

Orientação

Dedico esta monografia à criança que fui, ao sonho que tinha e hoje realizei.

É justamente a possibilidade de realizar um sonho que torna a vida interessante.

(Paulo Coelho)

AGRADECIMENTOS

À medida que ia elaborando esta monografia, ponderei se incluía ou não esta página. Acabei por decidir incluí-la, pois não podia deixar de agradecer formalmente aos principais intervenientes deste percurso. Assim, inauguro os agradecimentos aos professores supervisores, Doutora Paula Flores, Doutora Ana Catarina Simão, Doutora Inês Oliveira e ao Coordenador de Curso, Doutor José António Costa, por todo o apoio neste percurso e em particular neste ano atípico.

As minhas palavras de gratidão são também dirigidas à orientadora deste trabalho, Doutora Elisama Oliveira. Agradeço todo o profissionalismo, apoio e menção que me foi transferindo, tão importante para a minha evolução.

Não posso deixar de agradecer aos meus companheiros de Mestrado, sobretudo à Cristiana Folha, Joana Bastos e Rafaela Domingues com quem partilhei, particularmente este ano, inúmeros momentos árduos, mas também muitos sorrisos.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos professores cooperantes que me instruíram, receberam e integraram tão bem. A todos os alunos que fizeram parte deste percurso e tanto me ensinaram. A vocês sou grata também, por me terem feito sentir professora pela primeira vez e, assim, concretizar este sonho de infância. Que o sonho permaneça sempre dentro de cada um de vós.

Sem sonhos, a vida não tem brilho.

Sem metas, os sonhos não têm alicerces.

Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.

Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos.

Melhor é errar por tentar do que errar por omitir.

(Augusto Cury)

RESUMO

A escola apresenta-se como uma comunidade de pessoas que atuam, interagem, aprendem e progridem, requerendo um perfil de professor reflexivo e em constante indagação. Para dar resposta a este perfil, o processo de formação de professores é composto por quatro etapas principais, que são também considerados instrumentos muito vantajosos para a prática educativa, a saber: a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão. É neste contexto que o presente Relatório da Prática Educativa Supervisionada, elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) homónima, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, se constitui como um espaço de apresentação de toda a trajetória de evolução pessoal e de conceção científico-profissional realizada pela mestranda, ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

Em virtude do referido, esta reflexão em torno da prática educativa suporta-se em pressupostos teóricos predominantes no ensino, contemplando, ainda, um cariz investigativo. Portanto, este relatório revela a evolução da formanda, evidenciando as adversidades, mas também os potenciais que delinearam este percurso, bem como as proficiências a desenvolver. Este documento procura, também, – sobretudo pela sua componente investigativa – realçar que um professor se constrói a partir da harmonização entre o conhecimento científico, o conhecimento científico-pedagógico, a reflexão e a investigação-ação. Além disto, pretende evidenciar que o gosto pela leitura passa pelas conexões entre o saber ler e a emoção de ler, aliando, a esta última conexão, o humor, com o intuito de promover a leitura.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Professor Refletivo; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Neuroeducação; Humor.

ABSTRACT

The school presents itself as a community of people who act, interact, learn and progress, requiring a reflective teacher profile in constant inquiry. To respond to this profile, the teacher training process consists of four main stages, also considered to be very advantageous tools for educational practice, namely: observation, planning, evaluation and reflection. It is in this context that this Report of Supervised Educational Practice, prepared within the scope of the homonymous curricular unit part of the study plan of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2.º Cycle of Basic Education, constitutes itself as a space for presenting the entire trajectory of personal evolution and scientific-professional conception carried out by the master's student, throughout Supervised Educational Practice.

Given the above, this reflection on the educational practice is supported by theoretical assumptions prevalent in teaching, also contemplating an investigative character. Therefore, this report reveals the evolution of the trainee, highlighting the adversities, but also the potentialities that outlined this path, as well as the skills to be developed. This document also seeks – mainly for its investigative component – to underline that a teacher is built from the harmonization between the scientific knowledge, the scientific-pedagogical knowledge, the reflection and the action research. In addition, it intends to show that the taste for reading goes through the connections between knowing how to read and the emotion of reading, combining humor with this last connection, in order to promote reading.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Reflective teacher; 1st Cycle of Basic Education; Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2.º Cycle of Basic Education; Neuroeducation; Humor.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE DE ANEXOS	8
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	10
INTRODUÇÃO	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO, LEGAL E PEDAGÓGICO	14
1.1 - PROFESSOR REFLEXIVO	16
1.2 - A INERÊNCIA DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
2 – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	27
2.1 - O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO DISTRITO DO PORTO - BREVE EXPOSIÇÃO	28
2.2 - A ESCOLA BÁSICA DO 1.º CEB	31
2.2.1- A Turma do 3.º ano	32
2.3 - A ESCOLA BÁSICA DOS SEGUNDO E TERCEIRO CICLOS	36
2.3.1- A Turma do 5.º A	37
2.3.2- A Turma do 6.ºA	38
3 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	41
3.1 - ENSINO PRESENCIAL	43
3.1.1 - 1.ª Unidade Didática	46
3.1.2 - 2ª Unidade Didática	54
3.2 - PLANIFICAÇÃO, SIMULAÇÃO E GRAVAÇÃO	62
3.3 - ENSINO À DISTÂNCIA - IMPLEMENTAÇÃO DE AULAS SÍNCRONAS: «APRENDER COM AS DIVERGÊNCIAS»	74
3.3.1 - Movimento Retrospectivo	77
3.4 - OBSERVAÇÃO, ANÁLISE E RE-PLANIFICAÇÃO DE AULAS DA TELESCOLA	78

4 – O HUMOR COMO VETOR FOMENTADOR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UM PROJETO INVESTIGATIVO NA ÁREA DO PORTUGUÊS SOBRE OS BENEFÍCIOS DA UTILIZAÇÃO DE TEXTOS COM VERTENTE HUMORÍSTICA PARA A PROMOÇÃO DE LEITURA.....	81
4.1 - JUSTIFICATIVA DE ESTUDO: PORQUÊ O HUMOR?	81
4.2- QUESTÃO DE PARTIDA	85
4.3 – OBJETIVOS	86
4.4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	86
4.4.1- ESTUDO DO HUMOR.....	87
4.4.1.1- O Humor no Contexto Educativo	88
4.4.1.2. Humor nos Programas Curriculares de Português.....	91
4.4.2- O HUMOR COMO VETOR FOMENTADOR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	92
4.4.2.1- A Educação Literária	92
4.4.2.3 – O Papel do Professor de Português na Promoção da Leitura	94
4.4.2.4 – O Humor como Estratégia de Promoção da Leitura	96
4.5 - METODOLOGIA.....	98
4.5.1 - Amostra e Análise de Dados.....	99
4.6– O HUMOR E A ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA	102
4.7 - CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	104
5 – REFLEXÕES FINAIS	106
BIBLIOGRAFIA	111
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	125

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo A – Grelha de observação do contexto educativo
- Anexo B – Imagem retirada da obra *O amor o que é?*, de José Jorge Letria
- Anexo C – Excerto da obra *O amor o que é?*, de José Jorge Letria
- Anexo D – Leitura Expressiva
- Anexo E - Resultado da atividade de escrita, 2.º CEB
- Anexo F – Planificação do 2.º CEB: Primeira Unidade Didática
- Anexo G – Planificação do 1.º CEB: Segunda Unidade Didática
- Anexo H - Puzzle
- Anexo I – Caça ao Tesouro
 - Anexo I.1 – Tesouro
 - Anexo I.2 – Exemplo de uma pista
 - Anexo I.3 – Interior do Tesouro
- Anexo J – Registo fotográfico da atividade de escrita
- Anexo K – Trabalho de grupo, HGP
- Anexo L – Planificação 2º UD, HGP
- Anexo M – Caixa Mundo de Sonho
- Anexo N – Educação Artística (Registo de simulação de aula)
- Anexo O – Cenário da Hora do Conto
- Anexo P – Compreensão do texto: Mapeamento
- Anexo Q – Marcador de livros
- Anexo R – Grelha de Planificação da Escrita
- Anexo S – Atividade de pré-leitura
- Anexo T – Grelha de planificação do Texto Narrativo
- Anexo U – Grelha de hétero-revisão
- Anexo V – Registo fotográfico da aula simulada de HGP
 - Anexo V.1 – Atividade de motivação
 - Anexo V.2 – Atividades de lazer
 - Anexo V.3 – Mapa de Portugal com os diferentes destinos turísticos
- Anexo W – Terceira Unidade Didática
 - Anexo W.1 – Planificação do 1.º CEB
 - Anexo W.2 – Planificação de Português, do 2.º CEB

Anexo W.3 – Planificação de HGP, do 2.º CEB

Anexo X – Grelha de observação do ensino remoto de emergência

Anexo Y – Gráficos do questionário realizado ao serviço do projeto de investigação

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

A.S.E. – Ação Social Escolar

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

BE- Biblioteca Escolar

CEB – Ciclo(s) de Ensino Básico

HGP - História e Geografia de Portugal

IPP - Iniciação à Prática Pedagógica

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PISA – Programme for International Student Assessment / Programa Internacional de Avaliação de Alunos

REE - Rede de Bibliotecas Escolares

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC – Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

INTRODUÇÃO

O presente Relatório, intitulado *Aprender a Ser Professor: Integrar o humor para diversificar aprendizagens e promover o gosto pela leitura*, foi concebido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e constitui uma condição para a obtenção do grau de Mestre, credenciando o candidato para a docência nos dois Ciclos de Ensino Básico e nas disciplinas para as quais este segundo ciclo de estudos habilita. O título selecionado para o presente documento pretende aglutinar, intimamente, a prática educativa com o projeto de investigação, que se debruçou sobre o humor.

O principal propósito deste relatório é explanar o trabalho desenvolvido pela mestranda, ao longo do ano letivo vigente, isto é, retratar todo o seu percurso de experiências, emoções, aprendizagens e desafios experimentados no decorrer do estágio, mas também do percurso formativo efetuado nos dois anos letivos que compõem este mestrado. Contudo, este relatório não é unicamente de natureza descritiva, sendo, também, dotado de uma necessária vertente meditativa, o que, para além de evidenciar o desejado perfil reflexivo do qual deve ser dotado o professor, pretende que a mestranda medite acerca do seu percurso educativo.

Convém mencionar, desde já, que a sociedade se deparou com um problema de saúde pública: a pandemia provocada pela doença Covid-19, em março. Como consequência da situação pandémica gerada, o governo Português ativou o estado de emergência, o que fez com que inúmeros estabelecimentos fechassem, destes salientam-se os seguintes: restaurantes, lojas, cafés e escolas. No que diz respeito à educação, o governo lançou diversas medidas que pretendiam orientar o teletrabalho dos professores: a primeira refere-se às aulas síncronas, isto é, aulas a partir de plataformas como o *Zoom*, ou o *Google Meats*. Outra medida estabelecida com o objetivo de minorar os impactos do fecho dos estabelecimentos de ensino foi a implementação da nova telescola, que se intitulou de *#Estudoemcasa*, assumindo-se como um complemento às aulas síncronas e como uma forma de compensar os alunos que não tinham acesso a computador e/ou internet e, portanto, não podiam assistir às aulas síncronas com os seus professores. Perante esta situação, a organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi forçosamente alterada. Assim sendo, até março o estágio decorreu num Agrupamento de escolas públicas, do distrito do Porto. A partir de março, sem estágio presencial, foram

propostas as seguintes atividades: a análise de duas aulas da telescola de cada uma das áreas do saber, dos dois ciclos de ensino para o qual este mestrado habilita e a elaboração de uma Unidade Didática (UD) para simulação e gravação. Além disso, os formandos foram sempre orientados pelos professores supervisores através da plataforma *Zoom*.

No seguimento do exposto, o presente Relatório evidencia uma estrutura que sustenta o desenvolvimento da PES, composto por cinco capítulos e vários subcapítulos a eles agregados. Após a introdução, o primeiro capítulo, intitulado Enquadramento Teórico Legal e Pedagógico, apresenta um conjunto de pressupostos teóricos e legais que sustentam a ação docente. Ademais, este capítulo inicial centra-se na importância da construção de uma atitude profissional crítico-reflexiva potenciadora da tomada de decisões em contextos reais e na avaliação como inerência da prática pedagógica, ou seja, são focados aspetos que constituem um referencial comum à prática educativa e que sustentam a ação do professor.

Já no segundo capítulo, Caracterização dos Contextos Educativos da Prática de Ensino Supervisionada, destacam-se alguns constituintes considerados proeminentes para a compreensão do ambiente educativo, ao longo da prática. No que concerne ao terceiro capítulo, Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, são expostas reflexivamente as intervenções realizadas em ambas as valências - no 1.º CEB e nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, sendo também feita uma abordagem ponderativa do trabalho efetuado em torno da telescola, bem como da planificação, simulação e gravação de aulas que a mestranda produziu. Para além disso, é realizada uma meditação acerca da implementação de aulas síncronas, que a futura docente executou, por iniciativa própria. No quarto capítulo, Humor como Vetor Fomentador da Educação Literária: Um projeto investigativo na área do Português sobre os benefícios da utilização de textos com vertente humorística para a promoção da leitura, é apresentado o projeto de investigação realizado na área do português, focado na Leitura, mais concretamente no que se refere à motivação da leitura, destacando-se as opções tomadas pela mestranda (objetivos, questão de investigação, metodologia de investigação e instrumentos de recolha de dados), o enquadramento teórico e pedagógico, a apresentação e análise dos dados e a conclusão acerca do projeto investigativo e das suas limitações. A terminar, a Reflexão Final diz respeito ao quinto capítulo e comporta uma breve cogitação retrospectiva de todo o percurso de formação e a apresentação de perspetivas para o futuro. Por fim, com o intuito de esclarecer os leitores relativamente ao trabalho realizado no presente Relatório de Prática Educativa Supervisionada,

apresenta-se a lista de referências bibliográficas, que suportaram a redação deste documento e a Prática Educativa realizada, bem como os anexos que pretendem evidenciar o percurso desenvolvido durante a prática letiva.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO, LEGAL E PEDAGÓGICO

O Ministério da Educação (ME) assume a função de coordenar politicamente o sistema educativo português. Porém, os profissionais aos quais cabe a aplicação dos normativos emitidos pelo ME são os professores. Portanto, torna-se crucial que a futura docente detenha conhecimento das leis e diretrizes que administram o sistema educativo, para a construção do seu perfil de profissional de educação, sempre alicerçada em pilares teóricos e legais. Assim sendo, numa parte inicial deste capítulo são apresentados alguns dos principais pilares legais que norteiam a profissão docente.

Primeiramente, importa relembrar que, em 1976, a Assembleia Constituinte redigiu a Constituição da República concedendo a “liberdade de aprender e ensinar” (artigo 43.º), o “direito à educação e cultura” (artigo 73.º) e o direito ao “ensino e igualdade de oportunidades na formação escolar” (artigo 74.º), este último também ratificado na Convenção dos Direitos da Criança (1989).

À luz dos direitos supramencionados, é relevante analisar o decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que elenca as várias dimensões que caracterizam o desempenho do professor, tais como: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de conexão com a comunidade; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. A Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, com o propósito de desenvolver nos formandos estas dimensões, concebeu para a PES um modelo formativo que aglutina o 1.º CEB e o 2.º CEB (neste caso, as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal), cujo processo assenta na interação entre teoria e prática, procurando responder a um perfil de professor duplo e flexível, uma vez que ser professor é assumir uma postura multifacetada, isto é, conseguir mobilizar diferentes conhecimentos e estimular a curiosidade dos alunos (Estanqueiro, 2010).

Melhor dizendo, entende-se por profissionalidade docente “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p. 64). Roldão (1998) declara, ainda, que a profissionalidade docente é o que qualifica um profissional e estabelece uma diferença visível com outro profissional. Ademais, a profissionalidade docente organiza-se segundo quatro eixos primordiais: o primeiro diz respeito à índole da atividade praticada, ou seja, a função docente. Todas as profissões são reconhecidas pela posse de um saber próprio, que, no caso da educação, é ensinar, ou seja, a função central do

professor é “estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos” (Roldão, 2005, p. 49). O segundo eixo que organiza a profissionalidade docente é relativo à sabedoria adquirida para praticar essa atividade, designado por Roldão (1998) de “saber educativo”, permite ao docente executar a sua função mobilizando todos os saberes, articulando-os com o propósito de atingir o objetivo central da sua atividade, que é a aprendizagem efetiva dos alunos. O eixo seguinte tem que ver com a possibilidade de deliberar sobre a ação, isto é, a oportunidade que o docente tem de determinar a modificação da sua ação, com vista ao aperfeiçoamento do desempenho da sua função. Por fim, destaca-se o nível de reflexividade sobre a ação docente, isto quer dizer, refletir sobre as suas práticas para as aprimorar (Roldão, 1998).

Com vista a proporcionar aos docentes um melhor desempenho profissional, promovendo o cumprimento das dimensões elencadas nos parágrafos anteriores, o Ministério da Educação, no ano de 2008, aprovou através do decreto-lei n.º 75/2008, «o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário»¹. O instrumento legal mencionado circunscreve como instrumentos de autonomia, dos Agrupamentos e Escolas, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades e o orçamento. Concomitantemente, para pôr em prática a referida autonomia de gestão e administração, institui como órgãos de direção, administração e gestão o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.² Este decreto pretende, ainda, providenciar a continuidade entre os vários ciclos de ensino do Agrupamento e a igualdade social.

Confrontando as orientações executadas pelo decreto-lei n.º 6/2001, ao nível da avaliação da aprendizagem no Ensino Básico, com as diretrizes específicas dos perfis de docência, surge o despacho normativo n.º 1/2005, que especifica os “princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos”³. Nesse sentido, são enumeradas as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, interna e externa. Esta nomenclatura foi modificada e republicada através do despacho normativo n.º 6/2010.

¹ Cf. art.º 1.º do decreto-lei n.º 75/2008.

² Cf. art.º 9.º e 10.º do decreto-lei n.º 75/2008.

³ Cf. Enquadramento da avaliação do despacho normativo n.º 1/2005.

Em síntese, o docente exerce uma atividade importante na sociedade, que se caracteriza, segundo Roldão (2005), por ser uma função “complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (p. 49). Portanto, para executar esta profissão complexa, o docente deve dominar um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, bem como habilitações e aptidões específicas para que conclua com êxito a sua profissão. Já que, “não há um perfil único de bom professor. Mas há boas práticas educativas, que revelam equilíbrio entre a tradição e a invocação” (Estanqueiro, 2010, p. 76).

Em virtude do referido, neste capítulo são destacadas, em seguida, duas das aptidões cruciais para o sucesso na prática docente. A primeira competência aludida diz respeito à importância da capacidade reflexiva de um professor, já a segunda prende-se com a inerência da avaliação na prática pedagógica.

1.1 - Professor Reflexivo

O trabalho de um professor é exercido numa perspectiva de desenvolvimento profissional, ou seja, implica uma persistente análise reflexiva acerca das suas práticas, reajustando a forma de atuar através da avaliação e remodelação das decisões tomadas (Roldão, 1998). Comprova-se, portanto, que, como já aludido, um dos eixos essenciais da profissionalidade docente é a natureza reflexiva, especialmente numa época em que a educação se debate, segundo Perrenoud (2000, p. 141), com “a violência, a brutalidade, os preconceitos, as desigualdades e as discriminações” já que, atualmente, as turmas e os alunos são cada vez mais heterogéneos, muito devido ao facto de Portugal ser um país pautado pela imigração (Cortesão, 2000). Desta forma, é fundamental que os docentes atuem no sentido de formar cidadãos com capacidade de respeitar a diferença, ou seja, cidadãos que não cooperem no surgimento ou no aumento de situações de distinção e de fenómenos de exclusão social. É neste contexto que Alarcão (2007) define, como grande desafio para os professores, a formação de cidadãos, autónomos, colaborativos e com espírito crítico apurado. Portanto, considerando todos os flagelos com que os docentes são confrontados diariamente, faz todo o sentido que assumam, de forma contínua, uma postura reflexiva. Postura essa que deve permitir a resolução de dilemas e a tomada de

decisões cientes, cumprindo desta forma um dos objetivos estabelecidos para a prática reflexiva: a “melhoria dos contextos e práticas” (Formosinho, 2009, p. 86).

Posto isto, torna-se importante definir o que é ser reflexivo e compreender melhor como atua um professor com esta aptidão. Convocando a perspectiva de Alarcão (1994), ser reflexivo é “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 3). Saber autoavaliar-se, para Perrenoud (2002), é o primeiro momento em que a reflexão começa a surgir, concedendo ao professor exercícios de análise sobre si próprio, as suas práticas, os seus comportamentos e, até mesmo, sobre os seus medos e dúvidas. Nóvoa (1995) indica a capacidade reflexiva do professor como a possibilidade que este tem de colocar respostas ímpares a situações que apresentam atributos singulares. Parafraseando Perrenoud (1993) os professores reflexivos interrogam-se sobre a razão de fazerem as atividades e sobre como as executar. São professores que investigam várias opções para dissipar os dilemas da pedagogia. Desta forma, o profissional é capaz de identificar as suas qualidades ao mesmo tempo que fortalece a aptidão de compreender os problemas cognitivos e educacionais que o rodeiam. De forma complementar, Alarcão (1996) declara que professores reflexivos meditam sobre os ambientes e os contextos de aprendizagem em que atuam e que observam. Ou seja, refletem sobre a sua turma, que corresponde ao contexto em que lecionam, questionando-se sobre conhecimentos e as capacidades que os seus estudantes estão a fortalecer, sobre os motivos da dificuldade na e sobre o papel que assume na relação com os alunos. Refletem, igualmente, sobre os conteúdos que ensinam e a eficiência dos métodos utilizados, ponderando a sua competência pedagógico-didática para exercerem com êxito as finalidades da sua disciplina. Já autores como Amaral, Moreira & Ribeiro (1996), Schön (2000) e Leite (2003) declaram que a reflexão consiste no questionamento sistemático do professor sobre a própria prática, criticando e desenvolvendo as suas teorias sobre a prática ao refletir na, sobre e para a ação. Parafraseando, ainda, Alarcão (1996), estes professores vão mais longe na meditação que praticam, refletindo também sobre a própria razão de ser professor.

Terminado o esclarecimento da definição de professor reflexivo, revela-se indispensável conhecer as características que descrevem este modelo de professor. Parafraseando Dewey (1933), são apresentadas três particularidades destes professores: O primeiro atributo deste profissional é a sua abertura de espírito, ou seja, apresenta uma mente aberta através da qual acolhe, dentro de um amplo âmbito, diversas opções e pensa em variadas alternativas. Estes professores indagam-se constantemente sobre a maneira

como atuam na sala de aula e, por deterem uma mente aberta, conseguem mais facilmente avaliar o que funcionou e o que não funcionou no contexto da sala de aula. A título de exemplo, ao longo da PES, a formanda tentou ouvir mais do que uma opinião acerca do seu trabalho, não só por parte dos professores cooperantes e supervisores, mas também dos alunos, tendo, inclusive, solicitado a opinião dos estudantes no final de algumas aulas, sobre como poderia melhorar determinada atividade. Além disso, colocou-se diversas vezes na posição dos alunos, já que considera que uma postura de abertura, franqueza e flexibilidade não deve ocorrer apenas ao nível da razão e do conhecimento, mas também no fortalecimento da empatia para alcançar a motivação e orientar para a ação. A segunda postura do profissional reflexivo é a responsabilidade, o que implica ponderar com cuidado as ações, consoante os fins a atingir, e sentir-se capaz de lidar com as consequências das mesmas, mesmo as mais imprevisíveis (Dewey, 1933). Por fim, assinala-se a terceira característica do professor reflexivo, que diz respeito ao empenho. Um professor empenhado é impulsionado por um vigoroso entusiasmo e vontade de participação, só assim o docente conseguirá superar as complexidades que o processo de questionamento/reflexão envolve. Concomitantemente, é relevante referir que a curiosidade é um apanágio crucial, sem o qual o profissional não conseguirá arbítrio para refletir (Dewey, 1933).

Evidentemente, a grande maioria dos professores reflete depois da aula e deve sempre cogitar para que possa aperfeiçoar e estabelecer algumas correções ao seu trabalho, uma vez que, através do ciclo prática/reflexão/prática, é possível perceber se o trabalho implementado vai ao encontro dos objetivos ambicionados (Mendes, 2005). Todavia, é crucial enfatizar que a reflexão não se pode realizar apenas após a aula, mas antes, durante e após a mesma.

Para elucidar melhor estes pressupostos, são imediatamente apresentados os níveis de reflexão tendentes ao exercício de meditação de um profissional de educação. Convocando Donald Shön (2000), são patenteados os quatro níveis de reflexão que este autor instituiu: a reflexão para a ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Primeiramente, a reflexão para a ação é realizada no momento precedente à ação, tal como o nome indica, reflete-se para a ação. A mestrande consignava muitas horas a este nível de reflexão, que surge no momento de planificação. Para elaborar os planos de aula, a futura docente levantava hipóteses de questões, situações que podiam causar entraves aos alunos e avaliava se as atividades preparadas cumpriam os objetivos de ensino-aprendizagem delineados e se, concomitantemente, iam

ao encontro dos interesses da turma. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), os dois níveis subsequentes são de caráter reativo, ou seja, a reflexão na ação, que ocorre na mesma altura em que o docente está em ação, e a reflexão sobre a ação, que tem um lugar posterior ao acontecimento, ou seja, acontece quando o profissional revê as suas práticas. Como método de auxílio a este nível de reflexão (reflexão sobre a ação), no final de cada aula, a futura docente redigia um documento escrito onde meditava sobre a sua ação, anotando os aspetos bem conseguidos e os menos conseguidos e alvitrava algumas soluções exequíveis, para, *a posteriori*, confirmar ou revogar na sala de aula e, conseqüentemente, evoluir. O último nível declarado, a reflexão sobre a reflexão na ação, é o ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, sobretudo nos aspetos menos conseguidos, adequando as suas práticas futuras. Portanto, torna-se pertinente salientar que a reflexão só cumpre a sua função na integra quando estimula alguma renovação (Oliveira e Serrazina, 2002).

Para além disso, ser um professor reflexivo significa, similarmente, ser um professor investigativo, ou seja, que procura autoanalisar-se, confrontar-se, criticar-se. Dewey (1993) considera que a verdadeira prática reflexiva é aquela que assenta na investigação como processo de resolução dos dilemas encontrados. Esta metodologia educativa determina uma sequência, onde se encontram contemplados os momentos que se seguem: planificar, atuar, observar e refletir. Nesse sentido, a investigação-ação concede ao docente as ferramentas necessárias para que através da observação, recolha inferências, reflita sobre elas e repense a sua prática (Oliveira & Serrazina, 2002). A estratégia educativa investigação-ação apresenta como objetivos: validar as conclusões da investigação e promover o diálogo colaborativo, além de ceder informação entre corresponsáveis da ação (Vieira & Moreira, 2001).

A instituição educativa tem, obviamente, um papel muito importante no desenvolvimento de um professor reflexivo, já que, para além de qualificar os alunos, a instituição escolar deve proporcionar momentos em que o docente aplique as suas ideias, como por exemplo na criação de projetos, promoção de debates e discussões, que este considere importantes para o seu contexto de atuação (Alarcão, 1992). Por isso, é essencial que a escola seja também reflexiva de modo a facultar autonomia aos profissionais de educação, para que estes possam exercer o seu papel na escola com eficácia. Só possibilitando o supracitado, a instituição concorre para a formação de professores reflexivos, que encontrem a possibilidade de criar e inovar a sua função encarando as adversidades que o sistema atual enfrenta (Alarcão, 2007). Esta ideia é

reforçada por Oliveira e Serrazina (2002), que afirmam a reflexão do professor como um processo que “pode ser potenciado se existir um ambiente propício, como, por exemplo, uma equipa colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual” (p. 6). Um ótimo recurso para a reflexão é o diário colaborativo, pois permite

compreender o modo como o próprio e o outro pensam e interpretam a experiência vivida pela reflexão partilhada, bem como desenvolver formas de indagação sobre a ação que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 43).

Em sùmula, o poder de refletir é uma característica inata do ser humano, que pode ser direcionado para a educação, concedendo ao professor a possibilidade de conhecer situações problemáticas e descobrir possíveis soluções, uma vez que exercer uma prática reflexiva significa estar em constante busca de aperfeiçoamento profissional. Porém, conforme exposto, a instituição onde um professor labora assume um papel fundamental para que o professor possa exercer uma prática reflexiva eficiente. Em função disso, a escola deve conceber liberdade ao docente, oferecer espaço e condições para que este possa colocar em prática as soluções descobertas na sua meditação. Para finalizar, é necessário ter bem ciente que a reflexão não contém um conjunto de procedimentos e estratégias exclusivos. De outro modo, a cogitação é uma análise ativa, constante e cautelosa que se caracteriza pela intermediação da ação do docente com a sua perspicácia em observar conflitos e a sua perspicácia em colocar em prática as soluções meditadas para os dilemas despontados (Zeichner, 1996). Portanto, a prática reflexiva leva tempo, uma vez que o processo reflexivo se constrói através de progressos e retrocessos, que consciencializam o professor das teorias que orientam a sua prática (Gebhard, 1996). Advertir, ainda, que um professor reflexivo está um passo à frente daqueles que não fazem uso da reflexão, pois a prática reflexiva pode e deve ser compreendida como um instrumento que orienta a prática pedagógica.

1.2 - A Inerência da Avaliação na Prática Pedagógica

As incumbências dos professores e das escolas estão em constante transformação. O sistema educativo passou de uma “Escola de Elites” para uma “Escola de Massas” e, por isso, o corpo discente é caracterizado pela hegemonia. Portanto, não se pode continuar a ensinar todos como se fossem um só (Nóvoa, 2012; Sebastião, 1998). Logo, “a

avaliação tem-se complicado, principalmente devido às inúmeras formas de avaliação e à miríade de fins que a avaliação pretende servir” (Earl, 2003, p. 2).

Com fundamento nas preocupações expostas e considerando que a avaliação faz parte da prática pedagógica, pretende-se compreender o contributo da avaliação para a aprendizagem, uma vez que a mesma contribui para cumprir os requisitos de equidade e justiça social, proporcionando aos alunos uma educação de qualidade.

A avaliação, para além de ser uma tarefa de colossal complexidade é, também, um conceito complicado de definir. Porém, faz todo o sentido numa fase inaugural conhecer a evolução da sua conceção. Principia-se, então, pela opinião de Fernando Diogo (2010), que afirma que “o conceito de avaliação assumiu, ao longo da história, diferentes feições, revelando diferentes modos de pensar e de praticar a avaliação” (p. 97). No início do século XX, avaliar significou medir⁴ (Pacheco, 1995. p. 53). Este conceito supõe uma desunião entre dois momentos, o de ensinar/aprender e o de avaliar (Diogo, 2010). Todavia, segundo entendimento do professor Pacheco (1995), o significado mais comum de avaliação é atribuir notas aos alunos, ou seja, tendo como base uma escala, atribuir uma classificação (Pacheco, 1995. p. 53).

A partir de 1950, Tyler propôs um modelo curricular tendo por base as necessidades do indivíduo. Esse modelo passa a entender que a avaliação vai muito além da medição das erudições adquiridas pelos alunos, ou seja, a avaliação diz respeito a todo o processo de ensino (Fernandes, 2011). Por essa razão, na década de 60, o objeto da avaliação alarga-se, pois deixa de se focar apenas nos produtos, focando-se, maioritariamente, no processo (Diogo, 2010).

Já na década de 70, a ênfase é colocada na interpretação dos contextos em que os fenómenos educativos ocorrem, “valorizando-se a autoavaliação⁵ do aluno e os pontos de vista de todos os protagonistas” (Diogo, 2010, p. 98). De acordo com McMillan & Hearn (2008), autoavaliação é identificada como uma forma de participação ativa do aluno no processo de avaliação onde, primeiramente o estudante deve controlar a qualidade do seu pensamento e comportamento para, de seguida, reconhecer estratégias que possam melhorar o seu desempenho. Mais recentemente, Brown e Harris (2013) defendem que a autoavaliação deve ser executada na prática educativa como uma competência

⁴ Por medição compreende-se a descrição quantitativa de um determinado comportamento do aluno (Pacheco, 1995).

⁵ A autoavaliação é um instrumento de aprendizagem adaptável aos alunos. Por norma, ocorre na sala de aula, quando os alunos avaliam os seus próprios trabalhos, bem como a sua prestação (Diogo, 2010).

autorregulatória e não como uma prática avaliativa. Ou seja, deve ser implementada e trabalhada na sala de aula, pois contribui para uma boa prática de ensino. Tendo em conta as diversas perspetivas supracitadas, conclui-se que a autoavaliação se centra no aluno, pois permite alterar o foco da avaliação que, neste caso, se concentra no processo e, não, somente nos resultados.

Não obstante, a autoavaliação assume um cariz muito complexo, uma vez que, tal como refere Saint-Exupery, na sua obra *O Príncipezinho*, “É muito mais difícil julgar-se a si próprio do que julgar outros. Se conseguires julgar-te a ti próprio bem, é porque és um verdadeiro sábio” (p. 30). Esta frase relaciona-se com a autoavaliação na medida em que a perceção que, por norma, cada indivíduo tem de si mesmo é que atua de forma íntegra, de dentro para fora, com o seu pensar, sentir e agir em consonância, quando, na maioria das vezes, pensamos uma coisa, sentimos outra e agimos de forma incoerente com o que pensamos e sentimos. Concomitantemente, na autoavaliação o aluno reflete acerca das suas produções, o esforço depositado e os progressos na aprendizagem, isto é, depara-se com as suas aptidões, mas também com os seus próprios erros. Erros, esses, que são muitas vezes inconscientes. Por esse motivo é que se torna sempre mais simples julgar o outro do que a nós mesmos.

Tendo em conta a complexidade desta tarefa, o professor deve providenciar instrumentos imprescindíveis para que o aluno seja competente na sua reflexão. Já que, alunos dotados da consciência de si próprios monitorizam as suas aprendizagens, estão mais recetivos à apreciação do professor e mais conscientes das suas necessidades, o que facilita o seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. De acordo com esta linha de pensamento, ao longo da prática educativa supervisionada, a futura docente observou momentos de autoavaliação, para os quais a professora cooperante distribuía uma grelha com o intuito de facilitar esta tarefa tão difícil.

Conforme supramencionado, a avaliação não formal tem alcançado, recentemente, muita importância, uma vez que valoriza os dados de índole qualitativa que são recolhidos através do resultado das interações estabelecidas entre todos, diariamente, na sala de aula. Estes dados permitem, ao professor e aos alunos, construir um conhecimento objetivo acerca das aprendizagens que vão sendo adquiridas (Fernandes, 2011). À vista disto, percebe-se, portanto, que avaliação não é sinónimo de valor. Por outro lado, a avaliação deve, de forma fiável e concreta, tornar evidente para todos os intervenientes, mas principalmente ao aluno, quais as aprendizagens que conseguiu concretizar e os conteúdos aos quais se deve dedicar mais.

Em súpula, como declarou Fernandes (2011), “Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem que ver com a aprendizagem e com o ensino” (p. 86). Ou seja, tal como referem Pais e Monteiro (1996), avaliar não deve ser encarado como um fim, mas como um meio, cujo objetivo primordial é melhorar e regular progressivamente os métodos e os produtos do ensino e da aprendizagem dos alunos. Termina-se a elucidação do conceito de avaliação com a definição prevista pelo Decreto-Lei n.º 17/2016, que define a avaliação como um processo que se pretende regulador, tanto do ensino como da aprendizagem, orientador do percurso do aluno e certificador, das aprendizagens realizadas.

Esclarecido o conceito de avaliação, de complexa circunscrição, faz sentido mencionar, de seguida, as finalidades desta prática educativa. Portanto, a avaliação apresenta os seguintes objetivos: classificar e verificar a evolução dos alunos; diagnosticar falhas e proporcionar aos alunos a reflexão sobre os seus próprios erros; fornecer *feedbacks* ao professor sobre o processo de ensino, funcionando como estratégia de motivação e orientação da instrução (Gonçalves, 2010). Dos objetivos da avaliação parafraseados, destaca-se o de prover retorno ao professor, já que ao apreciar os resultados de uma aula, o docente percebe a recetividade ou a indisponibilidade dos alunos para realizarem os exercícios propostos. Para além disso, o professor percebe se, através do exercício, o aluno conseguiu cumprir os objetivos que estabeleceu previamente.

Assim sendo, uma das finalidades da avaliação é permitir ao docente perceber o que foi bem conseguido, o que correu menos bem e onde é que pode melhorar a sua prática. Esta afirmação é reforçada pela conceção de Gatti (2003), ao declarar que ao avaliar, os docentes avaliam não só os alunos, mas também a si próprios, dado que “Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo” (Gatti, 2003, p. 111). Convocando a prática educativa supervisionada, a professora em formação reforça, de modo idóneo, que o retorno, provindo da avaliação, foi uma mais valia. Este permitiu-lhe evoluir, não só na planificação da aula seguinte, como também, na elaboração das UD subsequentes, alterando estratégias e aperfeiçoando recursos, com o intuito de causar recetividade de todos os alunos.

Considerando que a avaliação é constituída pelas funções de informação e valoração, esta desempenha, também, três tipos de modalidades: a sumativa, a formativa e a diagnóstica. Principiando pela avaliação sumativa, esta

verifica os resultados do processo didático e serve de base para a tomada de decisões (Rosales, 1992). A seguinte tipologia de avaliação apresentada é a formativa, que se projeta sobre o processo didático e não sobre os resultados. Transmite, ao professor e ao aluno, informações sobre os resultados de aprendizagem, que decorrem do desenvolvimento das atividades. Este tipo de avaliação fornece aos docentes, informações sobre como solucionar dificuldades apresentadas pelos alunos e acontece ao longo do processo de ensino aprendizagem (Aranha, 2004). Segundo Carrasco (1989), a avaliação formativa é relevante, pois permite detetar uma lacuna de aprendizagem mal ela se ocasiona e essa identificação precoce possibilitará a sua resolução imediata. Conforme destaca Popham (2011), “A revisão recente de mais de 4.000 investigações mostra claramente que quando a avaliação formativa é corretamente implementada na sala de aula, pode duplicar a velocidade com que os alunos aprendem” (p. 2). Por último, apresenta-se a avaliação diagnóstica, fundamental para determinar as ideias tácitas dos alunos, além de servir de base para o professor tomar decisões sobre a planificação do conteúdo a abordar (Rosales, 1992). Segundo Aranha (2004), “antes de se dar início ao processo, deve-se avaliar a população alvo, através de uma avaliação inicial que permite identificar o real nível dos alunos, constituindo um indicador fundamental para a definição de objetivos, estratégias, metodologias, entre outros aspetos” (p. 6).

Concluída a análise das funções da avaliação e respetivas modalidades, revela-se importante conhecer os princípios aos quais a avaliação deve responder. Pacheco (1995) afirma, como cruciais, os seguintes: clareza, ou seja, esclarecer o significado dos marcos empregues; acessibilidade, melhor dizendo, a avaliação deve ser acessível a todos os intervenientes envolvidos, desde professores, alunos a encarregados de educação; homogeneidade, ou seja, os símbolos devem ser os mesmos para todos, assim como os critérios de avaliação devem ser aproximados; por último, o docente deve considerar todos os dados que detenha dos alunos, isto é, deve ocorrer convergência de indícios provenientes de diferentes fontes.

Tendo em conta todas as finalidades, funções, tipologias e princípios a que a avaliação deve responder, conclui-se que as situações de avaliação são muitas e os alunos são todos diferentes, por isso faz todo o sentido ter instrumentos de avaliação diversificados, de modo a facilitar a prática pedagógica e a responder aos princípios precedentemente aludidos. Pois, como Fernandes (2011) declara, “(...) a avaliação só poderá ser um processo credível, rigoroso, ético e útil para todos os envolvidos se as ações

de recolha, análise e registo da informação forem tão diversificadas quanto possível” (p. 86).

Portanto, a observação, os registos de incidentes críticos, os questionários e os testes são alguns exemplos de instrumentos ao dispor da avaliação, que auxiliam o docente na sua prática pedagógica, coadjuvando-o a cumprir eticamente a avaliação dos seus alunos. Destes dá-se destaque à observação que, segundo Pais e Monteiro (1996), “permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” (p. 65). Ao longo da PES, a professora estagiária utilizou, sobretudo, este instrumento de avaliação, o que lhe permitiu identificar as necessidades de cada aluno e possibilitou uma resposta útil a essas carências. Além disso, através da observação o ato de planificar foi simplificado, pois esteve adaptado à realidade do contexto. Como auxílio à observação, a professora em formação, utilizou frequentemente grelhas de observação, que permitiram não só conhecer o contexto educativo, mas também entender os comportamentos de cada aluno e observar a sua progressão (anexo A).

Assim sendo, o professor deve retirar sempre o melhor partido destes utensílios pedagógicos, compreendendo o que alterar nas práticas pedagógicas imediatas à avaliação. Pois, tal como refere Rosales (1992), a avaliação compõe-se por três tipos de ações basilares: a recolha de informação, a interpretação dessa mesma informação e a adoção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do ensino. Ou seja, só aperfeiçoando as práticas pedagógicas seguintes à avaliação se cumpre o objetivo primordial da mesma.

Partindo destas conceções, termina-se afirmando que a avaliação é uma parte indissociável do aprender e do ensinar e, por isso, é de facto intrínseca à prática pedagógica. Deve ser utilizada como um instrumento essencial para chegar a um fim, ou seja, deve ser utilizada como um instrumento facilitador do processo de ensino/aprendizagem. Assim, os docentes têm a perceção dos conhecimentos dos alunos, da sua progressão e das suas dificuldades, o que lhes permite que reformulem a sua prática pedagógica, no sentido de colmatar as complexidades cognitivas dos seus alunos. Já que, de acordo com Boggino (2009), é “em função dos erros que os alunos cometem ou dos conhecimentos que têm dos conteúdos abordados, que o professor poderá dar um contra-exemplo, colocar uma pergunta ou dar uma informação, mas sempre partindo do conhecimento acerca da produção do aluno” (p. 83). Portanto, é evidente que se não se avaliarem adequadamente os alunos, eles avançarão, pelos diversos níveis de ensino, sem terem conhecimento das lacunas que se vão originando. Consequentemente, os alunos

chegarão a um momento em que não conseguirão concretizar novas aprendizagens por carências das bases necessárias. Por fim, reforce-se, ainda, que se o professor não refletir sobre as suas práticas diárias, se não avaliar diariamente, quer os alunos, quer a sua atuação, não há ensino nem aprendizagem eficaz.

2 – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A escola é o espaço coletivo de ressalva efetiva do direito à educação, devendo a sua atividade garantir plenamente esse direito. Assim, a escola deve ser compreendida como uma coletividade educativa que se organiza e se renova mediante um projeto educativo, que não esquece as coações sociais (Caixeiro, 2004; Carvalho & Diogo, 1999). Atualmente, sente-se a necessidade de elaborar projetos educativos distintos dos demais, que permitam ligar o ensino aos espaços da sociedade (Nóvoa, 2012).

Face ao exposto, é indispensável explorar o contexto educativo do Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, no qual foi desenvolvida a PES da futura docente. Para analisar o contexto recorreu-se, essencialmente, à consulta e análise dos instrumentos centrais de construção da autonomia do Agrupamento de Escolas: Projeto Educativo (PE)⁶, Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) e Planos de Turma. Como complemento aos documentos mencionados, salienta-se a observação, realizada pela professora estagiária. Como auxílio à observação, a mestrandia utilizou uma grelha de observação (consultar anexo A). Instrumento muito útil, quer na realização do presente relatório, como também na elaboração de planificações. Estrela (1994) atesta esta afirmação ao declarar que “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...), demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis” (p. 61). Logo, não existindo um modelo de professor ideal, o professor estagiário deve munir-se de métodos de observação que lhe permitam estar mais consciente das situações de ensino. Desta forma, atesta-se a importância do tempo de observação e cooperação destinado à prática pedagógica (Estrela, 1994. p. 62).

⁶ Um projeto educativo é um documento de longo prazo, integral, flexível, aberto e democrático. Pensado e elaborado de forma coletiva pela comunidade educativa, partindo da análise da própria realidade, com o propósito de melhorar a ação educativa e orientar a gestão da Escola (Diogo, 1998). A versão integral do Projeto Educativo encontra-se disponível no site da escola.

2.1 - O Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto - Breve Exposição

A prática educativa supervisionada decorreu em centros de estágios integrados num Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação.

No que concerne à oferta académica, perante o Regulamento Interno, este Agrupamento de Escolas é composto por seis estabelecimentos de educação e ensino, que se estendem desde o Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. É constituído por cinco escolas do 1.º CEB, cinco jardins-de-infância e uma escola dos 2.º e 3.º CEB (Regulamento Interno, 2018). Todas as escolas pertencentes ao Agrupamento situam-se num território geográfico adjacente, o que possibilita o contacto e a comunicação entre todas elas e, tal como alvitrado no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, esta proximidade geográfica possibilita garantir e fortalecer a lógica do projeto educativo e da qualidade pedagógica.

As Escolas Públicas que fazem parte deste Agrupamento promovem a elaboração de diferentes projetos que envolvem um conjunto diversificado de medidas, entre as quais, as circunstâncias e interesses específicos da comunidade. Cada uma delas pretende, deste modo, contribuir para a construção de uma Escola Pública baseada na promoção da educação para todos, orientada para a igualdade de oportunidades, a equidade social, a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono e insucesso escolar e a transição da escola para a vida ativa. Perante estas premissas, e de acordo com o seu Projeto Educativo, este Agrupamento de escolas tem, ainda, a missão de “educar os alunos numa cultura de rigor cívico e académico, preparando-os para os desafios do futuro...” (Projeto Educativo, 2018, p. 3).

O Agrupamento de escolas em apreço assume o lema “Uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (Projeto Educativo, 2018, p. 4), incorporando na sua identidade os seguintes princípios básicos: qualidade do ensino/formação, educar para um perfil de competências, promover o sucesso académico e social, bem como a educação para a saúde, valorizar o ensino artístico, em meio escolar, favorecer um clima de segurança, propiciar o trabalho colaborativo e articulado, reconhecer o mérito académico e social, incluir o respeito pela diferença, incentivar a participação da comunidade educativa, valorar a identidade

nacional, a matriz histórica, a cultura e a língua portuguesa, assim como o património cultural e natural da região (Projeto Educativo, 2018).

Em termos socioculturais, o corpo discente ronda os 1700 alunos e apresenta bastante heterogeneidade, ao nível socioeconómico. Porém, é de salientar que uma parte dos alunos é proveniente de bairros sociais da cidade e apresentam alguns problemas de integração social. São crianças que passam a maior parte do seu tempo na rua e, por isso, apresentam escassez da noção de regras ou incumbências sociais. Além disso, subsistem casos concretos de alunos que vivem com grandes carências económicas. No entanto, a verdade é que, segundo o Regulamento Interno (2018), a generalidade vive com um razoável nível económico.

No que diz respeito aos recursos humanos, o Agrupamento era, à data de realização do Projeto Educativo, 2018, constituído por: quarenta assistentes operacionais, oito assistentes técnicos, um encarregado operacional e um coordenador técnico. Para além dos funcionários não docentes, o Agrupamento era composto por: educadores de infância, professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e professores dos três ciclos de ensino. A par disto, o número de docentes pertencentes ao quadro de escola era de 132, ou seja, a maioria dos docentes deste conjunto de escolas detinha vários anos de experiência pedagógica. Do quadro de zona pedagógica faziam parte vinte e um e quarenta e sete encontravam-se na categoria de contratados (nos quarenta e sete estão incluídos professores de AEC, dois psicólogos e seis terapeutas) (Projeto Educativo, 2018).

Relativamente às atividades dinamizadas no e pelo Agrupamento, através da leitura do seu Projeto Educativo, bem como da prática educativa realizada, foi possível perceber que este conjunto de escolas, pertencente ao distrito do Porto, oferece um amplo número de projetos e clubes dinamizados pelos docentes, com o intuito de promover a evolução holística das capacidades dos alunos. Subsequentemente, a título exemplificativo, apresentam-se algumas dessas atividades: Clube de Música; Clube da Proteção Civil; Clube das Artes; Clube de Teatro; Clube do Ambiente; Clube Multimédia; Desporto Escolar; Jornal do Agrupamento; Plano Nacional de Leitura/Ler +; Projeto da Solidariedade; Projeto de Saúde Escolar e o Projeto Tecnológico de Educação (Projeto Educativo, 2018).

A par destes projetos e clubes, o Agrupamento estabelecia parcerias com inúmeras estruturas e instituições culturais e científicas, como por exemplo a Escola Superior de Educação do Porto, a Fundação de Serralves, a Academia de Música de Costa Cabral,

entre outras. Estas parcerias têm por base objetivos como: inserir o Agrupamento no seu território educativo; identificar recursos existentes na comunidade escolar e educativa; utilizar o meio como recurso nas atividades a desenvolver pelo Agrupamento; promover a iniciativa e a participação da sociedade civil, bem como desenvolver encontros, debates, exposições, formação em contexto de trabalho e outras atividades pedagógicas; aumentar a troca de saberes e experiências entre as escolas; rentabilizar os recursos e, por fim, oferecer à comunidade educativa a utilização dos recursos existentes nas escolas do Agrupamento (Regulamento Interno, 2018).

A consulta do Plano Anual de Atividades permitiu tomar conhecimento das atividades previstas para o ano letivo de 2019/2020, das quais se mencionarão as mais relevantes, assim como aquelas nas quais a mestrandia teve oportunidade de participar. Destaca-se em primeiro lugar a festa de carnaval, onde os alunos do 2.º CEB (5.º ano) tiveram a oportunidade de visitar a sua escola do 1.º CEB, revivendo desta forma memórias, lembrando professores e funcionários. Seguidamente, a plasticologia, que compreende, sobretudo, ações de sensibilização para a redução do plástico, tendo por base a atividade de “Plasticologia Marinha” promovida pelo Oceanário de Lisboa em parceria com a RBE. Entre outras atividades, a escola do 1.º CEB incluiu um concurso de desenhos sobre plasticologia com as turmas de 3.º ano. Além de atividades com os alunos, neste âmbito, também decorreram *Workshops*, promovidos pela Lipor, para as famílias dos alunos de 3.º ano sobre construção de sacos individuais para o lanche. Esses sacos foram posteriormente construídos na turma do 3.º ano pela professora cooperante com a coadjuvação da mestrandia (Plano anual de atividades, 2019/2020).

Do plano anual de atividades destaca-se, também, a atividade “Quem quer ser biblionário” que assenta num concurso que pretende envolver várias disciplinas. Acontece em duas fases: Uma primeira fase no 2.º período, na qual todas as turmas do 2.º ciclo podem participar para se apurarem duas, que disputam numa final no 3.º período. Para o efeito foi constituído um regulamento e nomeado um júri (Plano anual de atividades, 2019/2020). Por último, menciona-se a semana da leitura, que engloba todos os ciclos de ensino da escola do 2.º ciclo. A semana, em assunto, ocorreu de nove a treze de março. Devido à conjuntura do país (COVID-19), algumas atividades foram canceladas. Porém, as atividades que se realizaram foram: painel alusivo ao tema “Liberdade”, no qual a turma do 5.º A decidiu como título: “Abrir Portas” e a turma do 6.º A “Expressão”. Decorreu, ainda, um “Momento de leitura”, que consistiu na leitura de um texto de diversos autores, por parte dos alunos em todas as turmas. Nesta semana,

também ocorreu a visualização do vídeo *Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Lessmore*, dirigido por Brandon Oldenburg e William Joyce e escrito, por este último, para os 4.º, 6.º e 7.º anos. Não obstante, as atividades destinadas a toda a Comunidade Educativa: "Leitura em movimento", para os 6.º e 8.º anos, a decorrer na Loja do Cidadão de Ermesinde, assim como "Café com Letras", programada para o dia onze de março, às 21h, na EB Mirante dos Sonhos, foram canceladas devido à pandemia que o país atravessou.

Caracterizado o Agrupamento de Escolas, segue-se uma descrição de duas das escolas do Agrupamento onde a mestranda estagiou, e uma exposição das turmas correspondentes.

2.2 - A Escola Básica do 1.º CEB

Nesta escola, a mestranda teve oportunidade de estagiar no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), mais precisamente numa turma de 3.º ano.

Relativamente ao espaço educativo, a escola básica do 1.º CEB, do Agrupamento pertencente ao distrito do Porto, está equipada com treze salas de aula, uma reprografia, uma biblioteca e um espaço (refeitório/pavilhão multiusos), onde são confeccionadas e servidas diariamente uma média de 100 refeições. A escola oferece, ainda, um campo amplo, onde os alunos jogam futebol nos intervalos, e um largo que circunda a escola com algumas árvores, o qual é muito utilizado pelos alunos no intervalo para brincarem (saltar à corda, correr, jogar à macaca...) (Projeto Educativo, 2018). Segundo as OCEPE

“o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto e exploração de diversos materiais naturais (pedras, folhas, paus, areia, água...), como também é um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, diversos tipos de jogos” (Silva, et al., 2016, p. 27).

Embora a OCEPE se destine ao ensino do pré-escolar, esta importância do espaço também se adequa e é bastante relevante no 1.º CEB, já que o recreio não é apenas o local para onde se encaminham os alunos entre as atividades curriculares, pode ser também um local utilizado pelo docente, com o intuito de promover atividades formais com intenções pedagógicas. Assim, a existência de espaços na escola que possibilitem diversas

atividades, incluindo o contacto com a natureza, permite não só que as crianças usufruam do seu tempo livre, mas também que aprendam umas com as outras.

No que diz respeito à sala de aula, esta é ampla, arejada e apresenta iluminação natural, porém é visível a carência de equipamentos tecnológicos. Em consequência da carência de materiais tecnológicos, dentro da sala de aula, a mestranda sentiu alguma dificuldade na realização de regências com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No entanto, embora a sala não fosse dotada de equipamentos tecnológicos, a escola dispunha de uma sala equipada para servir as mais diversas atividades ligadas à tecnologia: a Sala do Futuro. Tendo por base a consulta do regulamento da Sala do Futuro, constata-se que esta apenas era utilizada para atividades relacionadas com o uso do painel interativo e dos *tablets* (existiam seis *tablets* disponíveis que se encontravam guardados na secretaria, pelo que os professores tinham de fazer a requisição antecipadamente). De referir que, devido à pandemia, a professora estagiária não teve oportunidade de usufruir dessa sala.

Ademais, a escola básica em apreço, dispõe de uma biblioteca que é explorada pela turma em questão, ainda que apenas em dias pontuais. Assim, a biblioteca abre para requisições todas as quartas-feiras. Também às quartas-feiras, das 12:00h às 13:00h a turma do 3.º ano, trabalhava em articulação com a professora bibliotecária num projeto intitulado "Aprender com a BE⁷", sobre o tema do Agrupamento: "Plasticologia". Tal atividade foi possível ser acompanhada pela mestranda. Nos outros dias, estava escalonado um horário para cada professor poder ir com a sua turma em trabalho autónomo à biblioteca, ou seja, sem articulação com a professora bibliotecária. Restam vários horários em que não há nada definido, nesses horários qualquer docente que desejava ir à biblioteca, com a sua turma, podia fazê-lo, mas teria de se certificar de que não estava ocupada por nenhum outro professor.

2.2.1- A Turma do 3.º ano

A turma do 3.º ano era composta por vinte e um alunos, treze dos quais do sexo feminino e os restantes oito do sexo masculino. Em termos de faixas etárias, a média situava-se nos oito anos.

⁷ Aprender com a Biblioteca Escolar: projeto no qual se dinamizam atividades em parceria com a professora bibliotecária.

No que se refere a crianças com NEE, sublinhe-se a existência de uma aluna que, por conseguinte, está abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que visa “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (p. 154). Concomitantemente, a aluna contava com o apoio de uma professora do Ensino Especial, às terças-feiras, das 14:30h às 15:30h e às sextas, das 9:00h às 10:30h. A aluna necessitava do apoio de uma funcionária para a auxiliar na deslocação pelo espaço escolar, pois tinha dificuldade na mobilidade. À semelhança desta aluna, também dois outros alunos usufruíam de apoio por parte da professora de ensino especial, devido às dificuldades de aprendizagem e défice de atenção que apresentavam, embora não possuíssem estatuto de aluno com NEE. Devido às Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem, concretizadas no art. 8.º do Decreto Lei n.º 54/2018 (alterado pela Lei n.º 116/2019), a turma beneficiava de coadjuvação, que a professora cooperante canalizava para a aluna de educação especial e, por vezes, também para estes dois alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta coadjuvação acontecia às terças-feiras, das 9:00h às 12:00h, e às quintas, das 9:00h às 10:30h. Este apoio aos alunos com necessidade educativa especial visa a inclusão dos mesmos, tendo como objetivo primordial a sua estabilidade emocional e a progressão nos estudos. Cumprindo desta forma o que prevê o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro no artigo 1.º número 2, que afirma que “A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades” (p. 154).

No que se refere à caracterização sociocultural da turma, analisando os dados dos alunos, conclui-se que todos têm nacionalidade portuguesa. A distância casa/escola é próxima, a média situava-se entre 500 m a 1km da escola.

Em relação às habilitações dos encarregados de educação, a generalidade concluiu o ensino secundário, existindo apenas cinco pais com licenciatura e três com mestrado. Sublinhe-se que não subsistia nenhum progenitor com doutoramento. Acrescente-se, ainda, que o encarregado de educação da maioria dos alunos é a mãe.

No que concerne às interações aluno-aluno, a turma caracterizava-se por um espírito de entajuda entre os pares, que pôde ser comprovado pela metodologia utilizada pela professora cooperante. Resumidamente, esta metodologia consistia em propor aos alunos, que terminavam a tarefa mais rapidamente, auxiliar os colegas que apresentavam mais dificuldades. Uma outra evidência da benévola interação aluno- aluno foi a notória

aceitação, da turma, para com a aluna de ensino especial, permitindo a sua integração nas atividades⁸.

Em termos gerais, os alunos revelaram um gosto por aprender que se fez notar pela constante curiosidade e participação nas atividades desenvolvidas, pela professora cooperante e pela mestranda, principalmente as mais dinâmicas. Além disso, o comportamento da turma era adequado e, no geral, cumpridor das regras de conduta da sala de aula. No entanto, é de referir que para controlo do comportamento da turma a professora cooperante disponha de um semáforo do comportamento (verde, amarelo e vermelho) que, segundo o que a futura docente teve a possibilidade de constatar por meio da observação direta, funcionava muito bem. Os alunos, no final de cada dia, preenchem uma ficha onde colocavam a cor relativa ao seu comportamento durante o dia. Os alunos mostravam-se desapontados com eles próprios quando o seu nome ficava no amarelo. A partir desse momento, esforçavam-se para recuperarem o verde até ao final do dia.

De seguida, dá-se ênfase à organização do espaço educativo, uma vez que o modo como os móveis da sala estão dispostos pode influenciar o tempo de aprendizagem das crianças. Arends (1995) declara que a forma como o espaço é organizado interfere no ambiente da sala de aula e tem consequências emotivas e cognitivas importantes, pois persuade o diálogo e a comunicação. Além disso, Formosinho (2011) afirma que “As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências de prazer e de bem-estar” (p.25). À vista do supracitado, faz todo o sentido analisar a sala de aula. Segundo Arends (1995), no que se refere à disposição das mesas, os professores devem sempre adotar uma postura flexível, uma vez que esta é essencial para oferecer uma aprendizagem cooperativa assim como o apoio entre pares. Não obstante, Arends (1995) salienta que não existe uma disposição da sala de aula correta ou errada, uma vez que a disposição deve apenas ter em conta o trabalho que o professor pretende desenvolver. Assim sendo, nesta turma em questão, a sala dispunha de mesas em filas e os alunos encontram-se sentados a pares. Esta disposição insere-se no modelo expositivo, onde o professor assume o papel central (Arends, 1995).

Ainda no que se refere ao espaço da sala, esta possuía um quadro branco e alguns armários para a arrumação dos materiais dos alunos e da professora. Já nas paredes da

⁸ Afirma-se a integração desta aluna com NEE, na turma, relatando um episódio que o comprova. Aquando do desfile de carnaval, foi necessário definir os pares para o desfile. Nesse momento, logo no início da escolha de pares, uma aluna questionou: “Eu posso ir com a M?”. Recordar-se este momento, pois foi inesperado, uma vez que se tratava de um desfile e a aluna em questão apresenta dificuldade de mobilidade. Foi emocionante perceber como a turma apresenta um grande espírito de entajuda.

sala, encontravam-se expostos os trabalhos realizados pela turma, nas atividades desenvolvidas com a professora cooperante e com a mestranda. Esta prática permite que os alunos recordem mais facilmente o que foi abordado e que sintam que o seu trabalho está a ser valorizado, o que, segundo Arends (1995), constituiu uma etapa importante no processo de ensino-aprendizagem. Note-se, ainda, que, uma das paredes da sala de aula era constituída por grandes janelas que possibilitavam a entrada de luz natural. Segundo Dias (2011), a luz natural estimula a criatividade, promove a relação com o mundo exterior, favorece o descanso visual melhorando, desta forma, o índice de produtividade dos alunos, ou seja, a luz natural apresenta benefícios psicofisiológicos. Acrescente-se, que na sala existia aquecimento, recurso imprescindível para as acomodações da presente instituição, uma vez que se encontra localizada numa zona onde se verifica muito frio no inverno.

A sala disponha, também, de um caixote do lixo e ecopontos, objetos importantes no comportamento da turma e que contribuem para a educação ambiental. Segundo a Carta de Belgrado (1975), “A Educação Ambiental deverá ser um processo contínuo, extensivo à vida inteira, tanto escolar como extraescolar”, ou seja, diz respeito a todos nós e por isso deve ser inculcada desde cedo (INAMB, 1990, p.15). Deste modo, é importante a inclusão de caixotes do lixo e ecopontos na sala de aula. Não só para estabelecer o bom comportamento da turma, pois dispõe de organização e disciplina na sala, mas também para envolver os alunos na problemática do ambiente em que o Homem vive. A sala dispunha também de um relógio afixado na parede onde se encontrava o quadro e por isso era visível por todos os alunos.

Note-se, ainda, que num dos cantos da sala permanecia uma caixa com livros. A professora estagiária teve a oportunidade de constatar por meio da observação direta, participante e naturalista que os livros pertenciam aos alunos, ou seja, cada aluno trazia um ou mais livros para que os colegas, enquanto aguardavam pelas próximas atividades, pudessem pegar e ler. A mestranda decidiu reinventar essa metodologia, iniciada pela professora cooperante. Assim, propôs a criação da área da leitura, elaborando um projeto no âmbito da promoção de leitura⁹. Segundo o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (2011), este espaço deve existir em todas as salas de aula, uma vez que facilita o acesso imediato aos livros, não excluindo, evidentemente, as idas frequentes à biblioteca da escola. Todavia, aquando da iniciação desse projeto as escolas

⁹ Este projeto enquadrar-se-ia também no projeto de investigação, que será descrito num ponto posterior.

encerraram devido à conjuntura do país. De qualquer modo, é de referir a intenção da mestranda e o entusiasmo da professora cooperante que declarou, no futuro, vir a aproveitar a ideia da mestranda.

Concluída a caracterização do espaço da sala de aula, termina-se dedicando um parágrafo à análise do tempo. Para Arends (1995) o tempo revela-se o recurso mais relevante que um professor tem de controlar. Uma vez que deve gerir o tempo que pode gastar em determinado conteúdo, mas também tem de administrar e focar o tempo dos alunos nos temas escolares. A questão do tempo é crucial, uma vez que o conjunto harmonioso e equilibrado dos vários tempos contribuem para a formação integral dos alunos enquanto seres humanos. Deste modo, a base de toda a organização temporal da escola são os horários. A turma dispunha de um horário semanal que era, na grande maioria dos dias, cumprido pela professora cooperante.

2.3 - A Escola Básica dos Segundo e Terceiro Ciclos

A Escola básica, sede do Agrupamento, aglomera alunos desde o 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Nesta escola, a mestranda estagiou numa turma de 5.º ano, na disciplina de Português, e numa turma de 6.º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Relativamente ao espaço da escola em apreço, esta era constituída por trinta e sete salas de aula, dois laboratórios, três salas TIC, uma biblioteca com alguns livros de Literatura para a Infância e Juventude, computadores, que os discentes podem usufruir, e livros de apoio às diferentes áreas disciplinares. Assim sendo, foi possível observar que o espaço, contrariamente ao que ocorre no 1.º CEB, era bem constituído. Este espaço é, na sua maioria, dinamizado pelas bibliotecárias, que, ao longo do ano letivo, idealizavam diferentes iniciativas, nomeadamente a semana da leitura, anteriormente descrita. Para além disso, a escola usufruía de uma cantina, um auditório e um ginásio (Projeto Educativo, 2018).

No que se refere aos equipamentos, a escola dispunha de duas salas de atendimento dos encarregados de educação, oito salas específicas (música, EV, ET), um gabinete de psicologia, duas reprografias e uma UEE (Unidade de Ensino Estruturado, para, por exemplo, apoio a estudantes de Ensino Especial) (Projeto Educativo, 2018). A escola possui espaços grandes e iluminados, assim como um jardim. Além disso,

dispunha de amplos campos de futebol e recintos ao ar livre, que circundavam a escola, aos quais os alunos recorriam nos intervalos.

Quanto aos recursos materiais, todas as salas eram dotadas de computador, de internet e projetor. As salas detinham também aquecimento, recurso imprescindível para as acomodações da presente instituição, uma vez que se encontra localizada numa zona onde se verifica muito frio no inverno.

A nível tecnológico, a escola encontrava-se bem equipada, dispunha de ligação à Internet sem fios, a disponibilização de um computador e um projetor por sala. Note-se, ainda, que, à semelhança da escola do 1.º CEB, também esta escola usufruía de uma Sala do Futuro equipada para servir as mais diversas atividades ligadas à tecnologia. Esta sala apenas era utilizada para atividades relacionadas com o uso do painel interativo e dos *tablets* (que os professores tinham de fazer a requisição antecipadamente, na secretaria) (Projeto Educativo, 2018).

A escola dispunha, ainda, da oferta educativa do curso básico de música e do curso básico de dança (regime articulado). As duas turmas onde a mestranda estagiou, descritas em seguida, eram compostas, maioritariamente, por alunos que faziam parte do regime articulado do curso básico de música.

2.3.1- A Turma do 5.º A

A turma do 5.º A era composta por vinte e três alunos, dos quais, nove eram do sexo feminino e o restantes catorze do sexo masculino. Em termos de faixas etárias, a média situava-se nos dez anos.

Em relação à caracterização sociocultural da turma, pode-se afirmar que eram alunos que viviam com um razoável nível económico, sendo que apenas dois alunos beneficiavam do escalão A e um do escalão B, ou seja, a maioria absoluta da turma não beneficiava de apoio ASE. No que se alude ao nível habilitacional dos pais, a maioria possui uma licenciatura, sendo que apenas dois apresentam o 3.º ciclo terminado.

No que concerne às interações aluno-aluno, tendo em conta a observação realizada pela professora estagiária em contexto sala de aula e nos momentos de intervalo, é possível afirmar que a turma se caracterizava por um espírito de entreajuda entre os pares, respeito e colaboração. No entanto, como é habitual, existiam grupos na turma, que se relacionavam mais por partilharem os mesmos gostos e interesses.

Ademais, em termos gerais, o comportamento da turma revelou-se admissível e respeitador das regras de conduta da sala de aula. Além disso, os alunos revelaram gosto por aprender, manifestado pela constante curiosidade e participação nas atividades desenvolvidas pela mestrande e pela professora cooperante.

Estes factos salientados anteriormente assumiram-se pertinentes para a elaboração das planificações da futura docente, que tinham em conta estas circunstâncias, quer na seleção de estratégias de ensino, como também na elaboração dos recursos didáticos a utilizar, com a intenção de garantir que os alunos aprendessem significativamente (Solé & Coll, 2001).

Por fim, relativamente ao espaço educativo, que, segundo Forneiro (1998), é o local físico constituído por objetos, materiais didáticos e móveis, onde são realizadas as atividades, importa, ainda, mencionar que os alunos se encontravam dispostos em pares distribuídos pelas mesas organizadas em filas. Os pares foram escolhidos pela diretora de turma no início do ano letivo e mantinham-se nas outras disciplinas. Interessa mencionar que os alunos tinham aulas sempre na mesma sala, exceto no caso de disciplinas mais específicas, como Educação Visual ou Educação Física. Por esse motivo, nas paredes da sala, a professora estagiária expunha os trabalhos dos alunos, com o intuito de dar vida e cor à sala, para além de proporcionar entusiasmo nos alunos ao sentirem o seu trabalho valorizado, o que constitui uma etapa crucial nos processos de ensino e aprendizagem (Arends, 1995). Por último, é de referir que os estores se encontravam frequentemente corridos até mais de metade da janela, dado que a luz condicionava a visão dos alunos para o quadro. No entanto, sempre que possível, a professora estagiária abria as janelas com o objetivo de iluminar a sala com a luz natural, uma vez que esta, apenas com as luzes artificiais, ficava muito escura. Para além disso, a luz natural, como já compreendido, desperta os alunos.

2.3.2- A Turma do 6.ºA

A turma do 6.º A era composta por vinte e dois alunos, sendo onze do sexo feminino e a restante metade, da turma, do sexo masculino. Em termos de faixas etárias, a média situava-se nos onze anos.

Em relação à caracterização sociocultural da turma, pode-se afirmar que eram alunos que viviam com um razoável nível económico, sendo que apenas dois alunos

beneficiavam do escalão B, ou seja, a maioria absoluta da turma não beneficia de apoio ASE.

No que se alude ao nível habilitacional dos pais, a maioria completou uma licenciatura, sendo que um encarregado de educação concluiu uma pós-graduação e um outro o doutoramento. Apenas dois dos progenitores apresentam o 3.º ciclo terminado e um o nível do 2.º ciclo do ensino básico. Por fim, apenas seis encarregados de educação posicionam o nível habilitacional no secundário, os restantes, dez, concluíram a licenciatura.

No que concerne às interações aluno-aluno, tendo em conta a observação realizada pela professora estagiária, em contexto sala de aula e nos momentos de intervalo, é possível afirmar que a turma, se caracterizava por um espírito de entreajuda entre os pares, respeito e colaboração. No entanto, tal como no caso da turma do 5.º A, existiam grupos na turma, que se relacionavam mais por partilharem os mesmos gostos e interesses. Ademais, em termos gerais, o comportamento da turma revelou-se bastante admissível, era nítido o gosto que os alunos revelavam por aprender, notório pela constante curiosidade e participação nas atividades desenvolvidas, principalmente as atividades onde subsistiam momentos para participação ativa.

Tal como já referido, os factos salientados anteriormente, assumiram-se como muito pertinentes para a elaboração das planificações da mestranda, que tinham em conta estas circunstâncias quer na seleção de estratégias de ensino como na elaboração dos recursos didáticos a utilizar, com a intenção de garantir que os alunos aprendessem significativamente (Solé & Coll, 2001).

Por fim, relativamente ao espaço educativo os alunos encontravam-se nas mesas dispostas em filas a pares, que foram elegidos pela diretora de turma no início do ano e mantinham-se desse modo nas outras disciplinas. As paredes da sala eram despidas, porém, aos poucos, a sala ganhou mais cor pelos trabalhos dinamizados pela professora estagiária. A par disto, a mestranda desenvolveu um projeto, utilizando o *Padlet*, que pretendia expor todos os trabalhos realizados pelos alunos, tarefas extraescola, debates, dúvidas, pesquisas, entre outras atividades. Infelizmente, este projeto foi descontinuado devido à pandemia mundial. Este espaço digital tinha como objetivos: permitir aos alunos o esclarecimento de dúvidas, funcionar como um estímulo para que os alunos se empenhassem em conceber o seu melhor e sentissem que o seu trabalho estava a ser reconhecido, quer na escola como em casa, uma vez que poderiam mostrar os seus trabalhos a familiares e amigos, assim que desejassem, através do acesso ao *site* (Arends,

1995). Por último, tal como sucedia na turma do 5.º ano, os estores encontravam-se frequentemente corridos até mais de metade da janela, dado que a luz solar condicionava a visão dos alunos para o quadro. Porém, sempre que possível, a futura docente abria as janelas de modo a deixar passar a luz natural, uma vez que a sala ficava muito escura.

3 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A formação inicial de professores, em Portugal, inclui uma componente de prática profissional ao longo de toda a formação (Licenciatura - IPP e Mestrado - PES). Em concordância com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular de iniciação à prática profissional que se destina ao “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2821), abrangendo este último uma condição para a habilitação profissional para o ensino no 1.º CEB e no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, assim como para a obtenção do grau de Mestre.

Na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, neste mestrado profissionalizante, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu, simultaneamente, nos dois Ciclos de Ensino Básico, com um formato que pretendia responder a um perfil duplo de professor, capaz de estabelecer diversas formas de articulação do saber. Portanto, existiram duas dimensões no âmbito da articulação de saberes que permaneceram ao longo da PES: a articulação vertical e a articulação horizontal. À vista deste formato, torna-se importante esclarecer que a articulação vertical está alistada ao trabalho que convoca práticas educativas que proporcionam um desenvolvimento integrado dos diferentes anos de escolaridade. Nesta perspetiva, os docentes de cada ciclo educativo devem promover um prosseguimento dos conhecimentos e vivências que os alunos trazem consigo, visto que esta prática ajuda à aproximação entre ciclos educativos e facilita o processo de articulação das áreas do saber. Já a articulação horizontal relaciona-se com práticas educativas que estabelecem relações entre as diferentes áreas de saber, dentro de um mesmo ciclo ou ano letivo (Santos, 2000). Constatou-se que, efetivamente, no 1.º CEB, tendo em conta o regime de monodocência, esta articulação é mais manifesta, alcançando-se com mais facilidade a relação entre todos os saberes, dando a compreender aos alunos que a aprendizagem não é uma junção de diferentes saberes, mas uma construção de relações entre si (Azevedo & Andrade, 2007).

No que se refere ao tempo de realização da PES, no seu formato original, a proposta era de, praticamente, um ano letivo completo, todavia isso não foi possível por motivos de força maior, que foram esclarecidos introdutoriamente. Assim sendo, entre outubro e março, apenas foram lecionadas presencialmente duas aulas de Português, no

5.º ano, três aulas de História e Geografia de Portugal, no 6.º ano, e duas manhãs, no 3.º ano, perfazendo um total de, aproximadamente, 11 horas letivas.

Devido à conjuntura do país, a PES foi atípica e, portanto, a componente avaliativa da mesma foi inevitavelmente reformulada. Portanto, sem ensino presencial, foram propostas duas atividades para conclusão do estágio: uma primeira de observação, análise crítica e replanificação de uma aula da telescola¹⁰ de cada disciplina dos dois ciclos de ensino, para o qual este mestrado profissionaliza; e uma segunda atividade de avaliação que consistia na planificação e simulação (recorrendo à gravação) de aulas dos diferentes ciclos e disciplinas.

Apesar da pandemia, é de referir que, em Portugal, o ano letivo do ensino básico continuou através de plataformas de videoconferências *online*, além disso o estado português concebeu a telescola como complemento de ensino, tentando deste modo prosseguir a aprendizagem de todos os alunos. À vista disto, deliberadamente, a mestranda assistiu às aulas síncronas das turmas em questão e, inclusive, implementou duas aulas. Uma no 3.º ano de escolaridade, na área disciplinar de Português, e outra no 5.º ano de escolaridade, na disciplina de Português. Estas duas intervenções surgem aliadas à componente avaliativa não presencial (planificação, simulação e gravação de aulas), mencionada no parágrafo anterior, tendo sido utilizado o mesmo tema e os mesmos conteúdos planeados, obviamente reformulados e ajustados ao ensino síncrono. A mestranda decidiu aplicar o mesmo tema e conteúdos na implementação das aulas síncronas, como forma de canalizar o retorno provindo dos alunos para a posterior gravação de aulas, assemelhando, deste modo, a simulação a algo mais autêntico.

Neste sentido, o presente capítulo, por razões organizacionais, encontra-se bipartido, para que seja mais compreensível o trabalho desenvolvido pela futura docente. Principia-se por expor o plano de ação educativa desenvolvido durante a PES, na modalidade de ensino presencial, no qual se apresentará uma apreciação crítica e reflexiva das intervenções pedagógicas desenvolvidas nas várias áreas disciplinares. De seguida, confere-se destaque ao plano de ação educativa não presencial: a atividade de planificação, simulação e gravação de aulas, alicerçadas em conhecimentos científico-pedagógicos específicos de cada área disciplinar e ciclos de ensino, para os quais habilita o mestrado em apreço. Posteriormente, realiza-se uma descrição reflexiva acerca da

¹⁰ Ensino remoto de emergência criado para dar resposta à aprendizagem de todos os alunos, através da televisão.

implementação das aulas síncronas. Por último, expõe-se o trabalho meditativo acerca da telescola.

3.1 - Ensino presencial

Esta caminhada principia com o ensino presencial. Primeiramente, depois de determinados os pares pedagógicos, foram atribuídos os horários e os anos de escolaridade a cada par. Após esta atribuição, foi essencial criar um mapa de regências onde estavam esclarecidos os momentos de intervenção educativa de cada estudante, nas várias áreas disciplinares. Este mapa de regências contemplou três momentos cruciais, são eles: momentos de Observação, momentos de Cooperação nas aulas asseguradas pelos Orientadores Cooperantes e momentos de Regência, em que a responsabilidade era da professora estagiária. A PES iniciou-se pela observação, com o objetivo de proporcionar aos futuros docentes um conhecimento eficiente das dinâmicas da turma e da Escola onde se iria realizar o estágio. De facto, o “professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, [tem] de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26). Seguindo-se às semanas iniciais, destinadas à observação, era desejado que os professores em formação coadjuvassem os professores cooperantes, o que se verificou ao longo de toda a PES.

No decorrer da PES era expectável que algumas das regências fossem supervisionadas pelos professores institucionais da ESE. Neste momento, torna-se crucial evidenciar o papel da supervisão na formação de professores, entendida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 18). Portanto, o objetivo primordial da supervisão é fazer com que os professores em formação aprendam a ensinar (Roldão, 2014). Deve ser conhecida como um processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aprimoramento da prática pedagógica do docente (Vieira, 1993), contrapondo-se ao anterior protótipo que compreendia a supervisão como uma avaliação. O supervisor é, então, “aquele que cria condições de sucesso” (Maio, Silva, & Loureiro, 2010, p. 40). Desta forma, a supervisão apresenta como funções: a melhoria da prática pedagógica; o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem (isto é, proporcionar a reflexão por parte do formando em todas as fases: planificação, contexto

sala de aula e após o ensino); a promoção da capacidade de auto-renovação da organização (isto é, formar professores autônomos, responsáveis e dedicados numa auto-renovação colaborativa que viabilize a melhoria da escola e do serviço educativo que prestam) (Garmston *et al*, 2002, pp. 24-26).

Perante diversos autores, relevando Alarcão e Tavares (2010), Reis (2011) e Vieira e Moreira (2011), o ciclo de observações é composto por três etapas, que se expõem de forma sintetizada. A primeira etapa diz respeito à pré-observação, esta rege-se essencialmente pelos seguintes princípios: análise e discussão do plano de aula (com caracterização da turma); motivação do professor para a observação (postura reflexiva). A futura docente atesta o importante papel que os supervisores detiveram ao longo da PES, essencialmente nesta etapa da pré-observação em que se discutiam, a pares pedagógicos ou individualmente, as ideias dos planos de aula, estratégias, objetivos e intenções de observação. Além disso, os professores supervisores reuniam, ocasionalmente, com os mestrados em seminários nos quais eram abordados temas importantes, esclarecidas dúvidas acerca da PES e cedida bibliografia crucial para a formação e progresso dos mestrados. Logo, na visão da mestranda, alicerçada em Alarcão & Tavares (2010) e Alarcão (2010), para o bom funcionamento da PES, é indispensável a presença da colaboração e cooperação recíproca entre supervisor e formandos, além de um bom relacionamento, baseado na confiança, na empatia, no respeito e na dedicação. Já a segunda etapa do ciclo de observações corresponde à observação, a partir da qual o supervisor procede à recolha de informação, de acordo com os focos específicos a observar. Por último, a terceira etapa refere-se à pós-observação, na qual se analisa e reflete sobre os dados recolhidos e registados durante a observação, fornecendo ao professor em formação retorno construtivo que vise o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2010, pp. 81-98).

Retomando a referida importância de colaborar e cooperar com todos os intervenientes da PES, para os dias de regência, a mestranda elaborava previamente uma listagem dos conteúdos que os professores cooperantes tinham destinado para as semanas em que iam decorrer as intervenções, com o intuito de iniciar as planificações em função dos conteúdos predefinidos. De ressaltar que, para a mestranda, a planificação se constitui como uma ferramenta de trabalho indispensável e crucial para o docente, na medida em que apoia na estruturação da aula, assim como na organização e sistematização das ideias. Em conformidade, Giugni (1986) considera que “a organização racional de uma actividade educativa, como do resto de qualquer actividade, requer necessariamente uma

planificação” (p.167). Segundo Zabalza (1994), o ato de planificar está relacionado com o “para quê”. Já Alcino Vilar (1995, p. 57) adiciona outras questões, tais como: “Para quê vou ensinar?”; “Como vou ensinar?”; “O que vou ensinar?” e “Como sei se existiu aprendizagem?”. Assim sendo, planificar consiste em selecionar distintas possibilidades e instituir prioridades entre elas (Diogo, 2010).

Bem assim, importa abrir um parêntese para esclarecer que o processo de planificação foi evoluindo com a criação de Unidades Didáticas (UD). Uma UD é parte integrante do processo pedagógico, possui uma estrutura que se pretende prática e facilitadora da ação educativa. Logo, é uma ferramenta pedagógica na qual competências e conteúdos se entrecruzam, a partir de um tema central de conteúdo, para formar um todo coerente, denominado por percurso de ensino-aprendizagem (Pais, 2013). Convocando Arends (1995), “uma unidade [didática] é essencialmente uma quantidade de conteúdos e competências associadas e que são percecionadas e relacionáveis de uma forma lógica” (p. 118). No que se refere ao tempo da UD, Bento (2003, p. 60) afirma que

“a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos.”

Tendo em conta o supracitado, na componente presencial da PES, a mestrande planificou e implementou duas UD, cada uma das quais compreendia, aproximadamente, uma semana de aulas. A planificação das UD contava sempre com a coadjuvação da professora cooperante da respetiva disciplina. Para a elaboração das UD foi utilizado um elemento integrador que se configura “como elemento de transversalidade que assegura, nas dimensões global e específica, coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem” (Pais, 2011, p. 34). O elemento integrador das UD traduziu-se num conjunto de textos literários, não literários e, ainda, documentos de rigor científico e histórico. Torna-se crucial referir que todas as UD elaboradas detiveram um título, cujo desígnio era o de estabelecer uma ligação e convocar os conteúdos a trabalhar nas diferentes áreas disciplinares implicadas nessa planificação.

Posto isto, a professora em formação pretende, ao longo deste tópico, descrever as UD que deteve oportunidade de planificar e implementar durante a PES, em ensino presencial. Assim sendo, para facilitar a organização estrutural deste tópico, o mesmo encontra-se subdividido em UD, fragmentadas por ciclos de ensino.

3.1.1 - 1.^a Unidade Didática

À primeira UD foi atribuído, como título agregador, *Amor de muitas cores e feitos*. A UD detém este título dado que se rege em torno do tema do amor. Esta temática foi eleita devido à coincidência da data das regências com a celebração da semana de S. Valentim. Portanto, a mestrandia decidiu planificar segundo esta temática, tendo em conta que a organização da planificação deve seguir as orientações dos planos anuais e mensais da Escola e do Agrupamento em questão e, ainda, as indicações recomendadas nos Programas das várias áreas disciplinares (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Esta primeira unidade didática agrega o 1.º CEB (designadamente, o 3.º ano de escolaridade), numa articulação horizontal entre o Português e a Educação Artística, no domínio da Expressão Dramática, e o 2.º CEB, através da articulação vertical com a disciplina de Português (5.º ano).

Descrição da UD - 1.º CEB

Começando pelo 1.º CEB, na disciplina de Português, importa reforçar que a comparência diversificada de textos, para além de se constituírem como elemento integrador das UD são, também, um elemento crucial na disciplina de Português (Fonseca, 1992). Em concordância com o exposto, para o 1.º CEB, definiram-se os seguintes textos: *O que é o amor?*, de José Jorge Letria e a “Lenda de São Valentim”.

Assim sendo, no 3.º ano, a primeira atividade da UD centrou-se no livro *O que é o amor?*, de José Jorge Letria, iniciando-se com um momento de pré-leitura, no qual se prepara o aluno para o que vai ler, familiarizando-se com o conteúdo do texto, para convocar os conhecimentos prévios necessários à compreensão da leitura. Portanto, a fase de pré-leitura possibilita uma visão imediata e geral da obra, produzindo uma estimulação do seu conteúdo e da sua complexidade. Deste modo, nesta etapa, o professor deve antecipar conhecimentos necessários à contextualização da leitura (Amor, 2003). Em conformidade com o referido, a futura docente elegeu como atividade de pré-leitura a extração de ilustrações de um saco, retiradas da obra anteriormente mencionada, com o intuito de obter a antecipação do tema da aula por parte dos alunos. A título exemplificativo, numa das ilustrações constava uma avó com um neto ao colo, que representava o amor entre avó e neto (anexo B). Com as ilustrações tencionava-se não só despertar o interesse intelectual dos alunos para a obra e impregnar o imaginário, como

também levá-los a efetuarem previsões sobre o conteúdo literário (Yopp & Yopp, 2006). À medida que cada ilustração ia sendo retirada, os alunos, em grande grupo, descreviam-na, tentando antecipar o tema. As descrições das ilustrações e as relações que os alunos estabeleceram entre as diferentes ilustrações foram pertinentes, pois identificavam facilmente a forma de amor que a ilustração transmitia. Focaram, principalmente, o amor aos animais, devido a uma ilustração com um cão, o que deu origem a um momento de diálogo, no qual os alunos partilharam o amor que detinham pelo seu animal de estimação. Portanto, os alunos desvendaram, facilmente, o tema da aula. Com esta atividade de pré-leitura, a mestranda pretendia dar a conhecer o tema da obra com o intuito de facilitar a compreensão da leitura. Aliado a esse objetivo tencionava, ainda, valorizar as interpretações que os alunos iam expondo acerca das diferentes ilustrações e mostrar que todos têm oportunidade de manifestar as suas ideias em sala de aula, consciencializando os alunos que, devido aos conhecimentos, às ideias e às experiências que cada um tem, existem diferentes interpretações em relação à mesma ilustração. Posteriormente, considerando que os elementos paratextuais interferem na leitura, contribuindo para a formação de expectativas (Ramos, 2010), foi realizada uma exploração da capa e contracapa do livro, analisando os elementos paratextuais.

Ao momento de pré-leitura, seguiu-se a etapa da leitura. Segundo Reis (2009) nos primeiros anos de escolarização é fundamental que os alunos tenham um modelo de leitura, ou seja, ouvir ler corretamente, para se adquirirem referenciais. Com base nestes pressupostos, a mestranda leu expressivamente partes do livro. Vale a pena reforçar que “ler é compreender” (Viana *et al.*, 2010, p. 10), portanto, a leitura diz respeito ao processo cognitivo de construir sentido(s) a partir do texto, isto é, compreendê-lo (Sousa, 1993), sendo capaz de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita, de avaliar e apreciar o seu valor estético (Mialaret, 1966, citado por Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2007). Por isso, é importante que o docente realize atividades de compreensão do texto lido. Tendo em conta o supramencionado, a mestranda elegeu o diálogo em grande grupo para compreensão da ideia central da obra literária, sintetizando a informação do texto com clareza e coerência. Através desta compreensão literária, era pretendido que os alunos interpretassem que o amor pode ter muitas formas, cores ou feitios, tal como declara o título da UD. Melhor dizendo, o amor adquire diversas formas pois, não tem, obrigatoriamente, de ser representado por um coração, pode ser, por exemplo, um bolo que a mãe faz a um filho e, neste caso, o bolo representa um gesto de amor. Comporta diversas cores, já que não tem necessariamente de ser vermelho. Além disso, o amor não

tem preconceito em relação à cor de pele, a etnias e a culturas diferentes. Por fim, admite muitos feitiços distintos, isto é, o amor não existe apenas entre casais, é muito mais abrangente, já que é um sentimento de afeto que predispõe a desejar o bem a alguém. Assim sendo, nutre-se esse sentimento por diversas pessoas ou coisas. De acordo com a obra literária abordada nesta UD, sentimos amor pela avó, pelo nosso animal de estimação, pelos pais, pela natureza, ou seja, tem muitos feitiços. O papel da mestrandia, neste momento, foi crucial para mediar o diálogo e procurar promover uma compreensão eficaz do texto e do seu conteúdo.

Por fim, dá-se vez à pós-leitura, onde deve ser feita uma análise com o objetivo de sintetizar o conteúdo do texto, averiguar o interesse da leitura, o significado da mensagem e debater as diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Ou seja, procura-se refletir de forma completa sobre a obra (Amor, 2003). Para realizar o exercício de pós-leitura, integrou-se também outra área disciplinar, a Expressão Dramática e recorreu-se à gamificação, uma metodologia cada vez mais popular na educação. O jogo desta atividade diz respeito a um concurso de mímica. Para este concurso a turma foi dividida em dois grupos, de dez elementos. Cada grupo tinha uma caixa, na qual se encontravam cartões com os tercetos da obra de Jorge Letria, que deveria mimicar e, de modo a facilitar o jogo, em cima da mesa, cada grupo detinha, igualmente, os tercetos do grupo adversário. Assim sendo, o jogo funcionou da seguinte forma: um aluno do grupo tirava um cartão da caixa, partilhava com os restantes elementos do seu grupo e em conjunto decidiam os gestos que iriam construir, para o grupo adversário adivinhar de que terceto se tratava. Assim que o outro grupo descobrisse o terceto mimicado, um aluno desse grupo lia o terceto que considerava corresponder aos gestos realizados pelos colegas. Este jogo, para além da articulação com a área da Expressão Dramática, no que se refere à mímica, promoveu, ainda, a compreensão da leitura, pois para os alunos conseguirem mimicar tinham de compreender e interpretar aquilo que leram. Portanto, esta atividade constitui uma estratégia para o desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos e da compreensão da leitura, através da apropriação prévia do texto (Alves, 2007). Além disso, a gamificação é um bom recurso, não só promotor do interesse, mas também da aprendizagem, visto que, ao serem utilizados mecanismos característicos dos jogos, cria-se um ambiente propício ao envolvimento e participação dos alunos (Busarello, Ulbricht & Fadel, 2014; Alves, Minho & Diniz, 2014).

O momento seguinte desta aula centrou-se no domínio da escrita. Torna-se importante perceber que a escrita não corresponde a um trabalho simples, pelo contrário,

a formação para a escrita exige que o docente tenha noção de que escrever é difícil e implica “apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciamento crítica” (Amor, 2003, p. 131). Tal como Figueiredo (1994) afirma, escrever não é um dom, mas, sim, um trabalho persistente e natural, pelo que a escrita requer um planeamento específico, uma preparação gradual e um propósito. À vista disto, é preponderante que na planificação destes momentos, exista uma fase de preparação, isto é, um momento de fecundação do imaginário, visto que a escrita não é natural e é muitíssimo regulada. Por isso, a textualização, tal como a leitura – na atividade anteriormente referida – assenta em três etapas (Pré-escrita, Textualização e Revisão) (Amor, 2003).

Tendo em conta estes pressupostos, como atividade de pré-escrita, a mestrande estabeleceu um *brainstorming* sobre o que é o amor, que funcionou como veículo de desbloqueio da textualização. À medida que os alunos enumeravam as palavras, a professora estagiária validava-as, registando-as no quadro.

O momento seguinte é destinado à textualização. Segundo Emília Amor (2003), a textualização é o momento onde o aluno passa à concretização escrita do que tinha planificado (transformação das ideias em linguagem escrita). Nesta etapa, os alunos escreveram à maneira de Jorge Letria, utilizando a mesma estrutura frásica que o autor utilizou na obra (consultar anexo C).

Em seguida, procedeu-se à revisão. A revisão é o momento onde o aluno volta ao texto e faz a correção ortográfica, acrescenta conectores, revê a pontuação, altera palavras repetidas entre outros (Emília Amor, 2003). Depois da revisão foi distribuída uma folha com um formato que podia representar o amor (um bolo, uma casa, uma flor...). Os alunos transcreveram a frase já corrigida. Estas formas deram origem à elaboração de um grande coração que foi exposto na sala de aula. Contudo, depois da reflexão pós-ação, a futura docente considerou que poderia melhorar esta atividade, conferindo maior autonomia aos alunos, ou seja, ao invés de distribuir as folhas com formatos representativos do amor, propor aos alunos que, utilizando as TIC, escolhessem o formato/objeto que, para cada um deles, mais representa o amor e o imprimissem no momento, para posteriormente o recortarem e realizarem a atividade de escrita. Outra hipótese de melhoria seria realizar interdisciplinaridade entre a disciplina de Português e a disciplina de Educação Artística, no domínio da Expressão Plástica, isto é, possibilitar que os alunos desenhassem a forma representativa do amor e construíssem caligramas, por exemplo. Todavia, a futura professora admite que, sendo ainda inexperiente, já que foi a sua primeira regência, na altura se sentia mais confortável em deter o controlo da

atividade, por uma questão de autodomínio da gestão do tempo, embora, neste momento, reflita que poderia melhorar muitos aspetos do seu trabalho.

Posteriormente, foi realizada uma segunda atividade de leitura. Como já mencionado, uma atividade de leitura consiste em três fases cruciais (pré-leitura, leitura e pós-leitura). Assim, para atividade de pré-leitura foi lançada uma questão à turma, sobre o motivo de se celebrar o dia de S. Valentim a 14 de fevereiro. Depois de um breve diálogo acerca da questão, a professora estagiária leu a lenda de S. Valentim, de modo a responder à pergunta.

Como ler é compreender, depois do diálogo estabelecido acerca da lenda, foi distribuída uma folha, por par, com questões de interpretação. Em simultâneo, foram distribuídas tiras com as respostas. Nesta atividade era pretendido que os alunos lessem e compreendessem a que questão correspondia cada resposta. Logo, depois de as identificarem, colocaram a resposta na questão correspondente. Com esta atividade, a mestrandia pretendia trabalhar com os alunos competências de leitura silenciosa e autónoma para localização da resposta correta.

Como atividade de pós-leitura realizou-se um mapa mental. O mapa mental foi construído em grande grupo e, de seguida, foi distribuída uma fotocópia desse mesmo mapa, que os alunos colaram no caderno diário, com a intenção de seguir uma metodologia de trabalho parecida com a da professora cooperante. Esta atividade insere-se na “taxonomia da compreensão leitora” (Viana *et al.*, 2010, p. 15), desenvolvendo-se a compreensão literal. Esta atividade contribuiu para a interpretação do texto, uma vez que os mapas mentais são considerados instrumentos importantes para organizar e representar o conhecimento, pois evidenciam, através de proposições ou enunciações elucidativas, as conexões estabelecidas entre ideias-chave (Novak, 1998). Além disso, apresentou como potencialidade o reconhecimento da estrutura e dos elementos constitutivos do texto narrativo (personagens, narrador, contexto temporal e espacial e ação), que foram explanados no mapa.

Descrição da UD - 2.º CEB

Terminada a descrição das atividades do 1.º CEB, passa-se a esclarecer as atividades do 2.º CEB desta UD, que estabelecem a articulação vertical.

A aula de português do 2.º CEB iniciou com uma atividade no domínio da oralidade. A oralidade na aula de Português deve ser vista na sua dimensão de compreensão e produção. Portanto, é relevante desenvolver atividades que detenham como objetivos conduzir os alunos a escutar e a produzir textos orais, isto é, diligenciar atividades e estratégias que estimulem o “saber ouvir” e o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48). Tendo em consideração o supracitado, a futura docente principiou a aula por uma atividade de escuta-ativa. Tal como acontece no domínio da leitura e da escrita, precedentemente analisados, também a audição se baseia em três fases: pré-escuta, escuta e pós-escuta (Amor, 2003).

A atividade de pré-escuta delineada consiste na apresentação de uma caixa com ilustrações retiradas do livro *O amor o que é?*, de Jorge Letria, com o intuito de levar os alunos a anteciparem o tema das aulas, bem como da atividade seguinte. Posteriormente, foi apresentada a cantora da música que iriam ouvir: Carolina Deslandes. Para apresentar a artista foi colocado um vídeo curto em que a cantora se apresentava. De seguida, foi realizada a fase da audição. Nesta fase, os alunos ouviram a música «Vida Toda». A mestranda elegeu esta música por ser atual, e, portanto, criar empatia com os interesses dos alunos, sendo que também se integra, plenamente, no tema da UD. Depois foi distribuída a música com lacunas para os alunos completarem. Seguidamente, foi colocada de novo a música, para os alunos verificarem se tinham preenchido corretamente os espaços em branco. Na fase da pós-audição, foi estabelecido um diálogo orientado sobre a música. Este momento revelou-se muito eficiente como momento inicial da aula, pois descontraíu os alunos e despertou-lhes interesse para as atividades seguintes, uma vez que desenvolveu o “ouvir orientado” identificado por Bickel (1982).

Finda esta atividade, foi levado cabo o momento de leitura. Como exercício de pré-leitura, foi realizada a exploração da capa e da contracapa, analisando os elementos paratextuais do livro *O amor o que é?*, de José Jorge Letria. A fase seguinte correspondeu à leitura expressiva da professora em formação, já que ouvir ler com a entoação correta proporciona um benévolo modelo para a leitura pessoal e uma melhor compreensão e adesão ao livro, como também ao ato de ler (Ministério da Educação, 2008, p. 38). Posteriormente, foi estabelecido um diálogo orientado pela mestranda com o intuito de promover a perceção do texto, convocando a compreensão literal, inferencial e crítica.

A esse diálogo seguiu-se uma atividade através da qual se pretendeu trabalhar a leitura expressiva dos alunos. Para isso, a professora estagiária levou um saco, onde constavam cartões com os tercetos do livro anteriormente lido. No verso de cada um

desses cartões encontrava-se o modo como o aluno deveria ler (por exemplo: ler muito rápido, ler como se fosse um extraterrestre, entre outros – consultar anexo D). Após treinarem a leitura, os alunos leram para a turma expressivamente. Estas modalidades de leitura em sala de aula permitem criar um ambiente divertido, capaz de contribuir para a construção da segurança na leitura, além de possibilitarem o estabelecimento de laços entre os alunos e originarem a entreajuda (Ministério da Educação, 2008, p. 38). Efetivamente, todos os alunos, até aqueles que, habitualmente, se revelavam mais inibidos, quiseram participar na atividade e esforçaram-se, mostrando motivação, facto que se comprova, uma vez que alguns alunos solicitaram à mestranda permissão para repetir a leitura ou para ler conforme o modo de leitura do colega. Aquando da leitura, a maioria demonstrou confiança, embora devido ao entusiasmo e riso, conseqüente de alguns modos de leitura, alguns alunos precisassem de uns minutos para se acalmarem e se concentrarem para realizar a sua leitura. No que diz respeito à avaliação da leitura, pretendeu-se que esta detivesse um carácter particularmente formativo, salientando-se os aspetos que careciam de mais trabalho, como, por exemplo, a entoação e o ritmo, mas também os mais sólidos, como o tom de voz, para que os alunos se motivassem nos pontos fortes e evoluíssem nos pontos débeis (Viana, 2009).

Posteriormente, foi colocada em prática uma atividade de escrita. Como momento de pré-escrita, realizou-se um *brainstorming* sobre o que é o amor. À medida que os alunos referiam definições para o amor, a mestranda registava-as no quadro. De seguida, surgiu o momento da textualização. Nesta atividade os alunos escreveram com a mesma estrutura frásica de José Jorge Letria. Como aludido anteriormente, a fase subsequente diz respeito à pós-escrita, que consiste na revisão e aperfeiçoamento do texto. Depois de os alunos, em cooperação e colaboração com a futura docente, reverem os seus tercetos, transcreveram o texto para uma folha, com a forma de uma possível representação do amor (bolo, casa...). À semelhança do percurso metodológico executado no 1.º CEB, essas frases culminaram num grande coração que ficou exposto na sala de aula (consultar anexo E). A mestranda notou que os alunos demonstraram entusiasmo por ver o seu trabalho exposto na sala de aula, tendo-o contemplado no intervalo. A futura docente reflete que este entusiasmo se deve, talvez, ao facto de a sala de aula não ter quaisquer trabalhos expostos e, por isso, nesta atividade os alunos sentiram o seu labor valorizado (Arends, 1995). Refletindo, uma vez mais, acerca desta atividade de escrita, idêntica à do 1.º CEB, apesar do retorno dos alunos ter sido muito positivo, a mestranda medita que poderia melhorar a mesma, concedendo autonomia aos alunos, no que diz respeito à forma

representativa do amor, ou propondo outra atividade de escrita, como, por exemplo, a textualização de um texto de opinião acerca do facto de o amor adquirir diversas formas, cores e feitios.

A segunda aula do 2.º CEB, e última desta UD, ocorreu no dia de S. Valentim. Assim sendo, a planificação iniciou-se com uma atividade de pré-leitura, onde foi colocada a questão sobre qual o motivo de se celebrar o dia de S. Valentim nesse dia. Depois de ouvidas as suposições dos alunos, a professora estagiária respondeu à questão levantada, proporcionando um momento de leitura da lenda de S. Valentim, desta forma pretendeu apresentar um modelo de leitura, incumbindo-se de ligar os alunos ao texto, orientar a sua atenção para o que iriam ouvir e motivá-los para o processo de ler (Amor, 2003). Após esta primeira leitura, a lenda foi distribuída por toda a turma, dando início a um pequeno diálogo acerca dos sentidos e significados do texto ouvido (consultar as questões orientadoras na planificação em anexo F).

A última atividade da aula compreendeu o domínio da escrita. Partindo da tradição enraizada de enviar cartas ou bilhetes de amor no dia 14 de fevereiro – que foi explicada e reavivada na lenda – a mestranda iniciou a pré-escrita com uma breve revisão do modelo da carta. De seguida, realizou um *brainstorming* sobre a quem escreveriam a carta e o que diriam tendo em conta que, tal como foi compreendido na aula anterior, o amor é um sentimento com diversas formas e feitios. A próxima etapa destinou-se à textualização da carta, seguindo-se a sua revisão. Os alunos depois de reverem a carta, com o auxílio da professora estagiária, colocaram-na num envelope e entregaram-na à pessoa a quem se destinava (pai, mãe ou amigo). Tendo em conta que alguns alunos escreveram a carta para o pai e outros para a avó, por exemplo, compreendeu-se que os estudantes perceberam a mensagem desta unidade.

Com esta UD pretendia-se consciencializar os alunos para o facto de o amor adquirir diversas formas e feitios. A escolha deste tema teve em conta conversas com a professora cooperante acerca de assuntos da direção de turma, nas quais a mestranda percebeu que a turma do 5.º ano demonstrava ter dificuldade em falar sobre este tema em outras disciplinas, como Ciências da Natureza, formando-se, segundo a docente da área disciplinar, um certo desequilíbrio que dificultava a gestão da dinâmica da turma. Assim sendo, esta UD foi um desafio para a formanda, pois para além de ser a primeira e estar naturalmente ansiosa, o facto da turma se mostrar instável em relação a este tema causou um pouco mais de nervosismo. Contudo, a resposta dos alunos foi muito positiva, tendo-se estabelecido diálogos muito aliciantes acerca da temática da aula.

3.1.2 - 2^a Unidade Didática

A planificação da 2.^a UD apresenta como título agregador: *Um tesouro: a Liberdade*. Elegeu-se este título com o objetivo de estabelecer relação com toda a unidade didática, que foi constituída por aulas de História (onde se abordou o tema da revolução do 25 de abril) e do 1.º CEB, com articulação de saberes entre o Português e a Cidadania.

Para realizar a articulação vertical e horizontal, optou-se por eleger uma obra literária *O ladrão de palavras*, de Francisco Duarte. A obra permitiu criar um fio condutor que deu sentido às várias atividades idealizadas nas diferentes áreas do saber. Posto isto, dar-se-á início à descrição da UD levada a efeito no 1.º CEB.

Descrição da UD - 1.º CEB

Principiou-se a manhã do 1.º CEB com uma atividade de pré-leitura. Como já foi aludido, a fase de pré-leitura possibilita uma visão imediata e geral da obra, produzindo uma estimação do conteúdo, da sua complexidade e do interesse da mesma. Deste modo, nesta etapa o professor deve antecipar conhecimentos necessários à contextualização da leitura (Amor, 2003). Em conformidade com o referido, para atividade de pré-leitura delineou-se a reorganização do título da obra, *O ladrão de palavras*, em grupo turma. De seguida, foi apresentada uma imagem característica da personagem principal da narrativa e foram colocadas questões, com o intuito de auxiliar os alunos na antecipação de conteúdos. Foi aparente a motivação e a curiosidade dos alunos para conhecerem a história, mostrando desejar saber se as suas ideias eram ou não coincidentes com o conteúdo da mesma. Assim sendo, a futura docente considera ter desenvolvido alguns dos objetivos definidos na literatura para as atividades de pré-leitura, nomeadamente o estímulo do interesse e curiosidade dos alunos pela obra, a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, e a definição de um objetivo de leitura (Amor, 2003).

A fase seguinte corresponde à leitura (Amor, 2003). Como já assinalado, a primeira leitura pertence ao professor (Oliveira, 2010), sendo esta a voz mediadora da relação aluno-texto, certificando o primeiro acesso ao conteúdo do texto e funcionando como um modelo. Não obstante, embora a leitura seja um dos domínios da língua constantemente laborado na aula de Português, nem sempre é abordada da melhor forma, ou seja, com a intenção de desenvolver os processos que atuam na compreensão do texto,

bem como de desencadear nos alunos o gosto de ler (Garcia Sobrino *et al.*, 1994). Tendo em conta o referido, a mestranda procurou presentear os alunos com um ambiente de leitura diferente. Assim sendo, decidiu realizar uma gravação que continha as imagens da obra, a sua leitura e, ainda, sons referentes a momentos da narrativa. Além disso, a leitura decorreu na biblioteca da escola e os alunos encontravam-se sentados no chão com almofadas, o que tornou o ambiente mais confortável e aprazível. Após a leitura do texto, foi promovido o diálogo acerca da coincidência entre as suposições adiantadas na pré-leitura e o texto lido. Para orientar o diálogo, a futura docente colocou algumas perguntas de reconhecimento literal e inferencial (consultar as questões orientadoras na planificação em anexo G).

Por fim, na pós-leitura deve ser feita uma análise com o objetivo de sintetizar o conteúdo do texto, refletindo de forma completa sobre a obra (Amor, 2003). Para exercício de pós-leitura, privilegiou-se a construção de um puzzle, onde constava o resumo da obra (consultar anexo H). Para esta atividade os alunos tiveram não só de ler, mas também de reorganizar a ordem sequencial dos acontecimentos narrados, obtendo uma síntese compreensiva do texto.

No momento seguinte, foi solicitado aos alunos que escrevessem num papel a palavra de que mais gostavam, isto é, aquela que mais significado tinha para eles. De seguida, a professora estagiária interpretou o papel de ladrão e “roubou” as palavras dos alunos, colocando-as num saco, tal como acontece na narrativa. Nessa altura, foi apelado ao sentido crítico dos alunos, questionando como se sentiam sem essas palavras, que foram aprisionadas.

Findo o diálogo orientado para compreensão crítica do texto, foi apresentado um tesouro e estabeleceu-se uma interlocução antecipatória do que continha aquele tesouro (anexo I.1). Os alunos demonstraram-se entusiasmados com esta atividade e forneceram ideias interessantes¹¹ sobre o que poderia estar no interior daquele tesouro. Posteriormente, em grupo, foi realizada uma caça ao tesouro, melhor dizendo, uma caça à chave que abria o tesouro. Para terem acesso às pistas que encaminhavam para o local onde estava a chave, os alunos tinham de responder a questões de interpretação da obra (consultar anexo I.2). Este jogo foi pensado para se concretizar nas diversas divisões da escola, porém devido a condições meteorológicas desfavoráveis e a outras limitações momentâneas, a futura docente confrontou-se com a impossibilidade de cumprir o que se

¹¹ Algumas das suposições dos alunos foram: ouro, dinheiro, joias, diamantes, chocolates, brinquedos...

encontrava delineado inicialmente. Devido ao imprevisto supramencionado, a mestranda refletiu em tempo real e modificou as suas estratégias (Braga, 2004) para que a atividade decorresse da melhor forma possível, o que, felizmente, acabou por acontecer. Portanto, as pistas estavam dispostas na sala de aula, invés de se encontrarem pelo recinto escolar. Esta ocorrência acarretou um lado positivo, pois com receio de que tal se sucedesse em futuras regências a formanda compreendeu a importância de possuir recursos alternativos. A reformulação funcionou convenientemente e o grupo que conseguiu responder primeiro a todas as questões alcançou a indicação de onde estava a chave do tesouro. Procurou a chave e abriu o tesouro, mostrando à turma o que este continha. O tesouro constava de um envelope com a palavra liberdade e um saco com as palavras preferidas dos alunos, que tinham sido previamente roubadas (anexo I.3).

A partir da descoberta do tesouro, foi promovido um diálogo com a turma, orientado pela mestranda, sobre o motivo pelo qual se considera a liberdade como um tesouro. Consequentemente, para que os alunos compreendessem a importância da liberdade, a futura docente explicou, brevemente, que existiu uma época, em Portugal, em que o direito à liberdade, que hoje nos é tão óbvio, foi roubado. No entanto, com o 25 de abril, o povo conseguiu recuperar, entre outros direitos, o direito à liberdade de expressão, tal como acontece na obra. Embora esta aprendizagem, não corresponda a um conteúdo do 3.º ano, mas, sim, do 4.º ano de escolaridade, nada implica que não possa ser abordado em outros anos de escolaridade. Efetivamente, notou-se que, aquando da explicação, os alunos compreenderam melhor a importância do direito à liberdade e o porquê de ter sido esse o tesouro. Neste sentido, pensa-se que o diálogo estabelecido foi proveitoso para os alunos, visto que proporcionou aos mesmos um momento de partilha acerca das suas experiências e conhecimentos, o que beneficiou a participação oral, colaborando, do mesmo modo, para o desenvolvimento da linguagem. Além disso, permitiu aos alunos, com uma capacidade enciclopédica menos desenvolvida, enriquecer através da partilha das ideias dos seus colegas, ampliando os seus conhecimentos (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009). Esta atividade possibilitou, de igual modo, dotar os alunos de conhecimento necessário à interpretação de uma outra obra que trabalha este acontecimento histórico: *O Tesouro*, de Manuel António Pina (obra que consta do Plano Nacional de Leitura e está recomendada para o 3.º ano de escolaridade).

Seguidamente, abordou-se a disciplina de Estudo do Meio, na qual se privilegiou o domínio da Sociedade, articulado com a Cidadania. Para isso foi visualizado um

pequeno vídeo¹² sobre uma criança que não ia à escola e tinha esse sonho. A partir desse vídeo, a professora estagiária promoveu um diálogo sobre o direito à educação. Num momento posterior, foram apresentados os outros direitos das crianças e afixados no quadro. Posteriormente, analisaram-se algumas situações práticas onde se pretendia que os alunos identificassem o direito presente em cada uma delas. Esta atividade, para além de desenvolver o conteúdo de cidadania, trabalhando o tema dos direitos humanos, que é de relevada importância, insere-se, em simultâneo, no domínio da escrita, mais precisamente a pré-escrita. De lembrar que a textualização assenta em três etapas (pré-escrita, textualização e revisão) (Amor, 2003).

Posto isto, foi reforçada a fase da pré-escrita com um *brainstorming* acerca da liberdade e da sua importância. Uma vez que, tal como Figueiredo (1994) afirma, a escrita, não sendo um dom, requer um planeamento específico, uma preparação gradual e um propósito. O momento seguinte foi destinado à textualização, que, segundo Emília Amor (2003), é o momento onde o aluno passa à concretização da escrita do que tinha planificado (transforma as ideias em linguagem escrita). Assim sendo, nesta fase, os alunos escreveram caligramas sobre a liberdade e a sua importância (anexo J). Após este momento, procedeu-se à revisão. A revisão consiste, de certa forma, numa avaliação pessoal daquilo que foi escrito. Essa avaliação dos resultados é crucial, uma vez que acaba por ter uma função altamente pedagógica, na medida em que o seu propósito “é a melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 91).

Descrição da UD - 2.º CEB

Como já aludido, esta segunda UD inclui uma articulação vertical com o 2.º CEB, na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) (6.º ano). Como já mencionado, na disciplina de HGP o conteúdo abordado centrou-se num período marcante da História de Portugal, o 25 de Abril de 1974.

O momento inicial da aula, a motivação, possui bastante importância na medida em que é por meio deste que se desperta a curiosidade dos alunos, desde o início da aula, levando-os a aprender através da criação de expectativas e do estímulo à curiosidade (Peterson, 2003). Assim sendo, a futura mestrandia dispôs cravos vermelhos pelas mesas

¹² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dTHOajOZJYY>

da sala e de seguida colocou a gravação do refrão de duas músicas populares do período em apreço: “E depois do adeus”, de Paulo de Carvalho, e “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso. Com este momento pretendeu-se, não só motivar os alunos, mas também possibilitar a identificação do tema das aulas dessa semana.

Uma das finalidades do ensino da História prende-se com a compreensão e a explicação do presente por meio do passado (Félix, 1998). Logo, o ensino desta área do saber não se deve basear unicamente no passado. Pelo contrário, deve permitir, depois da construção do conhecimento acerca do passado, a transformação do presente num espaço de experiência e a conceção do futuro como um horizonte de expectativa (Alves, 2001). Tendo em consideração o supramencionado, a mestrande teve a preocupação de construir momentos didáticos, em que se evitasse a promoção de uma aprendizagem sustentada em técnicas de memorização que não instituíssem uma ligação com o presente (Schmidt & Barca, 2009). Para isso, iniciou esta sequência de aulas levantando uma questão que convoca o passado no presente. Assim, a questão-problema da presente sequência didática foi: *O que ganhamos com o 25 de abril?* Esta questão só foi inteiramente respondida no final das três aulas de HGP desta UD. Todavia, para guiar os alunos nesta aprendizagem foram lançadas, ao longo das aulas, mais questões, ou melhor, subquestões orientadoras.

Posto isto, compreende-se que os alunos devem interligar constantemente o seu conhecimento prévio ao novo conhecimento (Leinhardt, 1994), por isso a mestrande procedeu à distribuição de um esquema que comportava a questão: *O que sei sobre o 25 de abril?* que tinha como primordial objetivo valorizar os conhecimentos prévios dos alunos (Pinheiro, Silveira & Bazzo, 2007).

O seguinte momento da aula, regulou-se pela exploração de diversas estratégias de ensino e de aprendizagem, valorizando-se sobretudo o recurso às fontes históricas como uma componente fundamental na construção do conhecimento histórico (Maia, 2017). De referir que, para esta semana de aulas, as fontes selecionadas corresponderam tanto a documentos históricos (originados numa determinada época histórica), como a documentos historiográficos (concebidos depois dessa época, emergindo de interpretações dos primeiros). Neste seguimento, a futura docente selecionou variadas fontes históricas (como, por exemplo, letras de músicas, notícias, cartazes, mapas), pois é basilar analisar e questionar diversas fontes para uma verosímil visão do passado (Schmidt & Barca, 2009, citado por Becker & Urban, 2017). Assim sendo, a professora estagiária propôs que os alunos, a pares, analisassem as fontes, criassem evidências e

construísem uma narrativa histórica, sobre as razões que levaram à conhecida revolução dos cravos. Com esta atividade pretendia-se não só evidenciar os antecedentes da revolução, mas também desenvolver nos alunos a capacidade de usar o passado como auxílio na atribuição de sentido ao presente e ao futuro (Lee, 2006).

Finda a análise de fontes, deu-se lugar à apresentação oral sobre o que cada par tinha evidenciado nos documentos que analisou. Depois de ouvidos todos os pares, estabeleceu-se um diálogo orientado pela professora estagiária, de modo a sintetizar os diferentes motivos descobertos que conduziram à revolução.

A segunda aula de HGP desta UD, iniciou-se pela apresentação da questão orientadora: “Sabes que protagonistas teve a revolução do 25 de Abril?”. Compreendidos os antecedentes da revolução, a futura docente estabeleceu um diálogo sobre o movimento dos capitães, com base na projeção de um documento e de uma imagem do símbolo do Movimento das Forças Armadas, presentes no manual. Importa salientar a relevância do manual escolar, dado que, para além de servir de instrumento de estudo para os alunos e de elemento de acompanhamento para os pais, é uma ferramenta de orientação para o docente, constituindo-se como “uma referência pedagógica essencial para os alunos e professores” (Lima 2010, p. 5), daí o cuidado da mestrandia em localizar os alunos no manual, utilizando-o sempre que se mostrasse pertinente.

Antes de esclarecer a atividade seguinte, importa referir que, por norma, é associado ao ensino da História o requisito de uma capacidade de abstração que a grande maioria dos alunos não consegue desenvolver (Neto, 2001). Neste sentido, a utilização de ferramentas como, por exemplo, documentários, imagens, filmes e vídeos pode auxiliar os alunos a situarem-se nos contextos históricos em estudo. Portanto, nesta aula, recorreu-se a um filme - *A hora da Liberdade* –, que foi previamente editado pela mestrandia, para que funcionasse como um recurso didático com o objetivo de lecionar o conteúdo «O desenrolar da revolução» e capacitar os alunos sobre o decurso do dia 25 de abril de 1974.

Juntamente com a visualização do filme, aos alunos foi distribuído um guião de exploração que tinha o intuito de auxiliar na aquisição de conteúdos, através da recolha de informação presente no filme. Com este recurso pretendeu-se motivar os alunos e em simultâneo lecionar conteúdos sobre as etapas primordiais do 25 de abril de 1974. Partindo da avaliação formativa e dos comentários dos alunos (que descreveram as aulas como uma forma divertida de aprender e, inclusive, solicitaram à mestrandia a partilha do filme, para o poderem visualizar por completo com a família), a futura docente concluiu que foi um recurso didático pertinente para lecionar este tema histórico tão marcante.

Findado o filme, deu-se lugar a uma discussão interpares sobre o preenchimento do guião. O último momento desta aula correspondeu à correção oral desse mesmo guião.

A última aula de história desta UD, inicia pela apresentação da terceira questão orientadora: “Sabes porque é que os cravos vermelhos são o símbolo desta revolução?” Após o lançamento da questão, ouviram-se os alunos, ou seja, deu-se relevo às ideias prévias que os mesmos detinham sobre o tema. Findo o diálogo inicial, é respondida a questão previamente levantada através da visualização de um vídeo, que contém um testemunho verídico da época estudada.

Na mesma linha de utilização de fontes históricas primárias, a professora estagiária anunciou que em seguida os alunos iriam ter a oportunidade de ouvir, pessoalmente, uma testemunha que vivenciou a época em estudo. Nesse instante, a mestrande cede a palavra à professora cooperante, que experienciou este período na sua juventude, tendo, inclusive, escrito um artigo acerca da Revolução dos Cravos para o jornal da sua região. Para a professora estagiária fez todo o sentido planificar este momento de aula, pois, para além de valorizar uma fonte primária, potenciou a atenção e a implicação dos alunos na tarefa, uma vez que se mostraram ansiosos por conhecer a convidada anunciada.

Após a declaração das memórias que a testemunha retinha desta revolução, a futura docente apresentou uma proposta extra-escolar. Convidou os alunos a recolherem testemunhos escritos e/ou fotografias dos familiares que vivenciaram esse período, através da pergunta: “Onde estavas no dia do 25 de Abril?”. Além disso, a turma foi estimulada a investigar mais sobre a cidade, procurando vestígios dessa época. Os alunos poderiam recolher a informação em fotografia, vídeo, gravação ou por escrito. Depois de recolherem a informação, disponibilizaram-na à professora estagiária, que a colocou no *Padlet* criado para a turma, com o intuito de permitir que todos os colegas assistissem aos testemunhos e partilhassem os seus trabalhos com os familiares. Repare-se que a elaboração, por parte da futura docente, de um *site (Padlet)* para esta aula teve a intenção de promover o contacto dos alunos com as novas tecnologias, ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de capacidades diferentes das do uso comum. Em adição a isso, esta atividade foi ao encontro do trabalho com a História local em contexto de sala de aula, que desencadeia interesse nos alunos e possibilita que se envolvam muito mais no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Proença (1992), o recurso à História local tem muitas potencialidades motivacionais, porque possibilita o contacto com fontes

locais, o que encaminha os alunos para uma ligação mais intrínseca com o passado e contribui para uma melhor compreensão dos fenómenos históricos.

Por fim, o desenvolvimento da aula findou com um momento de registo, crucial para o estudo e para a ordenação do pensamento. Assim, a mestranda propôs um trabalho de grupo com diferentes tipologias, com o intuito de consolidar os conteúdos abordados nas aulas. Para estes trabalhos, os alunos recorreram ao guião de exploração do filme e ao manual escolar. Assim sendo, o grupo I realizou um organigrama da Revolução de 25 de Abril, esquematizando as causas (Porquê?), os objetivos (Para quê?), os protagonistas (Quem?), os meios (Como?), os momentos-chave e o tempo da ação. Já o grupo II possuiu a tarefa de elaborar uma banda desenhada, com os momentos principais deste dia histórico. Por sua vez, o grupo III realizou uma cronologia com os principais acontecimentos da Revolução dos Cravos. Por fim, o grupo IV produziu caligramas em forma de cravos, que se apresentavam em marca de água, e escreveram frases com os momentos-chave desta revolução (registo fotográfico do trabalho de um dos grupos em anexo K). Terminados os trabalhos, os grupos apresentaram à turma a sua produção. De mencionar que todos os alunos se mostraram muito entusiasmados com os trabalhos e demonstravam curiosidade em conhecer os trabalhos dos outros grupos, uma vez que, embora concorressem para o mesmo objetivo, patenteavam tipologias diferentes. Ademais, esta tarefa, por ter sido realizada em grupo, favoreceu a comunicação e a cooperação entre os estudantes, o que possibilitou o progresso de capacidades de inter-relacionamento. Nestes momentos, a mestranda não dirigiu o trabalho, apenas interveio quando solicitada e sempre no sentido de ajudar o grupo a encontrar o caminho para a realização do trabalho proposto (Proença, 1992).

A terminar, deu-se resposta à questão-problema levantada no início desta UD: «O que ganhamos com o 25 de abril?». Portanto, a partir da projeção da imagem do boletim de eleições atual, criou-se tempo de diálogo com os alunos, que constituíram elos de ligação com o que foi visto (Félix, 1998), ao longo das aulas, e nos quais a futura docente assumiu um papel de guia, através da colocação de um conjunto de questões orientadoras do diálogo (consultar a planificação em anexo L).

Na continuação da mesma sequência didática, para finalizar, traçou-se um momento de consolidação dos conteúdos programáticos adquiridos e trabalhados. Mais especificamente, um jogo com questões realizadas através da aplicação *Plickers*. Importa aludir à pertinência do jogo. Este recurso constituiu uma estratégia pedagógica privilegiada, uma vez que se constitui como uma atividade de aprendizagem motivadora,

mas também numa forma de reforçar conteúdos já aprendidos por meio de metodologias relacionadas com a gamificação (Fernández-Corbacho, 2014). Este momento de aprendizagem gamificado foi valorizado com o auxílio da aplicação *Plickers*. Esta aplicação é interessante para usar em salas de aula com diminutos recursos tecnológicos, dado que só é preciso um computador, um projetor e um telemóvel. Numa primeira fase, a professora em formação distribuiu cartões, com um Código QR, por cada aluno. Cada cartão tinha quatro posições (A; B; C; D), que correspondiam a cada um dos lados do mesmo. Em seguida, a futura docente projetou as várias questões de escolha múltipla. Os alunos, após decidirem a alínea correta, rodavam o cartão para a letra correspondente a essa alínea. Por fim, a professora estagiária apontava o telemóvel para cada cartão e, no momento, a turma comprovava se a sua resposta foi errada ou correta.

Em suma, crê-se que ambas as UD atingiram os objetivos esperados e traçados pela futura docente. Conclui-se que, perante a avaliação das aulas, as tarefas propostas contribuíram, de algum modo, para o crescimento pessoal e social dos alunos e para o desenvolvimento do potencial de cada um.

3.2 - Planificação, Simulação e Gravação

Como aludido introdutoriamente, a partir de março as escolas fecharam e o estágio foi reformulado. Assim, foram propostas duas atividades para conclusão do mestrado. A primeira atividade aqui apresentada consiste na planificação, simulação em gravação de uma UD, que comporta a articulação vertical e horizontal. De elucidar que a UD em apreço foi implementada pela mestrandia de modo simulado, para uma gravação avaliativa, não contendo qualquer interação com os alunos, logo, ao longo da descrição, não será narrado o retorno provindo dos discentes, já que este não existiu.

Posto isto, a UD que se descreverá de seguida destinou-se ao 3.º ano do 1.º CEB e ao 5.º e 6.º anos do 2.º CEB. O percurso metodológico em apreço apresenta conteúdos como o turismo e o lazer, na disciplina de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (6.º ano), e textos cujo tema é o sonho, no 1.º CEB, e em Português do 2.º ciclo (5.º ano).

Tendo em conta estes conteúdos programáticos, a futura docente elegeu como título agregador: *Turistar pelo sonho*. Este título articula todas as disciplinas, dado que é exequível associar o sonho de realizar uma viagem ao turismo. Não obstante, sonhar é

viajar, ou seja, quando sonhamos *turistamos* pelos nossos sonhos. Assim, este título convoca todos os conteúdos abordados nas diversas disciplinas de ambos os ciclos de ensino. Para realizar esta articulação, na disciplina de Português, selecionou-se um conjunto de textos que permitiram criar um fio condutor, que deu sentido às várias atividades idealizadas, quer no 1.º CEB, como no 2.º CEB, as quais serão fundamentadas em seguida.

Descrição da UD - 1.º CEB

Principiando pela manhã do 1.º CEB, é de referir que se estabeleceu interdisciplinaridade entre todas as áreas disciplinares. Para Piaget (1996), a interdisciplinaridade define-se como a interação entre diferentes disciplinas, promovendo o desenvolvimento mútuo do saber que se torna mais abrangente. Além disso, como Abrantes (2005) afirma,

a escola não é uma soma de aulas de várias disciplinas totalmente separadas umas das outras, mas sim um espaço de educação para a cidadania, e que o currículo não é uma soma de matérias a ensinar, mas sim um projeto de realização de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas componentes (p.8).

Consequentemente, acredita-se que a articulação curricular promove aprendizagens eficazes e importantes. Portanto, ao longo da prática educativa, a mestrandia procurou proporcionar aos alunos a articulação entre componentes disciplinares, oferecendo experiências de aprendizagem significativas. Neste caso, para realizar a interdisciplinaridade, no 1.º CEB (turma do 3.º ano), a mestrandia selecionou os seguintes textos: a letra da canção «Mundo de Sonhos», de *Batatoon* (programa Infantil da TVI), e a obra *A que sabe a Lua*, de Michael Grejniec.

A manhã iniciou-se pela disciplina de Português que, como já referido, assume um cariz transversal a todas as disciplinas. Principiou-se pelo domínio da oralidade, com um exercício de escuta-ativa. A sua execução sucedeu-se em três momentos. O primeiro dos quais corresponde à pré-audição, em que os alunos recebem indicações acerca do que vão ouvir, assim como as informações relevantes a reter, com o intuito de os orientar para a audição e promover a atenção (Sousa, 2006). Deste modo, no primeiro momento da aula foi apresentada uma caixa que continha vários objetos que remetiam para o sonho (anexo M). Com esta atividade pretendia-se que os alunos antecipassem o tema das aulas: o

mundo dos sonhos. De referir que na caixa constava uma fotografia de um lugar paradisíaco e objetos que remetiam para a fantasia e para o sonho, com o intuito, não só permitir a antecipação do tema da aula, mas também de fortalecer a ligação com a disciplina de História e Geografia de Portugal do 6.º ano.

De seguida, a mestranda questionou os alunos sobre como seria o mundo de sonhos e estes caracterizaram-no. Posteriormente, a mestranda colocou a música «Mundo de Sonhos», de *Batatoon*, e os alunos realizaram a fase da escuta. Num momento seguinte, foi distribuída a letra da música com lacunas para os alunos a completarem. Na pós-audição, o objetivo é averiguar o entendimento e a detenção da informação, procedendo-se, assim, a uma nova audição, mas segmentada para os alunos confrontarem o que ouviram com o que escreveram (Sousa, 2006). Nesta etapa, depois da realização do diálogo sobre a música, foi confrontado o mundo dos sonhos que os alunos caracterizaram, inicialmente, com o mundo dos sonhos da música.

Terminada esta atividade, iniciou-se a área da Matemática. Importa notar que, ao longo das aulas, esta área disciplinar foi incluída, em diversos momentos, em articulação com as restantes áreas, laborando o domínio da Organização e Tratamento de Dados. De acordo com esta metodologia está Fernandes (1994), que declara que a educação matemática “deve ser enquadrada, de forma globalizante e aglutinadora” (p.20). Assim sendo, os alunos foram questionados sobre qual seria a cor e o sabor de um mundo de sonho. As suas respostas foram organizadas num gráfico de barras, analisado posteriormente em grande grupo.

Este momento serviu de antecipação à atividade da área da Educação Artística, na qual os alunos construíram um quadro artístico que respeitou os resultados dos gráficos: o(s) sabor(es) e a(s) cor(es) do mundo de sonho (consultar anexo N). Depois da ilustração, seguiu-se a apresentação do quadro artístico, por parte dos alunos. Cada um interpretou o seu quadro, mobilizando linguagem elementar das Artes Visuais. A turma opinou sobre os trabalhos dos colegas, nomeadamente nas categorias referentes à estética, criação e produção. Na avaliação desta atividade privilegiou-se, sobretudo, a criatividade, a capacidade estética e artística e a capacidade interpretativa e argumentativa dos alunos.

Concluída esta atividade, seguiu-se de novo a disciplina de Matemática. Neste momento, foram construídos gráficos com a cor e o sabor que os animais tinham do mundo de sonho. Esta atividade articula e antecipa a subsequente, tendo em conta que, na aula seguinte, em Português, foi dinamizada a hora do conto, cuja obra, *A que sabe a Lua*, de Michael Grejniec, abordava um sonho dos animais.

Finda a atividade anterior, como já referido, seguiu-se a disciplina de Português, no domínio da leitura. A leitura, tal como a escuta, assenta em três etapas: pré-leitura, seguida da leitura e, por fim, da pós-leitura (Amor, 2003). A fase de pré-leitura possibilita uma visão imediata e geral da obra, produzindo uma estimacão do conteúdo, da sua complexidade e do interesse da mesma. Deste modo, nesta etapa, o professor antecipa conhecimentos necessários à contextualização da leitura (Amor, 2003). Para atividade de pré-leitura, a professora estagiária delineou a apresentação das personagens da obra *A que sabe a Lua*, previamente construídas pela mesma, em papel Eva.

Posteriormente, segue-se a fase da leitura realizada pela futura docente, pois, como já referido, a primeira leitura pertence ao professor (Oliveira, 2010), funcionando esta como um modelo. Tendo em conta a importância de desencadear nos alunos o gosto de ler e proporcionar modos de leitura eficientes na compreensão da obra (Garcia Sobrino *et al.*, 1994), a futura docente circunscreveu um ambiente de leitura diferente, que passou pela dinamização da hora do conto (anexo O), acompanhada de música de fundo, que teve o cuidado de incluir pistas relevantes (isto é, anunciava algumas características típicas do animal que ia aparecer posteriormente na narrativa¹³, para que os alunos o inferissem). Com este momento, a mestranda pretendia motivar os alunos para a compreensão na leitura, principalmente ao nível da componente de compreensão inferencial (Giasson, 1993; Viana *et al.*, 2010).

Por conseguinte, e tendo em conta que *ler é compreender*, após o conto, a professora estagiária questionou a turma sobre os valores e mensagens que a história transmitiu, pois só é possível “transmitir de forma correcta o que compreendemos bem e o que sinceramente nos motivou durante e após a leitura” (Rigolet, 2009, p. 96). Para isso, a formanda iniciou um diálogo orientado sobre a narração, tendo em conta algumas questões orientadoras, que confrontavam as expectativas iniciais dos alunos e promoviam a reflexão acerca do que se leu (consultar anexo W.1). As questões condutoras do diálogo tiveram em conta a “taxonomia da compreensão leitora” (Viana *et al.*, 2010, p. 15), na qual se patenteiam os seguintes tipos de compreensão: compreensão literal, que abrange o reconhecimento, por parte do leitor, de noções, informações ou acontecimentos manifestados no texto; a reorganização, que se refere à sistematização, resumo ou esquematização da informação, reformulando as ideias por meio da informação que se alcança, com a finalidade de conquistar um resumo compreensivo; a compreensão

¹³ A título exemplificativo: “O animal seguinte é o rei da selva e tem uma juba, quem é ele?” = Leão.

inferencial, que diz respeito à ativação do conhecimento prévio do leitor e à formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto, através dos indícios que a leitura proporciona; e, por último, a compreensão crítica, que compreende a formulação de juízos próprios acerca do conteúdo do texto e da forma como está expresso (Viana *et al.*, 2010; Giasson, 2000). Em conformidade com a referida “taxonomia da compreensão leitora” (Viana *et al.*, 2010, p. 15), a professora estagiária optou, ainda, pela exploração do texto através da criação de um esquema (mapeamento do texto), que auxiliasse os alunos na construção e na organização de conhecimentos a partir das informações recolhidas (anexo P).

Posteriormente, como atividade de pós-leitura, foi realizada uma reflexão sobre a importância da entreajuda e, ainda, a construção de um marcador de livros. O marcador de livros apenas continha a lua e a montanha. A futura docente distribuiu os animais, previamente recortados pelos alunos para que colassem no cartão/marcador pela ordem a que cada animal foi chamado a ajudar na história (anexo Q). Com esta atividade, a mestranda pretendeu desenvolver o entendimento da acumulação de personagens, fazendo entender aos alunos que um animal sozinho não conseguiria alcançar a lua.

Seguidamente, foi abordado o domínio da escrita. Para Cassany (1999), escrever consiste em aprender a empregar as palavras, para que os alunos expressem o que desejam em cada contexto. Para além disto, a escrita é crucial em diversas situações e proporções da vida de um indivíduo na sociedade (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007). Bem por isso, a qualidade, a conveniência, a adequação e a significância das propostas didáticas do docente interferem no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. Logo, a eficiência e a qualidade da aprendizagem da escrita têm muito que ver com o modo como o professor a ensina, o tempo dedicado a essa atividade e as estratégias desenvolvidas para esse efeito (Azevedo & Teixeira, 2011).

No seguimento do exposto, relembra-se a importância das três etapas que constituem uma atividade de escrita: pré-escrita e planificação, textualização e revisão (Amor, 2003). Como tal, para atividade de pré-escrita, a futura docente partiu da leitura da seguinte passagem do texto *A que sabe a lua*: “E a lua soube-lhes exatamente àquilo de que cada um deles mais gostava.” Posteriormente, solicitou-se aos alunos que pensassem e escrevessem algumas das características da lua como, por exemplo: a que sabe a lua, a que cheira a lua e qual é a textura da lua. Ainda na etapa da pré-escrita, a mestranda realizou um *brainstorming* para conceder ideias aos alunos e, conseqüentemente, facilitar a textualização. Além disso, foi também distribuída uma grelha de planificação da escrita (consultar anexo R).

O momento seguinte foi destinado à textualização. Segundo Emília Amor (2003), a textualização é o momento em que o aluno passa à concretização da escrita daquilo que tinha planejado. Em seguida, dá-se lugar à revisão, onde o aluno volta ao texto e faz a correção ortográfica, acrescenta conectores, revê a pontuação, altera palavras repetidas, entre outros elementos (avaliação do texto) (Amor, 2003). Após a revisão, os alunos copiaram o texto para uma lua que foi exposta na sala.

Terminado este momento de escrita, passou-se à disciplina de Matemática. Desta vez, foi realizada a construção de um gráfico sobre o que os alunos acham que a tartaruga come, pois considerou-se que esta era o animal da história que poderia confundi-los quanto à alimentação, facto que poderia gerar dúvidas na identificação do sabor da lua para esse animal.

Depois da análise do gráfico, introduziram-se conteúdos de Estudo do Meio. Nesta área do saber foi realizada, em grande grupo, a ligação do animal da história ao alimento que o mesmo consome. Posto isto, foi concretizado um diálogo orientado pela mestranda sobre a alimentação dos animais, compreendendo que o leão come carne, portanto é um animal carnívoro e assim por diante. Seguidamente, foi visualizado um vídeo sobre as categorias alimentares a que cada animal pertence. Por conseguinte, os alunos preencheram uma tabela com a alimentação dos animais da história.

A aula culminou com uma proposta de atividade para ser realizada em grupo e que incluiu trabalho autónomo. Assim, a turma foi dividida em quatro grupos e cada um deles construiu uma história através da aplicação *StoryJumper*, mobilizando os conteúdos adquiridos nas últimas aulas. No *Storyjumper* constavam, previamente, os gráficos de barras elaborados nas últimas aulas, os quadros pintados pelos alunos, as imagens da história analisada e os alimentos correspondentes aos animais da obra. Tal como referido esta atividade deteve trabalho autónomo, já que, partindo da ferramenta *teams*, os grupos tinham de se reunir, depois da aula, para construírem a sua história. A mestranda propôs esta atividade final, pois acredita que, cada vez mais, a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) melhora significativamente a aprendizagem, simplifica o acesso às informações, mas, acima de tudo, oferece novas formas de aprendizagem, para diferentes ritmos, respeitando o desenvolvimento dos alunos (Flores, Escola & Peres, 2012). Em contrapartida, a mestranda demonstra consciência dos inconvenientes da utilização das TIC, como, por exemplo, a qualidade do conteúdo que se pesquisa na internet e considera que o docente, ao propor estes trabalhos, que concedem mais autonomia aos alunos, deve filtrar a informação, disponibilizando, por exemplo, um

conjunto de sites fidedignos a cada grupo, para possibilitar o acesso a fontes seguras e que, de facto, contribuam para o seu desenvolvimento.

Descrição da UD – 2.ºCEB

Português

Debrucemos-mos, agora, sobre a parte da UD pensada para o 2.º CEB. Iniciando pelo Português (5.º ano), importa referir que foi selecionado o texto «Os três desejos», retirado da obra *Contos para Rir*, de Luísa Ducla Soares, que se relaciona com o tema desta unidade: o sonho.

A mestranda iniciou a aula pelo domínio da leitura que, como mencionado precedentemente, assenta em três etapas: pré-leitura, seguida da leitura e, por fim, a pós-leitura. Assim, como pré-leitura foi apresentado o título do texto e um objeto característico da narrativa em questão: um chouriço. Tendo em conta que, o complexo ato de ler necessita de um trabalho de compreensão que passa pela utilização de estratégias para motivar e gerar as componentes implicadas na compreensão (Viana *et al.*, 2010), a mestranda selecionou, também, outra atividade que consistiu na leitura da parte inicial do texto. Depois de ler apenas os primeiros parágrafos, a futura professora solicitou aos alunos a antecipação dos acontecimentos seguintes da narrativa, distribuindo um cartão com questões orientadoras (consultar anexo S), que pretendiam desbloquear a imaginação. Posteriormente, a futura docente realizou o momento de leitura.

Tendo em conta as estratégias de compreensão leitora, faz sentido referir que a futura docente tem consciência de que é rotineira a utilização da colocação de perguntas nas aulas de Português, logo após a leitura. Todavia, apesar de algumas oposições, é incontestável a sua relevância antes, durante e depois da leitura. Assim sendo, o assunto em estudo não é se os docentes devem ou não fazer perguntas, mas, sim, como, quando e onde devem incluí-las (Giasson, 2000). Refletindo sobre estes pressupostos, a futura docente procurou conceber atividades de exploração da obra que favorecessem a compreensão da leitura, a evolução do sentido crítico do aluno, a sua reflexividade e a sua autonomia, uma vez que cada leitor fabrica os próprios sentidos, apoiando-se no seu conhecimento tácito (Giasson, 2000). Considerando estas linhas, após concluir a leitura, a mestranda distribuiu um texto onde constavam palavras intrusas. Os alunos tinham de ler e riscar a palavra que não fazia parte da narrativa. Não obstante, aquando da correção das palavras intrusas, foi promovido o diálogo acerca da coincidência entre as hipóteses

antecipadas, antes da leitura pelos alunos, e o texto lido. Para isso, a mestranda colocou algumas perguntas de reconhecimento literal¹⁴, crítico¹⁵ e inferencial¹⁶. Com esta escolha metodológica, a mestranda não pretendia testar apenas o conhecimento do aluno, mas, similarmemente, desenvolvê-lo através da evolução das suas aptidões.

De seguida, a futura docente, através da projeção de excertos da história, realizou uma análise dos mesmos com o intuito de identificar os tipos de cómico¹⁷ presentes na narrativa (consultar planificação em anexo W.2).

Terminada a análise, propôs-se a realização de um trabalho de grupo. Para este trabalho foi privilegiada a tecnologia, recorrendo-se à aplicação *WordWall*¹⁸. Nesta aplicação, cada grupo construiu três perguntas de compreensão do texto, distribuídas pelas seguintes categorias: verdadeiro/falso; palavras cruzadas; escolha múltipla e preenchimento de espaços em três frases. Com esta atividade, a mestranda pretendia levar os alunos a questionarem-se sobre o que leram, para o conseguirem interpretar com base nos seus conhecimentos. Além disso, detinha ainda o objetivo de que a atenção, a memória e a capacidade de manipular informação ultrapassassem a compreensão literal (Baptista, 2015). Posto isto, todos os grupos tiveram a oportunidade de ver e responder ao questionário dos colegas. Esta possibilidade deve-se às TIC, pois assumem-se como uma boa ferramenta de apoio na disciplina de Português, com consequências potencializadoras dos processos de ensino e de aprendizagem (Tavares & Barbeiro, 2011), já que promovem um importante envolvimento e colaboração dos alunos (Flores, 2011).

Por fim, segundo Amor (2003), na pós-leitura procura-se refletir de forma completa sobre a obra. Para exercício de pós-leitura, realizou-se um diálogo sobre a importância do sonho com o objetivo de sistematizar a obra e antecipar o momento posterior de escrita, visto que a pré-escrita corresponde ao momento de sistematização da obra e de orientação para o que vão escrever. Assim, como momento de pré-escrita, a mestranda leu de novo a passagem inicial da história e de seguida foi realizado um *brainstorming* sobre outros desejos prováveis das personagens da narrativa, seguindo o mesmo registo cómico (ou seja, na narrativa a personagem pede como primeiro desejo

¹⁴ “O que é que Manuel e Maria mais gostavam de fazer?”

¹⁵ “O que acham da atitude do marido? Teve razão em ficar chateado?”

¹⁶ “Tendo em conta o desperdício do primeiro desejo da Maria, aponta uma característica da personagem.”

¹⁷ Esta aula insere-se no âmbito do projeto de investigação, que será descrito posteriormente.

¹⁸ Este plano de aula foi planificado para ser implementado na Sala do Futuro que dispõe de *tablets*.

um chouriço, logo na atividade de escrita é solicitado aos alunos que substituam este desejo por outro, igualmente cómico, como, por exemplo, um saca-rolhas e desenvolvam a narrativa, alterando também os dois desejos seguintes). Após este momento, os alunos preencheram a planificação da escrita de um texto narrativo (consultar anexo T).

No momento posterior, a textualização, os alunos escreveram um texto narrativo, procedendo, posteriormente, à revisão. Para esta fase, a mestranda propôs aos alunos a hetero-revisão, ou seja, solicitou a troca do texto com o colega do lado e, auxiliados por uma grelha de revisão, os alunos corrigiram o texto do companheiro (consultar anexo U).

Para sistematizar, a professora estagiária terminou a aula proporcionando um momento de intertextualidade para que os alunos descobrissem outras obras em torno do mesmo assunto, promovendo, desta forma, a leitura. Assim sendo, forneceu algumas sugestões de textos literários e não-literários sobre o sonho, através da projeção de capas dos livros, imagens e *trailers*. A mestranda tentou, desta forma, que houvesse uma implicação dos alunos, enquanto leitores, numa leitura que para eles fizesse sentido, tentando contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais pertinente e significativo.

História e Geografia de Portugal

A terminar esta UD, apresentam-se as atividades delineadas para a disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB (6.º ano). Os conteúdos abordados, como já aludido, foram o Lazer e o Turismo. Esta aula relaciona-se com as demais, visto que sonhar é viajar, é *turistar*. Além disso, pode-se considerar que sonhar ou imaginar os nossos sonhos é uma atividade de lazer. Ademais, muitas pessoas têm o sonho de realizar uma viagem a determinado lugar, ou seja, estes aspetos relacionam-se com o tema desta UD, o sonho.

A aula inicia pela motivação, momento crucial em qualquer aula, pois, se bem delineado, aumenta o interesse e o envolvimento dos estudantes para as tarefas que se seguem (Tavares, 1979). Como atividade de motivação, a professora estagiária espalhou pelas mesas da sala cartões postais de diversos destinos turísticos de Portugal, guias turísticos e bilhetes de comboio (consultar registo fotográfico da simulação em anexo V.1). Para além disso, a mestranda colocou um pequeno vídeo com os diversos locais de interesse em Portugal.

Posto isto, realizou-se um breve diálogo acerca do tema da aula: o Lazer e o Turismo. Anunciado o tema da aula, a mestranda, compreendendo a importância que o ensino da História tem em assegurar a articulação entre o passado e o presente, perspectivando, assim, o futuro (Pagés, 2011), projetou a questão-problema que convoca estes três fatores: “Atualmente, devido à pandemia, existe muito incentivo para a população realizar férias em Portugal, sabes porquê?” A questão-problema foi acompanhada por uma imagem com o *slogan* “Vá para fora cá dentro”.

De seguida, estabeleceu-se um levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o tema da aula, particularmente, acerca da diferença entre lazer e turismo. Para este momento, recorreu-se, mais uma vez, às TIC, desta feita através da aplicação *Mintimenter*¹⁹. Esta aplicação é particularmente útil para atividades de discussão de ideias, pois cada aluno escreve a sua opinião a partir de um *tablet* ou telemóvel e, no imediato, as ideias da turma aparecem no projetor para análise.

A atividade que se seguiu, pretendeu dar resposta ao momento antecedente e diz respeito à utilização do audiovisual que, de acordo com Proença (1990, p. 28), “permite levar para a aula aquilo que é impossível observar diretamente (...) e permite clarificar e organizar noções e conceitos”. Assim sendo, foi visualizado um vídeo (consultar vídeo na planificação em anexo W.3) sobre a diferença entre turismo e lazer.

Compreendidos estes dois conceitos, estabelece-se um diálogo com vista à partilha das atividades de lazer preferidas dos alunos. Para isso, recorreu-se ao *brainstorming*, pois, embora estejamos perante uma aula de História, esta não deixa de ser uma atividade de escrita e, como já aludido, escrever requer uma preparação prévia. Assim sendo, este *brainstorming* funcionou como pré-escrita e pretendeu desbloquear a textualização. Após este momento de partilha de ideias, a mestranda distribuiu postites coloridos para os alunos escreverem as suas atividades de lazer preferidas. De seguida, os *Post-its*, com as preferências da turma, foram colados numa cartolina recortada em forma de *like* (mão com o polegar erguido e os dedos fechados) na sala de aula (consultar o resultado final, realizado para a simulação de aula, em anexo V.2). Depois de o afixar na sala, a futura docente promoveu um diálogo em grande grupo, verificando que existem diferenças na distribuição de equipamentos de lazer. Para tal, recorreu a exemplos práticos, partindo das atividades de lazer que os alunos expuseram nos *post-its*.

¹⁹ Esta aula foi planificada para ser implementada na Sala do Futuro, que dispõe de *tablets*.

Posteriormente, seguiu-se uma atividade que consiste na afixação de fotografias relativas ao local que os alunos mais gostaram de visitar em Portugal, no mapa presente na sala de aula. Os alunos colaram, então, as suas fotografias²⁰ no distrito correspondente (consultar anexo V.3). Alicerçado nesta atividade, esteve também o objetivo de promover uma aprendizagem da História, partindo de uma dimensão mais familiar e local, com o propósito de desenvolver a compreensão do conteúdo em questão, já que se cria uma relação com o meio em que os alunos estão inseridos e no qual agem todos os dias (Barros, 2013).

Consequentemente, dinamizou-se um novo levantamento de ideias tácitas dos alunos, desta vez sobre os tipos de turismo que conhecem. Após a convocação do conhecimento que os alunos têm acerca deste tema, a professora estagiária realizou um diálogo esclarecedor e orientador do vídeo que colocou de seguida, sobre os tipos de turismo. Terminado o vídeo, a mestranda colocou questões de consolidação acerca dos tipos de turismo, presentes no mapa de Portugal, que a turma realizou.

Finda esta atividade, a turma foi dividida em quadro grupos. Cada grupo analisou um conjunto de fontes – material crucial numa aula de História. Os alunos retiraram evidências e registaram conclusões acerca da ponderação em torno das vantagens e inconvenientes do turismo. Convém mencionar que a interpretação de fontes históricas, que refletem diversos pontos de vista, compõe um elemento importante no progresso do conhecimento histórico (Barca & Gago, 2001). Após a análise de fontes, promoveu-se um breve debate, orientado pela formanda, sobre as conclusões a que cada grupo chegou.

Ainda em grupos, tendo como ponto de partida os registos anteriores e o manual, a futura docente propôs a elaboração de um trabalho com recurso aos *tablets* e à ferramenta *Word Wall*. Atualmente, as crianças aprendem utilizando o computador como uma fonte de informação (Catalão & Maia, 2002), nesta ótica, as TIC representam um bom meio que pode ser usado como estratégia de ensino sócio-construtivista, ao alcance de aprendizagens importantes, concretas e perduráveis.

Tendo em consideração o supramencionado, a mestranda propôs que um grupo construísse um vídeo publicitário, no qual incentivasse o turismo em Portugal, apresentando as vantagens das viagens de lazer em território nacional. Ao segundo grupo

²⁰ Na aula antecedente foi solicitado aos alunos que selecionassem uma fotografia de um local onde gostaram de passar férias, em Portugal. Depois de selecionado o local, os alunos imprimiram a fotografia, sendo que outros a enviaram à professora para impressão.

solicitou que produzisse um folheto desdobrável, com os diferentes tipos de turismo que é possível encontrar em Portugal. Do terceiro grupo, solicitou a realização de palavras cruzadas, sobre os inconvenientes do turismo. Por último, pediu ao quarto grupo que elaborasse um jogo, em formato *quiz*, sobre a diferença entre turismo e lazer. Depois da aula, a professora estagiária corrigiu e disponibilizou uma ligação no *e-mail* de turma para que, em casa, todos os alunos pudessem jogar e contemplar os trabalhos dos colegas. Por fim, concluiu-se a aula com uma síntese da matéria dada, que decorreu da resposta, em grande grupo, à questão-problema formulada inicialmente.

A implementação simulada da UD para gravação

Terminado o esclarecimento do fio condutor das atividades desta UD (consultar anexo W), destina-se, agora, espaço à implementação simulada destas planificações. Dadas as circunstâncias de confinamento a que obrigou a evolução da situação epidemiológica provocada pela COVID-19 no nosso país, a gravação ocorreu em casa da professora estagiária. Apesar de não existir interação com os alunos, projetor, quadro, entre outros recursos característicos do ambiente educativo, a mestranda adaptou um espaço transformando-o, o mais possível, numa sala de aula, para que a simulação fosse a mais próxima deste contexto.

Refletindo sobre esta atividade, assume-se que, inicialmente, a sua concretização se afigurou mais simples do que aquilo que, na realidade, foi. Portanto, inicialmente a mestranda supôs que, depois de elaborada a UD, produziria os recursos, organizaria um espaço, elegia uma hora para cada aula e gravava, porém a gravação ocupou muitas horas, melhor dizendo, dias. De facto, imaginar alunos é uma tarefa muito complicada, falar para uma câmara, sem qualquer interação, é muito redutor, logo a aula não flui da mesma forma. Além disso, ao ver a gravação, a futura professora ficava sempre com a sensação de que algo não estava bem. Porém, os erros de gravação, embora frustrantes, serviam para a mestranda refletir sobre o modo como abordava os conteúdos e conduzia a aula, melhorando. Portanto, houve bastantes aprendizagens ao simular esta UD, já que ao visualizar a gravação a mestranda autoavaliou-se e autocorrigiu-se. A título de exemplo, a formanda identificou muletas discursivas, que não tinha noção de ter e daí proveio o aperfeiçoamento nas gravações seguintes, além disso apurou, de gravação para gravação, o modo como explicava as atividades e/ou conteúdos e a sua comunicação não-verbal. Já

que, quando as pessoas comunicam, todo o corpo comunica, pois as mensagens da comunicação não-verbal podem demonstrar sentidos peculiares, confirmar a mensagem verbal ou, ainda, noticiar outras mensagens (Sousa, Leal & Sena, 2009). Portanto, foi pertinente para a mestranda observar através da gravação os seus gestos e expressões, ou seja, o modo como realizava a sua comunicação não-verbal, aperfeiçoando-se sempre nas posteriores gravações.

Em suma, esta atividade foi uma mais valia na formação da professora estagiária, pois, embora por razões menos felizes, experienciou outras modalidades de ensino e desenvolveu competências tecnológicas para integrar estas novas modalidades.

3.3 - Ensino à Distância - Implementação de Aulas Síncronas:

«Aprender com as divergências»

Apesar do fecho das escolas, a aprendizagem dos alunos não podia ser deixada ao acaso, por esse motivo, o Agrupamento no qual a mestranda realizou o seu estágio, estabeleceu um horário que incluiu aulas assíncronas, aulas para assistirem na Telescola e aulas síncronas (o tempo de cada aula era de 30 minutos, no 2.º CEB, e 40 minutos, no 1.º CEB). Nas turmas de estágio da futura docente, estas modalidades decorreram em condições favoráveis até ao final do ano letivo, tendo em conta que todos os alunos disponham de computador, com acesso à *Internet*.

Antes de avançar, importa destinar um breve parágrafo ao esclarecimento do que se entende por aulas síncronas e assíncronas. As aulas síncronas são aquelas em que é necessária a participação dos alunos e dos professores, no mesmo instante e no mesmo ambiente, nesse caso, virtual. Para tal, ambos os intervenientes devem aceder à plataforma de comunicação selecionada no mesmo horário para que possam interagir. A vantagem primordial desta modalidade é a facilidade para tirar dúvidas. As Webconferências são exemplos claros de aulas síncronas. No Agrupamento em que decorreu a Prática Educativa foi utilizada a ferramenta *Google Meets*. Os alunos tinham acesso a uma ligação enviada pelo professor, para assistirem à aula. Distintamente das ferramentas síncronas, as sessões assíncronas não implicam a simultaneidade da participação dos alunos e dos professores para que as tarefas sejam concluídas. Assim sendo, a principal diferença encontrada entre as ferramentas síncronas e assíncronas é que, geralmente, as segundas oferecem maior autonomia, tanto aos alunos quanto aos professores, visto que

a maioria das atividades possibilita que os intervenientes desenvolvam os trabalhos e a aprendizagem de acordo com o seu tempo, horário e local elegido. Similarmente, aos professores, possibilita que gravem as aulas, proponham trabalhos e realizem correções sem a obrigatoriedade de estarem *online*, nesse momento.

A professora em formação assistiu a parte das aulas síncronas e implementou, por iniciativa própria, com consentimento e orientação dos professores cooperantes e supervisores, duas aulas síncronas, uma no 1.º CEB e outra no 2.º CEB, ambas na disciplina de Português. Socorreu-se da UD que preparou para a atividade de simulação (apresentada no ponto anterior), com adaptações ao ensino síncrono. Estas adaptações são esclarecidas no paragrafo seguinte.

Assim, no 1.º CEB a professora em formação selecionou a atividade de leitura da obra *A que sabe a Lua*, de Michael Grejniec (descrita no ponto antecedente) com as seguintes adaptações:

- Gravação prévia da apresentação dos objetos da caixa e das personagens do conto, para facilitar a dinâmica na aula síncrona;
- Substituição da hora do conto pela história contada em formato audiovisual, disponível *online*, devido a problemas sonoros da plataforma *Google Meets*, previamente detetados;
- Abreviação das atividades de compreensão leitora, tendo-se privilegiado o diálogo para compreensão literal e inferencial, através do recurso ao *PowerPoint* para que os alunos não dispersassem, bem como uma reflexão com a turma acerca da importância da ajuda, no sentido de promover a compreensão crítica.

A aula foi realizada duas vezes no mesmo dia, já que a turma se encontrava dividida em dois grupos. Conclui-se que a estratégia de gravação prévia dos objetos da caixa e das personagens funcionou perfeitamente, dado que o vídeo, por vezes, descontinuava e corria-se o risco de os alunos dispersarem da atividade. A dinâmica do *PowerPoint*, com as várias questões e imagens dos momentos da história, foi uma estratégia pertinente, pois permitiu estabelecer um diálogo aprazível a propósito dos vários momentos da narrativa. Notou-se, ainda, que os alunos, que habitualmente demonstravam mais dificuldades, respondiam corretamente às questões que a mestrandas lhes colocava. Por último, na atividade de reflexão sobre a ajuda, foi possível averiguar que os alunos compreenderam a importância da ajuda ao próximo. Alguns alunos deram, inclusive, exemplos muito pertinentes. A título explicativo, relata-se a

participação de um aluno que relacionou a importância da ajuda com o jogo de futebol, afirmando que os jogadores só alcançam a vitória porque se auxiliam uns aos outros, um jogador sozinho não conseguiria ganhar.

Em suma, implementar estas aulas foi muito proveitoso para a formação da futura docente, pois para além de ter contactado com uma realidade nova, conseguiu canalizar certas aprendizagens para a gravação da atividade descrita no ponto antecedente.

Por outro lado, no 2.º CEB, tendo em conta que, para a semana em que decorreu a implementação, estava programada a abordagem do texto poético, a mestranda optou por seguir a linha orientadora da professora cooperante e selecionou o poema «Pelo sonho é que vamos», de Sebastião da Gama, que se integra perfeitamente no tema da UD em discussão.

Como atividade inicial – que corresponde, simultaneamente, ao momento de pré-leitura – foi apresentada uma caixa com objetos do mundo dos sonhos (consultar anexo M). Depois de ouvidos os alunos sobre as suposições do tema da aula, foi apresentado o autor do poema, Sebastião da Gama, através de um *PowerPoint* com algumas informações básicas acerca do escritor. Posteriormente, colocou-se um vídeo com a declamação do poema. Assente no pressuposto de que *ler é compreender*, estabeleceu-se, de seguida, um diálogo orientado para análise do poema. O papel da futura docente, neste momento, foi crucial para permitir a interpretação dos alunos.

Para culminar esta aula síncrona, a mestranda realizou um exercício de pós-leitura. Nesta atividade, os alunos completaram a frase: “Para mim o sonho é...”. De referir que a mestranda deu dois exemplos, ou seja, um modelo do que se pretendia para desbloquear o pensamento dos alunos. Depois de alguns minutos, disponibilizados para os alunos pensarem, a professora estagiária, à medida que validava as frases que os alunos expunham, registava-as, no mesmo instante, na aplicação *mentimeter*. No final, estas frases foram armazenadas numa “nuvem”, que foi enviada aos alunos via *e-mail*.

Realizando uma reflexão pós-ação, ambas as aulas síncronas correram satisfatoriamente e a mestranda crê terem sido momentos benéficos para a sua formação, uma vez que contactou com esta nova realidade, a qual poderá permanecer por mais tempo do que o previsto. Como tal, e estando a formanda no último ano de mestrado, considera-se ter feito todo o sentido saber trabalhar com as diferentes realidades a que pode estar exposta futuramente. A futura profissional de educação capacitou-se, igualmente, de que o ensino é volátil e apenas deixa a certeza de que um professor deve

ser um profissional com flexibilidade e adaptabilidade para conseguir lidar com a instabilidade a que é exposto.

3.3.1 - Movimento Retrospetivo

Partindo da observação desta modalidade de aprendizagem e consequente implementação, a mestranda é capaz de referir que esta mudança repentina, obrigou a repensar o perfil docente perante um contexto *online* remoto, ou seja, o docente teve, não só de refletir, mas também de reinventar a planificação, a comunicação e a avaliação das aprendizagens para o ensino virtual. Portanto, foi essencial redefinir/realinhar objetivos, estratégias e metodologias para este “novo” espaço de aprendizagem. Este contexto de calamidade pública, obrigou à “metamorfose da escola” (Nóvoa, 2020), com vista à criação de ambientes de educação inovadores e a uma aprendizagem cooperativa, carregada de intencionalidade pedagógica e de compromissos entre as pessoas. Assim sendo, a sala de aula modificou-se para um quarto, uma cozinha, uma sala ou, mesmo, um jardim. O ensino transformou-se em livros, música, SMS, em chamadas telefónicas, em filmes.... compreendeu-se que a avaliação é importante e faz parte do processo, mas não é o centro da educação. Portanto, derivadas do enquadramento descrito, são apontadas, em seguida, as vantagens e as dificuldades encontradas nesta modalidade de ensino pela professora estagiária.

Principiando pelas vantagens possíveis, começa-se, desde logo, por apontar um maior desenvolvimento da autonomia nos alunos. Porém, a mestranda considera que, para obter sucesso nestas tarefas, é necessário que os alunos estejam mais implicados e sejam mais autónomos, como ainda mais autodidatas. Além disso, em idades precoces, como é o caso da população escolar do 1.º CEB, foi crucial a orientação dos encarregados de educação, para que esta modalidade funcionasse de modo favorável. Não obstante, este ensino permitiu aos professores e, sobretudo, aos alunos o reconhecimento da linguagem não-verbal que, apesar de intrínseca à presença física, é também uma linguagem do conhecimento. O confinamento vivenciado contribuiu, ainda, para permitir a proeza de educar em torno de quatro aprendizagens basilares que, ao longo da vida, serão pilares do conhecimento (Delors, 2012): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

No que se refere às dificuldades, esta mudança lembrou a importância da literacia tecnológica. Embora nos últimos anos se tenha assistido a um investimento na transformação das práticas escolares, com a introdução das tecnologias digitais e das metodologias de trabalho a elas associadas, centradas no modelo construtivista, percebe-se que este investimento não foi suficiente, tendo em conta a dificuldade que a generalidade dos docentes sentiu no início do ensino virtual. Além disso, duas observações foram imediatas: os bons alunos conseguiam, com pouco esforço, acompanhar os assuntos e as atividades, porém os alunos com dificuldades, muito dificilmente o faziam. Por outro lado, aponta-se, também, a complexidade que o docente tinha em entender se o aluno estava a dedicar o mesmo tempo a estudar em casa que aquele que dedicaria ao estudo se estivesse na escola. Ainda assim, os conteúdos eram lecionados em grande quantidade e com pouco tempo de absorção da aprendizagem (tendo em conta que o tempo síncrono não pode ser o mesmo que o presencial). Concomitantemente, quer nas implementações da formanda como na observação das aulas síncronas dos docentes cooperantes, a mestranda verificou que o tempo de aula síncrona era insuficiente. Portanto, considera que essa escassez de tempo tornava a seleção de atividades, recursos e estratégias numa tarefa muito complexa. Para além de tudo o que foi mencionado, é necessário chamar atenção para as falhas de conexão que, inevitavelmente, aconteciam durante as aulas síncronas e, conseqüentemente, encurtavam mais o tempo de aula.

Finaliza-se este tópico convocando, também, os relatos que os alunos realizaram no último dia de aulas, aquando da retrospeção do ano letivo. Ambas as turmas referiram sentir saudades das aulas presenciais, dos professores e dos colegas, embora tenham considerado que a aprendizagem não ficou fragilizada²¹. Concluindo, nestes tempos de adversidade descobriu-se que se pode sentir saudade do que não se considera importante. Saudade das aulas, de rir com os alunos, das correrias nos intervalos. Com esta adversidade julga-se que todos os docentes, alunos e funcionários perceberam que a escola os completa.

3.4 - Observação, Análise e Re-planificação de Aulas da Telescola

Como já aludido anteriormente, a partir de março as escolas fecharam devido à pandemia e, conseqüentemente, o estágio presencial foi suspenso. Assim, para os

²¹ Para este aspeto é importante considerar que as turmas detinham um bom aproveitamento escolar.

formandos concluírem o ano letivo, foram definidas atividades complementares. Uma delas, consistiu na observação e análise de aulas da telescola das diferentes áreas disciplinares, para as quais habilita o mestrado em apreço e posterior re-planificação de um momento dessa aula apontando, na reflexão crítica, como menos conseguido.

Esta proposta avaliativa vai ao encontro de um dos primordiais objetivos do Ensino Superior, previsto no Decreto-lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no artigo 11.º, que é “Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (p. 3071). O Ordenamento Jurídico da Formação de Professores vai ao encontro dos princípios previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo e estabelece vários objetivos basilares, dos quais se destacam os seguintes: “a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação (...)” e “o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica” (Decreto-lei n.º 344/89, 14 de outubro, artigo 7.º, p. 4427). Do exposto conclui-se que subsiste a preocupação em formar profissionais, não só dotados dos mais variados conhecimentos, mas também capazes de refletir sobre a sua prática profissional. Assim sendo, a observação é uma ferramenta muito útil no que diz respeito à reflexão e deve ser utilizada em diversos cenários, apresentando múltiplas finalidades (Reis, 2011). Tendo em conta o supracitado, a atividade proposta, no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, permitiu à futura docente desenvolver competências de observação e reflexão sobre determinadas estratégias e recursos, mobilizando saberes científicos das áreas de especialidade e saberes pedagógicos.

Porém, para realizar esta observação, foi necessário compreender que a telescola não é, nem pode ser considerada como ensino à distância, mas, sim, como um ensino remoto de emergência, em virtude de, sem qualquer aviso ou preparação prévia, a escola, como a conhecemos, com espaços de aprendizagem e de socialização, ambos presenciais, ter deixado de existir.

Considerando todas as dificuldades que estas mudanças acartaram e a complexidade da sua implementação, é perfeitamente compreensível que, para os professores da telescola, assumir um ensino para o qual não obtiveram qualquer preparação prévia tenha sido extremamente desafiante. Portanto, a mestranda na análise das aulas procurou demonstrar consciência da dificuldade desta situação, refletindo, sobretudo, acerca das estratégias adotadas e o fio condutor das aulas, ou seja, relevou o

conteúdo e as estratégias e não tanto a forma de exposição, dado que era compreensível o nervosismo dos docentes na televisão. Para auxílio da observação e posterior reflexão das aulas, a futura docente sentiu necessidade de elaborar uma grelha de observação, adaptada ao ensino remoto de emergência (consultar anexo X). Este tipo de instrumento permitiu “objetivar o enfoque e criar uma base de reflexão” sólida (Vieira & Moreira, 2011, p. 33).

Em suma, julga-se que os momentos de crise são grandes oportunidades de aprendizagem e a mestranda acredita que esta atividade foi uma ajuda na sua formação enquanto futura docente, visto que observou determinados erros (como, por exemplo, a carência de articulação entre as várias atividades dinamizadas e a duração do recurso não ser adequada e ter uma durabilidade demasiada rápida, o que, segundo a neurociência, impede o cérebro de descodificar a informação) que, ulteriormente, teve em conta na atividade de simulação e gravação de aulas (descrita no subcapítulo 3.2). De qualquer modo, termina-se reforçando que nada substitui o ensino presencial, pois como Cunha refere: “A televisão e o cinema podem fascinar sem atrair. Nunca poderemos substituir os docentes pelos meios audiovisuais, porque estes não esperam nada dos alunos, não têm esperança neles nem expectativa do seu movimento” (Cunha, 1996).

4 – O HUMOR COMO VETOR FOMENTADOR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA: Um projeto investigativo na área do Português sobre os benefícios da utilização de textos com vertente humorística para a promoção de leitura

O presente Relatório de Estágio contempla uma componente investigativa que se executa com a construção e desenvolvimento de um projeto investigativo. Assim sendo, neste capítulo será patenteado o projeto de investigação realizado. Começar-se-á por apresentar a justificação do estudo para a elaboração desta investigação, em seguida são expostos a questão de partida e os objetivos específicos estabelecidos e, seguidamente, o enquadramento teórico acerca da temática abordada. Na parte que se segue, serão abordadas questões da metodologia de investigação, a caracterização da amostra e a descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionadas e posterior análise. Além disso, é, ainda, exposta uma planificação hipotética e propostas de atividades. A terminar são apresentadas as principais conclusões sobre o processo de investigação, realizando-se uma retrospeção acerca das aprendizagens efetuadas, das dificuldades sentidas e das potencialidades da utilização do presente projeto investigativo na futura prática educativa.

4.1 - Justificativa de Estudo: Porquê o humor?

A escolha do tema de investigação foi um processo lento e prudente, já que a mestrande detinha consciência que esta resolução seria importante para a realização da PES. Optou-se, portanto, pela eleição de um tema que fosse satisfatoriamente vasto e que possibilitasse caminhos de trabalho diversos. Era, de igual modo, importante que o tema escolhido despertasse algum prazer e estivesse, de alguma forma, relacionado com a formanda e com aquilo em que esta acredita. Portanto, tendo em conta que a futura docente nutre um grande gosto pela leitura e reconhece, claramente, os benefícios dessa prática na vida de qualquer ser humano, preocupa-a, como certamente preocupa qualquer professor, o desinteresse que os alunos apresentam pela leitura. Assim sendo, decidi investigar uma estratégia que pretende motivar para a leitura. Com o intuito de clarificar

a sua decisão, a mestranda apresenta em seguida três dos principais motivos que provocaram esta investigação.

I. Últimos dados divulgados pela OCDE: PISA

O primeiro motivo refere-se aos dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, 2018), onde é possível comprovar, atentando na notícia publicada no *Observador* (2019), que um terço dos alunos lê apenas se for obrigado.

Assim sendo, é possível retirar a conclusão de que a escola ensina a ler, e, de facto, saber ler é a condição primária para que o aluno adquira o gosto e o hábito de ler, no entanto, perante os dados do PISA, o aluno tem dificuldade em criar vínculos perduráveis com a leitura. Efetivamente, os dados declararam que os alunos leem mais, mas leem só nas aulas, isto é, por imposição. Percebe-se, então, que os dados refletem a existência de uma certa incoerência nos hábitos de leitura, ou seja, os alunos não adquiriram o gosto pela leitura, caso contrário leriam nos seus tempos de lazer, não apenas por imposição escolar.

Concomitantemente, Teresa Calçada, comissária do Plano Nacional de Leitura, numa entrevista²² acerca dos dados divulgados pelo PISA 2018, afirma que 20% dos alunos estão num nível baixo de proficiência leitora. A comissária realça, ainda, que é necessária uma escola diferente, uma escola que aborde a leitura de um modo mais criativo, ou seja, mais dirigida aos interesses dos jovens. Alude, também, que a leitura não deve ser tão presa aos currículos, para conquistar nos alunos uma leitura autónoma, isto é, por gosto.

II. Projetos do Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto

Tendo em conta os dados do PISA, a mestranda decidiu analisar o projeto educativo do Agrupamento de escolas onde decorreu o estágio profissional, verificando a existência, ou não, de projetos e clubes dinamizados pelos docentes, no sentido de promover a leitura.

No Projeto Educativo (2018) constam os seguintes: Clube de Teatro, Jornal do Agrupamento e Plano Nacional de Leitura/*Ler +*. Os dois primeiros referidos não foram dinamizados pelos docentes, pois deixaram de ser operacionalizados. Portanto, o único projeto referente à leitura executado foi o *Ler +*, que faz parte do Plano Nacional de

²² Entrevista disponível em: <https://youtu.be/41bYCA8epUw>

Leitura. Este projeto consistia na requisição de um livro na biblioteca escolar, por parte dos alunos. Depois da requisição preenchiam um documento sobre o livro em questão e deviam lê-lo. Num dia previamente agendado com o professor da disciplina, o livro requisitado era apresentado à turma pelo aluno.

Partindo da análise dos projetos de incentivo à leitura, que constituíam do Agrupamento de escolas do distrito do Porto, é possível verificar a existência da preocupação em promover o exercício da leitura. Porém, como verificado, a maioria dos projetos não foram dinamizados. Além disso, não existia nenhuma proposta diferenciadora com resultados notórios para a promoção de leitura.

III - Estudos recentes das neurociências e a sua relação com o ato de aprender.

A última razão prende-se com estudos recentes, realizados na área das neurociências, sobre o ato de aprender. Segundo Débora Pereira (2010), o ato de aprender envolve diversos domínios, para além do cognitivo, alarga-se ao afetivo/emocional, ao social e expande-se, também, através do cultural, compreendo a diversidade única que cada indivíduo possui.

No que diz respeito ao domínio emocional, já em 1996, Piaget alertava que os seres humanos “só executam alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionados por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta, etc)” (p. 84). De acordo com estes pressupostos estão os estudos recentes sobre neurociências, onde se discute o papel motivacional da empatia. Francisco Mora, doutor em Neurociência e Medicina, afirma que aprendemos aquilo que, de algum modo, nos emociona. Mora afirma²³, ainda, que “tentar ensinar sem saber como o cérebro funciona é como desenhar uma luva sem nunca ter visto uma mão.” Assim sendo, na sua prática educativa, o professor deve ter em conta as descobertas na área da neuroeducação. Deve procurar despertar a emoção na sua prática, aspeto essencial para que os alunos se sintam implicados e aprendam mais facilmente. Nesta ótica, Francisco Mora (2017) afirmou numa entrevista²⁴ que

²³ Frase retirada do vídeo de Francisco Mora, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=d2Fud46xFPQ>

²⁴ Entrevista a Francisco Mora, disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.htm.

é necessário despertar a curiosidade, é o mecanismo cerebral capaz de detetar a diferença na monotonia diária. Por isso é preciso acender uma emoção no aluno, que é a base mais importante sobre a qual se apoiam os processos de aprendizagem e memória. As emoções servem para armazenar e recordar de uma forma mais eficaz.

Considerando estas descobertas, torna-se pertinente refletir sobre a atualidade das escolas. Efetivamente, as atividades de leitura continuam fatigantes, redutoras e desprovidas de intencionalidade, pois ainda há um uso muito grande de tarefas com exercícios repetitivos de decifração de palavras, entre outros (Gregio, 2006). A leitura realizada dessa forma é considerada cansativa, dado que não provoca qualquer emoção no aluno. Além disso, a maioria dos textos usados na escola não condiz com a realidade do estudante, portanto, ele não encontra sentido no que lê. Como consequência, o aluno demora muito tempo para compreender o que leu, devido à escassez de familiaridade com o texto. Estas constatações foram comprovadas pela mestranda, aquando da observação do contexto no qual decorreu a PES. A grande maioria dos alunos, quer do 1.º CEB, como do 2.º CEB, demonstravam ler apenas por imposição dos professores e não nutriam qualquer empatia com o texto.

Dando importância a estes dilemas e considerando que a leitura é um ato complexo, que depende muito da iniciativa de cada um, o professor tem uma tarefa muito importante neste processo, tendo em conta que o principal objetivo de quem ensina a ler deve ser o de inculcar o gosto pela leitura. Assim, os professores têm o desafio de investigar para “saber como ajudar a criança a ganhar essa tendência preciosa, para dedicar alguns momentos do seu dia-a-dia à leitura, quando tudo à sua volta rema num outro sentido e com um ritmo diferente” (Lopes, 2008, p. 197).

Atendendo a este desafio, depois de pesquisar sobre alguns temas, a formanda deparou-se com artigos sobre o humor como estratégia de motivação para a aprendizagem e, tendo em conta o percurso académico da mestranda, esta afirma como verídico que, quando os professores utilizavam recursos humorísticos na sala de aula, aumentavam o interesse sobre o tema e captavam a sua atenção. Além disso, a mestranda admite que desenvolvia mais empatia com professores dotados de sentido de humor, do que com

outros que recorda apenas pelo medo que causavam, por assumirem inflexibilidade e indiferença.

Nesta ótica, relembra-se a importância que a empatia criada entre os alunos e o professor tem no processo de ensino-aprendizagem. À vista destes pressupostos, vários estudos científicos registam os benefícios do humor ao nível individual e coletivo. Apenas para exemplificar, Ziv (1982), Fernández (2003), Guitart (2008), assim como Jáuregui e Fernández (2009) são unânimes ao afirmar a existência de benefícios do humor em vários níveis do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, deliberou-se que o foco do presente projeto de investigação seria no humor enquanto veículo promotor da leitura. Pois, tal como já estudado por inúmeros autores, o humor assume um papel aliciante no processo de ensino-aprendizagem a vários níveis, então, também pode ser utilizado na motivação para a leitura.

Por conseguinte, é de seguida investigado o valor didático do humor, sobretudo no que se refere à Educação Literária, e apresentada uma proposta que pretende implicar o lado emocional dos alunos através do trabalho em torno de textos com humor, uma vez que “a construção do conhecimento por meio de textos humorísticos de diferentes géneros requer uma relação interacionista” (Gregio, 2006, p. 34) e, assim, motivar para a leitura.

4.2- Questão de partida

Conforme Fortin (1999), “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma inquietação” (p.48). Tal como foi mencionado na justificação do projeto de investigação, segundo os dados do PISA de 2018, os alunos perdem o interesse pela leitura à medida que avançam na escolaridade. Esta ocorrência poderá trazer-lhes algumas consequências, afetando-os a nível escolar, profissional e social. Fortin (1999) acrescenta que uma problemática “(...) necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação (...)” (p.48). Por isso, tendo em conta esta problemática é fundamental que o professor aplique estratégias que promovam o gosto pela leitura, evitando este desinteresse.

Após a identificação de uma situação-problema, Quivy e Campenhoudt (1998) referem que é necessário construir “(...) uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar,

compreender melhor” (p. 32). Tendo em conta que os alunos necessitam de ser motivados para o prazer de ler, este projeto de investigação procura pensar numa possível solução para o problema identificado. Assim sendo, depois de realizadas pesquisas sobre a utilização educativa do humor em contexto educativo, pretende-se perceber de que forma o humor pode contribuir para a promoção de leitura. Portanto, delineou-se como questão de partida a seguinte: “Será possível estabelecer uma relação causal entre a utilização de textos com vertente humorística na promoção da leitura e o aumento do gosto e da proficiência leitora dos estudantes?”

4.3 – Objetivos

Com base na questão de partida elencada, é essencial demonstrar o que se pretende saber, isto é, identificar o(s) objetivo(s) da investigação. Fortin (1999) define objetivo como “um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo. Pode tratar-se de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar ou de prever tal ou tal fenómeno” (p.40). Face ao exposto, os objetivos do presente estudo são os seguintes: perceber o impacto da utilização do humor no ambiente sala de aula; refletir sobre o valor didático do humor; averiguar a utilização de textos com vertente humorística nas listas de obras e textos obrigatórios para a educação literária; analisar as potencialidades que o uso de textos literários, nos quais prevalece a vertente humorística, têm na promoção da leitura; pensar e propor atividades relativas à promoção da leitura, a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de suporte a este estudo, que se revelem apropriadas para os 1.º e 2.º CEB.

4.4 - Fundamentação Teórica

O presente subcapítulo apresenta um enquadramento teórico acerca da temática em investigação. Por razões organizacionais, encontra-se bipartido. Inicia-se por um breve estudo acerca do humor, definindo-o. Seguidamente, é dado enfoque ao humor no contexto educativo, percebendo qual a sua influência no ambiente sala de aula e na aprendizagem. Por fim, é realizada uma análise aos programas curriculares de português procurando vestígios do humor.

4.4.1- Estudo do Humor

O humor é um fenómeno social complexo que está presente nas interações comunicativas, na generalidade das culturas (Martins, 2015). O estudo dos mecanismos do humor tem sido praticado desde a antiguidade grega até à atualidade, a partir de diversas disciplinas científicas como a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, a História e também a Educação (Martins, 2015).

O humor é normalmente associado ao riso, mas não se confunde com ele (Adão, 2008; Martin, 2007). O riso é uma reação física do corpo humano, isto é, um ato fisiológico e ocorre em diversas situações, muitas das quais nada têm a ver com o humor, como, por exemplo, fazer cócegas a alguém. Por seu turno, o humor corresponde a um ato cognitivo intencional, numa situação comunicativa entre pessoas, que joga com a ambiguidade, a polissemia e o ridículo (Adão, 2008; Martin, 2007). Assume-se, portanto, como uma forma de comunicação, à qual alguns autores apelidam de comunicação humorística (Banas *et al.*, 2011; Meyer, 2015; Pina, 2014), que combina elementos cognitivos e emotivos para fazer os outros rir (Banas *et al.*, 2011; Guitart, 2012; Martin, 2007). Banas *et al.* (2011), mencionam que “o humor envolve comunicação de múltiplos significados incongruentes que são divertidos de alguma maneira” (p. 117).

O humor pode cumprir diversas funções. Quando ocorre em atividades de lazer, como, por exemplo, espetáculos humorísticos, a função primordial do humor é entreter as pessoas, proporcionando momentos de diversão e tranquilidade (Fernandes, 2005). Porém, o humor pode cumprir, igualmente, funções relevantes em contextos de trabalho. Este facto leva alguns autores a falar da “seriedade do humor” (Martins, 2015), ou do “lado sério do humor” (Adão, 2008). Nestes contextos, como é o caso das empresas e das escolas, o humor pode ser usado com a função de criar um ambiente agradável, de gerir conflitos, de motivar e de despertar a criatividade (Adão, 2008; Banas *et al.*, 2011; Guitart, 2012; Martins, 2015; Meyer, 2015).

4.4.1.1- O Humor no Contexto Educativo

No campo da Educação, diversos autores têm estudado a utilização do humor no ato pedagógico, procurando compreender como ocorre na sala de aula, como é empregado pelo professor e que impacto tem nas aprendizagens dos alunos (Banas, Dunbar, Rodriguez & Lui, 2011; Guitart, 2012; Guitart & Flores, 2003; Martin, 2007).

No contexto educativo, o humor é utilizado na instrução, cumprindo a função de ajudar a reduzir tensões e atitudes pouco salutares à aprendizagem, além disso amplifica a motivação e desbloqueia a comunicação entre professor e aluno (Matarazzo, Durik & Delaney, 2010). Ou seja, o humor contribui para a criação de ambientes de sala de aula aprazíveis (Banas *et al.*, 2011; Guitart, 2012; Lomax & Moosavi, 2002; Martin, 2007; Meyer, 2015).

O ambiente da sala de aula é, nitidamente, um fator crucial, dado que é onde ocorre a maior parte do processo de ensino-aprendizagem. Deve ser, portanto, um local agradável onde todos os intervenientes se sintam bem. Para isso é necessário que este espaço seja distenso, convidativo e não demasiadamente formal, nem demasiadamente relaxado, de modo a encontrar-se o equilíbrio. Assim, segundo Kher (1999):

“os professores têm que ser criativos devido ao papel fundamental que eles desempenham na criação de um ambiente que conduza a uma otimização da aprendizagem. O humor é frequentemente identificado como uma técnica de ensino para desenvolver um ambiente de aprendizagem positivo” (p. 125).

Shade (1996) confirma e fortalece a citação antecedente, aludindo que o humor na sala de aula tem o dom de reduzir o stresse, melhorar a autoestima, despertar a criatividade, ajudar na compreensão e aproximar alunos e professores. Estes benefícios resultam num ambiente de aula aprazível, propício à aprendizagem.

Convocando Loomas & Kolberg (2002) descreve-se, em seguida, um episódio que corrobora a importância de humanizar e criar empatia para um ambiente de aula favorável. Esta ocorrência teve origem numa turma de 6.º ano com uma professora substituta, Miss Baker. A turma era composta por alguns alunos cujos comportamentos foram sinalizados como disruptivos. Esses alunos combinaram que, da primeira vez que a professora se voltasse para o quadro, atiravam os livros ao chão. E assim aconteceu. Portanto, os livros caíram no chão. A professora, não desejando que este tipo de comportamento continuasse, decidiu tomar o caminho menos óbvio para resolver o

problema. Em vez de repreender os alunos, a docente atirou o seu livro ao chão também, pedindo desculpa pelo atraso. Solicitou, ainda, que os alunos a avisassem com tempo da próxima vez. Escusado será dizer que os alunos ficaram incrédulos, sem saber o que fazer. Neste momento, a professora riu e os alunos também. A tensão desapareceu (Loomas & Kolberg, 2002). A atitude desta professora, completamente diferente da que os alunos esperavam, resultou melhor do que uma séria repreensão. Nesta situação, os alunos criaram empatia com a professora, o que correspondeu a um bom início da relação pedagógica.

Concomitantemente, com base na experiência da mestranda, expõe-se outro exemplo, da capacidade que o humor tem de diminuir a tensão na sala de aula. Numa das atividades planejadas para a primeira aula de Português (5.º ano) que a futura docente lecionou, descrita no ponto 3.1.2, pretendeu-se trabalhar a leitura expressiva dos alunos. Para isso, a professora estagiária levou um saco, onde constavam cartões com tercetos e no verso de cada um desses cartões encontrava-se o modo como o aluno deveria ler (por exemplo: ler muito rápido ou ler como se fosse um extraterrestre – consultar anexo D). Após treinarem a leitura, os alunos leram para a turma expressivamente.

Esta atividade proporcionou momentos de descontração (devido aos diversos modos de ler), o que levou a turma a rir. Segundo a mestranda, este momento contribuiu para que os alunos, mesmo os mais inibidos, desenvolvessem segurança na sua leitura, já que estavam emocionalmente implicados, condição apontada como crucial para o sucesso da aprendizagem, segundo estudos recentes da neurociência, apresentados na justificação do projeto em apreço. Em adição ao exposto, a futura professora sentiu que este momento, para além de reduzir a tensão que se fazia sentir na sala de aula, permitiu que os alunos criassem empatia consigo, pois, segundo palavras do comediante dinamarquês Victor Borge, “la risa es la distancia más corta entre dos personas” (*apud* Jáuregui & Fernández, 2009, p. 210).

Coincidentemente, estudiosos como Fernández (2003), García (2005) e Guitart (2008) declaram que o humor, para além de promover ambientes de sala de aula distensos é, conseqüentemente, um recurso muito profícuo para todo o processo de ensino-aprendizagem, pois envolve o raciocínio e a memória no processamento de informação, já que para interpretar as situações humorísticas os alunos mobilizam conceitos (Banas *et al.*, 2011).

Acrescente-se um exemplo objetivo, que atesta esta afirmação. Para isso convoca-se Ziv (1982), que realizou um estudo sobre esta relação do humor com a aprendizagem

dos alunos. O estudo teve a duração de um semestre, consistiu na formação de dois grupos aos quais foram ensinados os mesmos conteúdos, mas de maneira diferente. Num grupo de alunos, foram ensinadas as matérias com recurso a exemplos e intervenções humorísticas (apresentação *cartoons*, ou partilha de histórias divertidas sobre o tema da aula). No outro grupo, foram transmitidas as matérias com recurso à linguagem e exemplos significativamente mais sérios, sem a componente humorística. No final do semestre, realizou-se um exame aos dois grupos de estudantes. Os resultados do grupo em que o humor foi usado na explicação da matéria foram mais elevados do que os resultados do outro grupo. Perante estes resultados, Ziv (1982) crê que os mesmos não aconteceram devido ao uso do humor por si só, mas, sim, porque este foi empregado para demonstrar os conceitos a instruir. Este condicionamento fez com que os alunos compreendessem e memorizassem melhor os conteúdos.

Rui Correia, professor de História, recebeu o prémio de Professor do ano, da Global Teacher Prize Portugal, em 2019, e corrobora estes pressupostos, afirmando numa entrevista para o *Diário de Notícias* que “No ato de aprender, o humor é fundamental para entender os momentos mais difíceis da história” (Catarina Reis, 2020).

Todavia, é importante referir que existem, claramente, alguns perigos consequentes do uso do humor, como, por exemplo, problemas de credibilidade. Lomax e Moosavi (2002) assumiram que a proposta para o seu primeiro livro de estatística incluía exemplos humorísticos para motivar, minorar a ansiedade e promover a compreensão conceptual dos conteúdos, todavia a maioria dos exemplos foram suprimidos pelo editor por julgar que não lhe concedia um cariz académico. Como refere Martin (2007), o humor é, por definição, não sério, num certo sentido, já que ele não pode ser entendido literalmente. A credibilidade e a seriedade do humor instrucional são questões sensíveis e muito marcadas culturalmente.

À vista disto, faz sentido realçar, que, em contexto sala de aula, o riso, por vezes consequente do humor, deve ser apenas um efeito, mas nunca um objetivo. Pois, se assim for, não trará consequências positivas para o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o docente deve empregar o humor apenas como um recurso didático para mediar a aula (Guitart, 2008). Pois, já dizia o filósofo Heráclito de Éfeso: “Não faças rir ao ponto de dar motivos ao riso” (*apud* Larrauri, 2006, p. 47).

Portanto, é necessário ter em atenção que a ironia e o sarcasmo podem ser nocivos. Por outro lado, se o professor utilizar a capacidade de rir das suas próprias falhas pode possibilitar aos alunos uma visão diferente. Ou seja, admitir e rir dos próprios erros mostra

aos discentes que o professor não tem uma visão egocêntrica e perfeccionista das suas próprias ações, além de evidenciar que não se sente ameaçado e que a sua autoestima é estável (Morreall, 1983). Mais, quando o docente admite os seus erros e ri deles, demonstra aos alunos que errar faz parte da aprendizagem (Lundberg & Thurston, 2002).

Em suma, o humor tem um papel relevante nas relações que se estabelecem entre alunos e professores. O humor agrega a turma, descontra os alunos e incentiva-os à participação, o que contribui, nitidamente, para um ambiente sala de aula favorável que, conseqüentemente, se traduz numa melhor aprendizagem (Senior, 2001). O supracitado coloca em evidência o papel social do humor, como aliás defendeu, Henri Bergson (1900), numa das mais inovadoras teorias sobre o riso. Portanto, mesmo perante os riscos elencados, acredita-se que é exequível aprender a empregar o humor de forma inteligente e eficiente. Até porque o humor é parte integrante da experiência humana e, por isso, não faz sentido traçar, a esse ponto, uma fronteira entre a vida diária do aluno e a sua vida na aula (García, 2005). Além disso, a variedade de materiais humorísticos que existem podem servir como ferramenta didática e proporcionar ao docente diversas potencialidades de trabalho.

4.4.1.2. Humor nos Programas Curriculares de Português

Tendo em conta a favorável relação que o humor tem na aprendizagem, confirmada no ponto antecedente, importa, então, perceber em que medida os programas curriculares de Português e as listas de obras para a Educação Literária o prevêm enquanto recurso didático ou, até mesmo, conteúdo curricular.

Esta curiosidade surge porque as listas de obras e textos para a iniciação à Educação Literária são, na generalidade, priorizadas pelos professores nas suas práticas. Assim, analisaram-se as listas de obras e textos obrigatórios para Educação Literária do 1.º ano, do 1.º CEB, ao 6.º ano do, 2.º CEB, com o objetivo de averiguar a utilização do humor nas obras. À custa deste objetivo, procura-se responder à questão: em que medida as listas de obras de leitura obrigatória e complementar recomendam obras e textos nos quais prevalece a vertente humorística?

Após a análise das listas de obras de leitura obrigatória e complementar para o 1.º CEB e 2.º CEB, conclui-se que algumas obras comportam uma vertente humorística, já que muitos textos têm cómicos de situação, de palavras ou de personagem. Contudo, este

trabalho com o humor dos textos não é previsto nos Programas Curriculares desta disciplina, apesar de se encontrarem nas listas de obras de leitura obrigatória muitos textos com essas características (como, por exemplo, a obra *Destrava Línguas*, de Luísa Ducla Soares, *O têpluquê* de Manuel António Pina, *Graças e Desgraças da Corte de El-Rei Tadinho* de Alice Vieira, *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi e *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa) e cuja leitura e compreensão beneficiaria de uma abordagem humorística. Por outro lado, a existência de textos com estas características nos programas, por si só, não se tem revertido a favor da melhoria das capacidades de leitura e na promoção da mesma como atestam os dados do PISA.

4.4.2- O humor como vetor fomentador da Educação Literária

Elencadas as vantagens da utilização do humor em contexto educativo, o presente subcapítulo pretende compreender as potencialidades da sua utilização, quando aplicado ao serviço da motivação para a leitura. Desta forma, por razões organizacionais o subcapítulo encontra-se bipartido. Inicia por esclarecer o domínio da Educação Literária, de seguida procura compreender os motivos da desmotivação dos alunos relativa ao ato de ler. Posteriormente, dá destaque ao papel do professor de Português na promoção da leitura e, por fim, propõe o uso do humor como estratégia na promoção do gosto pela leitura.

4.4.2.1- A Educação Literária

A Educação Literária é um domínio de referência, que surge nas *Metas Curriculares de Português*, definidas pelo Ministério da Educação, em 2012. A criação deste domínio, que indica os objetivos a atingir e os respetivos descritores de desempenho, pretende, não só valorizar a Literatura, mas também colaborar para a formação completa do indivíduo e cidadão, já que transmite tradições e valores essenciais.

O *Programa de Português do Ensino Básico* é muito claro nesta matéria, preconizando que os textos literários terão de agregar o processo de ensino e aprendizagem de forma evidente e culturalmente consequente. A visão do mundo que o texto literário oferece é de extremo valor, ao nível do imaginário. A imaginação

possibilita a obtenção do real e auxilia processos complexos, como, por exemplo, o da elaboração da linguagem. A competência literária vai-se formando, paulatinamente, através de variadas atividades de leitura. Esta competência concede ao leitor a capacidade de compreender e poder atuar sobre a realidade (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

Antes de mais, é crucial abordar o alcance do conceito de leitura. Este conceito tem sido alvo de diversas teorias por parte de alguns investigadores, ao longo do séc. XX. Primitivamente, alguns autores defendiam que ler era uma atividade que consistia na identificação e junção de letras para formar palavras. Essa identificação de letras e a aptidão de juntá-las para conceber palavras designou-se decifração. Segundo Sim-Sim (2009), “decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua” (p. 12).

Todavia, alguns investigadores consideraram que era diminuto cingir o conceito de leitura apenas ao processo de decifração. Isto porque qualquer palavra, frase ou texto transmite uma mensagem. Assim sendo, reformularam o conceito de leitura, que etimologicamente significa “conhecer, interpretar, descobrir”. Portanto, na visão de Smith (1991), a leitura é: “uma atividade construtivista e criativa, tendo quatro características distintas e fundamentais: é objetiva, é seletiva, é antecipatória e é baseada na compreensão, temas sobre os quais o leitor deve, claramente, exercer o controle” (p. 17). Ou seja, a leitura é um pensamento incitado pela língua escrita em que a atividade mental se centraliza na compreensão de um texto escrito (Smith, 1991). À vista disto, subsiste um processo fundamental na leitura: a compreensão. Sabino (2008) considera que:

ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. Assim, praticar o acto de ler significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A apreensão do significado acompanha o acto de decifração dos símbolos. A palavra lida tem que ter significância para quem a lê (p. 2).

Determinados leitores conseguem ler diferentes textos, contudo não concretizam uma verdadeira leitura, pois não compreendem as palavras que decifram. Portanto, são considerados analfabetos funcionais, ou seja, sabem ler e escrever, mas são incapazes de abranger o significado das palavras e do texto. À vista disto, o objetivo da leitura é compreender o que é lido.

Mas, o que é compreender um texto? Sim-Sim (2007) afirma que “Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate

de palavras, de frases ou de um texto” (p. 7). A mesma autora reforça, ainda, que à semelhança do que acontece na compreensão oral, o importante na leitura é a interpretação da mensagem (Sim-Sim, 2007).

Na mesma linha de pensamento, Pereira (1999) afirma que quando lemos um texto é fundamental que nos apropriemos dele, isto é, que compreendamos que o adjetivo não está presente no texto apenas para definir ou qualificar, mas porque tem um valor e uma contribuição para o resultado do texto. Logo, para compreender o texto, o leitor deve ser capaz de entender o valor do adjetivo naquela obra específica.

Por conseguinte, tendo em conta o que o *Programa de Português* veicula, a Literatura é imperativa no que diz respeito à compreensão do texto e à aquisição de linguagem conceptual. Além disso, é um inestimável património que deve ser conhecido e estudado. Desta forma, mostra-se urgente transportar até aos alunos o texto literário enquanto objeto estético, de usufruto, como armazém de ideias e de imagens às quais, sem ele, não acederiam tão precocemente (Buescu *et al.*, 2014).

Para concluir a abordagem ao conceito de leitura, cita-se Santos (2000), que considera que ler significa dominar “(...) técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto” (p. 21). Assim sendo, compreende-se que a leitura não é apenas uma prática de identificação de vocábulos, mas, evidentemente, uma atividade que envolve procedimentos de decifração, compreensão e raciocínio. Portanto, tendo em conta esta importância da leitura, é crucial promover o gosto pelo ato de ler, ou seja, formar alunos-leitores.

4.4.2.3 – O Papel do Professor de Português na Promoção da Leitura

Para manter viva a vontade de querer ler nos alunos é crucial que as experiências de leitura sejam gratificantes. Tal como esclarece Fernando Azevedo (2007):

Ler é um acto livre e um leitor forma-se lendo, pelo que, se queremos devolver à leitura aqueles que, possuindo as habilidades técnico-leitoras, já não lêem, teremos que o fazer pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma actividade agradável e reconfortante (...) e/ou intelectualmente estimulante (p. 152).

O professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, desponte no aluno a vontade de querer ler, como atividade espontânea, e mantenha presente essa atitude ao longo de toda a sua vida. Assim sendo, o docente na promoção de leitura assume a figura de mediador.

Reflitamos sobre o que se entende por mediador e quais as suas funções, na perspectiva de Cerrillo (2006) e de José António Gomes (2000). Para os autores citados, o mediador é um intermediário entre os livros e os leitores, facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos. Este cumpre o papel de primeiro recetor e tem a capacidade de afirmar e sugerir aos alunos quais os livros a serem lidos. Esta entidade tem como principais funções, as que se enumeram de seguida: criar e incitar hábitos de leitura, persuadir os leitores, simplificar a tarefa de compreender, nortear a leitura, coadjuvar na seleção de livros adequados aos leitores, preparar, executar e avaliar projetos de animação da leitura e de promoção/divulgação do livro (Cerrillo, 2006; Gomes, 2000). Tal como os autores propõem, estas devem ser algumas das principais linhas orientadoras do trabalho de um professor de português no ensino básico.

É indispensável compreender que a leitura é um procedimento que envolve uma conexão ativa entre o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 2000). O leitor, isto é, o aluno-leitor, deve assumir um papel ativo. Concomitantemente, o professor, como mediador, deve desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura. Relativamente ao texto, torna-se necessário acautelar que as características do mesmo vão influenciar o processo de leitura, dado que diferentes tipos de textos solicitam distintas atitudes de leitura. Ou seja, o conteúdo tem influência sobre a leitura, dado que o grau de familiaridade com o tema abordado num texto vai comprometer a sua compreensão (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Por fim, o contexto, que deve ter em conta as motivações implícitas ao ato de ler, pois, o porquê ou para quê ler, circunscrevem o modo como se vai ler (Dias & Hayhoe, 1988).

Estes aspetos permitem reforçar a importância de se proporcionar múltiplas experiências de leitura (Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011). Assim, tal como referem as orientações do *Programa de Português do Ensino Básico*, cabe ao professor criar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (p. 142). Para isso, o professor de Português deve transformar a sala de aula num ambiente pedagógico impulsionador da leitura, com o intuito de auxiliar o aluno na construção do seu projeto pessoal de leitor. Uma das estratégias às quais se pode recorrer consiste na criação de momentos onde a leitura não sirva apenas para o estudo. Bastos (1999)

aconselha que “(...) devemos começar exatamente por abrir o espaço da aula a momentos de leitura livre de questionários e outros constrangimentos avaliativos” (p. 287).

Evidentemente que é inevitável realizar exercícios de análise de textos, avaliação de leitura, entre outros. Porém, as aulas devem também ter períodos destinados à leitura livre, para que os alunos leiam com prazer e não só por dever (Veloso, 2001). Estes contextos despertam o envolvimento ativo dos alunos-leitores na construção dos sentidos dos textos, favorecem a evolução de competências de leitura, privilegiando, igualmente, a conservação do interesse pelo ato de ler. A leitura como experiência pessoal deve ser considerada no âmbito escolar, ao longo de todo o ensino básico, pois é um pilar crucial para fomentar o desejo de ler cada vez mais e melhor (Rouxel, 1996).

4.4.2.4 – O Humor como Estratégia de Promoção da Leitura

Partindo da verificação da difícil tarefa que é predispor o aluno a ler, propõe-se a utilização de textos humorísticos como ponto de partida para um encontro, cada vez mais amigável e interativo, entre o texto e o leitor.

De acordo com esta proposta está Berti (2002), que evidencia dois fatores importantes que fundamentam o trabalho de textos com vertente humorística. O primeiro diz respeito à interação intrínseca com esses textos. Pois, conforme Pirandello (1996), o humor faz surgir nos leitores uma reflexão acerca dos seus pensamentos e das suas ideias, dado que para o entender é imprescindível ativar vários tipos de conhecimentos intrínsecos ao indivíduo. O segundo consiste na diversidade de textos à qual o leitor deve ser exposto, como norteiam os parâmetros curriculares nacionais (Berti, 2002). Ainda a este respeito, Colomer (1999) afirma que

Las obras que se basan en el humor y la imaginación tienden a extender el juego com las expectativas hasta el final del cuento. Muy a menudo le dejan sonriente o sonãdor sin poder precisar qué há passado y qué no en la historia que acaba de terminarse. (...) En definitiva, la falta de una resolución clara de las expectativas narrativas obliga al lector a conceder una atención prioritária al goce de otros aspectos y niveles de significado (p. 168).

Assim, as surpresas e os exageros, características comuns dos textos com vertente humorística, vão constituindo uma espécie de jogo literário, no qual o leitor é envolvido

e participa, captando a sua atenção e curiosidade. Villegas Santana (2005), acerca do uso de textos com vertente humorística na aula de Português, indica que:

...son muchos los aspectos que se pueden trabajar: léxico, construcciones de los enunciados, recursos para expresar opinión, juicios, sentimientos, etc., discriminación del significado literal y del significado sugerido, relación con el contexto, identificación y comparación de distintos campos temáticos en los que pueden agruparse los tópicos de estos actos, comprensión de la lectura, expresión oral y escrita (p. 11).

Tal como analisado no ponto antecedente, parte da Literatura destinada a crianças e dada a ler aos alunos dos 1.º e 2.º CEB, contém alguns elementos de comicidade ou humor (como os trava-línguas, a título de exemplo), portanto, não se pode afirmar que a presença do humor nos livros para crianças seja uma absoluta novidade das últimas décadas. Na literatura portuguesa para crianças, vários autores utilizam esta dimensão, cultivando, cumulativamente, a fantasia. Normalmente, refere Bastos (1999), a fantasia articula-se de forma humorística com a realidade, possibilitando um olhar crítico sobre o verídico e revelando determinados aspetos da natureza humana de um ponto de vista distinto. No caso do sistema literário português “o humor encontra a sua expressão mais significativa exactamente em autores como António Torrado e Luísa Ducla Soares” (Bastos, 1999, p. 127).

A escritora Luísa Ducla Soares²⁵ com base na sua vasta experiência na literatura para crianças reforça a importância que o humor “desempenha na conquista dos mais novos para o amor aos livros, para a literacia” (p. 66). Reforça, ainda, que “o humor é um poderoso factor de socialização. Um texto divertido tende a ser comentado, decorado, une colegas ou amigos à sua volta como um brinquedo novo” (p. 66).

Em suma, os alunos expostos a textos com vertente humorística são atraídos para a leitura, uma vez que, segundo Jáuregui e Fernández (2009), o humor é uma das formas mais fáceis e rápidas de gerar sensações positivas. Desta forma, o professor ao utilizar a componente humorística nas suas atividades, está a propiciar um ambiente divertido, o que esbata o peso da estrutura formal, habitualmente utilizada para analisar o texto, ajuda a melhorar a compreensão do mesmo e cativa para uma próxima leitura.

²⁵ Comunicação proferida no Encontro de Literatura para Crianças. Fundação Calouste Gulbenkian, dezembro de 2008, disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/vo_dossier_luisa_ducla_soares_c.pdf

4.5 - Metodologia

A presente investigação exigiu, por parte da futura profissional de educação, um trabalho de pesquisa no contexto educativo, que implicou a elaboração de uma planificação e intervenção simulada numa gravação, bem como de instrumentos de recolha de dados, com o intuito de conceder resposta à questão de partida, enunciada anteriormente.

Yin (1993) aconselha a utilização de variados e diversificados instrumentos para a recolha de dados, pois permitem atestar com maior rigor a credibilidade da informação. Bem assim, a formanda optou por recorrer, em paralelo, a diferentes técnicas de recolha de dados com o intuito de, posteriormente, realizar uma triangulação dos mesmos. Os instrumentos de investigação utilizados são descritos na secção seguinte.

I. Observação direta

Primeiramente, recorreu-se à Observação Direta. Esta modalidade de observação foi utilizada, ao longo das várias aulas, observadas pela professora estagiária. O processo compreendeu a observação e registo, de forma objetiva, daquilo que foi visualizado no decorrer da prática educativa. Posteriormente, procurou-se interpretar os dados recolhidos. Ou seja, num momento inicial pretendeu-se conhecer como é que os professores motivam para a leitura, se recorriam ao humor nas aulas que destinavam à Educação Literária e se essa prática motivava os alunos.

II. Inquérito por questionário

Foi aplicado um Inquérito por Questionário²⁶ a docentes de Português do 1.º CEB e do 2.º CEB. Este instrumento teve como intuito perceber se os professores da disciplina de Português recorriam ao uso de textos com vertente humorística e/ou se encontravam alguma potencialidade no uso do humor na aprendizagem, neste caso em concreto, na motivação da leitura.

²⁶ Disponível em: <https://forms.gle/Da6ksqmT1eihYGhY9>

4.5.1 - Amostra e Análise de Dados

Este projeto de investigação contou com a participação de 18 professores de português do 1.º CEB e do 2.º CEB. Além disso, ainda que hipoteticamente, ao serviço desta investigação, foi dinamizada uma aula de português, planificada para a turma do 5.º ano, cujos alunos têm idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. No que respeita ao número de alunos da turma, esta é constituída por um total de 23 alunos.

I. Observação direta no contexto educativo

Ao longo da PES, a futura docente apenas observou a utilização de textos com vertente humorística no 1.º CEB, na obra *As aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi. De referir que os alunos mostravam particular interesse pela obra e riam-se, demonstrando, deste modo, que estavam atentos e compreendiam o texto. Porém, perante os dados recolhidos, conclui-se que as professoras cooperantes não trabalhavam/usavam o humor na dinâmica das suas aulas.

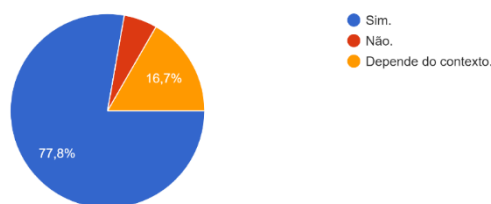
II. Inquérito por questionário

O questionário construído é constituído, maioritariamente, por questões de resposta fechada e foi aplicado em ambiente *online*. Esta ferramenta apresenta uma amostra restrita, dado que se priorizou, sobretudo, o envio do inquérito a professores do Agrupamento de escolas onde a mestranda realizou o seu estágio profissionalizante. Tendo sido enviado a professores do 1.º CEB e de Português do 2.º CEB. Assim, os dados quantitativos foram alvo de tratamento estatístico e os dados qualitativos foram submetidos a análise de conteúdo.

Responderam ao inquérito 18 professores do distrito do Porto. A amostra é constituída, maioritariamente, por indivíduos do sexo feminino (93%), com idades que variam entre os 34 e os 65 anos. O tempo médio de serviço é de, aproximadamente, 32 anos. No que diz respeito ao grau académico, verifica-se que a maioria detém o grau de licenciado.

Relativamente à análise das respostas à primeira questão, que pretendia perceber se o humor pode ser um facilitador da relação pedagógica entre professor e aluno, dos inquiridos, 77,8% consideram que o humor potencia a relação pedagógica. No gráfico seguinte é possível observar a representação percentual das respostas obtidas:

O humor facilita a relação pedagógica entre professor e alunos?
18 respostas



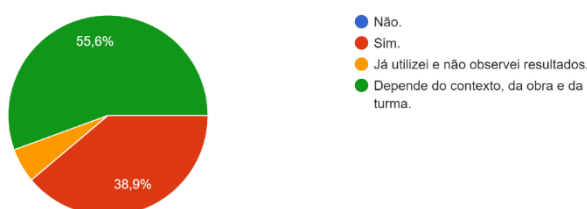
Aos professores que responderam “Depende do contexto” (16,7%), pedia-se que descrevessem um contexto em que o humor facilitasse a relação pedagógica. Nesta questão, um dos professores considera que o humor pode ser facilitador da relação pedagógica «na explicação de conceitos, na leitura recreativa, na observação de vídeos». O segundo, considera que dependendo do contexto pode, ou não, ser facilitador. Neste caso, refere que não é facilitador se «não for adequado à situação, espaço e tempo». No último caso, o docente considera o humor particularmente útil na aprendizagem de letras (ou seja, na aprendizagem da leitura).

A questão subsequente, “Considera que o humor na aula pode conduzir à perda de controlo da turma?”, apresenta unanimidade por parte de todos os inquiridos, que responderam «Não, se bem aplicado» (consultar gráfico em anexo Y.1).

Já na questão sobre a inclusão do humor nos Programas Curriculares de Português as respostas divergem, todavia, a maioria absoluta dos professores considera que os currículos de português contemplam o humor, mas não explicitamente (como demonstra o gráfico Y.2 em anexo Y).

A questão seguinte pretende perceber se os professores utilizam o humor nas suas práticas de Educação Literária. Pela análise das suas respostas, conclui-se que a maioria dos professores ajusta o seu uso, tendo em conta o contexto, a obra e a turma. O gráfico seguinte traduz os resultados obtidos:

Utiliza o humor nas suas práticas de educação literária?
18 respostas



Tal como é possível observar pelo gráfico anterior, 38,9 % dos professores afirma utilizar o humor nas suas práticas de Educação Literária. Estes foram convidados a indicar

as vantagens que encontraram no uso de textos com humor, no que se refere à promoção de leitura dos alunos. As vantagens referidas foram as seguintes: “Maior interesse pela leitura”; “As crianças acham piada, descontraem e ficam mais atentas e interessadas neste género de textos”; “Motivar os alunos e captar a atenção”; “Os alunos ficam mais motivados e interessados”; “Muitas das vezes lembrando a timidez de alguns alunos”; “Os alunos ficam mais à vontade e interessados”; “Boa motivação”;

Os inquiridos foram questionados sobre a possibilidade de o humor tornar as aulas de Português mais agradáveis, ao que 61,1% responderam afirmativamente. No entanto, alguns professores consideram que depende do contexto, da obra e da turma, com uma percentagem também elevada, 38,9% (consultar o gráfico Y.3, em anexos Y).

Porém, quando questionados sobre a adesão dos alunos a textos com humor, percebe-se, pela análise do gráfico (anexo Y, gráfico Y.4), um elevado número de concordância, com 88,9% de respostas afirmativas.

Na questão seguinte, pedia-se que os professores assinalassem a(s) finalidade(s) do humor. O próximo gráfico apresenta as finalidades que, no entender destes docentes, mais justificam a utilização do humor:



Analisando o gráfico, rapidamente se percebe que a maioria (83,3%) aponta a motivação como uma das grandes finalidades do humor, a esta finalidade segue-se a criação de um bom ambiente, com 50%; fazer pensar, com 38,9%; ensinar conceitos, com 16,7% e apenas um dos inquiridos acrescentou uma outra finalidade do humor ao selecionar a opção outro: “Estimular a capacidade de comunicação e a criatividade”.

Para terminar o inquérito, questionaram-se os docentes sobre quais os motivos para a não utilização generalizada do humor em contexto educativo. A análise do gráfico (consultar o gráfico Y.5, em anexos Y) revela que metade dos inquiridos aponta a falta de tempo como uma das razões para a não utilização generalizada do humor em contexto educativo. Não ter sentido de humor, ter receio da indisciplina e não existirem materiais didáticos que recorram ao humor são outras das razões apontadas pelos docentes, com

16,7 % cada. Por último, dois dos professores indicam razões que extravasam as opções. A estes foi solicitado que indicassem a(s) razão(ões) para não utilizarem o humor nas suas aulas. Um dos professores refere que a utilização do humor é subjetiva e depende da metodologia do professor. O segundo docente alude que a utilização exagerada do humor pode levar alguns alunos a distorcerem o objetivo da sua utilização em sala de aula, ou seja, a olharem a sala de aula como um espaço de diversão em que o professor é um comediante e não o entenderem como um recurso didático.

Em suma, embora o tema do humor na promoção da leitura esteja pouco divulgado, pela concordância elevada no número de respostas obtidas, conclui-se que ele suscita o interesse dos professores. Uma ideia vigorosa deste estudo é que, praticamente, todos os docentes consideram o ensino do Português conciliável com o uso do humor, afirmando que o humor facilita a relação pedagógica entre o professor e os alunos, torna as aulas mais agradáveis e os livros mais atrativos. Esta compatibilidade analisada, confirma as perspetivas de diversos autores, anteriormente supramencionados (Adão, 2008; Martin, 2008; Martins 2015; Meyer, 2015), que revelam o lado sério do humor, se utilizado enquanto estratégia do professor. Outra ideia relevante a reter deste inquérito é o facto de, quase unanimemente, os professores considerarem os textos com humor facilitadores da adesão dos alunos. Portanto, é possível afirmar que o trabalho com esses textos pode conduzir à promoção da leitura e, deste modo, formar alunos-leitores entusiastas, suprimindo, assim, um dos dilemas apontados pelo PISA 2018, onde se declara que os alunos leem apenas por obrigação e não por prazer. Por fim, é de referir, no entanto, que este estudo carece de mais investimento, o que se apresenta é apenas um projeto, incompleto, mas que a mestranda pretende aperfeiçoar e implementar futuramente.

4.6– O Humor e a Estruturação Pedagógico-Didática da Intervenção Educativa

Para a implementação deste estudo foi idealizada uma sessão desenvolvida na aula de Português (2.º CEB). Esta implementação foi executada de modo simulado através de uma gravação de cariz avaliativo, no âmbito da UD descrita no ponto 3.2. Portanto, a mestranda não obteve retorno dos alunos, o que impossibilitou a análise da intervenção educativa.

De qualquer modo, a futura docente planejou a aula partindo de um texto de Luísa Ducla Soares que é uma das mais originais autoras portuguesas no campo da criação literária preferencialmente dedicada à infância. Esta escritora emprega o humor nas suas obras sob várias formas: nas falas do narrador, na linguagem, na exploração dos aspetos semânticos das palavras, nas comparações, no cómico de situação, no grotesco e na construção de personagens. Muitos dos seus livros estão recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (Ribeiro; Silva, 2012). A propósito de Ducla Soares, Bastos (1999) afirma que,

A escrita de Luísa Ducla Soares caracteriza[-se] por uma criatividade alicerçada, sobretudo, na capacidade de criação de situações narrativas em que a realidade, o desejo e a fantasia surgem aliadas de uma forma pouco convencional, entrecruzando-se um olhar crítico, mas com humor, sobre o pragmatismo que domina o real, e o sonho de um mundo melhor (p. 85).

Em conformidade, a mestrande elegeu, para a sua planificação, uma narrativa de Luísa Ducla Soares: “Os três desejos”, da obra *Contos para rir*. Com esta obra pretendia incitar nos alunos a vontade de ler, através do texto e de atividades voltadas para o humor, cumprindo, desta forma, uma das funções de um professor de Português: cultivar nos alunos o prazer de ler (consultar a planificação em anexo W.2).

A terminar, enumeram-se algumas sugestões de atividades, com vertente humorística possíveis de desenvolver no âmbito da promoção da leitura: promover o dia da anedota (o professor destina um dia da semana para os alunos contarem ou lerem histórias divertidas, anedotas, charadas, entre outros, partilhando com a turma a referência bibliográfica dessa história ou charada, para quem tiver curiosidade poder ler); Elaborar um dicionário cómico (em grupos os alunos elegem a palavra e dão-lhe um significado diferente e cómico. Esta atividade pode surgir após a leitura de excertos do livro *Dicionário de humor infantil*, de Pedro Bloch) e por fim, realizar uma pasta com pequenos cartões com frases ou pequenos textos com vertente humorística, que os alunos podem ler nos intervalos.

4.7 - Conclusões e Limitações do Estudo

O pressuposto inicial que desencadeou a presente investigação tomou a forma da seguinte questão-problema: “Será possível estabelecer uma relação causal entre a utilização de textos com vertente humorística na promoção da leitura e o aumento do gosto e da proficiência leitora dos estudantes?”. Para dar resposta a esta questão e orientar o desenvolvimento do projeto foram traçados quatro objetivos.

Pretendia-se com o primeiro objetivo, refletir sobre o valor didático do humor. Desta forma, apoiando-se na fundamentação teórica e nos resultados explanados, considera-se que o humor tem um relevante valor didático, sobretudo no que diz respeito ao ambiente sala de aula e à aprendizagem.

O segundo objetivo procurava averiguar a utilização de textos com vertente humorística nas listas de obras e textos obrigatórios para a Educação Literária. Este objetivo foi respondido através da análise das obras destinadas aos dois ciclos de ensino, ao que se comprovou que, embora o trabalho com o humor não seja um conteúdo curricular, existem textos com vertente humorística, sobretudo no 1.º CEB.

Com o terceiro objetivo, pretendia-se analisar as potencialidades que o uso de textos literários, nos quais prevalece a vertente humorística, têm na promoção da leitura. Assim sendo, apoiando-se, mais uma vez, na fundamentação teórica e nos resultados explanados, recolhidos através do questionário aos professores de Português, comprovou-se que o humor tem potencialidades quando utilizado na Educação Literária, em prol da promoção da leitura. Pois, tal como atestam os recentes estudos das neurociências, a emoção é essencial para a aprendizagem do ser humano. Desta forma, aliar o humor ao trabalho com textos literários tem potencialidades na motivação dos alunos para o ato de ler, já que os implica emocionalmente através dos vários tipos de cómicos presentes nos textos. Assim, os alunos começarão a ler por gosto e não só por obrigação, como relatam os dados do PISA (2018).

No último objetivo traçado, pretendia-se planificar e implementar atividades com textos de vertente humorística, no 1.º e 2.º CEB. Contudo, a conjuntura atual do país revelou-se um entrave em diversos aspetos, abrangendo a impossibilidade de dinamizar por completo este projeto investigativo, que tanto entusiasmou a mestranda. Todavia, foi planificada uma aula, ao serviço desta investigação, que apenas foi simulada e gravada,

isto é, não foi implementada, logo não existiu a possibilidade de análise de resultados. Para além disso, foram propostas algumas atividades com o intuito de promover a leitura.

Assim, todas as reflexões produzidas a propósito dos objetivos pretendem dar resposta à questão-problema inicial. Concomitantemente, apesar das entreves e do projeto investigativo estar incompleto, verificou-se que o humor apresenta potencialidades, que utilizadas ao serviço da Educação Literária, promovem a leitura, já que constroem um ambiente empático e aprazível na sala de aula e implicam emocionalmente os alunos, o que provoca, desejavelmente, a curiosidade e, conseqüentemente, o gosto e a proficiência leitora.

A finalizar, relembra-se, uma vez mais, que a presente investigação foi superficial, pois por razões de força maior não foi possível implementar o projeto e assim retirar conclusões sólidas. Apesar destas limitações, considera-se que o estudo permitiu à mestrandia o conhecimento, a compreensão e o aprofundamento deste tema. Além de ter permitido desenvolver competências de investigação, seleção, organização e comunicação da informação. Todavia, a futura docente finda este projeto com a convicção de implementar a investigação num futuro próximo, completando-o. Além disso, tem a certeza de que futuras investigações acerca do uso educativo do humor poderão atestar estas conclusões e trazer novos contributos.

5 – REFLEXÕES FINAIS

O presente relatório de estágio teve como primordial finalidade refletir sobre a trajetória de formação experienciada pela futura docente. Portanto, para a redação deste documento, invocaram-se os diversos momentos que traçaram este percurso, por meio de um olhar crítico e reflexivo. Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, a professora estagiária empenhou-se na elaboração de planificações com adequação científica e pedagógica, procurando permanentemente selecionar e articular coerentemente os conteúdos.

Todavia, urge referir as dificuldades sentidas no começo desta caminhada, que se resumem essencialmente à construção de unidades didáticas que interligassem todas as áreas do saber, isto é, em encontrar pontos comuns nas várias áreas disciplinares e entre ciclos de ensino, com o intuito de criar atividades que estivessem devidamente relacionadas. Esta dificuldade dissipou-se, ao longo do ano, através do trabalho autónomo da mestranda, dos seminários e das reuniões individuais com os professores supervisores, onde foram fornecidas ferramentas profícuas para elucidar o trabalho que era pretendido que os discentes desenvolvessem.

Nesta ótica, é de referir a importância de conceber um ambiente de diálogo aberto e sincero, suportado pelo respeito mútuo com todos os professores supervisores, só desta forma é possível evoluir. Além disso, uma outra dificuldade sentida prende-se com a gestão do tempo na implementação dos planos de aula e na realização de cada tarefa. Provavelmente, pela inexperiência da mestranda, eram planificadas mais atividades do que aquelas que o tempo de aula permitia desenvolver, facto que foi notório sobretudo no 2.º CEB. Importa referir que a professora cooperante, generosamente, permitia que a planificação fosse concluída na aula posterior. Alude-se, portanto, neste caminho percorrido, à importância da benévola relação com as professoras cooperantes, salientando que a partilha de ideias, a interajuda e a reflexão conjunta contribuíram para a reformulação e o aperfeiçoamento de práticas da mestranda. Não obstante, a professora estagiária admite que esta dificuldade (gestão do tempo) não foi completamente dissipada, dado que, infelizmente, a conjuntura do país não permitiu lecionar mais aulas, o que, com toda a certeza, iria contribuir para que a mestranda ajustasse, desembaraçadamente, a quantidade e a complexidade das atividades ao tempo de que dispunha.

Para além do exposto, a futura docente deparou-se, ainda, com situações imprevistas, como, por exemplo, a falta de ferramentas tecnológicas no 1.º CEB. Todavia, os incidentes críticos devem ser notados como meios de aprendizagem profissional (Flores, 2011) e, por isso, a futura professora constata que aprendeu a ultrapassar esses obstáculos, o que contribuiu para ampliar a capacidade de autocontrolo, aptidão fundamental para um bom desempenho docente.

Ao longo da prática de ensino presencial, para a mestranda, foi fundamental sustentar uma atitude crítica e reflexiva persistente, face às ações planificadas e dinamizadas. Como aludido num ponto antecedente, para auxiliar a sua reflexão, a futura docente, no final de cada UD, elaborava um documento escrito onde exponha, reflexivamente, os aspetos bem conseguidos, assim como os pontos menos conseguidos, meditando sobre os possíveis motivos e propondo soluções praticáveis numa próxima implementação. Esta postura promoveu e favoreceu uma prática educativa mais pertinente e significativa para os alunos e para cada contexto, já que se “Aprende a fazer fazendo. Mas também refletindo. À luz do que se sabe. Com vista à ação renovada” (Alarcão, 1996, p.167). Nesta ótica, “é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas” (Arends, 1995, p.19).

Por sua vez, destaca-se a disponibilidade e a vontade da mestranda em participar e auxiliar nas atividades/ações educativas desenvolvidas, como, por exemplo, a visita de estudo realizada pelas turmas de 3.º ano à fábrica de bolachas Paupério, assim como a dinamização de atividades, em grupo de estágio, no 2.º CEB (*Peddy Paper* e uma outra atividade intitulada “Pintar com as palavras”, na área do Português), para ocupação dos alunos no decurso das avaliações intercalares de novembro. Alude-se ainda à participação da futura docente e à sua colaboração em atividades de avaliação, como é o caso da oportunidade de elaborar algumas questões para o teste de avaliação de HGP, sobre os conteúdos que lecionou.

Ressalve-se, também, outras potencialidades desta formação, que inicialmente pareceram à mestranda carências, mas que se vieram a revelar aptidões fecundas. Estende-se, assim, esta reflexão às mutações do estágio profissional, provenientes da conjuntura do país provocada pela pandemia derivada da COVID-19. Efetivamente, não é possível deixar de mencionar a melancolia que, repentinamente, a mestranda sentiu ao inferir que não voltaria à sala de aula, nem teria oportunidade de ter contacto presencial

com os alunos. Obviamente, esta situação causou apreensão, pois sabe-se que o contacto presencial com o contexto escolar, com o trabalho em sala de aula, como o conhecíamos, a supervisão e posterior reflexão, permitem um crescimento e evolução aos formandos que, por motivos de força maior, foi interrompido. Esta interrupção deu origem a novas atividades – descritas nos pontos 4.2, 4.3 e 4.4 – que se revelaram tarefas extraordinárias, muito significativas para a formação da futura docente. Estas tarefas permitiram desenvolver competências ao nível da observação, sobretudo a tarefa descrita no ponto 4.4 já que a professora estagiária observou diversas aulas, e da reflexão, uma vez que a observação deveria culminar numa reflexão crítica tendo em conta o fio condutor da aula, as estratégias, os recursos, entre outros aspetos preponderantes. Esta reflexão permitiu à mestranda relacionar aquilo que aprendeu no seu percurso formativo, isto é a teoria, com a prática. Compreendendo a complexidade do ato de ensinar, sobretudo perante uma situação divergente, na sua reflexão a formanda teve potencial para detetar alguns problemas, mas também possibilidades que precisavam de ser trabalhadas e superadas pelo professor observado.

Para além disso, a segunda tarefa proposta, descrita no ponto 4.2, colocou a mestranda num papel próximo ao de um professor da telescola e esta admite que não foi um trabalho simples, porém a arduidade da tarefa proporcionou aprendizagens que talvez não teriam sido possíveis alcançar no formato dito regular da PES. Refira-se, portanto, a possibilidade que a mestranda teve de observar a sua linguagem não-verbal (consultar ponto 4.3), que é um expressivo meio de comunicação, importante para a profissão docente, já que o ato de ensinar é constituído pela linguagem verbal e não-verbal. Além disso, o facto de a futura docente ouvir o seu discurso após a gravação da aula, possibilitou a identificação de muletas discursivas, por exemplo, singularidade que aperfeiçoou na gravação posterior. Em conformidade com estes exemplos, é possível refletir que a presente tarefa possibilitou o desenvolvimento da capacidade autoavaliativa da formanda, o que promoveu uma interação crítica consigo própria, visando alcançar melhorias.

No que concerne à componente investigativa, que esteve ao serviço da prática, esta foi de facto um grande desafio que, mais uma vez, não foi dinamizado tal qual planeado, pois não foi possível proceder à implementação. De qualquer modo, o projeto de investigação, que tanta curiosidade incitou na mestranda, proporcionou-lhe a aquisição de diversos conhecimentos, provindos do estudo de vários autores que sustentavam o tema, bem como propor atividades que, num futuro breve, com certeza, implementará, prosseguindo, assim, esta investigação.

Tendo em conta estes pressupostos, importa salientar que a Prática de Ensino Supervisionada, para a futura professora, correspondeu ao que se encontra previsto no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, ou seja, a um “momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real de práticas profissionais adequadas” (p. 1321). Assim sendo, esta etapa do Mestrado, embora atípica, possibilitou à mestranda a instrução do saber ser, saber estar e saber fazer em contexto escolar, o que se traduziu num momento formativo fundamental para a sua evolução pessoal, humana, deontológica, social e profissional. Proporcionou, ainda, um constante aperfeiçoamento, crescimento e desenvolvimento da capacidade de adaptação a modalidades de aprendizagem díspares, dando-lhe a perceber, claramente, que “um professor é um eterno aprendiz” (Alonso, 2005, p. 30).

Para concluir, importa perspetivar o futuro, consignando que este abraçará práticas que tenham em conta a bagagem recolhida durante estes anos de aprendizagem, em UD como Cultura Linguística do Português, que possibilitou à formanda desconstruir conceitos errados e adquirir competências no ensino do Português. Literatura para Jovens, que dentre muitas competências, elucidou a formanda sobre a articulação curricular o que a auxiliou na posterior construção de UD, principalmente no que se refere à articulação entre Português e HGP. As UC de Didática da História e Geografia de Portugal e Currículo, Organização Escolar e Inclusão foram, também, UC que marcaram positivamente a mestranda e permitiram a construção de um perfil de docente multifacetado, isto é, um profissional capaz de deter diversas conceções sobre as suas práticas educativas, adaptando-se aos diferentes contextos e compreendendo que, efetivamente, ensinar é também uma forma de aprender.

Nesta ótica, a mestranda perspetiva para o seu futuro, para além da formação contínua, o seguimento do ciclo de estudos na área da educação, estendendo-se a um mestrado no âmbito da educação especial. Esta intensão formativa da futura professora deve-se ao facto de acreditar ser uma mais valia para exercer uma prática pedagógica mais inclusiva, pois iria obter conhecimentos e competências necessárias à promoção de atividades que aumentem a inclusão de todos os alunos, além disso conjectura que esta formação permite ao professor identificar nos alunos barreiras à aprendizagem, podendo atuar precocemente. Num patamar mais ambicioso, a mestranda confessa a sua intenção de estender os seus estudos a um doutoramento em educação. Para a futura docente, a

educação é uma área apaixonante, por isso deixa aqui o compromisso de que este é apenas o fim de um ciclo de estudos, não o fim dos seus estudos.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, Pedro. (2005). *As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE). *Interações*, 1, 25-53. Disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/185/1/A2.pdf>.

Adão, T. (2008). *O lado sério do humor – uma perspetiva sociolinguística do discurso humorístico*. Famalicão: Editorial novembro.

Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo*. Texto apresentado na sessão de abertura do 8.º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Vila Nova de Gaia, Portugal

Alarcão, I. (1996). *Ser Professor Reflexivo: Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (171-189). Porto: Porto Editora

Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (1992). *Continuar a formar-se, renovar-se e inovar: a formação continua de professores*. Revista da Escola Superior de Educação de Santarém.

Alonso, L. (2005). *Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações*. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (17-23). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Alves, L. (2007). *A História local como estratégia para o ensino da História*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.

Alves, L. A. (2001). *O Estado da História - O Ensino. História*. Revista da Faculdade de Letras, (2), 23-31.

Alves, L. R., Minho, M. R. & Diniz, M. V. (2014). *Gamificação: diálogos com a educação*. In L. M. Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin, *Gamificação na educação* (74-97). São Paulo: Pimenta Cultural.

Alves, P. ketele, J. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Editora LDA.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). *O Papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão*. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (89-122). Porto: Porto Editora.

Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. (2010). *Prática pedagógica*. In: Oliveira, D; Duarte, A; Vieira, L. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte.

AprendemosJuntos. (2018). *¿Qué es la neuroeducación? Francisco Mora, doctor en Neurociencia y Medicina*. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d2Fud46xFPQ>

Aranha, H. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Editorial Lidel.

Azevedo, Fernando. (2007). *Literatura infantil, recepção leitora e competência literária*, in F. Azevedo (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil Elemos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp.11-32

Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). *Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores?* Florianópolis: Fórum Linguístico.

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). *A review of humor in educational settings: Four decades of research*. Communication Education.

Baptista, A. (2015). *Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigações e práticas, Número Temático, 129-150.

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME/DGIDC

Barca, I. & Gago, M. (2001). *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 14 (1), 239-261. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabeIBarca.pdf>

Barros, C. (2013). *Ensino de História, Memória e História Local*. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf.

Bastos, G. (1999). *A leitura e os livros para crianças e jovens*. In *Literatura infantil e juventude*. (pp. 283-301). Lisboa: Universidade Aberta.

Becker, G. & Urban, A. C. (2017). *O sentido histórico e o significado das fontes históricas na vida prática dos estudantes do ensino médio*. In C. P. Ribeiro et al. (Orgs.), *Epistemologias e Ensino da História* (594-616). Porto: CITCEM.

Bento, O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bergson, Henri (1900). *Le Rire. Essai sur la signification du comique*. Éditions Alcan. Paris.

Berti, Marcos L. (2002). *Humor e Linguística: reflexões para uma proposta de ensino*. Revista InterAtividade. Andradina, SP: Firb Editora, vol. 2, n. 1, (p.115- 126).

Bickel, J. (1982). *L' educazione formativa*. Livorno: Belforte Editore Libraio Bohórquez.

Boggino, Norberto (2009). *A avaliação como estratégia de ensino*. Avaliar processos e resultados. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp 79-86.

Braga, F. C. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos – dos projectos à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.

Brown, G., & Harris, L. (2013). *Student self-assessment*. In J. McMillan (ed.). *Handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-394). Thousand Oaks: Sage Publications.

Bruno, I. D. (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Portugal. Disponível em: file:///C:/Users/sarai/Downloads/ulsd066996_td_Ines_Bruno.pdf. CALDEIRA,

Busarello, R. I., Ulbricht, V. R. & Fadel, L. M. (2014). *A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional*. In L. M.

Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin (Orgs.), *Gamificação na educação* (11-37). São Paulo: Pimenta Cultural.

Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caixeiro, C. M. (2004). *Liderança e Cultura Organizacional: Impacto da Liderança do Diretor na(s) Cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Évora: Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada -IFA.

Carrasco, J. F. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Asa.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo* (3.^a ed.). Porto: Edições

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Catalão, I. & Maia, M. (2002). *Formação de Educadores e Professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo*. In Ponte, *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Cerrillo, P. (2006). *Literatura Infantil e Mediação Leitora*. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil*. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. (pp.33-46). Lisboa: Editorial Lidel.

Coelho, D. (2019). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Areal Editores.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.

Cortesão, L. (1988). *Escola, Sociedade que relação?* Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, L. et al. (2000). *Nos Bastidores da Formação: Contributos para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Cunha, Pedro D'Orey. (1996). *Ética e Educação*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

Damas, M. & De Ketele, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Delors, Jacques. (2012). *Os quatro pilares da educação*. In : Delors, Jacques et al. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.

- Dewey, J. (1933). *Como pensamos - Como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma Reexposição* (3a ed.). São Paulo, Companhia Editora Nacional, (tradução do original em inglês, 2a ed., 1933. Boston, Heath & Co. Publisher).
- Dias, A. (2011). *Análise do uso da luz natural em salas de aula: estudo de caso em Aracaju-se*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Alagoas, Maceió, Brasil.
- Dias, Patrick & Hayhoe, Michael. (1988). *Developing Response to Poetry*. Milton Keynes: Open University Press.
- Diogo, F. (1998). *Por um Projecto Educativo de Rede*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Engrácio, H. A. (2008). *O Humor na Educação*. Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/745/1/LC469.pdf>.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens*. Texto Editores.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico - aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco común europeo de referencia*. Desarrollo por tareas. Edinumen. Madrid.
- Fernández, Solís, J. D. (2003). *El valor pedagógico del humor*. In Rev. Proyecto Hombre v.44, 27-38.
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una Segunda Língua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial*. Huelva: Editorial Edunumen.
- Figueiredo, O. (1994). *Escrever: da teoria à prática*. In Fonseca, F., et al. (Org.). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora

Figueiredo, O. (1994). *Escrever: da teoria à prática*. In: Fonseca, F. I. (org) *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto. Alegre – RS: Porto

Flores, P. & Moreno, A.J. (2011). *Matematicamente competentes para reír*. Barcelona: Graó

Flores, P. (2011). *Os dez princípios de uma boa prática com TIC*. In A. Vilela, *A par dos tempos que correm, as tic e o centenário da República - Cadernos Escola e Formação*. Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga /Sul.

Flores, P. Q., Escola, J., & Peres, A. (2012). *Formar para Inovar, Inovar Formando com TIC*. Póvoa do Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6334/1/ART_PaulaFlores_2012.pdf

Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J. & Filipa Freira de Andrade, J. F. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Série: Infâncias, Contextos, Diversidades. Porto Editora.

Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In: Zabalza Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freire, Paulo. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fundação Calouste Gulbenkian. INAMB (1990). *Educação Ambiental*. - Textos básicos. Lisboa; INAmb

Garcia Sobrino, J. et al. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.

García, Pedro J. Alonso. (2005). *Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE*. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo. Ed. 2006. 124-132.

Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K., (2002). *A Psicologia da Supervisão*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa* (pp.18-132). Porto: Porto Editora.

Gebhard, J. G. (1996). *Teaching as a foreigner or second language: a self-development and methodology guide*. Michigan: The University of Michigan Press.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

Giugni, G. (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: Scuola Viva/22

Gomes, J. (2000). *Da nascente à Voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Gregio, S. (2006). *Motivação da leitura por meio de atividades com textos humorísticos*. Mestrado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Guitart, M. (2012). *Permitido reír... Estamos en clase. El humor como recurso didáctico en aula de Estadística*. Tese de doutoramento, Universidade Nacional de Cuyo, Mendonza, Argentina.

Guitart, M., & Flores, P. (2003). *Humor gráfico para la enseñanza y el aprendizaje del azar*. Suma, 42, 81-89.

Guitart, Monica. (2008). *¡Permitido Reír... Estamos en clase! XX Congreso de la Sociedad Internacional para los Estudios de Humor (ISHS)*. Alcalá de Henares. Disponível em: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Ciencias%20naturales%20y%20su%20didactica/103%20-%20Guitart%20-%20Fac%20Ing%20-%20UN%20Cuyo.pdf>.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1995). *A Criança em Ação*. (4ªed.). Lisboa.

I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Jáuregui, E. e Fernández Solís, J. D. (2009). *Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente*. In Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Nº 66. 203-215.

Jolibert, J. (1989). *Formar Crianças Leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.

Kher, N. Molstad, S. & Donahue, R. (1999). *Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in 'dread courses'*. In College Student Journal. Vol. 33. 400-406.

Kleiman, Ângela. (1989). *Texto e leitor*. Campinas: Pontes.

Kotowicz, A. (2019). *PISA: Um terço dos alunos só lê se for obrigado – e quem não lê não consegue aprender*. Observador. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/pisa-um-terco-dos-alunos-so-le-se-for-obrigado-e-quem-nao-le-nao-consegue-aprender/>

Larrauri, B. G. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Psicologia, Piramide, Madrid.

Lee, P. (2006). *Em direção a um conceito de literacia histórica*. (E. M. Schmidt, L. B. Garcia, M. A. Schmidt, & T. B. Garcia, Trads.) Curitiba: UFPR.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Letria, J. Jorge (2012). *O que é o amor?* Lisboa: Clube do Autor

Lima, João (2010). *Tendências no uso dos Manuais Escolares de História e de Geografia: Estudo de Caso, Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de História e de Geografia do 3º Ciclo e Ensino Secundário*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15093>.

Lomas, C. (2002). *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.

Lomax, R. G., & Moosavi, S. A. (2002). *Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal?*. Understanding Statistics: Statistical Issues in Psychology, Education, and the Social Sciences, 1(2), 113-130.

Lopes, M. (2008). *Brinca BrincandBrincando , vai-se lendo a sério.... In Revista Saber (e)ducar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti., pp. 13, 197-201.

Lundberg, E; Thurston, C. (2002). *If they are laughing they might just be listening*. Fort Collins: Cottonwood Press.

Maccario, B. (1984). *Definição dos objectivos da educação física*. Lisboa: Livros Horizonte

- Maia, T. A. (2017). *Memórias em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos*. In C. P. Ribeiro et al. (Orgs.), *Epistemologias e Ensino da História* (128-145). Porto: CITCEM.
- Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). *A supervisão: Funções e Competências do Supervisor*. EDUSER: revista de educação. Vol 2 , 37-52.
- Mangas, D (2006). *O ladrão de Palavras*. Lisboa: Caminho
- Martin, R. (2007). *The psychology of humor – Na integrative approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Martins, A. I. (2015). *A seriedade do Humor ao longo dos séculos: uma retórica do poder político ou de um contra-poder?*. *Revista Iberiamericana de Estudios de Desarrollo*, 4, 323-346.
- Mata, L., Monteiro, V., Peixoto, F. (2009). *Motivação para a leitura ao longo da escolaridade*. *Análise Psicológica*, 4, pp.563-572.
- Matarazzo, K. L., Durik, A. M., & Delaney, M. L. (2010). *The effect of humorous instructional materials on interest in a math task*. *Motivation and emotion*, 34(3), 293-305.
- McMillan, J., & Hearn, J. (2008). *Student self-assessment: the key to stronger student motivation and higher achievement*. *Educational Horizons Journal*, 87, 40-49.
- Mello, C. (2000). *A Anedota: Ensaio de Humor e Psicologia*. Lisboa: Bertrand.
- Meyer, J. C. (2015). *Understanding Humor Through Communication: Why be Funny, Anyway?*. Lanham: Lexington.
- Morant, Ricard (2006). *¿Con humor se explica y se aprende una lengua mejor?* in *Pragmalingüística*. v,14. (87- 99).
- Morreall, J. (1983). *Taking Laughter Seriously*. New York: State University of New York, Albany.
- Mota, P. & Coutinho, C. (2011). *A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto*. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (439-449). Braga: Universidade do Minho
- Neto, A. F. P. (2001). *O Uso de Documentos Escritos no Ensino de Histórias. Premissas e Bases para uma Didática Construtiva*. *História & Ensino*, 7, (143-165).
- Novak, J. (1998). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Marínez Roca.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2012). *Pensar: Alunos, professores, escolas, políticas*. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 2 (2), 7-17.

Nóvoa, A. (2020). *A Educação em tempo de pandemia*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpfIo.

OECD (2020). *PISA 2018 – Relatório Nacional*. Disponível em: http://pnl2027.gov.pt/np4/file/1205/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf

Oliveira, A. A. (2010). *O professor como mediador das leituras literárias*. In R. Cosson, F. Maciel & A. Paiva (Orgs.), *Coleção explorando o ensino* (41-54). Brasília: Ministério da Educação.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.). *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento Profissional dos professores*. In Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora

Pacheco, A.J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Pagés, J. (2011). *Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica*. Uberlandia, EDUFU.

Pais, A. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua Portuguesa*. In *Encontros de didáctica*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Pais, A. (2013). *A unidade didática como um instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Guimarães: Ópera Omnia.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pereira, D. (2010). *O ato de aprender e o sujeito que aprende*. *Periódicos Eletrónicos em Psicologia*, 18 (16), pp. 112-128.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, Maria Teresa G. (1999). *Língua Portuguesa: de sua celebração em forma de textos*. In: Valente, André (org.). *Aulas de português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 217-234.

Perrenoud, F. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Piaget, Jean. (1996). *Biologia e Conhecimento*. (2.º ed). Petrópolis: Vozes

Piconez, Stela C. B. (1991). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas/SP: Editora Papirus.

Pina, J. A. (2014). *Comunicar com Humor: Insensatez ou Profissionalismo*. Lisboa: Pactor

Pinheiro, N., Silveira, R. & Bazzo, W. (2007). *Ciência, Tecnologia e Sociedade: A Relevância do Enfoque CTS para o Contexto do Ensino Médio*. *Ciência & Educação*, 3 (1), 71-84.

Pirandello, L. (1996). *O Humorismo*. trad. Davi Macedo. São Paulo: Experimento.

PISA. (2018). *Relatório Nacional, Entrevista a Teresa Calçada*. Disponível em: <http://pnl2027.gov.pt/np4/Pisa2018.html>

Pontes, V. & Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de Leitura fundamentado na literatura*. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.

Popham, W. (2011). *Formative assessment - a process, not a test*. *Langhorne: Education Week*. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/02/23/21popham.h30.html>

Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História - questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva-Publicações.

Ramos, A. (2010). *Livros de Palmo e Meio – reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Reis, P. (2006). *Ciência e Educação: Que relação? Interações*, (Online), volume (3). Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4723/1/Ciencia-e-educacao.pdf>.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Caderno do CCAP – 2.

Reis, C. (2020). *No ato de aprender, o humor é fundamental para entender os momentos mais difíceis da História*. *Diário de Notícias*, (Online). Disponível em: encurtador.com.br/tUVW4

Ribeiro, A.C. Ribeiro, L.C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.

Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). *Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. In Rosa, Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 43-57.

Ribeiro, J. Silva, S. (2012). *Luísa Ducla Soares: Uma escrita lúdica, livre e crítica*. Edição: Trinta por uma Linha.

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1998). *Perfil de competências de gestão curricular*. In M. Roldão. *Gestão curricular-Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.

Roldão, M. C. (1998). *Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada*. *Revista da ESES*, 1, pp. 79-88.

Roldão, M. C. (2005). *Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?*. In Alonso, L. & Roldão, M. C. (coord.). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (13-25). Coimbra: Almedina.

Roldão, M. C. (2014). *Para que serve a supervisão?* In J. Machado, & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança* (36-47). Porto: Universidade Católica Editora.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Editora Asa.

Rouxel, Annie. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Press Universitaires de Rennes.

Sabino, M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. Revista Iberoamericana de Educación, 45(5), pp. 1-11.

Sacristán, J. (1991). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor* (pp. 61 - 92). Porto: Porto Editora.

Saint – Exupéry. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

Santana, C. A. V. (2005). *La Ironia y el humor como unidades del componente cultural en la clase de lengua extranjera*. In *Lingua Americana* Año IX, v,16. 91-115.

Santiago, M. E. (1990). *Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Silva.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

Schon, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Sebastião, J. (1998). *Os Dilemas da Escolaridade*. In J. Viegas & A. F. Costa (Orgs.), *Portugal, que modernidade?* (311-329). Oeiras: Celta Editora.

Senior, Rose (2001). *The role of humour in the development and maintenance of class cohesion*. In *Prospect*. V, 16. N. 2. 45-54.

Shade, Richard, A. (1996). *License to Laugh, humour in the classroom*. Westport: Teacher Ideas Press.

Silva et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., Veloso, R. (2011). *Leitura. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Smith, F. (1991). *Compreendendo a Leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Smith, R. & Barrett, T. (1974). *Teaching reading in the middle grades*. Massachusetts: Addison – Wesley.

Soares, L. (2008). *A minha experiência de humor na literatura para crianças*, Comunicação proferida no Encontro de Literatura para Crianças. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em:

http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/vo_dossier_luisa_ducla_soares_c.pdf

Soares, L. (2018). *Contos para Rir*. Porto: Porto Editora.

Solé, I. & Coll, C. (2001). *Os professores e a concepção construtivista*. In J.M. Alves (Dir.), *O Construtivismo na Sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica* (8-27). Porto: ASA Edições.

Sousa, H. d. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português- Programa de Intervenção Pedagógico-Didáctica*. Porto: ASA Editores.

Sousa, L. Leal, A. & Sena, E. (2009). *A importância da comunicação não-verbal do professor universitário no exercício da sua atividade profissional*. Rev. CEFAC, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/137-09.pdf>

Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.

Souza, S. Toledo, M. (s/d). *Avaliação: Uma prática pedagógica*. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/S31_Artigo5.pdf

Tavares, A. H. (1979). *A Motivação na Escola Activa*. Lisboa: Didáctica Editora.

Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Teixeira, Madalena T. Reis, Maria F. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Meta: Avaliação, v. 4, n. 11, p.162-187. Rio de Janeiro.

UNESCO. (1975). *Carta de Belgrado*. Colóquio sobre Educação Ambiental. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomas/cerrado/item/8066-carta-de-belgrado>

Veloso, R. M., Riscado, L. (2001). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Malasartes, v,10, pp.26-29.

Verdejo, Noelia González (2003). *Humor se escribe con U de universal*. In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. Murcia, 2-5 de octubre de 2002. 346-357.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Litora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vilar, A. (1995). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills: CA: Sage Publishing.

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2006). *Literature-Based Reading Activities*. Plymouth: Allyn and Bacon.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1996). *A Formação Reflexiva dos Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Ziv, A. (1982). *O humor na educação*. Lisboa: LTC

Documentação Legal e Documentos Orientadores

Assembleia da República. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/paginas/constituicaoorepublicaportuguesa.aspx>

Bivar, A. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Damião, H. et al. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei 344/89, de 14 de outubro - Ordenamento Jurídico da Formação de professores.

Decreto-Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. Diário da República n.º 129 (da antiga) – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Apoios especializados para crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Gomes, C. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2004b). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Expressões e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares de História – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

ANEXOS

Anexo A – Grelha de observação do contexto educativo

Assunto	Critério de observação	Questões de Orientação	Resposta
Caracterização da Turma	Características gerais dos alunos	Quanto alunos constituem a turma?	
		Qual a média de idade dos estudantes?	
		Qual o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?	
		A turma possui alunos com NEE? Qual a tipologia de NEE?	
		Existem alunos com apoio ASE? Quantos?	

		Há alunos com outra língua materna?	
Recursos Humanos	Equipa educativa da sala de aula	Que elementos que constituem a equipa da sala de aula?	
		Qual o horário da professora cooperante?	
		Qual a regularidade do apoio dos professores de ensino especial?	
Organização dos espaços	Sala de aula, espaços exteriores e interiores	Quais os espaços internos e externos existentes na escola?	
		Qual o estado de conservação dos espaços da escola?	

		Os espaços são adaptados a alunos com NEE?	
		<p style="text-align: center;"><u>Sala de Aula:</u></p> <p>Como está organizada a sala de aula?</p> <p>Existe iluminação natural?</p> <p>Que recursos disponibiliza a sala de aula?</p> <p style="text-align: center;">As paredes apresentam trabalhos dos alunos?</p> <p style="text-align: center;"><u>Espaço Exterior</u></p> <p>Existe espaço exterior na instituição?</p> <p>O espaço oferece segurança?</p> <p>Quais as atividades que se desenvolvem no espaço exterior?</p>	

Organização da Turma		Como estão dispostos os alunos na sala?	
		Os lugares são alterados com frequência? Porquê?	
		Existem rotinas e regras bem definidas?	
		Os alunos arrumam os seus materiais, ou seja, são responsabilizados pela ordem na sala de aula?	
Recursos Pedagógicos	Recursos da sala de aula	Quais os recursos que a sala possui?	
		Existem recursos de simples acesso aos alunos?	

		Os recursos são suficientes para a realização de atividades?	
		Os alunos trazem recursos de casa? O quê?	
		Os recursos são utilizados em função do aluno ou do docente?	
Caracterização das interações entre os diferentes intervenientes educativos	Interação aluno - aluno; Interação professor – aluno; Interação aluno – professor;	Aluno/Aluno	
		Os estudantes manifestam as suas ideias e emoções?	
		Os estudantes demonstram empatia com os outros colegas?	
		Os alunos interagem autonomamente uns com os outros? Envolvem-se em jogos, brincadeiras e projetos?	

		Os discentes partilham voluntariamente materiais?	
		O grupo demonstra autonomia no conflito entre pares?	
		Os estudantes demonstram empatia com os outros colegas?	
		Os alunos interagem autonomamente uns com os outros? Envolvem-se em jogos, brincadeiras e projetos?	
		Os discentes partilham voluntariamente materiais?	
		O grupo demonstra autonomia no conflito entre pares?	

		<u>Professor/Aluno</u>	
		Expõe a matéria claramente?	
		Utiliza terminologia e vocabulário adequados?	
		O docente é organizado na utilização do quadro?	
		O professor utiliza tom de voz adequado?	
		O docente estabelece uma ligação com as matérias anteriores?	
		O professor diversifica os recursos que utiliza na sala de aula?	

		O docente demonstra interesse em perceber se os alunos compreenderam o conteúdo?	
		Desloca-se por todos os lugares de modo a acompanhar o trabalho da turma?	
		O docente respeita e valoriza o aluno?	
		O professor mostra empatia com as preocupações e necessidades dos estudantes?	
		O docente estabelece contacto visual com todos os alunos?	
		O professor motiva os alunos?	
		<u>Aluno/Professor</u>	
		Utilizam um discurso próprio da sala de aula?	

		Os alunos cumprem as regras estabelecidas?	
		Como os alunos reagem perante a motivação do professor?	
		Os alunos expõem as suas dúvidas sem receio?	
Relações estabelecidas com a comunidade	(Participação dos encarregados de educação, colaboração com o Agrupamento e outras instituições)	Existem projetos, na escola, que solicitam a colaboração dos pais?	
		Os encarregados de educação participam na vida da instituição?	
		Averiguasse a existência de atividades onde está presente a valorização de contextos de proximidade, inclusive outras instituições do Agrupamento?	

		Os projetos dinamizados, na escola, recorrem a parecerias com entidades de educação não formal?	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Anexo B – Imagem retirada da obra *O que é o amor?*, de José Jorge Letria

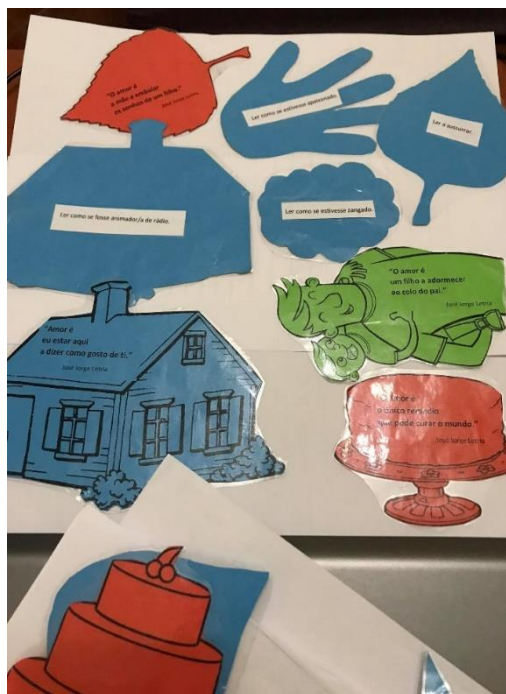


Anexo C - Terceto da obra *O que é o amor?*, de José Jorge Letria

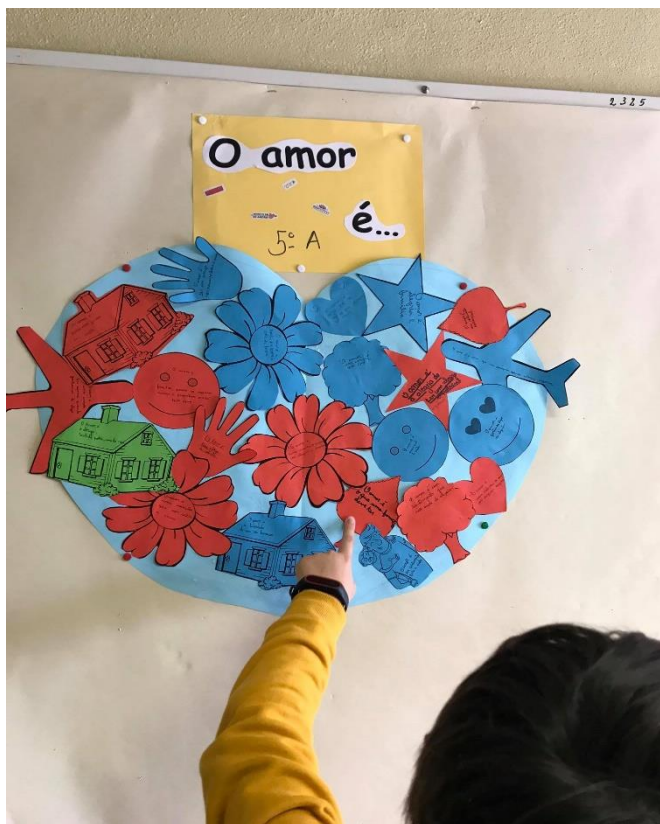
“O amor é
a mãe a embalar
os sonhos de um filho.”

José Jorge Letria

Anexo D – Cartões para atividade de leitura expressiva



Anexo E – Resultado da atividade de escrita – 2.º CEB



Anexo F – Planificação 1.ª UD – 2.º CEB

Domínio	Conteúdo	Competências	Atividade	Materiais	Tempo
Oralidade	Interpretação de texto;	- Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas.	<p>1.ª aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do título da unidade a partir de imagens da obra de José Letria que será trabalhada em aula. (Anexo 1) • Visualização de um vídeo para apresentação da cantora Carolina Deslandes; • Audição e visualização da música “<i>Vida toda</i>”; • Distribuição da letra com espaços para completar. (Anexo 8) • Audição da música para confrontar. 	<p>- Imagens da obra “O que é o amor?” de Jorge Letria-</p> <p>Obra “O que é o amor?” de Jorge Letria</p> <p>Vídeo;</p>	15 min

			<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo orientado pela professora: <i>De que fala a música? Quais os amores presentes na música?</i> • Apresentação da capa e contracapa para exploração dos elementos paratextuais. • Leitura expressiva, pela professora, de algumas definições de amor da obra de Jorge Letria. • Diálogo orientado sobre a obra: <i>Afinal o que é o amor para este autor? Pode ser diversas coisas, tem muitas formas e feitios...</i> 	Música; Letra da música;	
Leitura Educação literária	- Fluência de leitura - Leitura Expressiva	- Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura expressiva: Os alunos retiram de um saco um cartão que contém um terceto da obra lida. No verso do cartão consta o modo com devem ler esse terceto. Exemplo: “Ler a saltar; ler como se fosse um caracol...”) (Anexo 9) 	- Cartões com os tercetos em diversas formas que representam o amor;	20 min;

Escrita	Produção de texto;	<p>- Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o gênero textual que convém à finalidade comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tempestade de ideias: oralmente os alunos, respondem à questão - O que é o amor? (O professor vai registrando as respostas dos alunos e vai orientando o diálogo de forma a mostrar que o amor pode ter muitas formas e pode expressar-se de diferentes maneiras). • Escrever à maneira de José Jorge Letria: “O que é o amor?” Utilizando a mesma estrutura frásica. • Revisão: o professor corrige possíveis erros. De seguida, os alunos copiam, para uma das formas que o amor pode ter, a sua definição de amor. • Exposição na sala das frases que deram origem a um coração. (Anexo 10) 	<p>- Cartões com diversas formas;</p>	15 min
---------	--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------	--------

			<p>4- Quem não concordou com essa ideia?</p> <p>5- O que fez Valentim para ter sido preso?</p> <p>6- O que dizia o bilhete que Valentim deixou à sua amada?</p> <p>7- Que costume desencadeou essa mensagem?</p>		
Escrita	<p>- Ortografia e caligrafia;</p> <p>- Produção de texto;</p>	<p>- Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua</p> <p>- Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com género textual que convém à finalidade comunicativa. hierarquização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da estrutura da carta. • Planificação – tempestade de ideias: <i>A quem escreviam uma carta? O que diziam?</i> • Textualização e revisão: Os alunos redigem e procedem à revisão do seu texto em conjunto com o professor. Os alunos podem entregá-lo a essa pessoa. 	- Folhas para escrita da carta;	20 min;

Anexo G – Planificação 2.ª UD – 1.º CEB

Domínio	Conteúdos	Competências	Atividades	Materiais
<p>Leitura</p> <p>Educação Literária</p>	<p>Compreensão de texto;</p> <p>Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial;</p> <p>Antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação;</p> <p>Textos de características: narrativas;</p>	<p>Antecipar o tema com base em elementos do paratexto e em textos visuais.</p> <p>Ouvir ler obras literárias.</p> <p>Identificar o assunto do texto.</p> <p>Compreender textos narrativos escutados ou lidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do título da obra: Apresentação de um saco onde constam as palavras do título do livro <i>O Ladrão de palavras</i>, de Francisco Duarte. Os alunos, aleatoriamente, retiram do saco uma palavra. • Registo das palavras no quadro e, em conjunto com os alunos organizar as palavras de modo a encontrar o título. • Apresentação de uma imagem com a personagem ladrão de palavras. (Anexo 1) Antecipação da história. • Visualização de um vídeo com leitura expressiva e ilustrações da obra. • Diálogo com os alunos para verificar o sentido global da obra. • Construção de um puzzle, com o resumo da obra. Grupos de 4 elementos. Posterior leitura em voz alta das partes constituintes do resumo. (Anexo 2) 	<p>Saco com palavras;</p> <p>Imagem;</p> <p>Vídeo;</p> <p>Narrativa <i>O ladrão de palavras</i>;</p> <p>Puzzle;</p>

<p>Leitura e Escrita</p> <p>Educação Literária</p>	<p>Compreensão de texto</p>	<p>Escrever textos gêneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.</p> <p>Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de uma palavra que seja significativa, a palavra preferida de cada aluno. • Interpretação do papel de ladrão pela professora, elegido aleatoriamente, que deve roubar todas as palavras dos colegas e colocá-las num saco. • Diálogo sobre como se sentem, os alunos, ao terem sido roubadas as palavras que mais gostam. 	<p>Folhas;</p> <p>Saco;</p>
<p>Leitura e Escrita</p> <p>Educação Literária</p> <p>Oralidade</p>	<p>Compreensão de texto;</p> <p>Compreensão e expressão;</p>	<p>Compreender textos narrativos escutados ou lidos.</p> <p>Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caça ao tesouro: Divisão dos alunos em 4 grupos. Cada grupo terá uma pulseira com uma cor de identificação. Em cada posto, o grupo deve procurar a pista com essa mesma cor. Em cada pista, o grupo deve responder a uma questão de interpretação da obra trabalhada anteriormente. (Anexo 3) O objetivo é encontrar a chave do tesouro. (Anexo 3) • Correção das respostas às pistas para identificar quem é o verdadeiro vencedor e tem a oportunidade de abrir o tesouro (baú com as palavras que foram roubadas aos alunos e um envelope com a palavra liberdade). 	<p>Baú;</p> <p>Chave;</p> <p>Pistas (folhas coloridas com questões)</p>

		diferentes intencionalidades comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o que o grupo vencedor encontrou no tesouro. 	
Estudo do Meio	Sociedade	- Reconhecer casos de desrespeito dos direitos das crianças, sabendo que pode recorrer ao apoio de um adulto.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre qual o motivo do ladrão roubar palavras. Apelar ao sentido crítico dos alunos sobre o roubo, levando os alunos a compreender o conceito de justiça. Registo da chuva de ideias sobre o conceito. • Diálogo sobre a voz da mulher. Conduzindo os alunos a discutir o conceito de coragem e liberdade. • Questionar os alunos: <i>E se fosse proibido expressarem o que pensam e sentem?</i> Conduzindo os alunos a valorizar o conceito de coragem e liberdade para reforçar a ideia de que a liberdade é um tesouro. 	Vídeo;
Cidadania	1º grupo: Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conhecimento dos artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança. - Relacionar os direitos humanos com situações do dia-a-dia. - Tomar consciência dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização do vídeo sobre o direito à educação (o menino vende chá para sobreviver mas o seu sonho é ir à escola): https://www.youtube.com/watch?v=dTHOajOZJYY • Diálogo sobre o vídeo (existem crianças que não usufruem do direito à educação). • Diálogo sobre o que se encontrou no tesouro. <i>Porque a liberdade é um tesouro?</i> 	Imagens dos direitos das crianças; Casos reais;

		temas à volta dos direitos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> • Afixação de imagens com os direitos das crianças no quadro. • Análise de situações reais e identificação do direito presente. (Anexo 4) A professora vai retirando cartões com situações onde se podem identificar os direitos das crianças. Depois de ouvirem a leitura, da professora, os alunos devem identificar a que direito (expostos no quadro da sala) pertence a situação que acabaram de ouvir. 	
Escrita	<p>Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema.</p> <p>Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto.</p> <p>Revisão de texto</p>	<p>Registrar e organizar ideias na planificação de textos.</p> <p>Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão como por exemplo plástica.</p>	<p>Planificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempestade de ideias sobre o que é a liberdade/direitos das crianças. <p>Textualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita de uma frase sobre a liberdade/direitos humanos. <p>Revisão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão da escrita pelo professor. • Elaboração de caligramas: os alunos desenham/pintam algo de que gostem, exprimem-se livremente, tendo em conta os direitos humanos. De seguida contornam o desenho com a frase que escreveram. Exposição na sala de aula. 	<p>Folhas;</p> <p>Guache;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Marcadores;</p>

Anexo H – Puzzle



Anexo I – Caça ao Tesouro

I.1- Tesouro



I.2 – Exemplo de uma pista

“(...) O homem introduzia uma palhinha invisível no nosso silêncio e **apartava** as palavras. Da mesma arte se servia para desencaminhar palavras dos livros e dos jornais. Não as roubava todas, porque isso daria muito nas vistas. Ele aprisionava as palavras alegres, as mais luminosas, as nossas melhores palavras – e nós sobrevivíamos no meio de palavras sem sabor.”

(**Apartava**: separava)

1- Quais eram as palavras que o ladrão roubava?

I.3 – Interior do Tesouro



Anexo L – Planificação 2-ª UD - HGP

Tema: O 25 de Abril e o regime democrático Unidade: O golpe militar de 25 de Abril de 1974 Sumário: As razões que levaram à revolução; O desenrolar da revolução;			Ano: 6.º ano Data: 2 - 5 / 03 / 20 Docente: _____		
Motivação/Contextualização: Cravos vermelhos pelas mesas e audição do refrão de duas músicas “E depois do adeus” de Paulo de Carvalho e “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso.					
Situação - Problema - O que ganhámos com o 25 de Abril?					
Questões – Orientadoras - Em Portugal, achas que tivemos sempre o direito de expressar a nossa opinião? (1º aula) - Sabes que protagonistas teve a revolução do 25 de Abril? (2º aula) - Sabes porque é que os cravos vermelhos são o símbolo desta revolução? (3º aula)			Conceitos: Censura; MFA; Democracia; Liberdade;		
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Exper. / Atividades de Aprendizagem	Competências/Metas/Ap.Essenciais a desenvolver	Avaliação	

<p>As razões que levaram à revolução</p>	<p>Enumerar e perceber as razões que deram origem à revolução em Portugal;</p>	<p>1.ª Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição de cravos vermelhos pelas messas. (Anexo 1). Audição do refrão da música “E depois do Adeus” de Paulo de Carvalho e o refrão da música “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso. (Objetivo: antecipação do tema das próximas aulas). - Apresentação da questão - problema (irá acompanhar as três aulas). - Apresentação da subquestão da aula: “Em Portugal, achas que tivemos sempre o direito de expressar a nossa opinião?” - Preenchimento de um esquema que convoca as com as ideias prévias: “O que sei sobre o 25 de abril?” (Anexo 2) - Exploração de fontes, a pares, para criação de evidências e consequente narrativa histórica sobre as razões que levaram à revolução. Cada fila apresenta uma razão distinta. (Anexo 3) - Apresentação oral sobre o que evidenciaram das fontes que analisaram. Ou seja, qual a razão presente nas suas fontes que levou à revolução. 	<p>Metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as difíceis condições de vida da maioria dos portugueses, a opressão política e a manutenção da Guerra Colonial com a “grande debandada” dos portugueses e com o crescente descontentamento dos militares. <p>Aprendizagens Essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os motivos que conduziram a revolução do 25 de abril, bem como algumas das mudanças operadas; 	<p>Participação – ativa;</p>
------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------

		- Resposta à questão orientadora da aula em grande grupo.		Observação direta;
O desenrolar da revolução	Compreender o dia do 25 de abril;	<p>2.ª Aula</p> <p>- Apresentação da questão orientadora da aula: “Sabes que protagonistas teve a revolução do 25 de Abril?”</p> <p>- Diálogo do professor, com base no manual escolar, sobre o movimento dos capitães. Projetação do documento e imagem do símbolo do movimento das forças armadas, presente no manual.</p> <p>- Visualização de um filme (versão encurtada) do Filme: https://www.youtube.com/watch?v=GuNJ0sAoRtA</p> <p>Juntamente com a visualização do filme, os alunos fazem-se acompanhar de um guião de exploração de modo a recolherem informação crucial presente no filme. (Anexo 4)</p>	<p>Metas:</p> <p>- Descrever sucintamente os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas.</p> <p>Metas:</p> <p>- Sublinhar a forte adesão popular e o caráter não violento da “revolução dos Cravos”</p> <p>Aprendizagens Essenciais:</p> <p>- Caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982;</p>	<p>Participação – ativa;</p> <p>Desempenho no preenchimento do guião;</p>

- Discussão interpares sobre o preenchimento do guião.

- Correção do guião, oralmente, pelo professor.

3.^a aula:

- Apresentação da terceira questão orientadora:

“Sabes porque é que os cravos vermelhos são o símbolo desta revolução?”

- Divulgação, por parte dos alunos, de ideias prévias sobre a subquestão apresentada anteriormente.

- Visualização do vídeo (que contém a resposta à questão):

<https://www.youtube.com/watch?v=1aUJ34LNbIO>

- Apresentação da testemunha que a professora estagiária convidou para declarar as memórias que retém desta revolução. (Professora cooperante)
(Anexo 5)

- Apresentação da proposta extra-escola: Os alunos são convidados a recolher testemunhos escritos e/ou fotografias dos familiares que vivenciaram esse período, realizando a pergunta: “Onde estavas no dia do 25 de Abril?” Os alunos podem recolher a informação em vídeo, gravação ou por escrito. A recolha dos alunos também deverá ser publicada no *padlet*. (Anexo 6)

Participação –
ativa;

		<p>- Divisão da turma em 4 grupos. Cada grupo, realiza um projeto de modo a consolidar conhecimentos.</p> <p>O grupo 1 deve realizar um organograma na revolução de 25 de Abril, esquematizando as causas (Porquê?), os objetivos (Para quê?), os protagonistas (Quem?), os meios (Como?), os momentos-chave e o tempo da ação.</p> <p>O grupo 2 possui a tarefa de elaborar um muro de abril ou uma banda desenhada – deixar o grupo optar - em de papel de cenário.</p> <p>O grupo 3 realiza uma cronologia com os principais acontecimentos do 25 de abril.</p> <p>Por fim, o grupo 4 deve produzir caligramas em cravos que se apresentam em marca de água (anexo 5) onde devem escrever palavras que definem a revolução,</p>		<p>Desempenho na realização das tarefas;</p> <p>Observação – direta;</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------

		<p>momentos-chave...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação, breve, do que cada grupo produziu e exposição dos trabalhos na sala e, posteriormente, no padlet. - Resposta à questão-problema da unidade didática. <p>Imagem do boletim de eleições para auxiliar o diálogo: https://www.otava.embaixadaportugal.mne.pt/images/foraeuropa_cliente.jpg.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quizz</i> com questões retiradas do manual através da aplicação <i>Plickers</i>. (Esta parte apenas será realizada se existir tempo para tal). 	<p>Perfil do Aluno:</p> <p>Princípio: Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>Valores: Liberdade; Cidadania e participação</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Anexo M – Caixa Mundo de Sonho



Anexo N - Educação Artística



Anexo O - Dinamização da hora do conto



Anexo P - Mapeamento

<p>Quando? Onde?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Quem?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Qual o problema?</p> <p>_____</p>	
<p>Quais os momentos principais?</p> <p>1- _____</p> <p>2- _____</p> <p>3- _____</p> <p>4- _____</p>	<p>Desenlace?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Anexo Q – Marcador de livros



Anexo R - Grelha de planificação da escrita

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
Apresentação da lua	A que sabe a lua e porquê? A que cheira a lua e porquê? Que textura tem a lua e porquê?	Para mim a lua é.... (uma palavra).

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo S - Questões de antecipação

Quem terá batido à porta?

O que queria?

Terá alguma coisa a ver com o que Manuel e Maria estavam a sonhar?

E o chouriço? Será que quem bateu à porta tem algo relacionado com o chouriço?

Anexo T - Grelha de planificação da reescrita do texto narrativo

(...)

“O velho comeu, bebeu. Quando se preparava para sair, disse:

- Quero agradecer tanta simpatia. Por isso vou satisfazer três dos vossos desejos.”

1.º desejo	Aí, quem me dera para ... , diz Maria.	<u>Sugestões para o 1.º desejo no registo cómico:</u> Saca-rolhas; Frigorífico; Espátula; Fogão; Mola; Câmara fotográfica (o que é que a Maria quereria fazer com uma máquina fotográfica?) ...
2.º desejo	O Manuel, ao ver que o primeiro desejo tinha sido desperdiçado daquela maneira, perdeu a cabeça ...	Porque é que o marido não concordou com o desejo? O que pediu em seguida?


3.º desejo	Antes que o marido tivesse outra ideia, Maria exclamou: ... Cumpriram-se os três desejos – disse o velho, que, ao contrário dos mendigos que por aí encontramos, era mesmo um mágico.	E agora, o que pediu Maria como último desejo?
-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------

“O casal ainda tentou convencê-lo a conceder-lhes mais uma oportunidade. Não poderia ele, como prémio de consolação, dar-lhes ao menos um caixote com moedas de ouro, uma casa com vista para o rio ou uma viagem à volta do mundo? Nem sequer um fim de semana no Algarve?

Mas os feiticeiros têm as suas regras.

- Três é o número que Deus fez – sentenciou aquele, sumindo-se.

Manuel e Maria encolheram os ombros. Como já era tarde, foram para a cama dormir, sonhar”.

 Não te esqueças que, tal como na história original, deves incluir dois tipos de cómico: cómico de situação, cómico de carácter ou cómico de linguagem.

Escrita:

(...)

“O velho comeu, bebeu. Quando se preparava para sair, disse:

- Quero agradecer tanta simpatia. Por isso vou satisfazer três dos vossos desejos.”

“O casal ainda tentou convencê-lo a conceder-lhes mais uma oportunidade. Não poderia ele, como prémio de consolação, dar-lhes ao menos um caixote com moedas de ouro, uma casa com vista para o rio ou uma viagem à volta do mundo? Nem sequer um fim de semana no Algarve?

Mas os feiticeiros têm as suas regras.

- Três é o número que Deus fez – sentenciou aquele, sumindo-se.

Manuel e Maria encolheram os ombros. Como já era tarde, foram para a cama dormir, sonhar”.

Anexo U - Grelha de heterorevisão do texto

	Sim	Não	Sempre que houver aspetos a corrigir, escreve aqui as sugestões de melhoria para o teu colega:
Os parágrafos começam todos mais à direita?			
Os diálogos estão bem pontuados, com dois pontos, parágrafo e travessão ou com aspas?			

Os sinais de pontuação foram sempre bem utilizados?			
Há sinais de pontuação que estejam colocados a mais?			
A seguir ou antes de um chamamento, foi colocada a vírgula?			
Na reescrita do texto, foi mantida a situação inicial e o desenlace, sendo apenas alterada a intriga da história			
A intriga foi alterada seguindo as indicações dadas na planificação.			

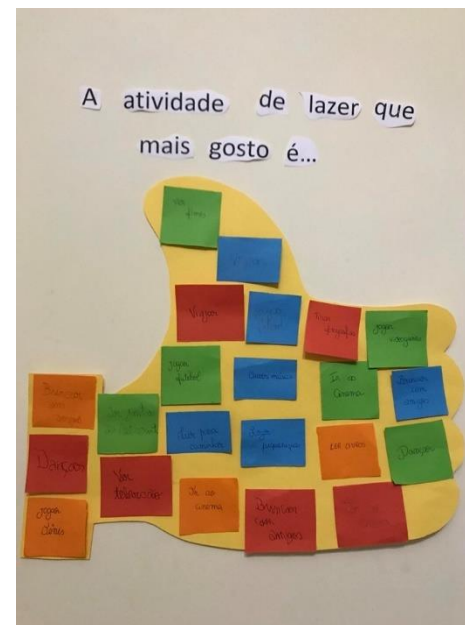
Existem três desejos solicitados pelas personagens diferentes do texto original			
Para cada desejo há um contra desejo.			
Foram utilizados, no mínimo, dois dos cómicos que analisamos no texto original (cómico de situação, cómico de personagem e cómico de carácter)?			

Anexo V – Simulação Aula de HGP

V.1 – Motivação



V.2 – Atividades de lazer



V.3 - Mapa com fotografias de turismo em Portugal



Anexo W – Planificações da 3.ª UD

W.1- 1.º CEB

Domínio	Conteúdo	Competências	Perfil do Aluno	Atividades	Materiais
<p>1.ª manhã</p> <p>Português:</p> <p>Oralidade</p>	<p>- Escutar para aprender e construir conhecimentos;</p>	<p>- Identificar, organizar e registar informação relevante função dos objetivos de escuta.</p>		<p><u>Pré-Escuta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do tema - mundo dos sonhos: apresentação de um baú (Anexo1). • Caracterização do mundo dos sonhos dos alunos com registo no quadro. <p><i>Como se entra no mundo dos sonhos? De que cor será o mundo dos sonhos? É um mundo bom? Vocês gostam de sonhar? Sonham com situações do dia a dia?</i></p> <p><u>Escuta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Audição da música “Mundo de sonhos”; • Distribuição da letra da música com a omissão de algumas palavras que representam o mundo dos sonhos (Anexo2). 	<p>- Baú</p> <p>lua, nuvem, estrela, caça sonhos, varinha de condão, lâmpada do Aladim, imagem de um lugar paradisíco</p> <p>ex: maldivas;</p>

Matemática	Organização e Tratamento de Dados	Identificar a «frequência absoluta» de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de		<ul style="list-style-type: none"> • Audição da música “Mundo de sonhos” de novo para confrontar; <p><u>Pós-escuta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos sobre a música: <i>como é o mundo dos sonhos na música? Concordam?</i> • Confrontação do mundo dos sonhos que os alunos, inicialmente, caracterizaram com o mundo dos sonhos da música. • Reflexão sobre a importância do sonho na vida. <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos: <i>Qual será a cor do mundo do sonho?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Registo no quadro pela professora, aleatoriamente, à medida que os alunos vão referindo as cores. Estas cores são registadas para análise da frequência absoluta, moda, o máximo e mínimo de um conjunto de dados numéricos. <p><i>Quero identificar rapidamente qual a cor mais referida e a menos mencionada, como posso fazê-lo? Vamos visualizar um vídeo que nos vai ajudar a solucionar este problema:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo para a compreensão de conceitos: Disponível em Escola Mágica: 	- Música;
------------	-----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

		<p>dados que pertencem a essa categoria/classe.</p> <p>- Identificar a «moda» de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior frequência absoluta.</p> <p>- Identificar o «máximo e o «mínimo» de um conjunto de dados numéricos respetivamente como o maior e o menor valor desses dados e a e a «amplitude» como a diferença entre o máximo e o mínimo.</p>		<p>tratamento e interpretação de dados – gráficos de barras - https://www.escolamagica.pt/aprender-ua/conteudos/1-ciclo/4-ano#/matematica/organizacao-e-tratamento-de-dados</p> <p><i>Através do vídeo percebemos que o gráfico de barras nos permite identificar rapidamente a cor que foi mais mencionada e a que foi menos mencionada. Vamos então organizar a informação num gráfico.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inserir os dados, através da aplicação online, e gerar um gráfico de barras. • Análise em grande grupo, para compreensão de conceitos: A cor mais elegida = moda e identificação do mínimo e máximo. Tendo em conta os dados do gráfico, os alunos analisam e transmitem as suas ideias sobre a cor do mundo do sonho que serão debatidas em grande grupo. • Diálogo com os alunos: E qual será o sabor do mundo de sonho? • Registo no quadro, pela professora do sabor que o mundo de sonho tem para os alunos. 	<p>Vídeo ;</p> <p>Aplicação LiveGap</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

Educação Artística	Artes Visuais: Experimentação e Criação; Apropriação e Reflexão;	Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho...) Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. Mobilizar a linguagem elementar das artes	Informação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um gráfico através da aplicação online, pelos alunos, a pares. • Análise realizada pelos alunos, a pares, do resultado do gráfico sobre o sabor do mundo de sonho. • Construção de um quadro artístico que respeite os resultados dos gráficos: o sabor e as/a cor do mundo de sonho. Privilegia-se a criatividade, a capacidade estética e artística e a capacidade interpretativa e argumentativa. • Apresentação de alguns exemplos, realizados pela professora, do que é pretendido (Ver anexo 3) • Apresentação dos quadros: cada aluno, apresenta o seu quadro, interpretando-o, para isso mobiliza linguagem elementar das artes visuais e escuta a opinião da turma nomeadamente nas categorias: estética, criação e produção. 	Telas, pinças, aguarelas, colagens, lápis de cera, marcadores, lápis de cor...
--------------------	----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

Matemática	Organização e Tratamento de Dados	<p>visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias).</p> <p>Identificar a «frequência absoluta» de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe.</p>	<p>Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>Sensibilidade estética e artística</p>	<p><i>Esta é a vossa percepção sobre o mundo de sonhos. Mas e os animais? Será que pensam da mesma forma?</i></p> <p><i>Qual será o sabor do mundo de sonho para os animais?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos: Qual será o sabor do mundo do sonho para os animais? • Registo no quadro do sabor do mundo de sonho para os animais. <p>Construção de um gráfico de barras e posterior análise de dados, sobre o sabor do mundo de sonho dos animais. Esta construção é realizada pelos alunos em grupos onde deve ocorrer a mobilização dos conceitos aprendidos na análise de gráficos.</p>	<p>Aplicação LiveGap;</p>
------------	-----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------

		<p>- Identificar a «moda» de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior frequência absoluta.</p> <p>- Identificar o «máximo e o «mínimo» de um conjunto de dados numéricos respetivamente como o maior e o menor valor desses dados e a «amplitude» como a diferença entre o máximo e o mínimo.</p>	<p>Relacionamento interpessoal: cresço se conhecer os outros;</p> <p>Literacia digital;</p>		
2.ª manhã					- Livro;

<p>Leitura</p>	<p>- Compreensão do texto: Sentidos do texto; tema; assunto; informação essencial; antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação.</p> <p>- Leitura e audição;</p>	<p>- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;</p> <p>- Ouvir ler obra literárias e textos de tradição popular;</p>		<p><i>Terminamos a aula anterior a supor como seria o mundo de sonho, qual o sabor desse mundo para os animais. Como fiquei com curiosidade trouxe uma história sobre um sonho que alguns animais tinham. Vamos conhecê-los?</i></p> <p><u>Pré-leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das personagens do conto (Anexo 4). <p><i>Já sabemos que esta história fala sobre o sonho, mas qual será o sonho destas personagens? Terão todas o mesmo sonho? O que fazem todas na mesma história?</i></p> <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hora do conto: leitura modelar realizada pela professora de modo expressivo, acompanhado com música de fundo. <p><i>Na sala encontra-se um cenário para dinamizar a hora do conto. Os alunos encontram-se sentados em almofadas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a obra, segundo as seguintes questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> - O que desejavam os animais? 	<p>- Cenário (Lua, animais, música de fundo);</p> <p><i>Power Point</i> com</p>
----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

Educação Literária	- Compreensão do texto;	- Compreender textos narrativos escutados;		<p>- Certo dia um dos animais decidiu escalar a montanha mais alta, qual foi?</p> <p>- Quem chamou a tartaruga para a ajudar a tocar na lua?</p> <p>- O que achou a lua ao ver os animais em cima uns dos outros a tentar tocá-la?</p> <p>- O que pensou a lua quando viu o rato?</p> <p>- O que fez a lua? E porquê?</p> <p>- O rato conseguiu tocar a lua?</p> <p>- O que fez o rato depois de arrancar um pedaço da lua?</p> <p>- Afinal a que é que sabia a lua?</p> <p>- Porque é que o peixe disse que tinha a lua tão perto dele?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento: preencher um quadro com informações do texto (anexo 6). • Correção do mapeamento. • Diálogo sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o conto que ouviram (<i>mudavam atitudes, concordam com o final?...</i>). <p><u>Pós-leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a importância da entajuda (Compreensão Crítica). <p><i>Que animais ajudaram? Porque é que os animais conseguiram chegar à lua? Um animal sozinho não conseguiria, pois não? Acham importante ajudarmos-</i></p>	<p>questões orientadoras (Anexo 5);</p> <p>Mapa para preencher com informações do texto;</p>
--------------------	-------------------------	--------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

				<p><i>mos uns aos outros? Que situações do dia a dia já viveram onde esteve presente a entreaajuda?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de um marcador de livros. O professor distribui o cartão onde apenas consta a lua e a montanha. Os alunos devem colar os animais pela ordem de ajuda dos animais da narração. No verso do marcador os alunos escrevem o nome da obra, o seu nome e a data (Anexo 7). 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcador de livros; - Animais para colagem;
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia e pontuação; - Produção de texto: 	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar e organizar as ideias na palificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. - Redigir textos com a utilização correta das 		<p><u>Pré – escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da passagem do texto: “E a lua soube-lhes exatamente àquilo de que cada um deles mais gostava.” <p><i>Ao rato certamente lhe soube a ... queijo. E a vocês a que sabe a lua? A que cheira? Qual é a textura?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming: <i>A que sabe a lua? A que cheira? E a textura?</i> • Planificação do texto orientada pela professora (Anexo 8). <p><u>Textualização:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopia com grelha de planificação do texto;

		<p>formas de representação escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar opiniões e fundamentá-las. 		<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de um texto de opinião: cada aluno escreve como é para si a lua (cheiro, sabor e textura), justificando. <p><u>Pós - escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão e correção dos textos dos alunos pela professora. Escrita do texto de opinião numa lua para expor na sala. 	- Luas;
Matemática	Organização e Tratamento de Dados	<p>Identificar a «frequência absoluta» de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a «moda» de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior frequência absoluta. 		<p><i>Na história a lua soube ao que os animais mais gostavam. Mas afinal ao que terá sabido a lua ao rato, à girafa...?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de um gráfico: partindo de uma tabela com os animais da história, o professor escreve o que cada aluno acha que determinado animal gosta de comer e por isso esse foi o seu sabor da lua. Gráfico: O que a maioria dos alunos acha que os animais comem? • Os alunos, em grupos analisam o gráfico. 	- Imagens de alimentos; - Tabela; - Aplicação LiveGap

<p>Estudo do Meio</p>	<p>Natureza</p>	<p>- Identificar o «máximo e o «mínimo» de um conjunto de dados numéricos respetivamente como o maior e o menor valor desses dados e a e a «amplitude» como a diferença entre o máximo e o mínimo.</p> <p>- Compreender que os seres vivos dependem uns dos outros, nomeadamente através de relações alimentares, e do meio físico, reconhecendo a importância da preservação da Natureza.</p>		<p><i>Vamos conhecer o que comem afinal os animais da história para descobrirmos ao que terá sabido a lua a cada um deles.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento da ligação do animal da história ao alimento que consome em grande grupo, através de imagens de alimentos que estão expostas no quadro. • Comparação do gráfico, com a opinião dos alunos, com este estabelecimento de alimentos. 	<p>- Imagens de alimentos; - Animais da história; - Gráfico;</p>
-----------------------	-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

				<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo orientado sobre a que grupo pertence quem come carne, quem come plantas e quem come animais (Carnívoro, herbívoro, Omnívoro). • Visualização de um vídeo para compreender esses conceitos, alertando a atenção dos alunos para conceito de herbívoro, omnívoro e carnívoro, disponível em: https://www.escolamagica.pt/aprender-ua/conteudos/1-ciclo/3-ano#/estudo-do-meio/a-descoberta-do-ambiente-natural <p><i>Agora que já compreenderam a classificação dos animais segundo a sua alimentação, vamos construir um mini glossário sobre os animais da história.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de uma tabela, individualmente por cada aluno, onde deve colar no respetivo local os animais pertencentes ao grupo dos herbívoros, carnívoros ou omnívoros (Anexo 9). • Construção de adivinhas: A professora distribui a imagem de um dos animais da obra. A pares, os alunos devem construir uma adivinha sobre aquele animal. Na adivinha os alunos devem mobilizar conhecimentos não só sobre a alimentação, mas também sobre a locomoção dos animais. (Anexo 8) Revisão e correção das adivinhas pelas professoras; • Concurso de adivinhas: Apresentação da construção de adivinhas à turma pelo grupo par 	<p>- Vídeo</p> <p>- Tabela;</p> <p>- Animais para colagem;</p>
--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

				<p>ao grupo turma - um aluno lê a advinha que construiu e o colega realiza a mimica desse animal mobilizando conhecimentos sobre as características do mesmo. Os outros pares devem adivinhar qual o animal representado para ganharem 2 pontos. Caso nenhum aluno consiga adivinhar, o par que apresentou terá desconto de 1 ponto. O par que reunir mais pontos, ganha.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em 4 grupos de 5 alunos. Utilizando a aplicação Storyjumper, cada grupo cria uma história, mobilizando todos os conteúdos adquiridos nas últimas aulas. No Storyjumper consta previamente os gráficos elaborados nas últimas aulas, imagens da história trabalhada e as telas que os alunos pintaram. Esta atividade é de trabalho autônomo, ou seja, partindo da ferramenta teams, os grupos podem reunir-se, depois da aula, e construir a sua história. 	- Storyjumper;
--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------

			Desenvolvimento Pessoal e autonomia; Literacia digital;		
--	--	--	----------------------------------------------------------------	--	--

W.2- Português 2.º CEB

Domínio	Conteúdo	Competências	Atividades	Materiais	Tempo
Leitura	- Compreensão o sentido dos textos;	- Ler integralmente textos literários; - Reconhecer a estrutura e os elementos	<p><u>Pré-leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do tema da aula. <p><i>Uma das minhas atividades de lazer preferidas é sonhar e vocês gostam de sonhar? Costumam fazê-lo?</i></p> <p><i>Tenho aqui uma história de duas pessoas, que tal como nós, adoram sonhar. Vamos ver se os sonhos deles se tornaram</i></p>		30 min

			<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo para compreensão do texto tendo em conta as seguintes questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> - O que é que Manuel e Maria mais gostavam de fazer? - Com o que é que eles sonhavam? - De repente alguém interrompe o sonho/imaginação deles, quem era? - O que queria o mendigo? - O casal ajudou o mendigo? - O que ganhou o casal em troca dessa ajuda? - Quais foram os 3 desejos do casal? - Esses desejos estão relacionados com o que eles estavam a sonhar antes? - Tendo em conta o desperdício do primeiro desejo da Maria, aponta uma característica da personagem. - Compreendem o desejo do chouriço? - O que acham da atitude do marido? Teve razão em ficar chateado? - O que fariam no lugar dele? - O que faz rir neste texto? É a situação? São as personagens? • Identificação dos tipos de cómico presentes neste texto, através da projeção da narração. <i>Neste texto o chouriço no nariz é cómico de situação, porque imaginar essa situação faz-nos rir. Pedir esse desejo</i> 	<p>- Texto com intrusos;</p> <p>Power Point (Anexo</p>	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	--

			<p><i>é cómico de carater, ou seja, é a personagem que faz rir ao desperdiçar esse primeiro desejo.</i></p> <p><i>Então como se constrói o cómico de situação? É por ser inesperado. Não estamos à espera e faz-nos rir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em 4 grupos. Utilizando a aplicação WordWall (aula realizada na sala do futuro da escola que contém tablets), cada grupo constrói 3 perguntas de compreensão do texto, distribuídas pelas seguintes categorias: verdadeiro/falso; palavras cruzadas ; escolha múltipla; preenchimento de espaços em 3 frases. A professora distribui um exemplo de cada tipologia de perguntas para orientar os alunos a seguirem por um modelo (Anexo 6). <p>(Na aula, a professora apoia os grupos na elaboração das questões para que contemplem diferentes momentos da obra. No final da aula, corrige os trabalhos e disponibiliza, no <i>e-mail</i> de turma, o link dos jogos que os alunos construíram para que em casa todos os colegas possam jogar para lembrar a obra trabalhada).</p> <p><u>Pós – leitura</u></p>		
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização da obra e antecipação do que será o momento posterior de escrita de um texto narrativo: diálogo sobre a importância do sonho. <p><i>De que trata o texto que acabamos de ler?</i></p> <p><i>O que são desejos? Qual a relação dos desejos com os sonhos?</i></p> <p><i>Desejos e sonhos não são sinónimos, mas, por vezes, os desejos levam aos sonhos.</i></p> <p><i>Consideram importante sonhar?</i></p> <p><i>Quais são os vossos sonhos, querem partilhar?</i></p> <p><u>Pré - escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempestade de ideias sobre: <i>E se os desejos fossem outros? Um chouriço foi engraçado, mas a Maria também poderia ter pedido um saca-rolhas, ou um frigorífico, ou uma espátula, um fogão, uma mola (o que teria pedido o marido se ela pedisse como desejo uma mola? Ficaria a Maria com a mola no nariz? ou uma câmara fotográfica (o que é que a Maria queria fazer com uma máquina fotográfica?) ...</i> <p>Dar a primeira frase da história e os alunos continuam... podia ter pedido tal objeto e o que queria fazer com ele? Porque o marido não concordou? O que desejou depois? – brainstorming</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento da grelha de planificação da reescrita do texto do narrativo (Ver anexo 7). 		20 min
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------


			<p><u>Textualização:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reescrita do texto narrativo analisado em aula. Os alunos devem alterar a intriga da história, continuando os primeiros parágrafos do texto. Devem desenvolver a narrativa tendo em conta outros desejos possíveis destas personagens tão precipitadas... (seguir a mesma linha cómica e utilizar pelo menos dois dos três tipos de cómicos presentes no texto original). <p><u>Pós- escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão e correção pelo colega utilizando uma grelha de revisão (<i>Anexo 8</i>). <i>O colega deve identificar os tipos de cómicos presentes no texto do colega.</i> <p><i>Percebi que gostaram deste tema, o sonho, por isso vou terminar a aula dando-vos algumas sugestões de mais textos de diferentes géneros.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sugestão de textos sobre o sonho:</i> proporcionar momentos de intertextualidade para que os alunos descubram outras leituras do mesmo assunto, incentivando à leitura. - Poema <i>Pelo sonho é que vamos</i> de Sebastião da Gama; 		
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

- Grelha de planificação;

Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto: texto de características narrativas e descritivas; - Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias; - Textualização; - Revisão do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização; - Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O sonho de Mariana</i>, de António Mota; - Curta metragem <i>Tamara</i>, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SNRFDkKEqhk - Curta metragem <i>Siga os seus sonhos</i>, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MXKOtFDHtE - Filme <i>A bailarina</i> de Eric Summer; - Livro <i>É preciso sonhar</i> de Joan De Deu Prats; - Livro <i>Amelia Earhart</i> de Mariadimantes e M.ª Isabel Vegara; <p>(Caso queiram, os alunos podem aproveitar estas sugestões e apresentar aos colegas um dos textos no âmbito do projeto ler + que a turma desenvolve ao longo do ano, que consiste na leitura e apresentação de livros à turma).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de revisão; 	
---------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	--

				Power Point (Anexo 5);	
--	--	--	--	---------------------------	--

W.3- História e Geografia de Portugal

Tema: Lazer e Património Unidade: A desigual distribuição da prática do lazer e do turismo Sumário: Diferenciar lazer de turismo; conhecer as consequências do turismo.		Ano: 6.º ano Data: 22/06/20 Docente: Sara Silva
	Motivação/Contextualização: Na sala estão espalhados na mesa bilhetes de comboio e de avião, cartões postais do Algarve, Figueira da foz, Sintra, Porto, Lisboa e guia turístico... e depois da curiosidade dos alunos a professora anuncia: hoje vamos viajar! Visualização do vídeo com locais de turismo em Portugal, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2GV8vp0Zm0M	
Situação - Problema	Atualmente, devido à pandemia, existe muito incentivo para a população realizar férias em Portugal, sabes porquê? 	

Questões – Orientadoras - Sabes explicar a diferença entre lazer e turismo? - Consegues identificar vantagens e inconvenientes do aumento de turistas?			Conceitos: Lazer Turismo	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Exper. / Atividades de Aprendizagem	Competências/Metas/A p. Essenciais a desenvolver	Avaliação
A desigual distribuição da prática do lazer e do turismo	Distinguir lazer de turismo;	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da atividade de motivação: os alunos entram na sala e deparam-se com bilhetes de comboio, de avião, guias turísticos e cartões-postais de diversas zonas do país: <i>Vamos viajar</i>. De seguida, visualizam um vídeo sobre o turismo em Portugal, ou seja, embarcam numa viagem por Portugal - vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2GV8vp0Zm0M - Apresentação da questão problema da aula. - Levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre a diferença entre lazer e turismo através da aplicação <i>Mintimenter</i> (esta aula seria realizada na sala do futuro, onde cada aluno tem um <i>tablet</i> e escreve a sua ideia e depois aparecem todas no quadro). - Visualização de um vídeo da escola virtual sobre a diferença entre turismo e lazer. Disponível em: https://lmsev.escolavirtual.pt/playerquest/player/746901/resouce 	Metas: <ul style="list-style-type: none"> - Definir lazer; - Localizar as áreas com maior oferta de equipamento culturais e desportivos diversos (teatros, cinemas...); - Justificar a desigual oferta na distribuição de equipamentos culturais e desportivos; - Identificar o turismo como uma atividade de lazer; 	Observação direta;

	<p>Reconhecer a desigual distribuição de equipamentos de lazer;</p> <p>Identificar os tipos de turismo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo para partilha das atividades de lazer preferidas dos alunos: Brainstorming - Distribuição de papeis onde os alunos devem escrever as suas atividades de lazer preferidas. De seguida, as atividades de lazer são expostas num grande “gosto” que será exposto na sala (Anexo 3). - Diálogo sobre as diferenças na distribuição de equipamentos de lazer, tendo como ponto de partida as atividades de lazer expostas no “gosto”. <p><i>(Na aula antecedente foi pedido aos alunos que seleccionassem uma fotografia de um local onde gostaram de passar férias, em Portugal. Depois de selecionado o local, os alunos, deviam imprimir a fotografia ou enviar à professora para impressão).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição do mapa de Portugal na sala de aula, onde os alunos devem afixar a fotografia do local que mais gostaram de visitar em Portugal no distrito correspondente (Anexo 4). - Levantamento de ideias tácitas sobre os tipos de turismo que os alunos conhecem. - Visualização de um vídeo da escola virtual sobre os tipos de turismo. Disponível em: https://lmsev.escolavirtual.pt/playerquest/player/17823/resource 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes tipos de turismo em Portugal (balnear, religioso, rural...); - Localizar as áreas de maior atração/procura turística em Portugal, destacando os fatores que justificam a sua atratividade/procura; - Identificar atividades de lazer e turismo na região onde reside. <p>Aprendizagens Essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar a importância do lazer e das diferentes formas de turismo em Portugal; - Identificar fatores responsáveis por problemas ambientais que afetam o território nacional. 	<p>Participação – ativa;</p> <p>Desempenho na realização das tarefas.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

	<p>Enumerar vantagens e desvantagens do aumento do turismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Divisão da turma em 4 grupos: cada grupo analisa um conjunto de fontes sobre as quais deve retirar e registar conclusões de vantagens e inconvenientes do turismo. - Breve debate sobre as conclusões a que cada grupo chegou. - Ainda em grupos, tendo como ponto de partida os registos anteriores e o manual (um grupo constrói um vídeo publicitário onde incentiva o turismo em Portugal, justificando com as vantagens do turismo, o segundo grupo constrói um folheto desdobrável com os tipos de turismo que é possível encontrar em Portugal, o terceiro grupo realiza palavras cruzadas sobre os inconvenientes do turismo e o último grupo realiza um quizz diferença entre turismo e lazer. Os últimos dois grupos devem utilizar o Word Wall para a realização dos jogos. Depois da aula a professora corrige e disponibiliza um link no mail de turma para que, em casa, todos os alunos possam jogar e contemplar os trabalhos dos colegas. - Resposta à questão problema e síntese da aula. 	<p>Perfil do Aluno:</p> <p><u>Princípio:</u> Sustentabilidade;</p> <p><u>Valores:</u> Cidadania e participação; Responsabilidade e integridade;</p> <p><u>Áreas de competência:</u> Saúde, bem-estar e ambiente;</p> <p>Literacia Digital;</p>	
--	-----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Anexo X – Grelha de observação do ensino remoto de emergência (Telescola)

Ano: _____

Disciplina: _____

Aula n.º: _____

Data: _____

Legenda:

- 1- Fraco
- 2- Insuficiente
- 3- Suficiente
- 4- Bom
- 5- Muito Bom

Organização	Valor constado do descritor	Comentários
1- Principia a aula sumariando, brevemente, o ponto de chegada da aula anterior;		
2- Anuncia, no início, os objetivos da aula;		
3- Organiza a aula de forma a estabelecer relação entre os objetivos e as atividades de modo claro;		
4- O tempo é gerido de modo positivo, salientando o que é mais relevante;		
5- Termina a aula com a discussão do trabalho realizado;		

Exposição	Valor constado do descritor	Comentários
1- Fala de modo perceptível, com volume audível e velocidade adequada;		
2- Tem contacto visual com as câmaras;		
3- Move-se pelo estúdio/sala e usa gestos e movimentos corporais adequados;		
4- Habilidade para prever hipóteses de respostas erro dos estudantes;		
5- Capacidade de abstração do modelo expositivo e interação com os alunos, que se encontram do lado de lá da câmara;		
6- Utiliza recursos variados;		
7- A duração do recurso é pertinente;		

Conteúdo	Valor constado do descritor	Comentários
1- Mostra confiança na exibição da matéria;		
2- Explica de modo claro;		

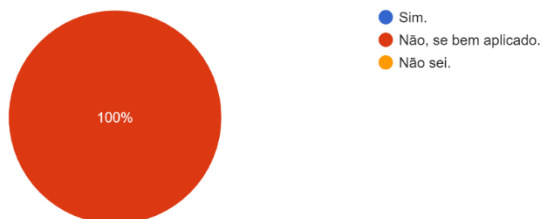
3- Não comete erros científicos (ex: não explicar conceitos ou desorganização temporal ou espacial);		
4- Promove atividades adequadas aos objetivos propostos;		
5- A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos;		
6- Promove momentos de registo;		
7- Promove o pensamento crítico dos alunos;		
8- Demonstra entusiasmo pelo assunto da aula e estimula nos estudantes o desejo de aprender;		
9- Assegura equilíbrio entre o tempo disponível e a complexidade de conteúdos transmitidos;		
10- Relaciona o conteúdo com as ideias tácitas dos alunos;		
11- Utiliza exemplos relevantes, recorrendo a situações do dia-a-dia dos alunos;		
12- Disponibiliza tempo suficiente para os alunos pensarem na resposta a uma questão que levanta;		
13- Elogia os alunos, motivando-os;		

14- Responde às questões que levanta;		
15- Relembra o manual escolar, fornecendo pistas (ex: deves consultar o teu manual para reler este conceito...);		

Anexo Y – Análise de dados (Gráficos)

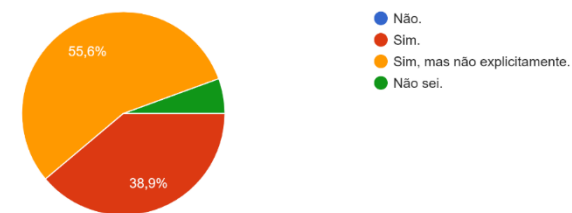
Y.1 -

Considera que o humor na aula pode conduzir à perda de controlo da turma?
18 respostas



Y.2-

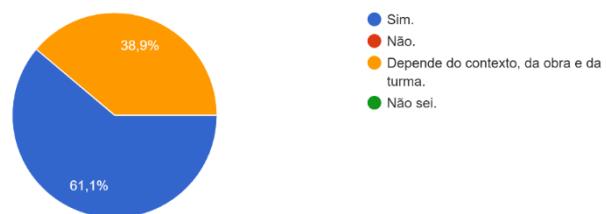
Os currículos de português contemplam o uso do humor?
18 respostas



Y.3 –

Considera que as aulas de português com humor são mais agradáveis?

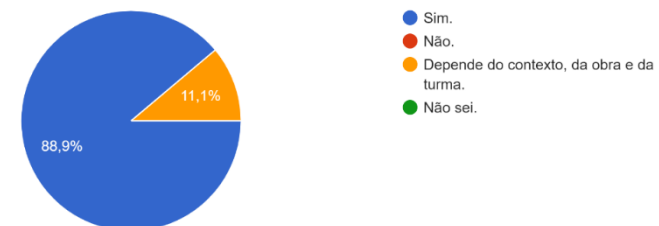
18 respostas



Y.4 –

Textos com humor facilitam a adesão dos alunos?

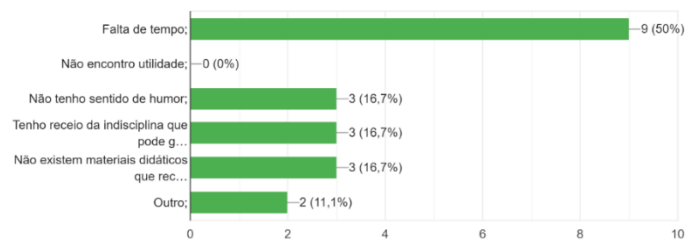
18 respostas



Y.5-

Aponte a/as razões para a não utilização generalizada do humor em contexto educativo:

18 respostas



NM