dificuldades, as crianças revelaram ter uma grande consciência da intenção da sessão, daquilo que lhes era pedido e, por essa razão, foram capazes de formular esse juízo.

7.1.1.3 – Princípio da aprendizagem dialógica

No terceiro princípio instrucional do programa de leitura TR, que é a aprendizagem dialógica (Fialho, 2019; Schrijvers, 2019) parte-se de uma conceção de diálogo, proposta em Bakhtin (1981), na qual o pensamento e a linguagem têm a mesma raiz, razão pela qual o diálogo se reveste de tão grande importância, como ajuda à estruturação do pensamento. Bakhtin (1984), citado em Schrijvers (2019, afirma também que “os textos ficcionais e literários oferecem oportunidades de diálogo entre as personagens, entre o leitor e as personagens, ou entre o leitor e o autor” (p. 200). O diálogo entre o leitor e o texto é classificado no programa de leitura TR como diálogo interno, ao passo que o diálogo entre leitores sobre o texto é classificado como diálogo externo. A relevância dos diálogos externos na sala de aula pode ser justificada de um ponto de vista cognitivo e social construtivista (Frijters et al., 2008). Verificou-se que a interação social influencia os processos cognitivos e que ações como explicar, raciocinar e fazer perguntas, ativam o pensamento e dão origem a que se desenvolva mais profundamente, aquilo que antes já se sabia.

Por outro lado, como na ótica social construtivista, a aprendizagem é vista como um “diálogo” ou uma construção do saber realizada através da colaboração. Defende-se que os alunos que participam em diálogos podem manifestar mais facilidade em valorizar as perspectivas dos outros, envolver-se ativamente nas aprendizagens e desenvolver raciocínios lógicos complexos (Renshaw, 2004; Salomon & Perkins, 1998).

Assim sendo, segundo este princípio de aprendizagem dialógica, que muito se inspirou nos autores anteriormente referidos, o professor deve dar instruções com o objetivo de “encorajar os alunos a explorar suas respostas pessoais em interações dialógicas com e sobre textos literários” (Fialho, no prelo-a). Para que isto fosse possível, foi necessária a preparação prévia e cuidada de tarefas que fossem realizadas antes, durante e após a leitura dos textos e que estimulassem a experiência de leitura dos alunos e a sua reflexão sobre os temas propostos. Probst (1988) afirma que “a instrução, em literatura, deve permitir aos leitores encontrar as conexões entre a sua experiência e a obra literária” (p.34).

Apesar do princípio da aprendizagem dialógica já ser hoje também comprovadamente relevante para adolescentes e adultos, foi curioso verificar que grande parte das investigações já realizadas sobre a aprendizagem dialógica, começou por ser realizada em escolas do 1.º Ciclo (Higham et al., 2014; Murphy et al., 2009). Este aspeto é muito interessante, pois nesta experiência de implementação do programa de leitura com crianças, uma das conclusões a que se chegou, em relação a este princípio, foi que o diálogo ajudava de facto as crianças a pensar melhor e a clarificar as suas ideias e opiniões. Para algumas delas era mesmo indispensável. Verificou-se assim que, além das propostas de diálogo interno e de diálogo externo entre pares; o diálogo entre as crianças e os adultos que guiavam as sessões foi uma ferramenta essencial para que estas pudessem desenvolver cada vez melhores raciocínios.

Partindo da experiência vivida neste estudo, arriscamos propor que às tarefas já previstas de diálogo interno e diálogo externo, seja acrescentado, no caso da aplicação do Modelo TR a crianças, o princípio do diálogo com o adulto, como estratégia necessária ao desenvolvimento de reflexões ricas, por parte dos mais novos.

7.1.1.4 – Preparação do espaço e dos materiais com a quantidade justa de estímulos

Ao realizar esta reflexão, partindo das perceções dos professores, foi possível identificar algumas semelhanças entre as sessões de vivência literária e a pedagogia Montessori. Uma delas foi a procura de uma proposta didática simples, com uma quantidade justa e necessária de estímulos. Para Maria Montessori (1917), referida em L’Ecuyer (2020) a preparação do ambiente educativo, do espaço e dos materiais é um pressuposto pedagógico essencial. O espaço deve ser belo, bem organizado, deve ter apenas os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, tudo deve ser de fácil acesso, para favorecer a autonomia das crianças. Pelo contrário, os estímulos desnecessários impedem a criança de se concentrar e de manter o interesse numa atividade. Um

ambiente caótico não permite o desenvolvimento do prazer em aprender, para Montessori “o excesso de estímulos é um obstáculo para a educação porque fragiliza e atrasa o processo” (L’Ecuyer, 2020, p. 303).

Também na preparação das sessões de vivência literária, no cuidado com o espaço e com os materiais didáticos criados de raiz, houve esta preocupação de procurar propor tarefas simples, com poucos passos, com instruções claras.

7.1.2 – Proposta que favorece uma relação equilibrada entre liberdade de movimentos, disciplina e silêncio e aumenta a motivação dos alunos

Alinhado com o objetivo deste programa de leitura, que visa proporcionar uma abordagem experimental da literatura, acrescentamos que, a partir das respostas dos alunos e professores, identificámos mais um contributo didático deste modelo: a sua relação equilibrada e fecunda entre a liberdade de movimentos e a disciplina, associada também a um aumento da motivação e do empenho, dos alunos.

De facto, na proposta pedagógica das sessões de vivência literária arriscámos intencionalmente convidar os alunos a uma dinâmica de aula totalmente diferente daquilo que é habitual: num espaço preparado sem mesas nem cadeiras, onde houve liberdade de movimento (os alunos puderam estar sentados, ou deitados, como se sentissem melhor, desde que estivessem a trabalhar seguindo as tarefas propostas), houve tarefas escritas distintas do habitual (até nos grafismos e na paginação, procurando que não tivessem um *design* gráfico semelhante às tarefas escolares), houve tempos de trabalho silencioso (ao som da música clássica tranquila, que convidava à introspeção) e ainda com momentos de trabalho e partilha em grupos, ou no grande grupo.

Na apresentação das percepções dos professores, o professor P6 (relembramos que, com referido no ponto 6.2., por questões de confidencialidade os nomes dos professores foram associados a um código) destacou que alguns dos alunos habitualmente mais agitados e inquietos nas aulas regulares, tiveram uma excelente participação nas sessões de vivência literária, quer no que diz respeito ao comportamento, quer ao aproveitamento. Este ponto merece a nossa atenção e reflexão: por que razão terá acontecido esta mudança de atitude? Será simplesmente por ser uma dinâmica nova e fora da rotina?

Maria Montessori (1915), referida por L’Ecuyer (2020) contribui para esta discussão, pois segundo ela a “disciplina interna consolida-se mediante a liberdade de movimento. Se a disciplina se funda sobre a liberdade, decidimos que a disciplina deve ser necessariamente ativa” (p.66). Montessori afirma que o grande trabalho educativo a fazer é cultivar a vontade, ajudar a criança a aprender a dominar-se a si mesma através da repetição de exercícios, do treino da

movimentação livre e não através de uma imposição coletiva. A obediência, para a pedagoga italiana, é sinal de inteligência e de um espírito forte, não de uma eventual submissão (L'Ecuyer, 2020).

Encontram-se na pedagogia de Montessori, outras semelhanças didáticas com a experiência proposta nas sessões de vivência literária, além daquelas já referidas, por exemplo, existência regular daquilo a que chama a “lição do silêncio”, ou seja, um momento de alguns minutos no qual as crianças estão imóveis e silenciosas, para poderem saborear o silêncio.

Lubienska de Levantal (1968), citada por L'Ecuyer (2020), sublinha que o silêncio tem um “grande valor educativo, conduzindo a um real domínio de si mesmo, qualidade esta, sem a qual, não se pode ter a verdadeira disciplina e liberdade” (L'Ecuyer, 2020, p.72). É curioso destacar que, na metodologia Montessori, este treino é realizado entre os 4 e os 6 anos de idade e que, na idade do 1.º Ciclo, supõe-se que a criança já tem esta capacidade adquirida e treinam-se as dimensões seguintes: a responsabilidade social, apuramento da consciência e o desenvolvimento do sentido de dever (Standing, 2016).

Nas respostas sobre como se tinham sentido nos momentos de silêncio, como referido no ponto 6.1, a maioria dos alunos referiu ter-se sentido bem, feliz, à vontade, tranquilo, inspirado. Houve também alunos que referiram o contrário e que manifestaram dificuldades em viver o silêncio. A partir de tais relatos, parece-nos importante deixar como pista didática proporcionar mais momentos de reflexão pessoal e silenciosa para que os alunos possam fazer um caminho positivo e evoluir ainda mais, neste sentido.

7.1.3 – Didática que favorece o desenvolvimento de competências na área do Português, bem como o estabelecer nexos entre a história e as próprias vidas

Após a realização da análise de conteúdo das respostas dos alunos e dos professores, foi possível verificar que grande parte deles afirmaram que a aplicação do Modelo TR permitiu alcançar várias metas académicas presentes nos documentos que constituem hoje a matriz curricular nacional para o 1.º Ciclo – “O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017) e “As Aprendizagens Essenciais” (2018). Isto aconteceu, sobretudo na área curricular de Português, para a qual vamos olhar com especial foco, neste ponto.

Segundo alguns exemplos de respostas apresentadas no ponto 6.1, da segunda parte desta tese, pode afirmar-se que as sessões trouxeram um grande contributo didático para a “área de competência da Linguagem e Textos” (onde se define que os alunos devem tornar-se comunicadores, leitores e escritores competentes, compreendendo o significado de diferentes tipos de texto).

Muitos professores testemunharam um grande aumento na motivação dos alunos para a realização de tarefas na área da educação literária. Ao trabalhar com dinâmicas de grupo diversas, os professores verificaram que os alunos melhoraram nas suas competências leitoras, na compreensão dos textos lidos e ouvidos, na profundidade de análises que faziam, na maturidade e clareza com que comunicavam oralmente e por escrito, as suas conclusões. Foi ainda referido quer por docentes, quer por alunos que o facto de ter havido uma experiência regular de leitura, dramatizada, feita pelos adultos, em voz alta, foi muito rico para toda a comunidade educativa, que se uniu mais, em torno de uma obra literária, de várias personagens, de novas reflexões, gerando assim, uma nova cultura.

Nas respostas dos alunos, confirmam-se as percepções acima referidas e cresce-se a existência de vários testemunhos sobre um aumento do gosto pela leitura.

7.1.4 – Didática que favorece o desenvolvimento de competências transversais

O documento “O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017) destaca uma perspectiva globalizante que hoje se pretende atingir com a educação, ou seja, o facto de se almejar que, ao sair da escola, o aluno tenha adquirido o saber, mas também os valores e o pensamento crítico que lhe permitam viver bem em sociedade.

Seguindo esta perspectiva globalizante preconizada no PASEO(2017), apresentamos agora outros contributos didáticos da implementação do programa de vivência literária, no desenvolvimento de competências transversais dos alunos, partindo da análise das respostas dos alunos e dos professores, presentes nos pontos 6.1 e 6.2 desta tese.

Foi identificado pelos professores que a participação neste programa de leitura constituiu uma ocasião para trabalhar a reflexão crítica, a concentração e a memória dos alunos, nos âmbitos da educação para a cidadania e do trabalho cooperativo. Houve ainda uma referência ao trabalho comunitário entre os adultos, por exemplo, na grande colaboração entre todos, durante a preparação das sessões.

No âmbito das competências relacionadas com o trabalho sobre as emoções, sobre o seu conhecimento pessoal e as relações interpessoais, muitos alunos referiram ter identificado mudanças em si próprios, por participarem nas sessões de vivência literária; quer alunos, quer professores, assistiram a uma melhoria na forma de se relacionarem, durante e após as sessões.

Vários alunos referiram ter notado um estreitar de relações de amizade durante as sessões, e atribuíram esse facto à existência de uma maior ocasião de partilha entre todos. Referiram que, no final das sessões, se sentiam mais capazes de compreender os outros, de se colocar no seu lugar e até de perdoá-los, quando necessário.

Por fim, destacamos que os alunos relataram ter vivido, na fase das sessões de vivência literária, um maior gosto e motivação em ir para o colégio.

Este trabalho que procura a integralidade da educação é preconizado também em Brito (2022):

A matéria da educação é a própria realidade em todos os seus fatores, da superfície capilar às dimensões simbólicas e, sobretudo, ao carço do seu significado. Educar passa por transmitir conhecimentos e favorecer aprendizagens sobre todos os aspetos da realidade e passa também por contribuir para o desenvolver todas as capacidades de que a pessoa dispõe para se relacionar com tudo o que existe. Na maior parte das vezes não basta o contacto com o real: a inteligência humana funciona melhor, sobretudo nos primeiros tempos, através da companhia de outro que transmite a experiência (p.59).

7.2 – Cruzamento dos resultados deste estudo, com os resultados dos estudos anteriores

Nesta secção comparamos os resultados obtidos neste estudo, com os resultados alcançados nos estudos anteriores sobre o Modelo *Transformative Reading*.

Começamos pelo primeiro estudo realizado, intitulado “O impacto da educação literária nas perceções dos estudantes sobre si mesmos e sobre os outros: explorando experiências de aprendizagem pessoal e social em relação à abordagem pedagógica do professor” (Schrijvers et al., 2016), realizado com 297 alunos de 15 anos, nos Países Baixos. Neste estudo, a grande maioria dos alunos afirmou ter aprendido algo sobre si mesmo e sobre os outros através da educação literária. O mesmo se pode verificar no estudo atual, aplicado a crianças. A maioria dos alunos deste grupo dos Países Baixos afirmou ter aprendido a fazer descrições e avaliações de comportamento das pessoas e além disso os alunos afirmaram ainda terem retirado daquela experiência lições para a vida.

No presente estudo, como foi visível no ponto 6.1, desta segunda parte, a maioria dos alunos afirmou ter ficado com uma perceção diferente de si e dos outros, devido à realização das sessões de vivência literária, os alunos fizeram ainda várias referências sobre aprendizagens que fizeram para as suas vidas, a partir da participação no programa de leitura *Transformative Reading*.

Neste primeiro estudo realizado nos Países Baixos, quanto à perceção dos professores, estes referiram que uma maior interação na sala de aula e uma maior autonomia dos alunos tinham dado origem a uma maior frequência de *insights* pessoais e sociais dos mesmos.

De forma análoga, embora não exatamente igual, referiu-se anteriormente que a maior autonomia e liberdade de movimentos dos alunos parecia ter favorecido melhorias comportamentais em

alunos que, em aulas com um modelo mais tradicional, habitualmente manifestavam dificuldades de comportamento. Além das melhorias de comportamento, verificou-se que estes alunos em concreto realizaram trabalhos de boa qualidade, cumprindo os requisitos indicados.

Destacou-se acima que, tal como referido no estudo anterior, em que se associou o facto de terem acontecido mais interações com um aumento dos *insights* pessoais e sociais dos alunos, no presente estudo, no que diz respeito à aprendizagem dialógica, uma grande quantidade de interações dos professores aplicadores também favoreceu a que as crianças desbloqueassem, melhorassem os seus raciocínios e pudessem aprofundar da melhor maneira as tarefas propostas.

Em relação ao segundo estudo realizado intitulado de “Obtenção de *insights* sobre a natureza humana: uma revisão sistemática da literatura sobre estudos de intervenção feitos em aulas de literatura” (Schrijvers et al., 2018), nada há a referir ou confrontar enquanto comparação de resultados, uma vez que se tratou de uma revisão sistemática da literatura.

O terceiro estudo apresentado intitula-se “Projetar uma intervenção pedagógica nas aulas de literatura de alunos do 10.º Ano, para promover *insights* sobre a natureza humana (Schrijvers et al., 2019b)”. Neste estudo foi desenvolvido e implementado um instrumento de vivência literária com o programa de leitura TR. Podemos afirmar, como referido no capítulo 3 (desta tese) que a estrutura clara e intencional deste programa, tal como aconteceu na aplicação com os alunos dos Países Baixos, foi uma inspiração para realização do trabalho desenvolvido com uma estrutura semelhante, com os alunos do 1.º Ciclo, do Colégio São José Ramalhão, muito embora a estrutura na qual se baseou maioritariamente, este estudo, foi a aplicação do modelo a adultos.

No quarto estudo, “Efeitos da instrução literária dialógica, na visão sobre a natureza humana em alunos do 10.º Ano (Schrijvers et al., 2019c)”, um dos resultados mais frequentemente relatados pelos alunos foi o facto de terem aprendido a falar sobre histórias, referiram também que tinham desenvolvido competências de raciocínio e a capacidade de formular juízos e opiniões. No presente estudo, também aconteceu que a maioria dos alunos referiu que uma das vantagens deste trabalho tinha sido ficarem a conhecer melhor a obra literária e as suas personagens. Os professores aplicadores referiram o mesmo.

Alguns alunos e professores também referiram que o programa de leitura tinha constituído uma ocasião de realizar reflexões e de formular opiniões e avaliações.

No quinto estudo, intitulado “O Modelo *Transformative Dialogic Literature Teaching* (TDLT) promove o desenvolvimento de novas percepções sobre a natureza humana, nos adolescentes (Schrijvers et al., 2019)”, um dos resultados mais relevantes foi que este teve efeitos positivos na percepção dos alunos sobre a natureza humana e algum efeito no aumento do gosto pela leitura dos alunos. Este estudo também afetou positivamente os sentimentos de autonomia dos alunos, de competência e os seus relacionamentos.

Comparando com os resultados obtidos no presente estudo, pode dizer-se que se constaram resultados positivos no aumento das percepções sobre si mesmos e sobre os outros. Foi referido

quer por professores quer por alunos que o programa de leitura tinha gerado uma maior motivação e gosto pela leitura, tinha sido uma ocasião de desenvolvimento das competências dos alunos na área do Português, mas também em competências transversais e, por fim, tinha contribuído para um estreitar de relações entre alunos e também entre os alunos e os professores.

Embora os métodos de recolha e tratamento de dados não sejam semelhantes, o que não permite fazer uma comparação exata, em síntese, pode dizer-se que os resultados obtidos no presente estudo estão bastante em linha com os resultados obtidos nos estudos anteriores.

No presente capítulo, realizámos a discussão dos resultados obtidos, cruzando esses resultados com fundamentos teóricos que lhe estão associados e terminámos a fazer um cruzamento dos resultados obtidos nos estudos realizados anteriormente, com o Modelo TR, e o presente estudo.

Capítulo 8 – Conclusão

Neste capítulo final, começaremos por recordar o caminho percorrido no desenvolvimento da presente tese. Seguidamente apresentaremos as conclusões deste estudo e algumas limitações encontradas durante o seu desenvolvimento. Finalmente, faremos propostas para investigações futuras, emersas a partir do percurso realizado.

8.1 – Síntese do caminho percorrido neste estudo e das descobertas realizadas

Esta tese partiu da ideia de consolidar o trabalho educativo feito nas escolas geridas pela APECEF, ao longo dos últimos 15 anos. Em concreto, pretendíamos estudar o trabalho realizado com os alunos do 1.º Ciclo, na área da Educação Literária, no Colégio São José – Ramalhão, em Sintra, uma vez que, atualmente, se verifica com frequência, um certo distanciamento das crianças e das suas famílias de hábitos de leitura regulares e conseqüentemente, do contacto com a beleza da literatura. Pretendíamos investigar se a participação das crianças no projeto artístico multidisciplinar do 1.º Ciclo, teria impacto no aumento do seu gosto pela leitura.

Ao iniciar o trabalho de pesquisa, no 1.º Ano de estudos, entre muitos dos artigos lidos, houve um “encontro” que veio alterar o rumo desta investigação, enriquecendo-o profundamente: a leitura de vários artigos da Professora Doutora Olívia da Costa Fialho (Fialho 2012, 2017, 2019, no prelo-a, no prelo-b), atual professora e investigadora na universidade de Utrecht e no Instituto Huygens da Academia Real Holandesa de Artes e Ciências, nos Países Baixos. Este encontro trouxe o conhecimento do modelo teórico empírico *Transformative Reading*, desenvolvido desde 2012 pela referida autora, que tem como grande objetivo fomentar uma maior aproximação da literatura, proporcionar àqueles que o experimentam, mais do que um momento de interpretação e análise de obras, ou seja, proporcionar uma experiência profunda de vivência literária. Este modelo pretende que a literatura possa contribuir também para um aumento da perceção de si e dos outros, para uma maior proximidade e gosto pelas obras literárias e para uma maior sensibilidade à sua beleza estética.

Por todas estas razões, ao identificarmos muitos objetivos em comum, nasceu de forma espontânea o desejo de desenvolver um trabalho conjunto que integrasse os objetivos iniciais de fazer face ao problema identificado – a existência um maior afastamento das crianças dos hábitos de leitura e da literatura – e o propósito de alargar o âmbito de investigação do Modelo TR e adaptá-lo e aplicá-lo à faixa etária das crianças, na idade do 1.º Ciclo.

O Modelo TR, até à data, tinha sido aplicado apenas a jovens e adultos e, com este estudo foi possível, pela primeira vez, adaptar para crianças de 8 e 9 anos de idade um conjunto de novos

materiais pedagógicos, com base nos seus princípios instrucionais e nas experiências anteriormente realizadas com adultos (Fialho, no prelo-b).

Esta nova dinâmica pedagógica de sessões de vivência literária, foi integrada no projeto artístico multidisciplinar, já existente no Colégio São José – Ramalhão, como preparação dos alunos para a sua participação na fase final do projeto, que consistia em levar à cena uma peça de teatro musical. No ano do estudo, a peça foi criada como original a partir da obra "A Viagem do Caminheiro da Alvorada", de C. S. Lewis (Lewis, 2006a).

A implementação do Modelo TR contou com a participação das crianças do 3.º e 4.º Anos, em oito sessões de vivência literária de uma hora cada, com objetivos claros e intencionais, sintetizados em sete componentes. Em cada sessão, as tarefas propostas pretendiam desenvolver um dos seguintes componentes: a imaginação, a encarnação, a avaliação das personagens, a simpatia, a ressonância, a identificação e a reflexão. Durante a aplicação do modelo, foi possível assistir a uma maior apropriação, reflexão e aprofundamento da história por parte dos alunos, do que tinha sido visível nos anos anteriores. Foi ainda notório um aumento da percepção de si mesmos e dos outros e um estreitar de relações de amizade e estima entre todos.

A questão de investigação que norteou este estudo foi: Quais os contributos didáticos da aplicação do Modelo de *Transformative Reading* no ensino da Literatura, no 1.º Ciclo do Ensino Básico? E para responder a esta questão foram recolhidos dados através de registos de avaliação com questões abertas, aplicados aos 98 alunos e 13 professores. Posteriormente, as suas respostas foram analisadas recorrendo ao método da análise de conteúdo.

Como referido no capítulo 7, os principais contributos didáticos da aplicação do Modelo TR ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, identificados pelos professores são: ter uma estrutura pedagógica intencional, clara e simples; favorecer uma relação equilibrada entre liberdade de movimentos, disciplina e silêncio, aumentando assim a motivação dos alunos; favorecer o desenvolvimento de competências na área do Português, bem como o estabelecer nexos entre a história e as próprias vidas; e, por fim, favorecer o desenvolvimento de competências transversais (como por exemplo, a imaginação, criatividade, coragem, empatia, amizade, a capacidade de trabalho colaborativo, uma maior percepção de si e dos outros).

De acordo com o discurso dos alunos, o que foi mais valorizado nas sessões de vivência literária foi: haver momentos de leitura em voz alta e expressiva, feita por muitos professores; a sessão da encarnação em colaboração com um professor que é ator (e que os alunos disseram ter sido "muito divertida e motivante"); e, por fim, a existência de muitos momentos de trabalho de grupo e de partilha com os colegas, o que também resultou num estreitar de relações de amizade entre os alunos e a possibilidade de aprofundar o significado da história. Com tudo isto, muitos dos alunos referiram que aprenderam mais sobre si próprios, sobre os outros e sobre a vida.

Há a destacar, como já mencionado no ponto 4.3 da presente tese, que, dos grupos de crianças participantes neste estudo, faziam parte dois alunos estrangeiros com dificuldades na língua

portuguesa, um aluno com um grave déficit auditivo e outro aluno com um déficit cognitivo significativo. A forma colaborativa e relacional como o Modelo TR está concebido e foi aplicado, contando com o apoio de um adulto, especialmente focado nas necessidades destes alunos, deu origem a uma experiência muito rica de inclusão. Houve espaço e tempo para que cada uma destas quatro crianças pudesse dar os seus contributos, aprender com os outros, colaborar, interagir e crescer, como todos os restantes colegas. No caso dos alunos chineses, pudemos verificar ainda uma melhoria significativa na comunicação oral de ambos e até no à vontade com que passaram a estar, em todos os momentos do seu dia no Colégio. Foi visível um grande aprofundamento da sua integração na turma e na escola.

8.2 – Limitações encontradas e propostas para intervenções futuras

Passamos agora a identificar as limitações encontradas durante este estudo e os aspetos a melhorar em intervenções futuras, partindo, em primeiro lugar, das respostas dadas pelos professores, a uma das perguntas presentes no questionário, que se referia à aplicação do Modelo TR: “Que aspetos julga que poderiam ser alterados ou aperfeiçoados?”

Em relação à proposta pedagógica, a sugestão mais frequente foi a necessidade de se rever algum do vocabulário utilizado nas tarefas escritas, simplificando-o, de modo a facilitar a participação e autonomia dos alunos; também foi referido que o tempo atribuído para a realização de algumas tarefas necessitava de ser revisto em algumas das sessões, pois era curto, como por exemplo na primeira sessão da “Imaginação”, em que a maioria dos alunos não terminou o desenho, dentro do tempo previsto; a sessão da “Ressonância” também foi bastante mencionada por todos, porque foi aquela em que os alunos manifestaram mais dificuldades e necessitaram de mais ajuda. Houve mesmo um professor a sugerir que este componente não voltasse a ser usado com alunos do 1.º Ciclo, por incluir um tipo de tarefa demasiado abstrata, para a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Como limitação à aplicação do estudo, não podemos deixar de referir que este foi aplicado numa fase de pandemia, o que implicou vários reajustes e adaptações na implementação. Por exemplo, houve um aluno a participar nas sessões, que estavam a acontecer no colégio, a partir de sua casa, através de uma ligação de teleconferência zoom, e ainda assim participou e deu o seu contributo nos trabalhos de grupo e momentos coletivos. A utilização de máscaras não permitia sempre captar a expressividade de uma leitura dramática, ou da encarnação das personagens. A alteração mais profunda ao plano inicial, devida à pandemia, foi a necessidade de alterar o plano de apresentação da peça de teatro musical às famílias, para a apresentação de um filme, partilhado com a comunidade escolar em várias sessões diferentes, evitando os ajuntamentos de pessoas. Por esta razão, foi necessário adaptar o guião da peça de teatro para um guião cinematográfico e garantir os necessários suportes técnicos para este tipo de empreendimento audiovisual.

Nas várias apresentações do filme às famílias, em grupos de ano de escolaridade, os alunos fizeram uma apresentação ao vivo de algumas músicas da banda sonora do filme e guiaram a exposição que apresentava o projeto artístico multidisciplinar, para mitigar a falta do grande momento presencial do espetáculo.

Apresentam-se agora as propostas deixadas pelos professores, para futuras aplicações.

Um dos professores deixou como sugestão didática que, em aplicações futuras, a seleção dos textos lidos, no início de cada sessão, tivesse diretamente a ver com o componente a trabalhar e não fosse apenas lida a história, por ordem cronológica. Nota-se que, para que possam ser lidos apenas uns excertos relacionados com o componente a trabalhar, será necessário que a peça seja lida integralmente, antes de começarem as sessões.

Três professores fizeram as seguintes propostas: alargar a experiência de sessões de vivência literária com o Modelo TR a outros ciclos do Colégio; propor a dinâmica de juntar vários anos de escolaridade no mesmo grupo de trabalho, para que os mais pequenos possam ser ajudados pelos mais velhos, e ainda experimentar realizar as sessões outros espaços do colégio, como por exemplo, na floresta.

Por fim, deixamos outras pistas de aprofundamento da experiência pedagógica, para futuras aplicações:

1. Propor encontros de professores para aprofundar a formação sobre Modelo TR.
2. Propor encontros de professores com o objetivo de construir materiais didáticos, em conjunto: novos planos e materiais pedagógicos para trabalhar os vários componentes do Modelo TR, com o cuidado de diferenciar os níveis de dificuldade (para alunos do 1.º e 2.º Anos e para alunos do 3.º e 4.º Anos); questionários de resposta quantitativa, de avaliação das sessões.
3. Propor que os alunos identifiquem pistas de melhoria nas sessões e que façam o exercício de imaginar novas sessões de vivência literária, nas quais sejam trabalhados os mesmos componentes, já por eles conhecidos.
4. Aprofundar a reflexão com a equipa de professores, sobre as causas da melhoria de comportamento e de desempenho escolar, durante as sessões de vivência literária, de alunos que habitualmente manifestavam mais dificuldades de comportamento, com um modelo de aula mais tradicional. Identificar as implicações didáticas futuras que possam decorrer dessa reflexão.
5. Experimentar, em intervenções futuras com os alunos do 1.º Ciclo, apresentar aos alunos os conceitos de diálogo interno e de diálogo externo, dando pistas claras de como se podem identificar e desenvolver, como já foi feito com os alunos adolescentes dos Países Baixos, que experimentaram o Modelo TR. Estimamos que esta proposta possa dar origem a um novo passo de crescimento, de tomada de consciência e de maturidade dos alunos do 1.º Ciclo.

6. No caso de novas aplicações do Modelo TR com crianças, propomos incluir nos seus princípios dialógicos o “diálogo com o adulto”, ou seja, clarificar a necessidade metodológica de haver uma grande interação dos adultos aplicadores com as crianças, com o intuito de as ajudar a refletir e comunicar as suas conclusões.

7. Propor a realização de sessões de vivência literária, preparadas com base no Modelo TR, ao longo do ano letivo, no 1.º Ciclo.

8. Refletir com a equipa de professores sobre a proporção de propostas de trabalho de grupo realizadas semanalmente, em média, nas respetivas aulas, comparando com a proporção de momentos de tarefas individuais.

9. Ponderar a necessidade de realizar momentos individuais de reflexão, em silêncio, como preparativos para uma partilha de grupo, numa ocasião posterior. Esta sugestão decorre da avaliação de alguns alunos relatarem, como referido no ponto 7.1.2, que sentiam dificuldade em realizar os trabalhos sozinhos e em silêncio.

Por fim, e como propostas para estudos futuros, neste âmbito, sugerimos: i) poder alargar o programa de leitura a outros ciclos do Colégio São José - Ramalhão, começando pelo Pré-Escolar (dos 3 aos 5 anos), seguindo-se o 2.º e 3.º Ciclos (dos 10 aos 14 anos), prevendo também as devidas e necessárias adaptações didáticas às idades dos alunos; e ii) fazer um estudo longitudinal, sobre os efeitos da aplicação do Modelo TR nos mesmos alunos, ao longo do tempo, à medida que vão crescendo.

8.3 – Consequências pedagógicas nascidas após este estudo, no Colégio São José – Ramalhão

Após a intervenção pedagógica descrita nesta tese e a avaliação da mesma, na qual se identificaram os contributos positivos que a aplicação do Modelo TR tinha trazido aos alunos do 3.º e do 4.º Anos de escolaridade, a equipa do 1.º Ciclo do Colégio São José - Ramalhão tomou a decisão de aplicar as sessões de vivência literária aos restantes alunos do 1.º Ciclo. Para esta aplicação, foi necessário fazer pequenos ajustes didáticos, uma vez que o nível de proficiência leitora e escrita dos alunos do 1.º e 2.º Anos é, naturalmente, inferior à dos colegas mais velhos.

Ainda resultante da reflexão realizada pela equipa de professores, considerámos positivo manter esta nova prática pedagógica, de propor sessões de vivência literária com o Modelo TR, no âmbito no projeto artístico multidisciplinar, associado à peça de teatro musical do 1.º Ciclo, nos anos seguintes a este estudo. Ou seja, desde o ano letivo 2020-2021, até ao presente, foram desenhados, anualmente, novos planos e materiais pedagógicos de sessões de vivência literária com o Modelo TR, seguindo a experiência apresentada nesta intervenção, que foram aplicados a todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo, ou seja, a cerca de 200 alunos, por ano. A título de

curiosidade, acrescenta-se que, no ano letivo de 2021-2022 foi concluído o projeto sobre as “Crônicas de Nárnia”, com a obra “O Sobrinho do Mágico” e, no ano 2022-2023, a obra base deste trabalho foi o livro “Charlie e a Fábrica de Chocolate”, do autor britânico Roald Dahl.

Outra consequência da avaliação dos resultados desta tese, foi o desejo de toda a equipa de professores de continuar a aumentar o contacto dos alunos com boa literatura e aumentar as ocasiões de leitura expressiva em voz alta feitas pelos professores (momento bastante destacado pelos alunos, como sendo um dos preferidos das sessões). Deste desejo nasceram as seguintes iniciativas:

- a) A Assembleia dos Livros, que é um encontro semanal, com os 200 alunos do 1.º Ciclo, em que são recebidos convidados que vão ao Colégio partilhar com todos o seu fascínio e a sua experiência com os livros e a escrita. Habitualmente, são escritores, ou tradutores, ou cantautores (músicos que escrevem as suas próprias letras), editores, ilustradores, atores, ou simplesmente adultos entusiasmados por literatura que partilham o seu entusiasmo com as crianças. Também já aconteceu, nestas assembleias, haver alunos a partilhar alguns dos seus escritos.
- b) A Biblioteca do 1.º Ciclo, que é um novo espaço, amplo, confortável, luminoso, apetrechado de estantes com bons livros, organizados por categorias temáticas e por níveis de dificuldade, onde os alunos podem ir com as turmas, ler sozinhos, a pares, em pequenos grupos, ou participar em Horas do Conto em Português, ou em Inglês.
- c) As bibliotecas de sala de aula ganharam uma nova dinâmica, mais regular, de requisição de livros e de partilha das leituras realizadas com a turma.

8.4 – Considerações Finais

O trabalho desenvolvido nesta tese foi vivido com intensidade na comunidade educativa do Colégio São José Ramalhão mas, entretanto, já houve oportunidade de partilhar todo o processo realizado em alguns contextos diferentes, por exemplo, numa formação com todos os professores da APECEF, intitulada Universidade de Verão, e numa conferência promovida pela UBI, intitulada “1.º Ciclo de Conferências – Investigar em Educação”.

O desenvolvimento desta tese foi uma grande ocasião de aprendizagem e crescimento pessoal, sempre vivida de forma comunitária, possibilitando também o aprofundamento pedagógico do trabalho realizado, por toda equipa envolvida neste estudo. Durante estes anos de trabalho, foi possível cultivar um olhar mais reflexivo sobre as práticas pedagógicas implementadas e a forma de as avaliar e validar, recorrendo a metodologias de investigação estudadas.

Foi muito positivo verificar que, através do contributo do Modelo TR, os alunos puderam contactar com a literatura de forma mais concreta, sensorial, artística, vivida, tendo sido por isso possível ver crescer neles uma maior familiaridade com os livros, com as histórias e com a cultura.

Esperamos que este trabalho possa vir a ser partilhado em ainda mais âmbitos e que possamos levar a riqueza experimentada a outras realidades educativas quer nacionais quer internacionais, nomeadamente através da sua comunicação em congressos e em publicações científicas.

Com esta tese desejamos ter dado um bom contributo para a discussão sobre o papel que a literatura pode desempenhar na educação, reforçando o seu valor enquanto forma privilegiada de podermos ganhar uma maior perceção de nós próprios e dos outros e forma de contacto com a beleza da arte e da cultura e através das quais desejamos sempre educar. Cremos, como afirmou Fiódor Dostoiévski, que “a beleza salvará o mundo” (Dostoiévski, 2001, p. 396).

Acrescento um especial agradecimento à professora doutora Olívia Fialho pela disponibilidade, simplicidade e abertura com que me acolheu, tendo nascido, de um feliz e providencial encontro, este trabalho comum, que estou certa de que irá ter continuidade no futuro.

Referências Bibliográficas

- Acosta-Tello, E. (2019). Reading Aloud: Engaging young children during a read aloud experience. *Research in Higher Education Journal*, 37.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Alder, E. S., & Foster, P. (1997). A literature-based approach to teaching values to adolescents: Does it work? *Adolescence*, 32(126), 275–286.
- Anderson, R., Hiebert, E. H., Scott, J., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The report of the commission on Reading, Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading*. The National Academy of Education.
- APECEF. (2020). *Estatutos da APECEF – Associação para a Educação, Cultura e Formação*.
- Aquino, T. de. (1953). *Disputed Questions on Truth (On Truth) [Quaestiones disputatae de veritate]* (mACgLYNN, Trad.). Henry Regnery Co.
- Aristóteles. (2010). *Obras completas. 3,1, Sobre a alma* (A. M. Lóio & A. P. Mesquita, Trans.). Impr. Nacional, Casa da Moeda.
- Aristóteles. (2015). *Poética* (A. M. Valente, Trad.; 5ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Ed.). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt2272721>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.). University of Texas Press.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Bardin, I. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bello, M. do R. L. (2011). “Um coração inteligente”: Discutir a literatura sob o olhar de Finkielkraut. Em J. A. O. C. da Silva, J. C. Martins, & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a literatura no séc. XXI*. Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa.
- Bettelheim, B. (2018). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrang.
- Bloom, H. (1997). *O Cânone Ocidental*. Temas e Debates.
- Bloom, H. (2003). *Como ler e porquê*. Caminho.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brito, I. A. e. (2022). A ética na educação. Em A. Bagão Félix, *Temas de ética: Reflexões e desafios*. Principia.
- Calvino, I. (1991). *Por que ler os clássicos* (2ª). Companhia das letras.
- Calvino, I. (2010). *O atalho dos ninhos de aranhas*. Texto Editores.
- Carmo, H. (2014). *Intervenção social com grupos* (3ª). ISCSP-UL e Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologias da Investigação, Guia para a auto-aprendizagem* (2ª). Universidade Aberta.

- Chambers, A. (2001). *Quieres que te cuente un cuento?: Una guía para narradores y cuentacuentos*. Colección formemos lectores, Banco del libro.
- Chesterton, G. K. (2008). *Ortodoxia*. Alêtheia Editores.
- Chesterton, G. K. (2015). *Contos de Fadas e outros ensaios literários*. Resistência Cultural Editora.
- Colégio São José, R. (2013). *Proposta Educativa CJS*.
- Colégio São José, R. (2022). *Projeto Curricular de Escola*.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos* (1.ª edição, reimpressão). Contraponto.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*.
- Dostoiévski, F. (2001). *O Idiota* (12.ª ed.). Editorial Presença.
- Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2018). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional* (V. Lourenço, Ed.). Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. University of Minnesota Press.
- Ellis, J. M. (1997). *Literature lost: Social agendas and the corruption of the humanities*. Yale University Press.
- Esteban-Cornejo, I., Martínez-Gomez, D., Sallis, J. F., Cabanas-Sánchez, V., Fernández-Santos, J., Castro-Piñero, J., & Veiga, O. L. (2015). Objectively measured and self-reported leisure-time sedentary behavior and academic performance in youth: The UP&DOWN Study. *Preventive Medicine*, 77, 106–111. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.05.013>
- Eva-Wood, A. L. (2004). How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers. *Discourse Processes*, 38(2), 173–192. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_2
- Fialho, O. (sem data-a). *Transformative Reading*.
- Fialho, O. (sem data-b). *Transformative Reading (Teaching): A Program for (Adult) Readers in (4E) Learning Environments*.
- Fialho, O. (2012). *Self-modifying experiences in literary reading: A model for reader response* [PhD Dissertation]. University of Alberta.
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1692532. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Fialho, O. (2017). *Transformative Reading: A experiência literária e a consciência da empatia na ficção e na vida*. Congresso de Alfabetização, Empatia e Sustentabilidade Social, Universidade de Halmstad, Suécia.
- Fialho, O. (2018). Deepening readers' perceptions of self and others: The role of enactment-imagery, resonance, and sympathy. *IGEL Conference*.
- Fialho, O., Hakemulder, F., & Hoeken, H. (sem data). *Transformative Reading: An empirical model*.

- Fialho, O., Miall, D., & Zyngier, S. (2012). Experiencing or Interpreting Literature: Wording Instructions. Em M. Burke (Ed.), *Pedagogical stylistics: Current trends in language, literature and ELT*. Continuum International Pub. Group.
- Fialho, O., & van Zundert, J. (2023). Reconceptualizing processes in transformative reading. *2023 igel conference*. <https://www.youtube.com/watch?v=sZ4SgL7ZBUo&t=193s>
- Fialho, O., Zyngier, S., & Miall, D. (2011). Interpretation and Experience: Two Pedagogical Interventions Observed. *English in Education*, 45(3), 236–253.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2011). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Frijters, S., Ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18(1), 66–82. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.001>
- Gay, L. R. (1981). *Educational research: Competencies for analysis & application* (2nd ed). Merrill.
- Giussani, L. (2006). *Educar é um risco*. Diel.
- Gleitman, H. (1999). *Psicologia* (4ª). Serviços de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hakemulder, F., Fialho, O., & Bal, P. M. (2016). Learning from literature: Empirical research on readers in schools and at the workplace. Em M. Burke, O. Fialho, & S. Zyngier (Eds.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 19–38). John Benjamins Publishing Company.
- Halász, L. (1991). Emotional effect and reminding in literary processing. *Poetics*, 20(3), 247–272. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(91\)90009-E](https://doi.org/10.1016/0304-422X(91)90009-E)
- Head Zauche, L., Darcy Mahoney, A. E., Thul, T. A., Zauche, M. S., Weldon, A. B., & Stapel-Wax, J. L. (2017). The Power of Language Nutrition for Children’s Brain Development, Health, and Future Academic Achievement. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(4), 493–503. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2017.01.007>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3. ed). Penso.
- Higham, R. J. E., Brindley, S., & Van De Pol, J. (2014). Shifting the primary focus: Assessing the case for dialogic education in secondary classrooms. *Language and Education*, 28(1), 86–99. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.771655>
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering [Approaches to literature education]* [Doctoral Dissertation]. University of Amsterdam.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2006). Effects of creative writing on adolescent students’ literary response. Em M. Burke, O. Fialho, & S. Zyngier (Eds.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 193–211). John Benjamins Publishing Company.
- Jungmann, J. A. (1939). *Christus als Mittelpunkt Religiöser Erziehung*.
- Klein, P. D., Boscolo, P., & Kirkpatrick, L. (2014). *Writing as a learning activity*. Brill.
- Kneepkens, E. W., & Zwaan, R. A. (1994). Emotions and Literary Text Comprehension. *Poetics*, 23, 125–138.

- Koopman, E. M. (Emy), & Hakemulder, F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1). <https://doi.org/10.1515/jlt-2015-0005>
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na realidade* (N. Vinha, Trad.). Planeta Manuscrito.
- L'Ecuyer, C. (2020). *Maria Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*. Catherine L'Ecuyer.
- Lewis, C. S. (2006a). *A Viagem do Caminheiro da Alvorada* (3.^a ed.). Presença.
- Lewis, C. S. (2006b). *O leão, a feiticeira e o guarda roupa* (1a edição). Editorial Presença.
- Lewis, C. S. (2006c). *O príncipe Caspian* (3.^a ed.). Presença.
- Lopes, M. Â., Neves, J. S., & Ávila, P. (2021). Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação. *Revista Entreler*, 1, 15–25.
- Mackenzie, S. (2018). *The read-aloud family: Making meaningful and lasting connections with your kids*. Zondervan.
- Mackenzie, S., & Pudewa, A. (2015). *Reading Aloud to Older Kids* [Entrevista]. <https://readaloudrevival.com/1/>
- Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. A. (2020). Associations Between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Ucha Silva, L. M., Encarnação, M. M., Costa Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Primary Publication - not reviewed.
- Miall, D. (1989). Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literary Narratives. *Cognition & Emotion*, 3(1), 55–78.
- Miall, D., & Kuiken, D. (2002). A Feeling for Fiction: Becoming what we Behold. *Poetics*, 30(4), 221–241.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical & theoretical studies*. P. Lang.
- Montessori, M. (1917). *Spontaneous activity in education*. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1915). Education in relation to the imagination of the little child. *Conference of San Diego*. The California Lectures of Maria Montessori, USA.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- Newell, G. E. (1996). Reader-Based and Teacher-Centered Instructional Tasks: Writing and Learning about a Short Story in Middle-Track Classrooms. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 147–172. <https://doi.org/10.1080/10862969609547914>

- Nussbaum, M. (2009). Education for Profit, Education for Freedom. *Liberal Education*, 95(3), 6–13.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.
- Platão. (2017). *A República* (15.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Historias de vida: Teoria e pratica* (2^{ème} ed). Celta editora.
- Probst, R. E. (1988). Dialogue with a Text. *The English Journal*, 77(1), 32. <https://doi.org/10.2307/818021>
- Rabinowitz, P. J. (1997). *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Cornell University Press.
- Renshaw, P. D. (2004). Dialogic Learning Teaching and Instruction: Theoretical Roots and Analytical Frameworks. Em J. Van Der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic Learning* (pp. 1–15). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-1931-9_1
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. Em M. W. Apple & D. Cooper (Eds.), *Review of research in education, 1998*. American Educational Research Association.
- Santos, M. L., Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Scholes, R. (1998). *Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. Yale University Press.
- Schrijvers, M. (2019). *The Story, The Self, The Other: Developing Insight Into Human Nature in the Literature Classroom* [PhD Dissertation]. University of Amsterdam.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, 101216. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16–17, *SI Writ in LitEd*(SI Writing in Lit Ed), 1–37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2018). Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3–45. <https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Standing, E. M. (2016). *La revolución Montessori en la educación* (Primera edición en español, vigésimotercera reimpresión, 2016). Siglo XXI.
- Steiner, G., & Jahangeloo, R. (2000). *Quatro entrevistas com George Steiner* (M. Serras Pereira, Trad.). Fenda.
- Sternberg, R. J. (1987). Most Vocabulary is Learned from Context. Em M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The Nature of vocabulary acquisition* (pp. 89–106). Lawrence Erlbaum Associates.

- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Green, K., & Laginski, A. M. (1997). Effects on High School Students of Conflict Resolution Training Integrated Into English Literature. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/00224549709595442>
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Real, D. (1996). The Impact of a Cooperative or Individualistic Context on the Effectiveness of Conflict Resolution Training. *American Educational Research Journal*, 33(4), 801–823. <https://doi.org/10.3102/00028312033004801>
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo* (C. Meira, Trad.). Difel.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook* (Seventh edition). Penguin Books.
- Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., & Christ, O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 212–255. <https://doi.org/10.1080/10463280701680297>
- Vezzali, L., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Indirect contact through book reading: Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants: Indirect Contact and Attitudes. *Psychology in the Schools*, 49(2), 148–162. <https://doi.org/10.1002/pits.20621>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7.^a ed.). SP: Martins Fontes, Psicologia e Pedagogia.
- White, B. F. (1995). Effects of Autobiographical Writing Before Reading on Students' Responses to Short Stories. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 173–184. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941296>
- Wilde, O. (2022). *O retrato de Dorian Gray* (C. F. de Almeida, Trad.; 1^a). Penguin Clássicos.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method* (Second ed). Open university press.

Anexos

Lista de anexos

Anexo 1 – Cronograma do projeto artístico multidisciplinar do 1.º Ciclo	105
Anexo 2 – Pedido de consentimento informado às famílias.....	107
Anexo 3 – Registo de avaliação aplicado aos professores de avaliação de cada sessão	109
Anexo 4 – <i>Link</i> de acesso ao filme resultante do projeto artístico multidisciplinar (<i>teaser</i> e filme completo)	111
Anexo 5 – <i>Link</i> de acesso à Exposição do percurso realizado com os alunos no projeto artístico multidisciplinar, do 1.º Ciclo.....	113
Anexo 6 – Registo de reflexão para os alunos, aplicada nas sessões de vivência literária 7 e 8 .	115
Anexo 7 – Registo de avaliação e reflexão para os professores, sobre os contributos didáticos do Modelo TR	117
Anexo 8 – Registo fotográfico de alguns momentos comuns, das sessões de vivência literária	119
Anexo 9 – Plano de distribuição de leitores, para cada cena e sessão.....	123
Anexo 10 – Registo fotográfico do espaço utilizado para as sessões de vivência literária	125
Anexo 11 – Registo fotográfico de alguns materiais de apoio às sessões de vivência literária...	127
Anexo 12 – <i>Link</i> de acesso ao guião da peça de teatro musical “A Viagem do Caminheiro da Alvorada”, ilustrado pelos alunos	129
Anexo 13 – <i>Link</i> de acesso à banda sonora original da peça de teatro musical “A Viagem do Caminheiro da Alvorada”	131

Anexo 1 – Cronograma do projeto artístico multidisciplinar do 1.º Ciclo

CRONOGRAMA

1.º Período escolar – 15 set- 18 dez	
Setembro	Seleção da obra literária que será a base do projeto. Propor a leitura integral da obra, original aos alunos, guiados pelas professoras titulares.
Outubro	Adaptação da obra a texto dramático.
Novembro	Iniciar a Elaboração do percurso de interpretação com base no Modelo TR.
Dezembro	Concluir a Elaboração do percurso de interpretação com base no Modelo TR (8 sessões). Prever a forma como se avaliará a eficácia do projeto nos alunos e construir o respetivo instrumento de avaliação.
2.º Período escolar – 4 jan – 24 mar	
Janeiro	Formação da equipa de professores sobre a obra e sobre o Modelo TR. Iniciar ciclo de reuniões semanais com a equipa multidisciplinar do projeto artístico para definir em conjunto a concretização dramática, plástica, musical e coreográfica do projeto artístico.
Fevereiro	8 /9/10/11/18 /19 - Fevereiro – aplicação 3.º A
Março	15/16/17/18/19/22 – Março – aplicação 3.º B
3.º Período escolar – 6 abr – 25 jun	
Abril	Tratamento dos resultados da aplicação do Modelo TR de ambas as turmas. Início dos ensaios da peça de teatro: aulas de teatro e de música. Início da construção de cenários, figurinos, adereços e ilustrações da história (para o programa da peça e para o cartaz de divulgação).
Maió	Assembleias de aprofundamento da história, da evolução das personagens e de conclusões/juízo sobre o que aprendemos com o trabalho sobre esta obra.
Junho	Conclusão dos ensaios. Elaboração de um texto individual de cada aluno onde reflete sobre o impacto deste trabalho na sua vida: sobre o que aprendeu com as personagens e com a história e em que é que cresceu. Análise qualitativa dos textos individuais dos alunos. Gravação e edição das músicas cantadas pelo coro. Impressão do programa da peça, com ilustrações dos alunos. Apresentação do projeto artístico às famílias e elaboração do registo da mesma em vídeo. Elaboração de uma exposição que inclui alguns excertos das reflexões individuais de alguns alunos e as várias etapas da preparação do projeto artístico).

Anexo 2 — Pedido de consentimento informado às famílias

DOCUMENTO PARA O PEDIDO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Consentimento informado de participação no estudo sobre “*Transformative Reading Teaching*” aplicado ao 1.º Ciclo

Caros Pais,

Venho pedir a vossa permissão para a participação dos vossos filhos num projeto de investigação académica, inserido no Projeto de Doutoramento em Educação da Universidade da Beira Interior que estou atualmente a desenvolver na área da Literatura no 1.º Ciclo, sob a orientação científica da Doutora Sandra Carina Guimarães, da Doutora Maria do Rosário Lupi Bello e da Doutora Olívia Fialho.

Quais os objetivos da investigação?

Com este estudo pretende-se investigar o efeito de práticas de *Transformative Reading Teaching*, aplicadas a alunos do 1.º Ciclo. A teoria *Transformative Reading* tem vindo a ser desenvolvida pela Professora Doutora Olívia Fialho (da Universidade de Utrecht e Universidade de Oslo), desde 2012. Têm sido realizados vários estudos com base nesta teoria em adolescentes (Scrijvers et al., 2016, 2019; Scrijvers, 2019) e adultos (Fialho 2012, 2017, 2019, in prep.), que permitiram verificar efeitos positivos do trabalho de vivência literária que esta pedagogia específica promove nos participantes: na transformação da perceção de si e dos outros, na sua imaginação, nos nexos estabelecidos entre as histórias e as experiências pessoais, no desenvolvimento de simpatia pelas personagens estudadas, no desenvolvimento da empatia e da linguagem, entre outros benefícios. Ao aplicar esta prática a alunos do 1.º Ciclo, propondo as devidas adaptações a esta faixa etária, pretende-se alargar o conhecimento desta teoria e do seu papel e ação no desenvolvimento de competências literárias em crianças com a idade do 1.º Ciclo.

O que vamos fazer?

Enquadrado na preparação do projeto de Produção Artística do 1.º Ciclo, este estudo será constituído por oito sessões de vivência literária, com base na obra que iremos trabalhar este ano: *A Viagem do Caminheiro da Alvorada*, de C. S. Lewis. Estas sessões foram construídas em parceria com a autora do método, a Prof. Olívia Fialho.

As sessões serão dinamizadas pela habitual equipa de adultos que trabalha com os alunos e ocorrerão nos meses de maio e junho de 2021. Os alunos responderão ainda a um questionário sobre a experiência que viveram.

Procedimentos

Faremos registos de imagens e vídeo durante as sessões. As gravações bem como os trabalhos escritos realizados pelos alunos serão usadas para efeitos de análise de conteúdo.

Os dados recolhidos, incluindo alguns excertos das gravações, e os seus resultados e conclusões, serão integrados na referida tese de doutoramento e farão parte da comunicação deste estudo em artigos académicos e congressos futuros. Não serão usados os nomes dos alunos.

Os dados recolhidos que forem utilizados na investigação serão guardados por mim e não serão usados fora deste âmbito. Os restantes dados serão eliminados.

Se tiver alguma dúvida, poderá contactar-me através do e-mail:

maria.anjos@colegio-ramalhao.com

Agradeço desde já o seu apoio e colaboração nesta investigação!

Com amizade,

Maria João Anjos

Consentimento informado de participação no estudo sobre “*Transformative Reading Teaching*” aplicado ao 1.º Ciclo

Autorizo o meu filho(a) a participar no estudo sobre “*Transformative Reading Teaching*” aplicado ao 1.º Ciclo, conduzido pela professora Maria João Anjos. O estudo inclui a participação nas oito sessões de vivência literária sobre a obra “A Viagem do Caminheiro da Alvorada”, de C. S. Lewis, que serão registadas em vídeo, durante os meses de maio e junho de 2021.

_____ Sim _____ Não

Nome e apelido do aluno _____

Data de nascimento _____ Nível de escolaridade: _____

Assinatura da Mãe _____

Assinatura do Pai _____

Anexo 3 – Registo de avaliação aplicado aos professores de avaliação de cada sessão

Avaliação da Sessão nº _____

Data ____/____/____

Caro professor, por favor, avalie a Sessão de Interpretação, assinalando com uma cruz a resposta que lhe parecer mais adequada, usando o código seguinte:

1- Nada | 2- Pouco | 3- Suficientemente | 4 – Bastante | 5 – Totalmente

Caso tenha observações ou sugestões de melhoria a fazer, não deixe de as deixar registadas nos campos destinados ao efeito.

	1	2	3	4	5	Observações/Sugestões
Foi possível concluir todas as tarefas previstas na sessão no tempo previsto?						Se não, por que razão? Que tarefas ficaram por concluir?
Quanto às tarefas, considerou que:						
Eram adequadas para os alunos e para o tempo previsto?						
Tinham uma sequência lógica?						
Eram explicadas de forma clara?						
Eram interessantes para os alunos?						
Eram motivadoras para os alunos?						

Notas:

Anexo 4 – *Link* de acesso ao filme resultante do projeto artístico multidisciplinar (*teaser* e filme completo)

Link do teaser do filme:

[2 Nárnia 2021 Teaser.mp4](#)

Link do filme completo:

[2 Filme A Viagem do Caminheiro da Alvorada versao final 2021.mov](#)



Anexo 5 – Link de acesso à Exposição do percurso realizado com os alunos no projeto artístico multidisciplinar, do 1.º Ciclo

A NOSSA VIAGEM NO CAMINHEIRO DA ALVORADA

de C. S. Lewis

"A leitura levou-me mais fundo e mais alto."
C. S. Lewis

Começo a ler Lewis quando sou de 10/11, no final do 4.º ano. Desde criança que me fascina por coisas de raios, mitos e bruxas. Foi professor de Literatura na Universidade de Cambridge. C. S. Lewis escreveu muitos livros para adultos, mas "O Caminheiro da Alvorada" são dos mais conhecidos. Esta história mistura de aventura, humor e fantasia, considerada um clássico mundial da literatura juvenil.

texto

"A viagem começou por conhecerem bem esta obra adaptada a teatro dramatizado. Ouvimos a sua leitura em voz alta, feita por adultos."

8 SESSÕES DE VIVÊNCIA LITERÁRIA

TRANSFORMATIVE READING TEACHING

1 IMAGINAÇÃO

2 ENCARNAÇÃO

3 AVALIAÇÃO

4 SIMPATIA

5 RESSONÂNCIA

MEMÓRIAS

6 IDENTIFICAÇÃO

Com quem é que eu me identifico?

Carpenter, Edmund, Lurp, Riptchip

1.º ANO

Conhecemos Námita através dos Sentidos.

ESTUDO DO MEIO

O galeiro é um marinheiro encarregado por vigiar o mastro do navio. A sua função era subir à grévia, de onde observava as embarcações ou a terra.

2.º ANO

Aprendemos as profissões das pessoas que iam a bordo do Caminheiro da Alvorada.

3.º ANO

Para esta aventura marítima é fundamental conhecer bem os pontos cardiais e os aspetos da costa.

4.º ANO

Aprendemos as partes constituintes de uma caravela e alguns vocabulário marítimo.

MATEMÁTICA

ARTES

MÚSICA

MOVIMENTO

REFLEXÃO

7.ª e 8.ª Sessões

Aprendi que bons livros nos ensinam muita coisa. Esta história tem muito significado.

Deixei ser corajosa e fiel como o Riptchip ao longo da história.

Deixo li para o céu como vi o Riptchip fazer quando estava naquela outra gigante.

Com a conversa do Daburo aprendi que toda a gente tem direito a mudar e a tornar-se melhor pessoa, incluindo nós próprios de agora.

Fazer este percurso foi muito importante para mim porque de novo me lembrei em Námita a fazer com a imaginação muito alto!

Ao trabalhar tanto em grupo, eu aprendi a ser mais colaborante.

A nível de que mais gente se dá a conhecer e porque Tati-Bonita experimenta de novo a aventura.

Com esta história aprendi que se pode mudar!

Costei muito de ouvir os adultos a contar a história e de ler as atividades de escrita de trabalho literário.

Com este percurso aprendi que é muito importante ler livros, porque assim aprendemos muito!

Um exemplo disso é o personagem Riptchip. Ele tem alguns amigos novos e assim tornou-se um novo tipo de gente.

Esta história foi muito importante para mim porque a minha imaginação expandiu-se e aprendi muitas coisas novas.

Nesta história, Adão representa Deus e Deus é muito importante na minha vida.

Agora sinto-me capaz de ser compreendido melhor de outras formas, de ser mais empático e humilde. Este percurso foi importante para mim porque aprendi!

Fazer este percurso foi um desafio e a vontade de partilhar coisas com os outros.

Este percurso sobre a história fez-me perceber que as vezes podemos aproveitar muito a vida.

Nestas atividades senti-me em paz, porque pude de facto sentir a presença e inspiração de Deus.

Agora compreendo melhor as minhas coisas e a mim própria.

Link de acesso a um vídeo que mostra a exposição:
[1 Video Exposição Viagem Caminheiro da Alvorada 2021.MP4](#)

Link de acesso aos painéis Exposição:
[1 Exposição 1ºC Colégio São José Ramalhão.pdf](#)

Anexo 6 – Registo de reflexão para os alunos, aplicada nas sessões de vivência literária 7 e 8

.....

SESSÃO Nº 7

REFLEXÃO – 1

1.º. Gostaste de conhecer esta história?

Sim _____ Não _____

Completa as seguintes frases com uma reflexão tua sobre a história que trabalhamos:

2.º. A minha **parte preferida** desta história é...

porque _____

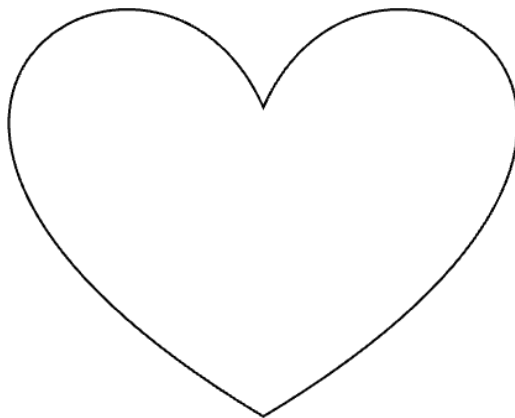
3.º. A minha **personagem preferida** da história é

Com essa personagem aprendi que...

SESSÃO N.º8

REFLEXÃO — 2

a. Nos momentos das tarefas individuais senti-me



b. Ao trabalhar em grupo com os amigos senti-me

c. A tarefa de que mais gostei foi... porque...

d. A tarefa de que menos gostei foi... porque...

e. Fazer estas sessões ajudou-me a compreender melhor algumas pessoas e a mim próprio?

f. Em suma, fazer este percurso foi importante para mim porque...

Anexo 7 – Registo de avaliação e reflexão para os professores, sobre os contributos didáticos do Modelo TR



Perceções dos Professores sobre as sessões de vivência literária, com base no Modelo *Transformative Reading Teaching*

Nome:

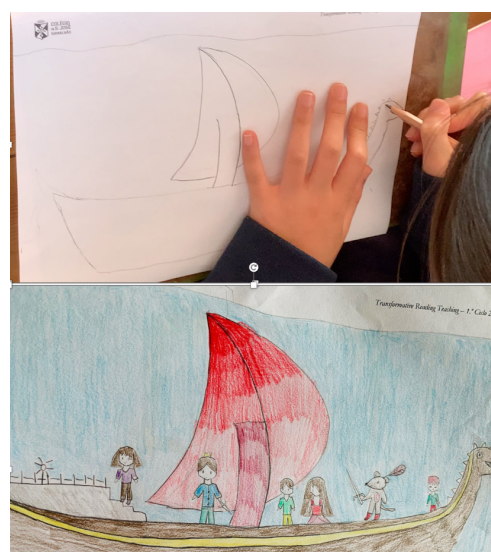
1) O que viu acontecer de positivo e diferente, durante as sessões de vivência literária?
2) Que aspetos julga que poderiam ser alterados ou aperfeiçoados?
3) Na sua opinião, é uma estratégia pedagógica a manter? Porquê?
4) Que pistas ficam desta experiência e que poderiam eventualmente continuar a ser aplicadas, ao longo do ano?

Anexo 8 – Registo fotográfico de alguns momentos comuns, das sessões de vivência literária

Momento de leitura inicial



Momento de tarefa individual



Momento de trabalho em pequenos grupos



Momento de conclusão da sessão, em grande grupo



Anexo 9 – Plano de distribuição de leitores, para cada cena e sessão

Ato	Cena	Título	Personagens/ leitores Usámos um código A (corresponde a um leitor), com um número que lhe está associado
1	1	O quadro no quarto	Lucy 1: A1 Edmund 1: A2
	2	A bordo do Caminheiro da Alvorada	Eustace 1: A3 Caspian 1: A4 Ripitichip 1: A5 Drínian 1: A6 Marinheiro 1: A3
	3	As ilhas solitárias	Lucy 3: -A1 Edmund 2: A2
	4	O que Caspian fez ali	Eustace 2: A7 Caspian 2: A8 Ripitichip 1: A5 Drínian 1: A6 Ladrão 1, 2, 3, 4 - A6 Pug: A7 Sr. de Bern: A1 Corneteiro: A1 Porteiro de Gumpas: A5 Gumpas: A2
	5	As aventuras de Eustace	Lucy 4: A7 Edmund 3: A2
	6	Como terminaram as aventuras	Eustace 3: A3 Caspian 3: A4 Ripitichip 2: A5 Drínian 1: A6 Marinheiro 1: A3 Aslan 1: A4 Narrador: A5
2	1	Foi por um triz	Ripitichip: A5 Eustace: A6
	2	A Ilha das Vozes	Caspian 4: A4 Drínian 2: A6
	3	O livro mágico	Marinheiro 1: A3 Edmund: A9
	4	Os Patetópodes ficam felizes	Lucy: A6 Chefe dos Patetópodes: A5 Patetópodes todos: A3 Aslan: A4 Coriakín: A9
	5	A Ilha das Trevas	Drínian: A6

6	Os três adormecidos na Ilha antes do fim do mundo Ilha de Ramandu	Caspian: A7 Edmund: A2 Ripitchip: A5 Lucy: A1
7	O princípio do final do mundo	Sr. de Rhup: A3 Marinheiros 1 e 2: A10 Gaivota: A10
8	As maravilhas do último mar Mar de Prata	Eustace: A3 Sr. de Ravilian: A10 Sr. de Argoz: A10 Sr. de Mavramorn: A10 Rapariga: A6 Ramandu: A2
9	O mais extremo final do mundo	Drínian: A6 Caspian: A8 Eustace: A3
10	O regresso	Edmund: A2 Lucy: A1 Ripitchip: A5 Cordeiro: A7 Aslan: A7

Sessões	Cenas lidas em cada sessão
1	Ato 1 – Cenas 1 e 2
2	Ato 1 – Cenas 3 e 4
3	Ato 1 – Cenas 5 e 6
4	Ato 2 – Cenas 1, 2, 3 e 4
5	Ato 2 – Cenas 5, 6, 7, 8
6	Ato 2 – Cenas 9 e 10
7	x
8	x

Anexo 10 — Registo fotográfico do espaço utilizado para as sessões de vivência literária



Anexo 11 — Registo fotográfico de alguns materiais de apoio às sessões de vivência literária



Talking Stick



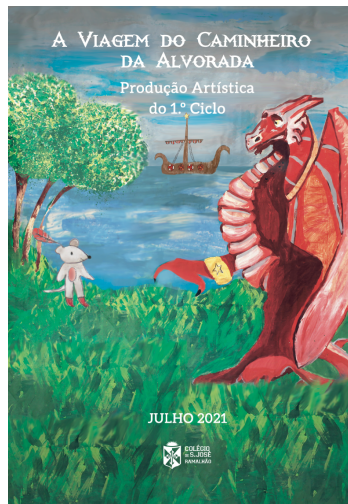
Placas com os nomes das personagens



Bases para apoiar os anexos com as tarefas escritas

Anexo 12 – Link de acesso ao guião da peça de teatro musical “A Viagem do Caminheiro da Alvorada”, ilustrado pelos alunos

Link de acesso ao guião da peça ilustrado pelos alunos:
[3. Guião 1.ºC Viagem do Caminheiro da Alvorada.pdf](#)



Ato 2 Cena 10 O regresso

Edmund - Vejiam! Aproximamo-nos de uma onda gigante. Parece uma muralha. E do outro lado... reparam... vem-se umas montanhas! Nunca vi nada tão grande e tão belo!
 Lucy - Tenho a certeza de que é ali o país de Aslan.
 Nena altaiva, o bote encalhou em terra.
 Ripitchip - Aqui é onde tenho de continuar sozinho.

A partir daqui Deixo tudo aquilo que não vou mais usar
 A espada, a balança, o escudo
 E já não vou voltar.



Adeus, queridos amigos
 Com Aslan eu vou ter
 Ao meu mundo
 Lá tudo é pleno
 Vou a caminho
 Do Céu!
 Eu sonhei e pedi:
 - Aslan, espera por mim!

A VIAGEM DO CAMINHEIRO DA ALVORADA 65



AGRADECIMENTOS

Agradecemos à fantástica equipa de professores titulares do 1.º Ciclo que consultou os alunos na compreensão desta obra literária, especialmente à Catarina Ribeiro e à Joana Cortes que acompanharam os alunos de 4.º Ano na descoberta e representação das personagens. Ao Hugo Sérgio todo o apoio pedagógico e criativo durante as ensaios e filmagens.
 Ao Tiago Diego e à Maria João Anjos que estrearam o guião, a partir da obra original de C. S. Lewis. A Mafalda Pereira que reviu o texto, imaginou como se poderia adaptar a cinema e ensaiou personagens.
 À Clara Pizarra que, diante de uma situação imprevista, tomou as rédeas da coordenação artística, com toda a empenho, dedicação e alegria.
 Ao Simão Marcelino e Carmo que escreveram e compôs músicas originais para uma produção artística e única em cena.
 À Maria José Cabral que coordenou todo o trabalho de cenografia e ilustração, consultando os alunos em trabalhos de grande diversidade, cheios de beleza e de apropriação literária. Ao José Luís Antunes e à Joana Vasconcelos pela sua colaboração na criação de afeições e à Anabela Esteves pela sua colaboração na seleção e criação de figurinos.
 Ao Miguel Gonçalves toda a filmagem e edição desta produção artística e ainda a interpretação inspirada da música e do book, que emergem numa banda sonora.
 À Sílvia Curvo por todo o trabalho de comunicação.
 À Isabel Mendes por todo o apoio logístico durante o projeto.
 A toda a área Administrativa e Financeira por toda a ajuda necessária durante o processo.
 Ao Padre Rui de Jesus que nos conduziu e apoiou numa mais funda compreensão da obra e da evolução das suas personagens no momento da Assembleia.
 À Professora Maria do Rosário Lúgl Bello pelo encontro de formação sobre "A relação narrativa entre a Literatura e o Cinema".
 À Vera Serafim que, além de responsável pelo movimento, este ano, foi também responsável por esta produção artística e cénica, todas as pessoas e respetivas tarefas, cheias de alegria, rigor e empenho.
 A todos os familiares pela sua colaboração, presença e palavras de incentivo, ao longo de todas as etapas deste percurso, neste ano tão atípico, em que foi necessário adaptar a nossa habitual peça de teatro a um projeto cinematográfico, em que arriscámos embarcar pela primeira vez!
 Agradecemos, por fim, ao nosso patrocinador, José José, pelo seu interesse, a quem recorremos sem hesitar, neste ano a si dedicado. Estamos muito gratos por todas as Graças que recebemos e que tornaram este projeto possível.

A VIAGEM DO CAMINHEIRO DA ALVORADA 73



Anexo 13 – *Link de acesso à banda sonora original da peça de teatro musical “A Viagem do Caminheiro da Alvorada”*

Link de acesso à Banda Sonora original:
[Músicas Caminheiro alvorada NÁRNIA.III FINAL](#)

Rhup - Saiam daqui! Fugam!
Todos a bordo fazem uma expressão surpreendida e assustada, exceto Ripitchip.
Ripitchip - Quem está aí? Se és um inimigo, não te tememos; e se és um amigo, os teus inimigos vão aprender a temer-nos.
Rhup - Tenham piedade! Levem-me daqui! Não desapareçam, não me deixem nesta terra horrível.
Caspian - Onde estás? Serás bem-vindo a bordo.
Lucy - (apontando a lanterna para o homem que falava) Está ali! Vejam.
Caspian - Preparem-se para o içar.
O homem sobe a bordo.
Rhup - Fugam desta maldita!
Ripitchip - Acalma-te e diz-nos qual é o perigo. Não é nosso hábito fugir.
Rhup - Esta é a Ilha onde os pesadelos se tornam realidade.
Marinho 1 - Que medo!
Marinho 2 - Que pavor!
Marinheiros 1 e 2 - Vamos fugir daqui!
Ripitchip 3 - Majestade, ireis tolerar este motim, esta cobardia? Estou certo que não! Em frente, por Nárnia, por Aslan! Remem.
Lucy, ao canto, faz um pedido a Aslan.
Lucy 9 - Aslan, já mostraste amar-nos tantas vezes, já nos ajudaste tantas vezes. Peço-Te, ajuda-nos também agora.

Calma, fica tranquila, eu estou sempre aqui.
Mesmo sendo difícil vigia, presta atenção!

A VIAGEM DO CAMINHEIRO DA ALVORADA 51



