

**M**

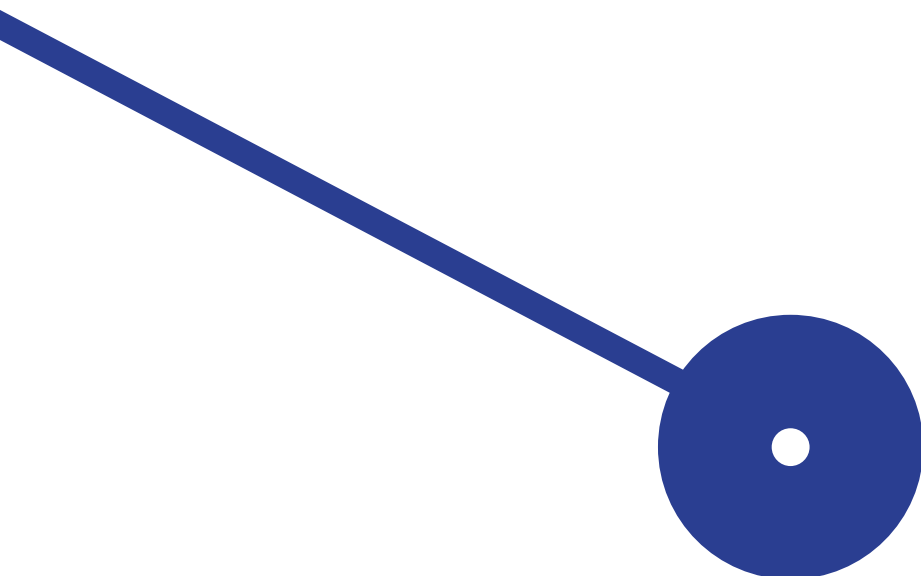
**MESTRADO**

ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# Ver o olhar da criança: contributos para a motivação e formação de leitores

Paula Joana Rodrigues Guimarães

12/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Paula Joana Rodrigues Guimarães**

**Ver o olhar da criança: contributos para a motivação e formação de  
leitores**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de  
Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.ª Doutora Ana Cristina Vasconcelos de Macedo

Porto, dezembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Paula Joana Rodrigues Guimarães**

**Ver o olhar da criança: contributos para a motivação e formação de  
leitores.**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de  
Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof. Doutora Ana Cristina Vasconcelos de Macedo

Equipa de Supervisão: Prof.º Doutor José António Costa, Prof.ª Doutora Carla Ribeiro, Prof.ª  
Doutora Paula Flores e Prof.º Doutor Amândio Barros

Porto, dezembro de 2021

*Nunca faça nada para sempre, exceto amar (Mia Couto)* –  
por isso escolhi ser professora, pois farei algo que amo, para sempre.

## **COORDENAÇÃO DO CURSO**

Professor Doutor José António Costa

## **COMISSÃO DE CURSO**

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Professor Doutor Fernando Diogo

## **EQUIPA DE SUPERVISÃO**

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Professor Doutor Amândio Barros



## AGRADECIMENTOS

*Não escolhi um curso. Segui o meu coração.*

Sendo que o coração é feito de pessoas-luz que nos iluminam o caminho:

Começo por agradecer à minha orientadora exímia, Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Cristina Vasconcelos de Macedo. Os meus agradecimentos não fazem juz à ajuda e carinho que me dedicou durante todo o meu percurso académico e agora, no final desta grande jornada. Agradeço-lhe por me ter dado colo nos momentos em que mais precisei e por me ter ensinado a ser professora, mas principalmente, por me ter transmitido os mais bonitos valores e princípios.

Em especial, à minha mãe, Manuela Guimarães, e ao meu pai, Joaquim Guimarães, por toda a dedicação, por todo o amor e, principalmente, por acreditarem em mim. Aos meus queridos avós, Leonor Guimarães e Adelino Guimarães, por serem o pilar da minha vida, os facilitadores da minha infância e os meus principais apoiantes. Eles são e serão tudo o que há em mim. Ao avô Zé e à avô Nanda pelas palavras carinhosas e reconfortantes. Às minhas primas Sofia e Maria, que são as minhas companheiras de vida e aos meus padrinhos, Cristina Oliveira e João Oliveira, por todos os aplausos. Ao Miguel, pela paciência, pelos abraços nas horas certas (que amparam qualquer recaída) e pelo amor que alimentou a minha coragem e ousadia. Aos amigos, que sabem quem são, um brinde.

Os meus agradecimentos vão, também, para a Instituição que me viu crescer como professora, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e para os professores que, sabiamente, guiaram o meu percurso. Assim, agradeço com todo o meu coração, ao Professor Doutor José António Costa, à Professora Doutora Daniela Mascarenhas, à Professora Doutora Elisama Oliveira, à Professora Doutora Carla Ribeiro, ao Professor Doutor Rui Bessa, à Professora Doutora Paula Flores, à Professora Doutora Susana Guimarães Vale; e aos das recordações felizes. Às queridas professoras cooperantes, por me abrirem a porta da sua sala.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que me fizeram descobrir esta paixão de querer ser professora, de querer seguir o coração. Muito obrigada.



## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio constitui um documento de avaliação no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o Plano de Estudos do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O objetivo deste documento é realizar uma reflexão consciente da prática educativa concretizada, tendo em conta que este processo contribui para a formação pessoal e profissional da mestranda, que desde sempre adotou uma atitude crítica, reflexiva e investigativa.

Ao longo do progresso, foi necessária a revisitação e a análise refletidas da ação e, conseqüentemente, das opções didático-pedagógicas que orientam uma prática de excelência. Assim, foi possível traçar um percurso em que a melhoria da qualidade de ensino foi determinante para a identidade docente. Posto isto, destaca-se o trabalho realizado, não só em par pedagógico, mas também em colaboração com os professores do agrupamento e professores supervisores (tendo em conta o ciclo da supervisão). Na prática docente, são fundamentais os momentos de debate e de reflexão para que a prática seja, na sua completude, informada, criativa e rigorosa, sendo fundamentada em princípios e valores partilhados.

Ao longo da PES, a mestranda privilegiou atividades adequadas às necessidades do público-alvo, bem como aos interesses dos mesmos, de forma a construir aprendizagens significativas para o desenvolvimento holístico e integral de todas as crianças. O projeto de investigação-ação foi realizado tendo em consideração as dificuldades da turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Por essa razão, a mestranda procurou, através de estratégias didático-pedagógicas, motivar os alunos para a literatura e a aprendizagem do português.

Posto isto, a professora em formação investiu na realização de um exercício constante de articulação entre teoria e prática, tendo tido, por isso, momentos desafiantes.

**Palavras-chave:** [Investigação-Ação]; [Reflexão sobre a ação]; [Professor-Investigador]; [Educação integral e holística]; [Sucesso escolar]; [Literatura infantojuvenil]; [Educação Literária]; [Desenvolvimento Pessoal e Profissional]

## ABSTRACT

The present internship report consists of a document of evaluation for the Supervised Teaching Practice (PES) course unit, which is included in the study programme of the Master Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography in the 2nd Cycle of Basic Education from the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. The purpose of this document is to make a consistent reflection of the educational practice executed, having in mind that this process contributes to the personal and professional training of the master's student, who always adopted a critical, reflexive, and investigative attitude.

Throughout the process, a revisitation and a reflective analysis of action were necessary and, consequently, of the didactic-pedagogical options that conduct a practice of excellence. Therefore, it was possible to build a path in which the improvement of the teaching quality was determinant to the teacher identity. That said, the work executed stands out, not only with the intern partner but also in harmony with the teachers of the school groupings and the supervising teachers (having in mind the cycle of the supervision). During the teaching practice, the moments of debate and reflection were fundamental for the intern to be, in its fullness, informed, creative, and rigorous.

Throughout the Supervised Teaching Practice course unit, the master's student has had the privilege to promote appropriate activities to the needs of the target audience, the children, as well as their interests, in a way of building significant learning opportunities for the holistic and integral development of all children. The project of the investigation was executed by taking in consideration the needs/difficulties of the 5<sup>th</sup> grade class of the 2nd Cycle of Basic Education and, for that reason, the master's student looked up, through didactic-pedagogic strategies, to motivate the students to literature and the learning of Portuguese.

That said, the teacher being trained tried to accomplish the constant exercise of articulation between theory and practice, while experiencing challenging moments of the teaching profession.

**Keywords:** [Investigation–Action]; [Reflection upon action]; [Professor–Researcher]; [Integral and holistic teaching]; [School success]; [Juvenile literature]; [Literature Teaching]; [Personal and Professional Development].

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

A – Aluno(a)

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ASE – Ação Social Escolar

CIOPS – Corpo de Intervenção em Operações de Proteção e Socorro

CMM – Câmara Municipal da Maia

ESE – Escola Superior de Educação

ESE/IPP – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

EV – Educação Visual

HGP – História e Geografia de Portugal

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

IPP – Instituto Politécnico do Porto

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PPT – PowerPoint

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologia, Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	21
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	25
1.1. DIMENSÃO CURRICULAR .....	26
1.2. DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	37
1.3. DAR CARINHO AOS ALUNOS NÃO É UM LUXO, É UMA NECESSIDADE – O IMPACTO DE OLHAR A CRIANÇA NO INSUCESSO ESCOLAR.....	46
2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO .....	54
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	54
O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	56
O 1.º CEB.....	59
A ESCOLA DO 1.º CEB .....	59
A TURMA DO 1.º CEB .....	63
O 2.º CEB .....	65
A ESCOLA DO 2.º CEB .....	65
A TURMA DO 2.º CEB.....	68
2.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	71
O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTUDO DO MEIO.....	73
A MATEMÁTICA ESTÁ AO NOSSO REDOR.....	84
PORTUGUÊS NOS 1.º E 2.º CEB – LER É URGENTE .....	91
NÓS NA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	95
COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS .....	102
3. PROJETO – A LITERATURA E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NAS SUAS DIMENSÕES ESTÉTICA E CULTURAL	
108	
3.1. JUSTIFICATIVA .....	108
3.2. METODOLOGIA.....	109
3.3. A LITERATURA E A LEITURA.....	110
3.4. DESCRIÇÃO DO PROJETO .....	113

3.4.1. DESENHO DAS INTERVENÇÕES .....	114
3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS .....	118
3.6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....	119
3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS.....	143
DOCUMENTOS NORMATIVOS .....	149
LEGISLAÇÃO .....	150
APÊNDICES .....	152

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. recorte do Google Maps no que diz respeito à planta da escola do 1.º CEB.....	59
Figura 2. recorte do Google Maps no que diz respeito à planta da escola sede, agrupamento.....	66
Figura 3. Fotografia da aula sobre o ouriço-cacheiro. ....	77
Figura 4. Fotografia do momento da aula em que os alunos estavam a desenhar o ouriço-cacheiro através da técnica doodle.....	78
Figura 5. Fotografia de um dos momentos da aula.....	79
Figura 6. Fotografia de um momento da aula em que um dos alunos perdeu o medo do coelho e conseguiu afagá-lo. ....	80
Figura 7. Fotografia de uma criança da turma com o pato.....	81
Figura 8. Cartaz realizado após as pesquisas.....	82
Figura 9. Fotografia de uma criança com a petúnia.....	83
Figura 10. Fotografia dos trabalhos das crianças após finalização – lápis semente com suporte. ....	84
Figura 11. Recorte da quinta exemplo, criada pelas professoras estagiárias. ....	87
Figura 12. Mala mágica para a aula de matemática do 1º ano. ....	89
Figura 13. Fotografia do momento da aula em que uma criança abriu o aloquete com o código que toda a turma descobriu. ....	90
Figura 14. Fotografia do momento da aula em que a professora estagiária explicava aos alunos o que é o teatro de sombras. ....	94
Figura 15. Imagem do bilhete que foi entregue aos alunos do 5.º ano como motivação para a aula sobre o texto dramático.....	95
Figura 16. Fotografia da "Máquina do Tempo" realizada pela professora estagiária e pelos alunos do 5.º ano no âmbito da UD "Na Máquina do Tempo".....	95
Figura 17. Fotografia de um dos trabalhos de grupo – Os Cartagineses.....	99
Figura 18. Fotografia de um aluno a trabalhar no projeto de HPG e TIC.....	103
Figura 19. Fotografia dos alunos na visita de estudo. ....	104
Figura 20. Fotografia da professora bibliotecária a colocar a "Máquina do Tempo" na biblioteca para que toda a comunidade educativa participasse. ....	105
Figura 21. Fotografia do trabalho de um dos alunos da turma.....	105

Figura 22. Fotografia de um dos momentos da dinâmica promovida pela equipa CIOPS.....	106
Figura 23. Fotografia de um momento da professora estagiária a lecionar a obra Ninguém dá Prendas ao Pai Natal utilizando um saco de papel como suporte.....	110

## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1. Cronograma geral da PES da mestranda, durante o ano letivo 2020/2021</i> .....	55
<i>Tabela 2. Tabela referente ao cronograma diário de atividades dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB.</i> .....	65
<i>Tabela 3. Horário da PES da mestranda durante o ano letivo 2020/2021, no que diz respeito à turma do 5.º H do 2.º CEB.</i> .....	67
<i>Tabela 4. Tabela realizada pela mestranda tendo em conta o documento Complemento Regular Específico de Curso, 2020.</i> .....	71
<i>Tabela 5. Desenho das intervenções do projeto de investigação-ação desenvolvido na turma do 5.º ano da PES.</i> .....	118

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A.– PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA NA MÁQUINA DO TEMPO COMO UM EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DA MESTRANDA, TENDO EM CONSIDERAÇÃO A INTERDISCIPLINARIDADE (PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB).....	153
APÊNDICE B. RECURSO CRIADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA PARA A AULA "PENSO NO OURIÇO" .....	161
Apêndice C. PLANIFICAÇÃO DA UD – SEMEANDO–NOS POR AÍ.....	163
Apêndice D. RECURSO CRIADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA PARA A AULA "SEMEANDO–NOS POR AÍ".....	172
Apêndice E. FOTOGRAFIA DE UMA FICHA – INVENTÁRIO DE UM GRUPO DE ALUNOS..	173
Apêndice F. RECURSO, POWERPOINT, CRIADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA PARA A AULA DE PORTUGUÊS DO 5.º ANO SOBRE O TEXTO DRAMÁTICO.....	174
Apêndice G. GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE APRENDIZAGENS – EXEMPLO.....	195
Apêndice H. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 5.º – INICIAL.....	198
Apêndice I. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 5.º – FINAL.....	204



## INTRODUÇÃO

*Conhecendo-me um pouco agora, venho a conhecer-me melhor depois.*

*(CS Lewis, As Crônicas de Nárnia)*

A primeira página de um livro é aquela que faz – ou deve fazer – com que todos fiquem agarrados à sua leitura, criando, assim, um horizonte de expectativas. Os amantes de livros sentem que o coração acelera, que os olhos brilham, que as mãos suam, e é ali, no *incipit*, que conhecemos a personagem principal, no caso da prosa narrativa. Neste relatório de estágio (RE), pese embora não se tratar de um texto ficcional, a personagem principal é a mestranda, que traçou o seu caminho, atravessando obstáculos, debatendo-se com “gigantes”, e cruzando-se com outras tantas personagens auxiliaadoras da demanda a que se propôs quando optou pela formação de professores do Ensino Básico. Durante a última etapa deste percurso probatório, correspondente, no esquema quinário de Paul Larrivaille, à “resolução do problema”, ou seja, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), conheceu crianças que consigo embarcaram nesta “aventura da aprendizagem” com o mesmo entusiasmo e sentimento.

Este relatório de estágio (RE), intitulado *Ver o olhar da criança: contributos para a motivação e formação de leitores*, reflete, de forma escrita, a prática de ensino realizada, e espelhando o caminho de uma viagem à procura da identidade docente, constitui um instrumento de avaliação da Unidade Curricular (UC) de PES, do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP).

Este RE tem como pilar o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, onde se circunscreve a habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Sabendo que o Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB é um ciclo de estudos que complementa e amplia a Licenciatura em Educação Básica, espera-se que a estudante seja capaz de articular o saber científico, o saber pedagógico e o saber prático. A formação da estudante foi composta por pressupostos culturais, sociais e éticos que se verificam nas componentes de Estágio, de Seminários, de Orientações Tutoriais, de Trabalho Autónomo e de RE. Estes pressupostos aliam-se ao Complemento Regular

Específico de Curso (CREC), que define orientações essenciais das quais se reveste este Relatório: enquadramento teórico, caracterização dos contextos educativos, desenvolvimento de um projeto de investigação, apresentação de planificações (assim como os seus fundamentos e respetiva reflexão) tendo em conta a intervenção realizada e os resultados obtidos através da PES e no Projeto de Investigação (PI). Por último, a reflexão final sobre o percurso pessoal realizado no que concerne à formação. Desta forma, todas as dimensões supracitadas se encontram neste Relatório, que traduz as aprendizagens da professora em formação.

No capítulo *Enquadramento curricular e profissional*, é descrito o quadro teórico que suporta a formação académica e habilita para a docência. Realça-se, do mesmo modo, a pertinência do aprofundamento de alguns temas, no âmbito da profissão docente, que auxiliam a construção do perfil de docência duplo (1.º CEB e 2.º CEB). É necessário sublinhar que este relatório traduz uma trajetória de aprendizagens, de descobertas e de crescimento, quer pessoal quer profissional, alicerçado numa base sólida de conhecimentos e de saberes em grande parte potenciados pelos docentes cooperantes, pelos supervisores e pela orientadora.

O capítulo *Intervenção em Contexto Educativo* tem como objetivo evidenciar e olhar crítica e reflexivamente para as práticas adotadas pela autora deste relatório no que diz respeito à PES – objetivo fixado no artigo 3.º do CREC:

*“O Estágio integrado no curso realiza-se em escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e compreende as seguintes atividades a desenvolver pelos estagiários: a) observação participante das ações educativas; b) intervenção educativa na turma; c) reuniões em equipa educativa, integrando momentos de reflexão pré e pós intervenção; d) intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa e e) conceção e desenvolvimento de um projeto de natureza investigativa” (ESE/IPP, 2020, p. 2).*

“Sê todo em cada coisa. Põe quanto és / No mínimo que fazes” são os versos de Ricardo Reis que melhor descrevem a personalidade da mestranda, pelo que os desafios, a superação dos próprios objetivos e o desejo de, juntamente com as crianças, transformar a sala de aula num lugar prazeroso nunca foram adiados. Para este propósito, em muito contribuíram os comentários construtivos às práticas realizadas.

Todas as aulas e unidades didáticas apresentam títulos pensados com o propósito de imprimir às práticas um carácter divertido, mágico e significativo: Unidade Didática – *Bem Te Quero* (1.º e 5.º anos, par pedagógico), Unidade Didática – *Bibliófilos* (1.º ano), Trabalho de projeto – *Penso no*

*Ouriço* (1.º ano), Unidade Didática – *Semeando-nos por aí* (1.º e 5.º anos), Unidade Didática – *Teatrolitando* (1.º e 5.º anos), Unidade Didática – *Na Máquina do Tempo* (5.º ano), Aula de História sobre o friso cronológico e sua construção – *Na linha da História* (5.º ano), Trabalho de grupo na aula de História e Geografia de Portugal – *Mediterrânicos* (5.º ano), Trabalho colaborativo na aula de Português – *Pequeno livro da amizade* (5.º ano), Sequência Didática – *A Viúva e o Papagaio* (5.º ano). Algumas partes destas UD estão escritas e refletidas neste documento.

Por último, é possível encontrar neste capítulo projetos realizados na comunidade educativa, projetos em que a professora estagiária participou ativamente em colaboração com as professoras cooperantes e projetos que a professora em formação dinamizou fora da própria escola, ampliando a sua atuação e envolvimento e contribuindo para o enriquecimento da profissão docente, pois:

*“os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”* (Nóvoa, p. 13, 2009).

Neste âmbito, a mestranda, juntamente com o par pedagógico, teve a possibilidade de preparar a atividade do Dia da Criança, no 1.º CEB (com a intervenção da Associação CIOPS), de criar a corrente “Bem Te Quero” (associada a uma Unidade Didática (UD)), de colaborar num projeto interdisciplinar – História e Geografia de Portugal (HGP) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no 2.º CEB, de promover a Biblioteca Escolar (BE) juntamente com a professora bibliotecária, no 2.º CEB, de dinamizar a atividade “Rosa dos Ventos” com a professora cooperante de HGP e de participar na Visita de Estudo ao Porto Medieval do 2.º CEB. A título individual, a professora estagiária envolveu-se com rigor e afinco, sendo que dinamizou o projeto “Na Máquina do Tempo”, com o 2.º CEB, e o projeto “Penso no Ouriço” com o 1.º CEB.

Além destes projetos dentro da escola, importa referir que a mestranda dinamizou encontros *online* para professores de todo o país, durante o mês de fevereiro, onde abordou alguns instrumentos de apoio ao Ensino a Distância (E@D), como a mesa digitalizadora e a aplicação *Jamboard*. Desta forma, a mestranda acredita que a cooperação na profissão docente é fundamental para a qualidade de aprendizagem das crianças.

A mestranda acredita que o professor é um profissional atento aos problemas do cotidiano, que reconhece a necessidade de investigar para melhorar as suas práticas. Assim, é apresentado o projeto de investigação-ação que acompanhou a mestranda durante todo o percurso aqui narrado, pois em todas as aulas ele serviu o propósito de motivar para a leitura, principalmente no que diz respeito ao 5.º ano. Além do 5.º, o projeto também se mostrou vantajoso para o 1.º ano, dadas as necessidades de aprendizagem de leitura e de motivação para a leitura do texto literário, reveladas pelas crianças. Assim, apesar de não ser com a mesma dinâmica e estudo, este projeto acabou por ser ampliado e alargado também ao 1.º ano. Com certeza, este projeto foi igualmente significativo e produtivo para a professora em formação, para as professoras cooperantes e, sobretudo, para as crianças.

Infelizmente, persiste a sensação de que muito ficou por fazer, mas o tempo não é suficiente e não é possível manipulá-lo. Existe a necessidade de planificação e de execução de mais projetos educativos, porque é essencial que a escola seja capaz de se envolver e de movimentar todos os alunos e agentes educativos, não circunscrevendo a aprendizagem à sala de aula, pois tal empobrece as experiências das crianças e, conseqüentemente, o seu contributo ativo no futuro que as reserva e que será também por elas construído.

Em *Considerações Finais*, é reforçada a ideia de que este relatório foi escrito para atender à reflexão de uma prática de ensino consciente e inovadora, em que as experiências e opções surgem fundamentadas teoricamente, exigindo valores, princípios, conhecimentos e rigor esperados numa estudante do 2º ciclo de estudos, capaz de uma visão autocrítica, sem receio dos erros ou de fragilidades, pois são esses os motores de práticas mais eficientes e não estanques.

# 1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

*Não vale a pena mergulhar nos sonhos e esquecer de os viver.*

*(J. K. Rowling, Harry Potter e a Pedra Filosofal)*

Os olhos que escrevem este relatório são aqueles que refletem significado e esperança na educação. São os mesmos olhos que veem correr as páginas do livro que se escreve com lentidão, com rasuras, com espaço para ser e para acontecer. É um livro em construção esta arte de querer ser e de ser professor. O professor alimenta-se de teorias que servem substancialmente as suas práticas, mas não só da teoria se faz um professor, por isso “é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente” (Nóvoa et al., 1999, p. 68).

Este capítulo inclui o enquadramento curricular e profissional e serve o propósito de anteceder o momento de descrever, de analisar e de refletir a intervenção no contexto educativo. Realça-se que este capítulo é o motor de arranque dos princípios que sustentam a prática docente, sejam esses princípios legais ou teóricos. Posto isto, são perceptíveis as duas dimensões fundamentais e secções correspondentes – a dimensão curricular e a dimensão profissional, tendo em vista que “a prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à acção didáctica. Mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes” (Nóvoa et al., 1999, p. 68).

Relativamente à dimensão académica, objetiva-se contextualizar o percurso realizado até ao momento, incluindo a formação inicial (Licenciatura em Educação Básica) e o segundo ciclo de formação (em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico), tendo em conta o respetivo enquadramento legal.

## 1.1. DIMENSÃO CURRICULAR

*É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós.*

*(José Saramago, O Conto da Ilha Desconhecida)*

À necessidade de realização de uma análise cuidada da legislação relativa ao percurso académico, considera-se, neste apartado, a resposta do sistema educativo ao desafio da formação de professores. Esta análise pressupõe uma sequência cronológica que permita compreender historicamente as opções tomadas em Portugal, não só em termos de política educativa, mas, e principalmente, em termos de habilitação para a docência.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* é aquela que regulamenta o ensino em Portugal e cujos princípios e fundamentos estão intimamente relacionados com as práticas educativas, pelo que a sua leitura e análise são necessárias. Neste documento, impera um olhar consciente sobre a igualdade de oportunidades, sobre a liberdade necessária ao exercício da profissão docente e sobre a aprendizagem ponderada e significativa para o público-alvo (crianças). Esta visão sobre o ensino vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças, sendo essencial considerar as suas crenças e opiniões, abrindo espaço para um diálogo construtivista que potencie e desenvolva a criança como cidadão crítico e responsável (no presente e no futuro). Refira-se igualmente que a *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, decorrente da Constituição da República Portuguesa, define o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (DR n.º 237, p. 3067).

O artigo 2.º da Lei em apreço elenca cinco princípios gerais merecedores de destaque, na medida em que se interligam com documentos mais recentes, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Assim, destacam-se os inerentes direitos à educação e à cultura (nos termos da Constituição Portuguesa); à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; à liberdade na aprendizagem e no ensino, aberto à tolerância pelas escolhas; à resposta às necessidades que resultam da realidade social, procurando assim o desenvolvimento e formação dos indivíduos com plenitude e bem estar e, por último, a promoção

de um espírito democrático, respeitador, criativo junto de todos os cidadãos para a existência de uma transformação progressiva e efetiva do meio onde se integram e atuam.

Como referido, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), para além de (re)definir o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, clarifica os princípios supracitados da *Lei de Bases dos Sistema Educativo*, e apresenta os valores, os princípios e as competências que se preveem adquiridos no final da escolaridade obrigatória. Por ser pertinente para a formação da prática docente, realçam-se oito tópicos implícitos à promoção e desenvolvimento do docente: A) *a base humanista*, tendo em conta que o professor deve direcionar os alunos para “a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana” (p. 13); B) *o saber*, visto que é da responsabilidade do professor guiar os alunos para que estes possam “desenvolver [...] a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo” (p. 13); C) *a aprendizagem*, pois o professor “promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida”; D) *a inclusão*, o professor é aquele que promove uma certa visão da escola e que a considera “de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia” (p. 13); E) *a coerência e flexibilidade*, sendo necessário garantir que todos os alunos têm acesso à aprendizagem e ao seu processo de formação, coerente e ajustável, cabendo ao professor a “gestão flexível do currículo [devendo este] explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (p. 13); F) *a adaptabilidade e ousadia*, pois o professor deve ter consciência de que “educar no século XXI” exige um olhar do século XXI, assim como práticas e estruturas adaptadas, “mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (p. 13); G) *a sustentabilidade*, o professor deve ser capaz de contribuir para “formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios do mundo contemporâneo [...]” (p. 14); e, por fim, H) *a estabilidade*, o professor deve munir-se de tempo e persistência, pois, como este documento refere, é essencial “fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos” (p. 14).

Ressalva-se que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, realça a necessidade de atentar à flexibilidade curricular, em função, evidentemente, do aproveitamento dos alunos, incidindo na diversidade e exploração curricular. Este Decreto, juntamente com o documento *Perfil dos Alunos*

*À Saída da Escolaridade Obrigatória* são instrumentos de trabalho do professor essenciais à sua prática diária.

Tendo em conta que o documento *Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória* é um instrumento que visa o alcance dos objetivos pelo aluno, que é norteado pelo professor, a mestranda considera que este documento poderia ser, também, metaforicamente, um documento intitulado o “Perfil do Docente À Saída da Formação de Professores”.

Assim, a secção “Visão” e a secção “Valores”, que estão desenhadas para os alunos (futuros cidadãos), poderia estar estritamente relacionada com a formação de um professor. Realiza-se esta reflexão, pois espera-se um professor questionador e avaliador, preparado para lidar com as diferentes circunstâncias; um professor que reconhece a pertinência das diversas áreas do saber e que as aplica de forma crítica e consciente, pois a formação ao longo da vida e o trabalho colaborativo numa sociedade democrática é fulcral para o desenvolvimento da humanidade. Por consequência, o professor deve ser íntegro e exemplar.

Recuando um pouco, e perspetivando a implementação do Processo de Bolonha em Portugal, sabe-se que este impôs significativas mudanças na visão do Ensino Superior e, por essa razão, torna-se essencial refletir sobre o percurso formativo dos jovens professores. Acrescenta-se que após a aprovação do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, iniciou-se o processo de transformação. Este decreto evidenciava que a “questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (DR nº 60, p. 2243). A partir desta asserção, compreende-se uma nova visão, uma visão construtivista. Nos dias de hoje, esta visão procura dar uma maior resposta à legislação, pois os alunos devem ser os atores do seu próprio currículo e o professor deve ser capaz de gerir o mesmo de forma a que este possa responder aos seus interesses e necessidades. Deste modo, o professor, munido das suas capacidades, responsabiliza-se pela manipulação, adequação e funcionamento do currículo, quando isso se mostra possível. Persiste, assim, uma necessidade de um olhar atento, quer a nível formativo quer a nível cultural, mobilizando os documentos orientadores e reguladores da prática de ensino.

Infelizmente, ainda existem indivíduos que acreditam que a educação tem por função criar cidadãos como “mão-de-obra qualificada”, ideia que advém do século XX, pois no *Diário do Governo* de 23 de Agosto de 1962, pode ler-se que “o ensino será ministrado por métodos activos e altamente racionalizados, por forma a permitir a rápida qualificação dos trabalhadores, sem prejuízo do nível qualitativo exigido e com a devida consideração das condições fisiológicas e psicotécnicas de cada profissão” (p. 1158). Estas crenças desvalorizavam a educação que, ao longo do tempo, se tem vindo a mostrar como uma necessidade humana, que vai mais além de um trabalho ou de um posto, e que se caracteriza por uma busca incessante de identidade e de realização. Assim o é a profissão docente.

As vagas para acesso ao curso de Licenciatura em Educação Básica aumentaram significativamente de 2019 para 2020 e, em algumas instituições, (o conjunto) das provas de acesso também sofreu alterações, impondo-se a “Matemática” como uma prova obrigatória. A verdade é que, tendo em vista as unidades curriculares bastante abrangentes, os estudantes precisam de possuir capacidades de raciocínio e de lógica matemática que têm vindo a ser alvo de várias reflexões e procura de soluções, pois as unidades curriculares em questão apresentam-se de baixo rendimento ao longo do ciclo de estudos. Posto isto, parece considerar-se que o curso ainda apresenta alguma procura e, por essa razão, a abertura de mais vagas. Contudo, não devemos esquecer os indicadores do *Relatório sobre o Estado da Educação 2019* que se passa a citar:

*“é baixa a atratividade da profissão docente que é visível na diminuição da procura dos cursos da área da educação [...] assinala-se a percentagem relativamente baixa (9,1%) de docentes portugueses que considera a profissão docente valorizada pela sociedade [e] a percentagem dos [docentes] que tinham menos de 30 anos era quase residual (0,6%)” (2019, p. 12).*

Estes dados demonstram a necessidade do contínuo investimento na qualidade da profissão docente, sendo a formação de professores crucial para o desenvolvimento desta profissão, em que os jovens devem ter a oportunidade de integrar a carreira docente com dignidade, rejuvenescendo a educação em Portugal.

Acrescenta-se que o curso de Licenciatura em Educação Básica foi, em 2020, creditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) por 6 anos, sendo que a mestranda fez parte da equipa de avaliação do mesmo. Considerou-se, na altura, que:

*a procura elevada da LEB é um ponto muito positivo que justificaria o aumento do nº máximo de admissões, sendo, contudo necessário demonstrar que os recursos humanos da ESE são ajustados a esse aumento (CAE, 2020, p. 12)*

Após esta observação, a mestranda acredita que a alta qualidade na formação de professores levará ao sucesso da formação de crianças e de adultos, desvanecendo a percentagem de 5,2% da taxa de analfabetismo em Portugal (PORDATA, 2015).

O plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica confere uma construção sólida e exigente dos conhecimentos científicos e pedagógicos estruturantes, sendo que o licenciado é capaz de exercer a sua prática em contextos formais e não formais, envolvendo ou não o sistema educativo:

*- Estudantes da Licenciatura em Educação Básica são incluídos em projetos de investigação e incentivados a participar em congressos e noutros encontros. - Os estágios, Iniciação à Prática Profissional, são considerados, pelos estudantes, bem organizados pela ESE e bem orientados nas Escolas pelos orientadores cooperantes. (CAE, 2020, p. 12)*

Assim, podemos considerar as seguintes, e interessantes, saídas profissionais: integração em equipas multidisciplinares com funções educativas de apoio e cooperação (nomeadamente em creches e jardins de infância e nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico: em hospitais, museus, parques e jardins, quintas pedagógicas, campos de férias, teatros, associações, fundações e centro culturais e sociais) e apoiar a inclusão de crianças em contextos educativos marcados pela diversidade (ESE/IPP – Licenciatura em Educação Básica – Plano 3). Na licenciatura existe uma unidade curricular intitulada “Introdução à Prática Profissional” que permite aos estudantes contactarem desde cedo com os níveis do Pré-escolar, do 1º CEB e do 2º CEB, o que favorece uma escolha mais assertiva no que diz respeito à profissionalização.

A habilitação profissional legalmente exigida para o exercício da docência na sequência da alteração legislativa introduzida pelo Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário – Decreto-Lei nº 79/2014 – é possível após a conclusão de um mestrado profissionalizante. O objetivo destes mestrados é reforçar, aprofundar, complementar e assegurar o quadro de estudos da formação académica anterior (licenciatura), tendo em conta os conhecimentos e requisitos necessários à prática docente e respetivas áreas de conteúdo:

*“cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (Decreto-Lei nº 79/2014).*

Neste documento legal, o Decreto-Lei nº 79/2017, lê-se também “que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente”, ou seja, persiste a consciência de uma necessária renovação da classe docente, classe essa rigorosa, reflexiva e preparada para ventos de mudança. Posto isto, afirma-se que o Mestrado em Ensino dos 1º e 2º CEB foi criado para corresponder às necessidades e exigências do século XXI, aumentando a qualidade do ensino e reconhecendo a necessidade de se considerar o aluno na sua individualidade.

Após a Licenciatura em Educação Básica, a escolha da mestranda foi o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este mestrado forma professores para uma prática eficiente, construindo um profissional reflexivo, capaz de olhar criticamente o mundo e de mobilizar os seus conhecimentos em prol de uma educação mais justa e de qualidade, envolvendo a ação didática com fundamentação, adequação e articulação e potenciando a edificação da própria profissão docente.

A professora estagiária percebeu, ao longo do seu estágio, que os 5.º e 6.º anos formam um período de transição e, conseqüentemente, de adaptação, pois as crianças deixam de trabalhar com apenas um docente (monodocência) e passam a contactar com vários e diferentes docentes (pluridocência), acompanhados de diversas áreas organizadas “por gavetas”, sendo este um processo difícil de entender para o aluno. Contudo, o desafio do professor do 2º CEB é continuar o trabalho desenvolvido pelo professor do 1º CEB, alargando o voo dos seus alunos sem descurar o vínculo, a relação e o conhecimento – indicadores essenciais para a motivação e bem-estar desta faixa etária.

Considera-se que as áreas do Português e da História e Geografia de Portugal são as áreas que dizem estritamente respeito às ciências sociais e humanas. Estas vão ao encontro da visão e personalidade da mestranda e, assim, seria evidente a dimensão pessoal que justifica a escolha deste mestrado.

Ao longo do tempo, surge, também, na mestranda, a necessidade de aprender a reinventar as disciplinas em questão e de motivar os alunos para a leitura e a reflexão crítica, contribuindo para um pensamento centrado na necessidade de dar importância e utilidade às mesmas no seu dia-a-dia. A escolha do mestrado complementa a reflexão anterior: procurar um espaço no mundo da educação e do ensino, onde o professor possa ajudar os alunos a crescer, a evoluir, a pensar e a transformar. Este espaço não se estagna na própria disciplina de português, mas trabalha a par com a transversalidade e motiva o aluno para a escola e para o crescimento académico, desconstruindo os paradigmas associados, também, mas principalmente, à disciplina de História e Geografia de Portugal.

Ser professor é guiar o pensamento. Contudo, o currículo coloca a disciplina de História e Geografia de Portugal “no passado” e estagnada, tendo em conta que, ao longo dos anos, parece ainda mais decadente e presa ao passado, mesmo que seja ela a maior instigadora de uma compreensão do presente e do futuro. Aliado a este estigma, a carga horária da disciplina, entre 90 a 100 minutos semanais não eleva a mesma nem permite a sua expansão. Os conteúdos são trabalhados de forma transmissiva, sem recurso a metodologias inovadoras e a um olhar crítico. Além disso, a análise dos documentos orientadores *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal* continua a enumerar competências bastante superficiais no que diz respeito à reflexão e à construção de conhecimento histórico, utilizando verbos de ação, tais como “identificar”, “referir” e “descrever”. Estes vocábulos encaminham o docente para uma metodologia de ensino expositiva, que leva o aluno a narrar ou a nomear factos e datas, contribuindo para um pensamento estanque sobre os conceitos (Aprendizagens Essenciais, HGP, 2018). Ao invés destes verbos, poderiam estar outros, como “reflete”, “discute”, “dialoga”, “investiga”, promovendo-se uma atitude mais construtivista do conhecimento, benéfica no desenvolvimento do gosto pela disciplina e pela dinâmica de sala de aula. Na nova disciplina, “História, Culturas e Democracia”, podemos analisar diferentes competências para potenciar o conhecimento histórico, entre elas, como “analisar fontes”, “situar cronologicamente e espacialmente”, “mobilizar conhecimento”, “aplicar linguagens”, “manifestar abertura”, “expressar”, “desenvolver”, “valorizar e respeitar”, “promover” (Aprendizagens Essenciais, História, Culturas e Democracia, 2019, p. 4). Não será importante refletir sobre estas competências? Já serão elas inerentes quando falamos de História? “Conhecer e compreender o passado para interpretar o presente e transformar o futuro” foi e sempre será o mote para a

formação de cidadãos conscientes, livres e ativos. É urgente mudar e melhorar a disciplina de História e Geografia de Portugal para que esta potencialize os seus valores e multiplique aprendizagens. A solução passa por lhe conferir importância e reorganizá-la didaticamente sobre o olhar atento dos professores e do sistema educativo:

*"Qualquer professor tem de ser exigente, promover uma cultura de rigor e impedir que o vírus da mediocridade se propague à sua volta. É uma questão de ética profissional. O papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida, não é aumentar o sucesso estatístico, tão desejado pelos governantes!" (Estanqueiro, 2010, p. 15).*

Relativamente ao ensino do Português, a mestranda acredita que a disciplina tem vindo a ser desvalorizada ao longo do tempo, principalmente no que concerne ao domínio da Educação Literária, sendo que a estudante atribui elevada importância à leitura do texto literário e ao trabalho com a intertextualidade. Importa referir que uma criança que lê é uma criança capaz de refletir, de avaliar e criar – de transformar o mundo. É sabido, também, que o aluno já traz na bagagem um conhecimento funcional da língua, contudo, na sala de aula, é responsabilidade do professor de português equilibrar a dimensão padronizada, normativa e a variação linguística dos seus alunos. O Português "[...] é condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes [...]" (Amor, 2006, p. 9), sendo que a sua identidade se traduz num saber linguístico transversal. Ainda segundo Amor (2006), a aprendizagem da língua materna é uma necessidade fulcral nas diferentes áreas disciplinares que envolvem a comunicação, permitindo ao aluno desenvolver os seus conhecimentos e aptidões.

Relativamente à qualidade da educação em Portugal, a mestranda, enquanto professora estagiária, realizou uma pequena análise do relatório sobre o Estado da Educação em 2019.

Assim, visando os objetivos e as alterações necessárias, compreende-se alguma positividade em alguns indicadores:

*"De acordo com os dados do Programme for International Student Assessment (PISA), Portugal registou uma evolução positiva em leitura, matemática e ciências, em quase duas décadas de avaliação" (2019, p. 8), "Uma elevada percentagem de alunos disse gostar da escola (70%)" (2019, p. 9), "o ano letivo de 2018/2019 registou um alargamento de grande parte das medidas de equidade, anteriormente implementadas" (2019, p.11) e "a despesa com a educação inclusiva tem vindo a crescer desde 2012" (2019, p. 12).*

Estes indicadores são o reflexo das tentativas de mudança e de adaptação às necessidades de uma escola do século XXI, uma escola mais dinâmica, versátil e transformadora. Indo ao encontro

desta ideia de escola, exige-se do professor a consciência de que a aprendizagem é tão importante quanto a construção do cidadão (que já o é) no seu aluno, a criança é um agente participativo e ativo na sua comunidade e além dela, na sociedade. Na escola, realça-se o trabalho cooperativo e colaborativo que rege as práticas e as aprendizagens significativas, que se espelharão no futuro profissional das crianças integrantes desses projetos. O professor é o órgão que dinamiza e atenta à necessidade de elevar a educação, uma educação de todos, para todos e com todos. A educação que se prende aos princípios e valores do indivíduo e o transgride além do possível.

Esta reflexão torna-se mais substancial através de uma análise atenta do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que menciona a inclusão educativa; do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que promulga a autonomia e a flexibilidade curricular; e do documento *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), que rege os conteúdos fundamentais a uma aprendizagem integradora e significativa para o alcance dos indicadores do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) que tem como objetivo acompanhar consistentemente o percurso dos alunos.

Ao longo do tempo, a autonomia e a flexibilidades das escolas tem sido vista com mais cuidado e pormenor. Mesmo assim, está ao abrigo do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que visa a implementação de políticas educativas conscientes na garantia de igualdade no acesso à escola pública e sucesso educativo, ou seja, “um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão & Almeida, 2018, p. 43). Os pressupostos anteriores dos documentos legislados, como a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, estão em consonância com a execução deste decreto. Este decreto põe em causa o desenvolvimento tecnológico e a globalização, sentindo a necessidade de preparar os alunos para um futuro promissor que se desconhece e que pouco se idealiza. Se assim o é, será então imprescindível preparar um documento que oriente a evolução e transformação destes alunos e, por essa razão, foi construído o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Para o sucesso desta preparação para o futuro que não se conhece, importa referir a articulação entre as disciplinas, mas também conferir um pensamento transdisciplinar às escolas e seus professores. Desta forma, é necessário capacitar os órgãos

escolares de instrumentos que possam dar sentido e lógica aos temas e conteúdos que são abordados, já que é conferido ao docente o reconhecimento como agente de desenvolvimento do currículo, metodologia e avaliação adotada. Posto isto, sim, é possível falar em flexibilidade e gestão dos conteúdos que são oficiais nos documentos educativos.

Quando nos referimos ao processo ensino-aprendizagem devemos referir-nos a um ensino que, além de formal, pode ser não formal ou informal. Isto é, um ensino que procure a envolvimento dos encarregados de educação (na dinamização de atividades, mas também no apoio aos mesmos), um ensino que potencie as relações (fora e dentro da escola e com outros agrupamentos escolares), um ensino que olhe para a educação ambiental e sustentável, que procure e encontre soluções para os problemas, um ensino que ensine a ler e não apenas a decifrar, uma escola que ouça os alunos, sabendo que estes têm conhecimentos prévios e os eduque cívica e democraticamente, uma escola que avalie um todo e não uma parte, que “tenha uma avaliação interventiva e humana (...) quando há possibilidades” é preciso que a escola saia de si e olhe para dentro, pois, como refere José Saramago, n’ *O conto da ilha desconhecida*, “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios”.

No que concerne ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, respeitante à educação inclusiva e a sua aplicabilidade, que está intimamente ligada ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que preceitua uma educação baseada na igualdade e inclusão:

*“o Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei nº 54/2018).*

Tendo em conta estes ideais, é notória uma necessidade de refletir se estamos a falar de um sistema educativo de igualdade ou de equidade. No fundo, a escola deve dar ao aluno aquilo de que ele precisa, e o que um aluno precisa é, certamente, diferente do que o seu par precisa. Assim, este documento leva a que o *Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* seja alcançado, pois é um facilitador que garante que todos os alunos conseguem atingir os objetivos delineados, de acordo com os seus conhecimentos, capacidades e competências, “esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Decreto-Lei nº 54/2018). Os princípios

orientadores que este documento rege permitem-nos compreender o que é a educação inclusiva:

- a) *Educabilidade universal*, onde todos os discentes têm capacidade para aprender e se desenvolver ao nível escolar;
- b) *Equidade*, garantindo que todos os discentes possuem apoios para concretizar, aprender e se desenvolver;
- c) *Inclusão*, onde todos os discentes têm direito a se envolver na escola;
- d) *Personalização*, compreende que todos os discentes têm um projeto educativo centrado nas suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências – abordagem multinível;
- e) *Flexibilidade*, sendo que o currículo deve ser gerido com flexibilidade, tendo em conta o espaço e o tempo disponibilizados pela escola, de modo a que a educação chegue a todos;
- f) *Autodeterminação*, preservando o respeito pela autonomia pessoal e criação de oportunidades para participação e tomada de decisões;
- g) *Envolvimento parental*, em que os pais/EE têm direito à participação e à informação do seu educando no processo educativo;
- h) *Interferência mínima*, ou seja, dever de respeitar integralmente a vida privada e familiar do aluno, sendo que a intervenção é apenas um processo exclusivo e necessário das instituições.

Todas as medidas devem ser aplicadas para que persista, em todos e para todos, uma igualdade de oportunidades para a frequência das ofertas educativas, medidas essas de suporte à aprendizagem e inclusão, como: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. As medidas universais têm em vista a diferenciação pedagógica e as acomodações e enriquecimento curricular (podem ser aplicadas simultaneamente com as medidas seletivas ou adicionais). No que concerne às medidas seletivas, estas reforçam as aprendizagens e o apoio tutorial, sendo que se realizam adaptações curriculares não significativas no apoio psicopedagógico e na antecipação (Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018). Por último, as medidas adicionais, que são aplicadas aos alunos que evidenciam fragilidades acentuadas e que persistem ao longo tempo. Para estes alunos, estabelece-se um plano individual de transição, adaptações curriculares, promoção de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, assim como o direito a apoio especializado, realizado por um docente de Educação Especial que foca nas necessidades específicas da criança (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Além disso, sustentam estas medidas os recursos específicos de apoio, como os recursos humanos, os recursos organizacionais e os recursos específicos existentes na comunidade.

## 1.2.DIMENSÃO PROFISSIONAL

*Somos feitos da matéria dos sonhos.*

(William Shakespeare)

Tendo em conta que “a atividade docente tem sido construída historicamente, como sabemos, no conforto de leituras e pressões sociais diversas e por vezes contraditórias” (Alonso & Roldão, 2005, p.13), será interessante revisitar, de forma muito sintetizada, a história da profissionalização docente e perceber como podemos, agora, assentar neste paradigma do que é ser professor. Nos primórdios da função docente, esta “desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação sedentária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (Nóvoa, 1999, p. 15), mas, com os reformadores do século XVIII, sabe-se que não era mais permitido ensinar sem ter uma licença do Estado ou uma autorização legítima, sendo que os indivíduos tinham que preencher certos requisitos, como habilitações, idade e comportamento moral. Ao longo do tempo, a escola foi-se mostrando essencial, na medida que estratificava a sociedade, sendo os professores os “agentes culturais [e] também, inevitavelmente, agente políticos” (Nóvoa, 1999, p. 17). No século XIX, os professores já apresentavam um carácter mais especializado e uma maior relevância social, pois novas técnicas se desenvolviam e os professores deveriam corresponder a essas exigências. A este propósito, Alonso e Roldão (2005) referem que:

*“o professor é profissional de um saber mais do que de uma função. E a sua profissionalidade esbate-se cada vez mais, na medida em que essa função de transmitir um saber deixará a curto prazo de ser socialmente relevante, tendo em conta que o saber está hoje disponível de muitas outras maneiras que não a fala do professor” (p. 15).*

De acordo com Nóvoa (1999), a profissão de professor atinge todas três dimensões: pessoal, social e profissional. É uma profissão exigente, que obriga o profissional a refletir permanentemente na sua prática, evoluindo e transformando-se para:

*“ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/aprender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os...” (Alonso & Roldão, 2005, p. 14).*

A mestranda atreve-se a dizer que esta profissão tem um carácter único e desafiante, é um espaço onde não existe um “pensar fora da caixa”, mas sim um “pensar como se não existisse

caixa". Devido à extensão de aprendizagens que o professor precisa de ter em consideração, ao longo da sua profissão, a sua formação é contínua, porque o professor é "alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber ao aluno [...] o trabalho de ensinar de modo a possibilitar o trabalho de aprender" (Alonso & Roldão, 2005, p. 14).

A formação inicial do professor é fundamental, mas compreende-se o sentimento de incompletude, a necessidade de aprofundar o conhecimento, de absorver mais e de crescer nesta profissão, principalmente utilizando "a investigação como metodologia de formação, nomeadamente a utilização da observação como estratégia para o educador tomar consciência de si em situação" (Estrela, 1990, citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 114).

Este trabalho de formação inicial é bastante produtivo quando é auxiliado através da supervisão, seja ela pelos pares pedagógicos ou pelos professores cooperantes e supervisores. Alonso e Roldão (2005) referem que "a supervisão [é o] processo sustentador de formação, produção mútua de saber e apoio ao desenvolvimento profissional e organizacional [...]" (p. 23), que vai ao encontro da necessidade de "procurar formar professores numa lógica de desconstrução/construção de saber, assente numa racionalidade prática reflexiva e crítica" (p. 21).

O trabalho do professor incide, também, na gestão do currículo e de adaptação do mesmo aos seus alunos, pois "toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática e toda a prática deve obedecer a uma teoria [...] na vida superior a teoria e a prática complementam-se. Foram feitas uma para a outra" (Pessoa, 1997, citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 112). Também de acordo com Alonso e Roldão (2005), o professor não possui uma voz passiva na aprendizagem dita espontânea do aluno, mas é o responsável por mediar o saber do próprio aluno, orientando o processo e conduzindo-o para que o esforço seja congruente com as suas aprendizagens, independentemente das necessidades do mesmo. As adaptações realizadas têm em conta as necessidades dos alunos, mas também os seus interesses. O objetivo é que as crianças possam, efetivamente, realizar aprendizagens significativas.

Contudo, o professor é um profissional capaz de congregar uma multiplicidade de competências, que passam pela utilização didático-pedagógica das novas tecnologias (integrando-as no

processo de aprendizagem e crescimento das crianças), pela curiosidade, pela criatividade, pela inteligência emocional, pela resiliência, pelo espírito crítico e pela capacidade de olhar o mundo com olhos futuristas e transformadores. O professor deve acreditar e fazer com que os que o rodeiam acreditem que é possível fazer a diferença. Não obstante, o professor deve ser capaz de se dispor a correr riscos e a experimentar, tendo a consciência de que o seu contexto carece desses momentos de desenvolvimento de aprendizagens controladas, com vista no processo e na avaliação, em que este último se deve sustentar em instrumentos holísticos e justos para a dignificação do aluno como aluno e, principalmente, como criança.

É importante, também, referir que o docente não é o centro da informação e, ao contrário do que a sociedade transparece, não é um motor de pesquisa, visto que “o professor não define a sua especificidade da sua função pelo conteúdo científico [...] mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino” (Shulman, 1987, citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 16). Muitas vezes, é até difícil para o próprio professor aceitar que tem limitações e que precisa, constantemente, de se adaptar às exigências que o mundo lhe impõe, mundo este que se mostra cada vez mais implacável. Desta forma:

*“o professor pode ter uma profusão de ideias, algumas das quais funcionam, outras não, apresentando um grau razoável de imprevisão e casualidade. A aplicação destas ideias e, certamente a sua avaliação, irá necessitar de uma elaboração e análise mais sistematizada e gradua”*(Nóvoa, 1999, p. 133).

A par desta realidade, o aluno também não é uma tábula rasa, nem uma esponja preparada para absorver todas as informações e conteúdos programados para a sua faixa-etária, porque:

*“os professores e os alunos não estão encerrados nos seus papéis convencionais e as atividades escolas não estão isoladas em espaços e tempos compartimentados (Elbaz, 1981). A criatividade apela a um pensamento holístico, que mobiliza o que está dentro e o que está fora da esfera escolar”*(Nóvoa, 1999, p. 133).

A aprendizagem ocorre quando os professores e os alunos constroem, de forma colaborativa, as aprendizagens. Isto é, o professor é um mediador, não existe para transmitir conteúdos programáticos, mas sim para, com as suas competências, mobilizar, integrar e contextualizar esses mesmos conteúdos de acordo com a realidade diária e cultural dos alunos – e “esta acção requer um conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição” (Alonso &

Roldão, 2005, p. 16). Compreende-se, assim, que os alunos são os atores do seu conhecimento, eles próprios são capazes de grandes descobertas, pois possuem os conhecimentos prévios fundamentais para outros conhecimentos adjacentes. O conhecimento não é intrínseco à escola, mas é a partir desta que ele se pode dissipar, através do olhar atento do professor, pois “a equilibração inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina ou que subjaz à sua acção [...] usa e mobiliza para construir a sua apropriação pelos alunos” (Alonso & Roldão, 2005, p. 16 – 17).

Os contextos não-formal e informal, aliados à escola, podem, efetivamente, transformar aprendizagens e acrescentar sentido à vida escolar das crianças. É importante aproximarmo-nos da sua cultura, do seu dia-a-dia, do seu espaço e das suas relações, pois é lá que residem os pontos fulcrais do conhecimento e do interesse do e para os alunos. A escola não surge sem o contacto com a família e o meio da criança, pois pensar assim é desconstruir a ideia de aprendizagem significativa e para a vida e moldar a ideia de que a escola não é para todos e não confere ferramentas para uma vida futura, porque não olha para o aluno.

Deste ponto de vista, “a situação não pode ser sempre prevista, em toda a sua complexidade, pois depende em grande parte dos alunos e das suas atitudes individuais e colectivas” (Riseborough, 1985; Sikes et al., 1985, citados por Nóvoa, 1999, p. 132). Os alunos não integram as suas aprendizagens, os alunos potenciam-se, guiam, refletem e constroem as suas aprendizagens e competências quando o professor mobiliza todos os meios (físicos e não físicos) para que este processo ocorra. Posto isto, o professor adota uma postura reflexiva, nutrindo os seus pensamentos de criatividade e não de repetição de estratégias e de metodologias passivas, pois “a criatividade pode ser planeada no sentido de ser o produto de uma experimentação deliberada; ou pode ser invulgar, inesperada e repentina” (Nóvoa, 1999, p. 131).

Nos dias de hoje, a mestrandia não acredita que as práticas educativas catalogadas de “tradicionais” persistam nas salas de aula, porque todos os dias surgem docentes com vontade de transformar a sala de aula, tendo em conta que “a inovação pertence ao próprio professor, que se encontra no cerne da actividade educativa, numa posição que os estudos curriculares excessivamente centrados nos resultados escolares têm desvalorizado” (Reid e Walker, 1975, citados por Nóvoa, 1999, p. 131). Os professores são os promotores de uma mudança credível e

favorável ao desenvolvimento dos alunos e, por vezes, as práticas mais simples são inteligentemente funcionais e facilitadoras da aprendizagem. Os exemplos destas práticas passam pelos diálogos, debates, trabalhos de grupo e de pesquisa, pela socialização do próprio docente com os alunos e relação afetiva com o mesmo e entre os mesmos, pois “um acto criativo leva a resultados, não a bloqueios [...] [e] um produto verdadeiramente criativo é caracterizado pelo facto de gerar actividade criativa adicional” (Nóvoa, 1999, p. 132). A lógica desta reflexão leva a crer que a evolução do ensino se deve à capacidade de os professores manipularem materiais, métodos e estratégias para a criação de um ensino criativo, “isto é, o pensamento e a acção do professor orientados mais diretamente para a aprendizagem do aluno no currículo prescrito [...] Não basta só apresentar atividades formais. Tem de se improvisar.” (Nóvoa, 1999, p. 137-139). Contudo, e tendo em conta o que aqui foi citado, importa salientar que a inovação passa, também, por escutar o aluno, por permitir que este se exprima intelectual e emocionalmente e que construa o seu conhecimento ao seu ritmo, guiando-se pelos seus interesses e motivações, acompanhado por um olhar atento do seu professor. Pressupõe-se, assim, que os métodos inovadores que tanto referimos, por vezes, são os mais simples e os menos descritos na literatura atual. Nem todas as práticas são iguais e cada docente procura a sua identidade através do estudo das metodologias, da experimentação dos recursos e da prática diária com as suas turmas. O professor é capaz de perceber, desde o início da sua formação, que as práticas consideradas “mais adequadas” não têm por base a exposição da “matéria”, dos conteúdos programáticos ou a leitura do manual escolar. A aprendizagem acontece quando os alunos estão empenhados na mesma, quando vivenciam momentos únicos e são capazes de refletir sobre essas vivências e experiências únicas.

Considerando o Decreto-lei nº 240/2001 de 30 agosto, referente ao “regime de qualificação para a docência da educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”, será necessário, neste subcapítulo, analisar o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Tendo em conta a *Dimensão profissional, social e ética*, é requerido ao professor que este seja capaz de promover aprendizagens conscientes que resultem de uma articulação entre o currículo, os saberes do docente e as suas características práticas e sociais e os interesses e necessidades dos seus alunos. Para este trabalho, o docente tem de assumir a responsabilidade de ensinar, sustentando as suas práticas na investigação e na reflexão que partilha com a sua comunidade

educativa, orientado também pela política que rege essa educação e para a qual o próprio contribui de forma conveniente. A escola é, para este profissional, o lugar de excelência no qual desempenha as suas funções. Esta escola deve apresentar um carácter inclusivo e capaz de propiciar aprendizagens diversas (balizadas no currículo), indo ao encontro das necessidades e direitos de todos, no que diz respeito ao seu desenvolvimento integral. No âmbito da “mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade” (Alarcão, 2001, p. 10). Cabe ao professor, segundo Alarcão (2001), compreender a necessidade de mudar o seu pensamento e agir sobre os paradigmas existentes, direccionando a escola para aquilo que é necessário, na era onde vivemos. O professor configura-se, assim, como um indivíduo capaz de ajudar os seus alunos a desenvolver a sua autonomia, promovendo qualidade, respeito e bem-estar para que todos se sintam valorizados individual e culturalmente, pois “o universo social em que a escola vive e actua mudou radicalmente, mas a escola não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento” (Roldão, 1999, p. 15), sendo um grande desafio para o professor, mas também bastante gratificante.

Para que todas estas características culminem em sucesso, é essencial que o professor tenha a capacidade de se relacionar e de comunicar com todos os participantes da ação educativa, sendo o equilíbrio emocional fulcral para o desenvolvimento da profissão docente. Por último, mas não menos importante, nesta área insere-se a dimensão cívica e formativa da profissão, em que a ética e a deontologia devem estar na sua base.

A terceira dimensão, denominada de *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, pressupõe que o professor “promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade” (Decreto-lei nº 240/2001), ou seja, para que este trabalho possa ser realizado, do professor espera-se conhecimentos científicos e metodológicos rigorosos, que sirvam as áreas determinadas. Para que estas condições sejam favoráveis a uma prática de qualidade, o profissional depende não somente da sua formação inicial, mas sim da formação contínua (entenda-se por contínua uma aprendizagem ao longo da vida), pois “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1995, p. 9).

A grande parte do trabalho do professor advém da investigação, da comunicação e da partilha da sua prática educativa, tendo em conta que “trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor. Não significa, contudo, que se trabalhe sempre coletivamente” (Roldão, 2007, p. 28). O trabalho colaborativo que se espera dos professores vai ao encontro da necessidade de uma escola mais justa e com sentido. Ocorrem múltiplas aprendizagens quando ampliamos as ofertas, os estímulos e os meios de aprendizagem. Para que o professor desenvolva nos alunos as competências que o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* elenca é preciso que este seja portador das mesmas competências. Espera-se, assim, de um professor do século XXI sentido de liderança, papel ativo e participativo na comunidade onde se insere (e para além dessa) e capacidade de inter-relação.

Cortesão (2000) desenha um quadro sobre a formação do professor que pressupõe uma cidadania colorida. Este quadro é particularmente interessante, pois faz uma descrição do professor, pressupõe finalidades tendo em conta esses descritores e, ainda, realiza um enquadramento teórico do professor multicultural. Assim, deste quadro, a mestranda gostaria de elaborar uma síntese e enquadrá-la na *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* que vem sendo trabalhada, relativa ao Decreto-lei nº 240/2001, assim como na *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* e a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*.

O professor é vulnerável à dúvida e, por isso, interroga-se, procura saber mais e compreender as causas dos resultados obtidos pelos alunos, na senda do sucesso da Escola, e, para isso, o próprio o professor é considerado, nas palavras de Cortesão (2000), como não “daltónico cultural”, percebendo a heterogeneidade que existe na escola e na sua turma. Dito de outra forma, e no que concerne à *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, o professor:

*“a. Perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática [...] c. Integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa [...] e. Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos; f. Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural”* Decreto-lei nº 240/2001.

Posto isto, o professor compreende a escola como um local de práticas conflituais, onde se cruzam diferentes poderes, interesses e valores, (Cortesão, 2000). Tendo em conta o que aqui foi

dito, é preciso que o professor identifique os factos explícitos, mas também os implícitos que possam interferir negativamente ou positivamente nos processos educativos. Acrescenta-se ainda que, aos olhos da *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, o professor “g. desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno” e tem consciência que a cultura existente na escola é um “arco-íris” necessário e inerente. Além do mais, a diferença deve ser acolhida e rentabilizada, como refere Cortesão, pois a própria sociedade é feita de diferentes pessoas, com características que tornam o mundo equilibrado e harmonioso.

O professor é capaz de investigar, para que desta forma seja possível encarar os problemas e analisá-los, independentemente da dimensão dos mesmos. A “investigação ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), o que vai ao encontro do que é dito nas alíneas a., b., c., d., e, principalmente e., da *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, porque o professor deve ter em conta que a sua prática profissional exige dele a construção de diferentes necessidades e realizações, tendo em vista as diferentes problemáticas que urgem ao longo da construção da sua profissão. Posto isto, o docente reflete sobre as suas práticas, tendo em conta a experiência, mas também a investigação e os recursos de avaliação da sua própria prestação. O mesmo reflete sobre os aspetos éticos e deontológicos que fazem parte da sua profissão, principalmente na tomada de decisões, perspectiva o trabalho de equipa, sabendo que este enriquece a sua formação e as suas práticas, considerando a partilha de saberes e experiências fulcrais para a qualidade do sistema educativo. Este profissional desenvolve competências, a vários níveis, pessoais, sociais e profissionais, sempre perspectivando a formação ao longo da vida, e participando em projetos de investigação que possam efetivamente contribuir para uma educação de qualidade:

*“É um tipo de trabalho que conduz o professor do papel menor de objecto de instrumento reprodutor de um sistema que o transcende, para a possibilidade de se assumir também como actor interveniente e criador no processo educativo e social [...] esta mudança de papel faz com que se possa identificar na actividade profissional do professor do tipo não daltónico (multicultural) a existência de práticas de investigação específicas do acto educativo de formação”*(Cortesão, 2000, p. 49).

A par desta investigação, o professor é capaz, segundo Cortesão (2000), de identificar e analisar problemas de aprendizagem, pois a componente investigativa e educacional permite-lhe este trabalho, trabalho que enaltece a qualidade das suas práticas. Quanto a esta situação,

compreende-se que o professor “b. Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino” (Decreto-Lei n.º 240/2001), tal situação só é possível quando este se propõe a questionar os próprios métodos de ensino, atentando ao grupo turma.

No seguimento desta resenha, o professor é um indivíduo capaz de elaborar respostas adequadas às diferentes situações, porque “e. Utiliza, em função das diferentes situações [...] linguagens diversas e suportes variados” para que os alunos sejam capazes de adquirir as competências esperadas. Além disso, “f. Promove a aprendizagem sistemática [...] [e o] envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo”, ao mesmo tempo que “h. Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos, [...] incentiva a construção participada de regras de convivência democrática [...] [e] utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, procurando que a sala de aula seja feita de amplos sentidos e significados, que chegue a todos e que permita que todos aprendam numa perspectiva construtivista. Estes parâmetros caracterizam um professor que aceita e visualiza a importância de um ensino diferenciado que potencia o sucesso escolar dos alunos. Segundo Cortesão (2000), é imprescindível que o professor recrie os conteúdos, os métodos e os materiais, adequando-os ao contexto, com a possibilidade de o diferenciar e de o valorizar.

É importante salientar ainda que o professor deve ser “flexível, agente e investigador (educador)” (Cortesão, 2000, p. 48), é um agente que proporciona aos seus alunos um conhecimento não só ao nível do saber, mas também do poder e da atuação na cidadania democrática participativa, sendo um direito de todos os indivíduos.

Em suma:

*“A construção de um profissional da educação começa-se a desenvolver na formação inicial, que é, sem dúvida, uma fase importante mas não suficiente para fomentar em plenitude todas as suas competências. O crescimento pessoal e profissional do professor deve ser feito ao longo da vida, tendo em vista o desenvolvimento das suas capacidades de investigação e reflexão, competências curriculares e pedagógico-didáticas, valores e atitudes pessoais e relacionais” (Alonso & Roldão, 2005, p. 102).*

### 1.3. DAR CARINHO AOS ALUNOS NÃO É UM LUXO, É UMA NECESSIDADE – O IMPACTO DE OLHAR A CRIANÇA NO INSUCESSO ESCOLAR

*A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível.*

*(Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas)*

Nos dias de hoje, tem sido cada vez mais visível o insucesso escolar e a falta de motivação para a escola e, conseqüentemente, para a aprendizagem, como já foi refletido anteriormente. Estamos perante um problema que prejudica o conhecimento dos alunos e o seu futuro, que coloca também em risco o futuro do mundo e que leva, por um lado, a questionar o papel do professor como guia para o contorno destes obstáculos e, por outro lado, a própria escola como facilitadora desse trabalho:

*“A qualidade da educação depende de variados factores, entre os quais se destacam o nosso desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores. Precisamos de melhorar a todos os níveis, para garantir a formação integral das novas gerações”*(Estanqueiro, 2010, p. 9).

Assim, acredita-se que o professor é a base para que os alunos possam, definitivamente, mudar o seu *mindset* e ter aproveitamento escolar. Contudo, é importante ter em consideração que:

*“Não há respostas simples, nem fórmulas mágicas. Não há um perfil único de bom professor. Mas há boas práticas educativas, que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação. Manda o bom senso que não se deite fora o que funciona bem, para correr atrás de modas pseudopedagógicas.”*(Estanqueiro, 2010, p. 9)

Este aproveitamento advém de um olhar atento do professor, que é um indivíduo capaz e competente, para que o aluno seja, também, capaz de alcançar objetivos e de ter um papel ativo nas suas aprendizagens:

*“A desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios para os professores. Ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos.”*(Estanqueiro, 2010, p. 9).

Acrescenta-se, ainda, que o aluno deve ser visto como uma criança (na faixa-etária que implica o trabalho da professora em formação) e não apenas como aluno, pois dessa forma seria uma

batalha impossível de vencer. A educação é, por excelência, o complemento do ensino, pois “educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010, p. 13).

Um dos papéis do professor está em olhar holisticamente a criança e fazer com que a mesma acredite nas suas potencialidades, demonstrando-lhe a importância que tem na sociedade e, principalmente, no seu meio próximo, sendo que “o professor deve acreditar no potencial de desenvolvimento do aluno e nas possibilidades da sua educação” (Jesus, s.d., p. 23). Posto isto, será importante citar Alonso e Roldão (2005), que referem que:

*“Ser professora envolve não só um profissional mas também um ser pessoal muito envolvido e activo. O que damos confunde-se com o que recebemos; o que ensinamos reflectir o que vamos aprendendo; os números e as letras enredam-se com sorrisos e dificuldades; o papel de professora e de amiga entrelaçam-se em cada dia de trabalho”* (p. 108).

Posto isto, o primeiro passo não é que a criança aprenda, mas sim que a criança tenha predisposição para aprender, e, para isso, os professores “procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso.” (Estanqueiro, 2010, p. 9).

Infelizmente, quando se contacta com o contexto, depositamos imediatamente a culpa no mesmo para o insucesso do aluno. Talvez esse insucesso não se deva ao facto de a escola estar inserida num meio desfavorecido, mas sim terem inserido uma escola desfavorecida no meio onde a criança reside, porque “a motivação de uma criança reside na sua interacção com o mundo das pessoas e das coisas que a rodeiam” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 11).

Olhar a criança não é olhar para o seu historial escolar e decidir, naquele momento e através do que está escrito sobre a mesma, que esta não conseguirá alcançar os objetivos propostos pelos documentos reguladores, pois “a motivação é um processo tanto efectivo como cognitivo” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 17).

O trabalho de um professor é, também, e independentemente do historial que lhe chega, abstrair-se dos obstáculos e construir um novo caminho, acompanhando o aluno nesse percurso, com confiança, equidade e a certeza de grandes transformações, tendo em conta que “tal como os

professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender” (Estanqueiro, 2010, p. 14).

Quando o aluno tem consciência de que é importante, de que os seus saberes interessam e de que o apoio lhe será disponibilizado, predispõe-se para a aprendizagem e a motivação também surge, mesmo que existam problemas externos, visto que “categorizar um aluno “é condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se, e, pelo contrário, compreender o que nele é potencial é acreditar no seu desenvolvimento e na importância da educação” (Postic, 1984, citado por Jesus, s.d., pp. 11 – 12).

A escola e os professores não podem constituir mais um problema, mas sim devem trabalhar para colmatar a falta de estabilidade emocional e cognitiva:

*“conseguirmos ver cada criança como capaz de aprender e de desenvolver independentemente do contexto social, familiar, afectivo ou mesmo das limitações físicas e psicológicas que apresente. O facto de não nos deixarmos levar pelo facilitismo de desistirmos de acreditar que é possível um aluno aprender, faz com que ele acredite também que é capaz e se desenvolva” (Alonso e Roldão, 2005, p. 28)*

A escola do século XXI, ao contrário do que os alunos precisam, oferece-lhes um monopólio de informação transmissiva, em que o próprio aluno tem uma função passiva. Desmistificando esta realidade, é preciso entusiasmar e motivar os alunos para a aula e, principalmente para a aprendizagem, porque não é suficiente “(...) recorrer à motivação inicial; é, antes de tudo, um trabalho de acção contínua e permanente, junto da turma no seu todo e de cada aluno em particular” (Tavares, 1979, p. 72).

Ou seja, a escola não é aquilo que os indivíduos precisam, mas sim uma fábrica onde se faz sempre o mesmo, de geração em geração, mas é preciso ter em consideração que “tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender” (Estanqueiro, 2010, p. 14).

Retiramos credibilidade à escola porque queremos que ela estagne, quando ela tem a obrigação de acompanhar a evolução e a transformação do mundo. Para que esta transformação ocorra, e como já foi referido, é necessário que os professores façam uma reflexão sobre o seu trabalho e olhem a escola como mais do que um estabelecimento, porque “os professores competentes

respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens “(Estanqueiro, 2010, p. 12).

Este lugar, que se costuma chamar escola, não pode viver desvinculado do mundo, é obrigatório e estritamente necessário integrar a comunidade, a própria sociedade no edifício que rege uma multiplicidade de oportunidades e experiências, e assim também o é “motivar os alunos em função de todo o contexto da aula: o físico, o social e o emocional” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 10).

O mundo cabe na escola, e quem compõe o mundo consegue dar forma e sentido às aprendizagens que sustentam o saber, que libertam o conhecimento, uma vez que:

*“a reflexão sobre algumas características da nossa sociedade, tais como o pluralismo e a diversidade cultural, os avanços tecnológicos e os científicos, a explosão e relatividade do saber, o desenvolvimento dos media e sistemas de comunicação, a mobilidade social, o aumento do tempo livre, a nova estruturação da família, a mudança de valores, o alargamento da comunidade europeia, os dados alarmantes da exclusão social, entre outras, “[...] obrigam a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aquisições e desenvolvendo atitudes adequadas” (Alonso, 1994, citada por Alonso e Roldão, 2005, p. 16).*

Sentamos os alunos em cadeiras com mesas à sua frente, pedimos-lhes que tirem os manuais e obrigamo-los a olhar para o quadro, como se, de lá, por magia, saíssem todas as competências essenciais a um futuro digno e de sucesso, e “os que não se comportam de acordo com as normas de conduta estabelecidas pela escola são apelidados de indiferentes, hiperactivos, revoltados, desorganizados e, sobretudo, não motivados” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 10).

Distorcemos, novamente, a ideia de escola e de comunidade de aprendizagem – o trabalho de aprendizagem da criança não pode ficar circunscrito à receção de informação, mas sim à descoberta do mundo ao seu redor. Infelizmente, “exigem que as crianças passem uma grande parte do dia aprendendo coisas que os adultos decidiram que elas deveriam conhecer” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 10).

A descoberta acontece quando damos aos indivíduos liberdade para conhecerem o que os rodeia e os guiamos para trabalhar connosco e com os seus pares, tendo em conta que “para ser eficiente, o professor deve determinar o nível de desenvolvimento dos seus alunos, utilizar

estratégias conducentes à melhor e mais fácil aprendizagem por parte destes, e ajudá-los a aprender consoante as suas capacidades” (Antão, s.d., p. 24).

Ninguém ensina as crianças a brincar, mas elas têm a maior disposição e aptidão para o fazer. Lembre-se que a aprendizagem ocorre através da brincadeira, da experimentação, da manipulação, do contacto com o outro, e que “a criança actua sobre o meio, modificando-o para o adaptar às suas necessidades e desejos, mas, por sua vez, também tem de se adaptar às exigências que lhe são impostas por este” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 10).

Somos seres vivos que vivem em conjunto desde tempos remotos e que precisam desse convívio para despertar os diferentes sentidos e, claro, os diferentes saberes. Sendo assim, não faz sentido quando sentamos as crianças e obrigamo-las a focar egocentricamente no seu trabalho individual, porque:

*“como se afirma no trabalho elaborado no âmbito do projeto PETRA sobre The Learning Teacher (1995) é preciso mudar os ambientes de aprendizagem promovendo, nos alunos, as competências básicas da autoformação, da adaptabilidade, da flexibilidade e da capacidade de trabalhar em equipa” (Alonso e Roldão, 2005, p. 46)*

Para que os ambientes de aprendizagem sejam propícios ao desenvolvimento de competências acima supracitadas é necessário que o professor seja dotado de “um conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino” (Santos, 2009, p. 3; Martins et al., 2018).

Um professor que se preocupe em adquirir conhecimento ao longo da sua formação inicial, mas também ao longo da sua vida, será um “agente promotor de mudança” (Leite&Fernandes, 2010, p. 200) e, além disso, estará preparado e atento “às características pessoais [e] coletivas [das crianças], aos seus pontos fortes e aos aspetos menos conseguidos” (Martins et al., 2018, p. 1025). Esse profissional irá criar uma dinâmica de aula, em que a diferenciação pedagógica estará presente de forma a garantir o sucesso dos alunos. O foco não serão as dificuldades e a situação económica e social, mas sim as capacidades do aluno que precisam de ser enaltecidas, para que outras se possam desenvolver, nomeadamente o seu ritmo de aprendizagem, pois:

*“Não basta a diferenciação pedagógica para resolver todos os problemas cognitivos, emocionais, familiares e sociais, que afectam o rendimento escolar. Há muitos factores condicionantes da aprendizagem, que não dependem das escolas, nem da acção dos professores.*

*Mas valorizar a diversidade de aptidões dos alunos (as «inteligências múltiplas», na expressão de Howard Gardner) é um caminho para a motivação e o sucesso” (Estanqueiro, 2010, p. 14).*

Além de tudo isto, e sendo um ponto crucial, é necessário refletir sobre a relação professor–aluno, que influencia negativa ou positivamente as aprendizagens das crianças. Acredita-se que uma relação afetuosa, na qual persiste confiança de ambas as partes, criando um ambiente seguro, caloroso e, no fundo, família, fomenta nas crianças uma maior predisposição para aprender e interagir na sala de aula:

*“A criação de um clima de confiança, respeito por cada um, de responsabilidade e de rigor leva-nos a conquistar, pelos afectos, o caminho do sucesso educativo. Como diz o pedagogo Ruben Alves «Ensinar é um exercício de imortalidade, de alguma forma continuaremos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia das nossas palavras. O professor assim não morre jamais...»” (Alonso e Roldão, 2005, p. 108)*

Estabelecer uma relação positiva com as crianças é possível quando o profissional está disposto a olhá-las e a olhar com o olhar das mesmas para as situações. O docente precisa de ser dotado de empatia e de compreender que, muitas vezes, as crianças só têm o professor como um ponto de referência positivo e um abrigo, que “respeit[a] a sua individualidade e ensin[a] atendendo às suas diferenças” (Chousa, 2012, p. 42). Assim, o professor deve procurar elogiar os seus alunos (quando assim fizer sentido), aceitar a heterogeneidade da turma, “ritmos e modos de aprendizagem diferenciados, o que implica uma lógica de ação, centrada na identidade de cada um e ao mesmo tempo do grupo” (Martins et al., 2018, p. 1025), dar *feedback* utilizando reforços positivos e utilizar vocabulário assertivo, mas consciente, assim como o seu tom de voz e postura devem ser. Além disto, o professor deve ter consciência de que as crianças devem ter um papel ativo na sala de aula e decisões, visto que:

*“Proporcionar um diálogo autêntico entre todos – professor com alunos e alunos com alunos – é levar estes a uma colaboração activa na escola (o diálogo é a pedra angular do ensino criativo), especialmente quando eles próprios apresenta os problemas que querem ver resolvidos e que eles próprios devem tentar solucionar. Dialogar é, pois, admitir a priori que aos dois interlocutores é possível aprender um do outro alguma coisa” (Tavares, 1979, p. 77).*

A par das boas práticas de ensino, o professor terá alunos mais desafiantes e desafiadores, mas não deve esquecer que o seu papel é “ensinar todos, mesmo os que não querem aprender” (Fialho, 2016, p. 18). Os alunos que não querem aprender vão testar os limites do seu professor e irão ser rotulados, sendo que o seu comportamento nunca irá melhorar, porque “as causas deste comportamento indesejável são atribuídas à criança, cujos professores costumam reprimir,

recorrendo a um autêntico arsenal de armas psicológicas: repreensões, ameaças, sentimentos de culpa, recompensas especiais, pressões por parte dos colegas” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 10). É aí que entra a relação de afetividade e a capacidade do professor de se colocar no lugar do aluno e compreender a sua perspectiva sobre a realidade, porque “o professor, em vez de categorizar o aluno, deve procurar especificar o comportamento e o contexto situacional em que ocorre, de forma a poderem ser tomadas medidas para lidar com esse comportamento” (Jesus, s.d., p. 22).

A melhor estratégia para motivar os alunos não é dispendiosa, nem leva muito tempo, é simplesmente um diálogo autêntico, e,

*“um diálogo é autêntico quando centrado, com sinceridade, na aprendizagem dos alunos e sobre o desenvolvimento da sua personalidade; é autêntico se o professor «faz dizer pela turma o que teria dito ele mesmo»; é autêntico se o educador deixa conduzir a aula segundo as aspirações individuais dos educandos” (Tavares, 1979, p. 77).*

Quando o professor comunica com os alunos e se expressa, ele demonstra confiança e afetividade pelos mesmos, potencializando um ambiente positivo que se espelhará no comportamento das crianças, visto que:

*“o professor expressa atitudes de confiança no potencial de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e desenvolve neles um pensamento divergente, eles empenham-se mais nas actividades escolares e obtêm melhores resultados. Para tal devem adoptar atitudes que inspirem estabilidade, segurança e que, simultaneamente, promovam a construção de uma auto-imagem realista e positiva no aluno” (Jesus, s.d., p. 16).*

Muitas vezes, os professores consideram que as práticas de qualidade são aquelas em que os recursos e materiais são mais importantes do que uma relação pedagógica de afeto. Contudo,

*“a relação deveria assentar numa estrutura funcional em que o professor e o aluno, embora com papéis diferentes, se situariam ao mesmo nível desenvolvendo uma relação simétrica. Desta forma, o poder do professor sobre o aluno resultaria de processos de identificação ou de atracção do aluno em relação ao professor” (Jesus, s.d., p. 13).*

Não obstante, são as relações estabelecidas que permitirão aos professores realizar um trabalho de qualidade, em que o bem-estar dos seus alunos se torna visível antes dos resultados sumativos. Para isso, “na relação pedagógica, o importante é o professor possuir instrumentos cognitivos que lhe permitam interpretar adequadamente as situações com que se confronta e ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, nas situações concretas, uma resolução eficaz” (Jesus, s.d., p. 15).

As crianças precisam que o professor se preocupe se elas realmente perceberam os conteúdos e não se elas vão conseguir responder com eficácia no teste de avaliação – o professor precisa, no final de cada aula, de colocar a pergunta a si próprio: o que aprenderam os meus alunos? E não: o que ensinei? Há urgência em entender a escola como um espaço em que as aprendizagens devem ser significativas, para que, no dia-a-dia, sejam utilizadas na boa resolução de situações. Posto isto,

*“quando lhes fazemos certas exigências ou elogiamos os seus esforços, demonstramos-lhes o interesse que sentimos pela sua aprendizagem e o quanto nos preocupamos com elas e com os seus sentimentos. As tentativas podem resultar em êxitos ou fracassos, mas elas podem sempre orgulhar-se das coisas que fazem” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 29).*

A base para que as crianças tenham sucesso escolar e gostem, efetivamente, de ir para a escola está na relação que estabelecem com o seu professor. O professor deve ser um adulto capaz de corresponder às expectativas das crianças e não ao contrário, porque “nunca devemos tentar passar por aquilo que não somos, nem pretender saber tudo sobre coisas que desconhecemos por completo; é preciso saber escutar as crianças, ouvir o que têm para dizer e não estarmos constantemente a falar” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 29).

Nos dias de hoje, é muito difícil ser-se criança e frequentar a escola, porque cada novo dia é mais exigente. O professor, com o seu olhar perspicaz e empático, deve atentar ao olhar da criança, transformando o espaço de ensino e de aprendizagem num lugar agradável, respeitando os seus alunos na sua integridade – A verdade é que há professores que passam imensos anos a aprender para ser professor, mas nunca chegam a compreender o essencial, como fazer rir os miúdos e como lhes mostrar o amor que lhes têm.

## 2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A PES é o maior desafio na formação inicial de professores, pois contempla o momento em que as professoras estagiárias têm de colocar em prática conhecimentos que adquiriram ao longo de anos de formação. Assim, foi na prática de ensino supervisionada que a mestranda, juntamente com o par pedagógico, encontrou necessidade de realizar articulações entre a teoria e a prática, sendo que todas as opções didático-pedagógicas foram fundamentadas através de um quadro teórico extenso, adaptativo e flexível que permitiu o início da construção da identidade docente.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

*Quem abre uma escola, fecha uma prisão.*

(Victor Hugo)

Este capítulo descreve e caracteriza os dois contextos educativos, de um mesmo Agrupamento de Escolas do concelho do Porto, em que se realizou a PES, bem como as especificidades das turmas, mantendo o anonimato do local e da instituição, de acordo com as regras de proteção de dados.

Assim, na descrição e caracterização dos meios escolares, serão tidos em conta a sua localização, os recursos e espaços disponíveis, na medida em que “para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais” (Alonso & Roldão, 2005, p. 106), e, claro, as turmas envolvidas na prática de ensino. Serão, igualmente, referenciadas as necessidades, os interesses e as dificuldades dos alunos que fazem parte das turmas dos contextos apresentados neste apartado.

Antes, porém, é importante referir que o estágio se realizou maioritariamente de forma presencial. No entanto, dadas as circunstâncias impostas pela pandemia do novo coronavírus, algumas práticas foram realizadas em modalidade de E@D. Além do imposto pelo Governo, a mestranda também esteve em isolamento durante quinze dias no mês de novembro e quinze dias no mês de janeiro. Para facilitar a compreensão, apresenta-se, o cronograma:

Duração da PES	Turma	Fases
outubro – novembro	1.º e 5.º ano	Observação e primeiras regências em par pedagógico
12/11/2020 – 30/11/2021	-	Isolamento por doença Covid-19
dezembro – janeiro	5.º ano	Primeiras regências individuais presenciais
janeiro – março	1.º ano	Observação Ensino E@D
15/03/2021 – 28/03/2021	5.º ano	Continuação das regências online com o 5.º ano
abril – junho	1.º e 5.º ano	Regências individuais presenciais

*Tabela 1. Cronograma geral da PES da mestranda, durante o ano letivo 2020/2021*

Bronfenbrenner (2001) considera que caracterizar os ambientes educativos é relevante para o desenvolvimento humano, pois, dado o seu complexo processo, essa caracterização não está apenas envolta nas propriedades objetivas, mas também nas propriedades que são subjetivamente vividas por aqueles que experienciam esses mesmos ambientes.

Assim, é evidente a importância dos contextos educativos, aliados aos conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos para a prática profissional docente, tendo em conta o desenvolvimento e sucesso no processo de ensino e aprendizagem:

*“é a parceria colaborativa de escolas com investigadores e instituições formadoras, que se constituem em parte integrante de um processo formativo permanente, assente em investigação participada por essas escolas e esses investigadores, o itinerário que se afigura alternativo para uma ou outra construção do saber profissional” (Alonso & Roldão, 2005, p. 24).*

Por esta razão, torna-se imprescindível neste relatório abordar os contextos de 1º e de 2º CEB de forma integrada.

Sabendo que a escola não está dissociada de um tempo e de um espaço histórico específicos, assim como não é uma organização que possa ser abordada em detrimento da sua natureza educativa e das suas finalidades, sejam elas políticas, sociais, culturais (Trindade & Cosme, 2010), é necessário possuir conhecimentos sobre onde estamos a exercer a nossa prática, “quem são” as pessoas que frequentam a instituição e o “quê” que as pessoas.

A escola é, muito além de um espaço repleto de salas, mesas, cadeiras e um quadro branco “a própria sala deverá ser funcional e útil, de forma a poder satisfazer as necessidades e desejos dos seus elementos e a elevar ao máximo a sua capacidade de interacção com o meio e entre si” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 12).

A literatura refere-se à escola como um espaço e que “o apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (Alonso & Roldão, 2005, p. 106). Pese embora a escola, enquanto espaço, poder ser assim definida, creio também, e essencialmente, que a escola são as pessoas, as crianças e a aprendizagem que ocorre nesse meio que está disposto e aberto à comunidade.

A escola está entre os livros, os cheiros, os risos e as gargalhadas e entre todos os seres humanos entusiasmados com o mundo da aprendizagem, pois “as escolas devem ser locais onde os alunos lidem com materiais, ao mesmo tempo que com palavras e ideias, tanto individualmente como em grupo” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 12). A escola existe porque as crianças existem e vão à escola. De outro modo, não seria possível falarmos dela.

## O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Posto isto, o Agrupamento de Escolas (AE) onde se realizou a PES apresenta um organograma bastante completo, tendo em conta a sua abrangência e importância no bom funcionamento do próprio AE. Além disso:

*“a partilha de experiências e saberes traduz-se numa aprendizagem constante. O contacto com outros docentes tem vindo a revelar-se como a forma mais eficaz de rapidamente nos adequarmos à realidade de cada contexto educativo” (Alonso & Roldão, 2005, p. 105).*

Neste AE, existe um conselho geral, composto pelo diretor, pela vice-diretora e respetivos adjuntos. Relativamente aos assessores, completam as TIC, Oferta Formativa, TEIP e Educação Inclusiva. No que diz respeito à Coordenação dos Departamentos, temos coordenadores na Educação Pré-Escolar, no 1.º Ciclo, em Línguas, em Ciências Sociais, em Ciências Exatas, em Expressões e na Educação Especial. É possível mencionar também outras coordenações como Oferta Formativa, nomeadamente DC's e Projeto TEIP. Existe também acompanhamento para atividades escolares, referindo assim GPS, APAZIGUA, SPO e BECRA. Finalmente, nos serviços administrativos, existe uma coordenadora técnica, que engloba a área de pessoal, a área de alunos, os SASE e a Contabilidade. Neste agrupamento, é conferida importância ao Corpo Não Docente, aos Pais e Encarregados de Educação. Ainda no *site* do AE, é possível encontrar os documentos estruturantes do mesmo: "Plano Plurianual de Melhoria TEIP", "Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços", "Regulamento Interno", "Projeto Curricular", "Plano Anual de Atividades" e "Plano E@D".

O AE engloba onze escolas, sendo nove escolas do 1.º CEB e Jardim de Infância (JI), duas somente JI, e uma, a escola sede, destinada aos alunos do 2.º CEB, do 3.º CEB e do Secundário. Este Agrupamento possui diversos documentos orientadores (como já referido) pelos quais se rege, sendo o Projeto Educativo (PE) o documento que tem em vista o "planeamento da ação educativa" (PE, 2018/2021, p. 4). O propósito deste documento é "assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população fundadas em princípios humanistas" (PE, 2018/2021, p. 6). Estas práticas só são garantidas se forem sustentadas por quatro princípios: *exigência, responsabilidade, inovação e cidadania*.

Para que seja possível caracterizar o AE, é de salientar que o mesmo se insere num contexto socioeconómico desfavorecido, que justifica o facto de estar inserido no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde 2006/2007. Este estabelecimento de ensino encontra-se situado numa área edificada com habitações sociais e os alunos integram uma situação de risco de abandono e/ou exclusão social/escolar, de acordo com o Despacho normativo n.º 20/2012. Sendo objetivo resolver os problemas do insucesso e de abandono escolar, considerando também a indisciplina na sala de aula por parte dos alunos (PE, 2018/2021), foi desenhado um Plano Plurianual de Melhoria (PPM) que está em ação desde 2018 e que pretende promover alterações, adaptações e/ou melhorias no AE e, se possível, orientar e

conduzir ao cumprimento dos descritores que o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* elenca. Para que a construção do PPM fosse congruente com os obstáculos a serem colmatados, realizou-se uma análise SWOT e, dessa forma, foi possível definir as áreas que precisam de intervenção prioritária dentro do AE. É de realçar, relativamente a esses aspetos, a taxa de abandono escolar (principalmente no que diz respeito aos alunos de etnia cigana) e a indisciplina que existe dentro da sala de aula (PPM, 2019).

Destaque-se, ainda, que, no ano letivo 2017/2018, a percentagem de alunos que beneficiava da Ação Social Escolar (ASE) era de 56%. Desta percentagem, 419 alunos eram do 1.º CEB e 205 do 2.º CEB. A taxa de retenção mostra-se elevada, pois ficaram retidos 73 alunos do 1.º CEB e 31 do 2.º CEB, no final do ano letivo mencionado.

Para ir ao encontro do PE, o AE desenhou um Plano Anual de Atividades (PAA) que procura interligar as suas dinâmicas com outras instituições que têm a educação como prioridade social. Assim, é possível destacar a Câmara Municipal da Maia (CMM), que possui um plano de contribuição para as Atividades de Enriquecimento do Currículo (AEC); o *Projeto Bué de Escolhas*, que se dedica a apoiar os alunos que frequentam os cursos vocacionais, com o objetivo de melhorar o sucesso escolar; e, por último, o *Futebol Clube*, nomeadamente no que concerne às áreas desportivas do Karatê e da Esgrima. O AE conta ainda com outros projetos e clubes, como o Desporto Escolar (futsal, corfebol, badminton, natação, natação NEE e desporto adaptado), o Coro da Escola (destinado aos alunos do 2.º e do 3.º CEB), a Oficina de Expressão Dramática (para potenciar a improvisação e a criatividade), o Clube das Artes (que, neste momento, tem atividades em torno do tema “A Europa”), o Clube de Reciclagem (para a promoção de hábitos de reutilização de material), o Clube de Ciências (com atividades dinamizadas por alunos dos 2.º e 3.º CEB, e apresentadas aos alunos do Pré-Escolar e do 1.º CEB), o Clube de Inglês (destinado a alunos do 2.º CEB) e o Clube de Apoio à Inclusão (com o objetivo de habilitar alunos voluntários para que estes tenham a possibilidade de apoiar os alunos com NAS) (PAA, 2016/2017).

Os documentos acima mencionados estão, também, no Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), que contempla diversos objetivos, como “Prevenir a indisciplina como forma de promover o sucesso educativo” e “assumir critérios de discriminação pedagógica positiva, legitimados pelo reconhecimento da existência e diferenças individuais, sociais e culturais de base, que assegurem,

em condições de equidade, o desenvolvimento de percurso educativo de todos os alunos” (PCA, 2019, p. 6), os direitos educativos das crianças devem, também, ser promovidos.

## O 1.º CEB

### A ESCOLA DO 1.º CEB

A PES realizou-se numa escola do 1.º CEB, sendo que esta é uma das Escolas Básicas que contemplam, também, o Jardim de Infância pertencente ao AE. Esta escola possui dois edifícios. O primeiro é destinado à componente letiva, e, por essa razão, tem duas salas do pré-escolar, na (parte da frente da escola), quatro salas destinadas ao 1.º CEB (duas salas no piso inferior e duas no piso superior) e ainda um piso superior onde se encontram duas salas, uma para a biblioteca e outra para receção aos alunos na parte da manhã ou componente letiva durante a tarde e/ou manhã.



*Figura 1. recorte do Google Maps no que diz respeito à planta da escola do 1.º CEB.*

Relativamente ao espaço das salas de aula, cada sala corresponde a um ano de escolaridade e, assim, se compreende que esta escola tenha quatro níveis em simultâneo. No piso inferior, encontram-se os 2.º e o 3.º anos, no piso superior os 1.º e 4.º. Além disto, este edifício possui ligação com o espaço de trás da escola e com as salas de Educação Pré-Escolar. Apesar disso, os

alunos não se encontram todos ao mesmo tempo no recreio, porque os tempos são distribuídos de forma a que isso não aconteça, garantindo a segurança de todos, devido à situação pandémica mundial.

O espaço físico exterior encontrava-se sempre limpo, com alguns espaços resguardados e outros descobertos, com muito espaço para lazer, com zonas verdes e ainda um pequeno parque com um escorrega. Este espaço era visivelmente do agrado de todas as crianças e eram realizadas muitas atividades ao ar livre – sejam atividades letivas, atividades das AEC e/ou comemorações festivas.

No que concerne à passagem, esta só é permitida em dias de chuva, de forma a gerir as entradas e as saídas das crianças, bem como os contactos entre as mesmas, como já referido. Assim, quando as condições climáticas são favoráveis, o acesso às salas é realizado através da porta lateral do edifício. Nesta zona, também se encontra uma área destinada à recolha do leite escolar que, posteriormente, é distribuído pelas salas para chegar aos alunos.

A parte superior deste primeiro edifício é realmente pouco apelativa, pouco organizada e com pouco significado para os alunos da escola. Esta zona é só utilizada de manhã, quando as crianças chegam, e nas AEC, sendo que não é a única funcionalidade que podemos encontrar, principalmente, numa Biblioteca.

A Biblioteca encontra-se desorganizada, desatualizada e os recursos que oferece são escassos. Existem mais manuais do que textos literários, assim como existe uma maior disposição de jogos de tabuleiro e menos jogos didático-pedagógicos. Não existe organização e regras na Biblioteca e, pelo que foi observado, os alunos não a frequentam e não entendem a sua utilidade. A Biblioteca é, para as crianças desta escola, uma sala normal (bastante pequena) ou uma típica “sala de brinquedos” que podem encontrar em casa. Os livros não estão devidamente organizados nas estantes e não apresentam qualquer tipo de estímulo para as crianças, não estão ao seu nível e, por isso, não podem ser utilizados devidamente pelas mesmas. Não existem referências, etiquetas ou outros meios que garantam a boa utilização dos livros e outros materiais. Apesar de desatualizados, os recursos disponíveis poderiam ser potenciais meios de aprendizagem e interesse pela escola, mas devido à falta de organização e cuidado com o espaço, é impossível que

este se torne um lugar agradável para se estar e aprender. As paredes não estão recheadas com o trabalho das crianças e não existem documentos que desenvolvam o interesse, pois não existem desafios, enigmas ou atividades. Apesar de existir um computador ligado ao projetor neste espaço, está inutilizável, pois não tem manutenção. A biblioteca não é aproveitada e não serve o seu propósito. Este espaço também não tem qualquer tipo de responsável e é pouco cuidado pelos docentes e auxiliares, acreditando que fica esquecido nos objetivos da escola.

O segundo edifício da escola, possui, no piso superior, três salas. Uma das salas está direcionada para apoiar alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Contudo, devido às adaptações necessárias para o combate à pandemia, esta sala está a ser utilizada como sala de isolamento. Outra das salas tem diversos computadores e uma impressora, onde os professores e alunos podem realizar trabalhos na área da TIC. Por último, existe uma sala destinada aos professores, considerada, também, a sala do diretor da escola. Nesta sala, podemos encontrar os processos dos alunos e os documentos da respetiva instituição, assim como materiais escolares, livros e computadores. No piso inferior, encontra-se a cantina e a cozinha (diariamente as refeições são aqui confeccionadas); uma casa de banho para os professores (com chuveiro) e uma máquina de lavar a roupa (utilizada pelas auxiliares de ação educativa), uma casa de banho para os alunos e um ginásio com diversos aparelhos propícios à ginástica e atividade física.

Relativamente aos recursos humanos, a escola possui um professor diretor (que não tem nenhuma turma atribuída e apenas apoia os alunos individualmente), um professor titular por cada turma, duas educadoras de infância, professores direcionados para o ensino do Inglês, Educação Especial e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). No que diz respeito aos profissionais não docentes, observou-se a existência de duas auxiliares de ação educativa e uma cozinheira. Contudo, na hora do almoço, na cantina, ~~existem~~ estão presentes entre cinco a seis auxiliares.

No que concerne à sala onde se desenvolveu a PES, trata-se da sala do 1.º ano do 1.º CEB e esta localiza-se no piso superior do edifício principal da escola. Este espaço mudou ao longo do ano letivo, tendo em conta as necessidades e interesses educativos. Primeiramente, este espaço organizava-se em três filas de mesas, sendo no total dezoito. Todas as mesas se encontram dispostas em ziguezague e os alunos estavam distribuídos por essas mesas, individualmente.

Contudo, numa das filas, optou-se por colocar crianças duas a duas, para uma melhor organização do espaço. Esta distribuição foi devida à pandemia causada por Covid-19, que exigiu que as crianças estivessem o mais distantes possível. Ao longo do ano letivo, a disposição mudou e a docente optou por colocar as crianças em grupo, sendo que existiam cinco grupos. Esta opção deveu-se à necessidade de trabalhar sobre metodologias diferentes, apoiando os alunos com mais dificuldade e optando por outras estratégias de aprendizagem.

Além do que aqui foi dito, a sala possui quatro quadros: giz, branco, cortiça e interativo. Os dois primeiros quadros encontram-se colocados no fundo da sala e, no momento inicial do estágio, não eram utilizados. O quadro de cortiça encontra-se na lateral da sala e servia o propósito de afixar cartazes respetivos aos conteúdos lecionados, trabalhos dos alunos e informações para a docente. O último quadro, o quadro interativo, dispõe de uma ligação a um projetor e a um computador, situados perto das mesas da professora, sendo que uma está de frente para a turma e outra do lado da parede, onde o computador se situa. Ainda neste espaço, existe um armário que guarda materiais escolares, folhas, livros, cadernos, lápis, fichas de trabalho, materiais manipuláveis, brinquedos e alguns arquivos importantes e essenciais à dinâmica da docente.

No fundo da sala, existem ainda mais três armários. Um dos armários possui as capas dos alunos com os seus trabalhos, manuais escolares e livros de fichas. Outro dos armários possui instrumentos de trabalho e materiais manipuláveis. Por fim, o último armário está adaptado aos *tablets* que foram fornecidos pela CMM.

Na sala de aula, existem ainda três caixotes do lixo devidamente identificados e higienizados, que permitem às crianças o contacto direto com a reciclagem e a preocupação com as questões ambientais. Assim sendo, encontra-se à disposição um caixote para o lixo comum, outro destinado ao plástico e um último para o papel. Raramente, as crianças se enganavam a colocar os resíduos e, em caso de dúvida, perguntavam à docente ou às estagiárias, de modo a garantir a colocação correta. Nessas alturas, as respostas não eram dadas, mas sim era estabelecido um diálogo de forma a levar a criança a pensar sobre as opções e a constituição da embalagem, por exemplo: professora – “de que material é feito isso que tens na mão?”; criança – “é plástico”; professora – “onde é que colocamos as coisas que são feitas de plástico?”; criança – “no amarelo”. Apesar destas serem excelentes práticas, julga-se que na sala deveria existir um recipiente para

as *tampinhas*, envolvendo as crianças nas questões sociais, pois em muitas instituições esta prática se realiza para apoiar pessoas com deficiências físicas a adquirir cadeiras de rodas. Pensa-se que, também seria interessante, ensinar as crianças a fazer compostagem com os resíduos ditos “comuns”, pois a aprendizagem começa no dia-a-dia e existem muitas questões práticas e importantes que a escola deveria investir.

Apesar de as janelas da sala estarem constantemente fechadas, assim como os estores as condições de iluminação eram boas, o que podia facilitar o bem-estar das crianças, se a luz natural fosse aproveitada devidamente. A pintura das paredes é branca, o que também ajuda com as questões do ambiente luminoso. Infelizmente, as paredes da sala estavam despidas de trabalhos das crianças, pois devido à pandemia e à regulação dos materiais, não se podiam colocar trabalhos em exposição, evitando o contacto e o manuseamento. Ao longo do tempo, a sala foi-se mostrando, também, bastante fria e, com a mudança das instalações de eletricidade, aliadas às regras da covid-19, as crianças sentiam algum frio e desconforto.

## **A TURMA DO 1.º CEB**

A turma do 1.º CEB que foi acompanhada ao longo da PES era do 1.º ano, como já foi referido. Assim, 21 alunos compõem esta turma, oito alunos do sexo feminino e 13 alunos do sexo masculino. A maior parte dos elementos tinha seis anos de idade.

Como em todas as turmas e anos de escolaridade, as crianças apresentam diferentes níveis de aprendizagem, que correspondem ao ritmo de cada uma e das suas experiências e estímulos em tenra idade. Uma das crianças da turma não frequentou o Ensino Pré-Escolar e esse facto pode influenciar as suas competências pouco desenvolvidas, principalmente ao nível da expressão plástica, comunicação oral e relação com os pares. Nesta turma, existem ainda duas crianças que apresentam algumas dificuldades que, ao longo do tempo, foram facilmente ultrapassadas. Uma das crianças foi diagnosticada com NAS e a outra criança ainda se encontra em fase de diagnóstico no momento de escrita deste RE. No que diz respeito à aluna diagnosticada com NAS, esta apresenta limitações na comunicação e expressão oral, pois sente dificuldade na articulação

das palavras e frases. Sendo assim, tornou-se necessário insistir e promover a sua fala no contexto de sala de aula e, ao longo do tempo, foram-se sentindo melhorias na expressão e compreensão. Será importante também referir que uma das crianças possui mais dificuldades na concentração e relação com os colegas, além de não possuir controlo sobre as suas emoções, acabando por realizar as suas necessidades fisiológicas na própria sala de aula sem dar conta e sem se sentir minimamente preocupado ou perturbado. Esta criança não está sinalizada, nem está à espera de qualquer tipo de diagnóstico.

Como já foi referido, ao longo da prática as crianças foram-se desenvolvendo e mostrando capacidades para acompanhar o trabalho dos restantes elementos da turma, isto porque o acompanhamento foi constante. Além deste trabalho ajudar as crianças no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e de aprendizagem, foi também uma aprendizagem muito enriquecedora e gratificante para as professoras estagiárias, dando ainda mais credibilidade à afirmação “o trabalho com alunos portadores de deficiência [é] bastante enriquecedor tanto para nós enquanto docentes, pelo grau de exigência que nos impõe, como para as restantes crianças da turma que aprendem desde cedo a respeitar e a valorizar a diferença” (Alonso & Roldão, 2005, p. 105).

A par das crianças com algumas dificuldades, existem também, nesta turma, outras bastante desenvolvidas e com maturidade cognitiva, que, logo após realizarem as tarefas, sentem alguma desmotivação porque a aprendizagem não é suficientemente interessante e por se demonstrar demasiado acessível. Importa salientar que a diferenciação pedagógica não está destinada apenas aos alunos com dificuldades, mas também aos que exigem mais da escola e do seu professor. Muitas vezes, a diferenciação pode estar nas pequenas ações e torna-se uma grande transformação, porque o aluno que já chegou ao nível objetivado, pode ajudar o aluno que ainda não alcançou esse nível. Esta troca de aprendizagens enriquece ambos os alunos e o ambiente da sala de aula.

Relativamente ao horário rotineiro da turma apresenta-se na seguinte tabela:

<b>Horário</b>	<b>Atividade</b>
8h50	Início das atividades letivas
9h40	Pausa para lanche dentro da sala de aula
10h	Intervalo
10h30	Retoma das atividades letivas
12h	Almoço
14h	Retoma das atividades letivas
16h	Fim das atividades letivas e início das AEC

*Tabela 2. Tabela referente ao cronograma diário de atividades dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB.*

No geral, os alunos possuem uma boa relação entre si e com a docente. Os elementos da turma demonstram afetividade uns pelos outros e carinho pela professora, sendo que esta é um ponto de referência para todos. Ao longo do tempo, os laços foram tornando-se mais fortes e as crianças foram melhorando a sua postura, o seu comportamento e a capacidade de lidar com a personalidade dos colegas. A harmonia existente facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois o ambiente é saudável e propício a estas dinâmicas e todos estão dispostos a aprender mais e melhor, sendo esta uma vantagem para o sucesso escolar desta turma, pois “em uma época de mudanças drásticas, são os que têm capacidade de aprender que herdaram o futuro. Quanto aos que já aprenderam, estes descobrem-se equipados para viver em um mundo que não existe mais” (Eric Hoffer).

## **O 2.º CEB**

### **A ESCOLA DO 2.º CEB**

Relativamente ao 2.º CEB, a PES desenvolveu-se na sede do AE, que contempla turmas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário. Posto isto, compreende-se que se trata de uma escola bastante ampla no que diz respeito à comunidade estudantil e, por isso, é uma instituição com espaços extensos que correspondem adequadamente ao número de alunos que comportam. É possível referir que a escola possui dois pisos, sendo composta por três edifícios com os respetivos pisos e um pavilhão gimnodesportivo com um balneário interior significativamente pequeno. Além disso, possui dois campos de jogos, destinados às atividades desportivas da escola e a outras atividades externas. Um dos campos de futebol encontra-se coberto (como se pode ver na figura abaixo) e o outro é descampado. Apesar de possuir bastante espaço exterior, este recinto é pouco dinamizado e cuidado. Valoriza-se a manutenção das áreas mais verdes,

ajardinadas e com bancos para momentos de pausa e lazer, que enriquecem, sem dúvida, o recreio do agrupamento.

O edifício onde o par pedagógico desenvolveu a sua prática possuía reprografia, sala dos professores, WC para alunos e professores, arrecadação, um hall que estava sempre repleto de trabalhos dos alunos e possuía um aquário, salas de aula (inclusive salas de informática) e biblioteca.



*Figura 2. recorte do Google Maps no que diz respeito à planta da escola sede, agrupamento.*

O par pedagógico lecionou, sensivelmente, um ano letivo, na turma H, do 5.º ano de escolaridade. Relativamente ao 5.º ano de escolaridade, a escola tem nove turmas, sendo, então, uma delas acompanhada pela díade de estágio, tanto na prática de Português como de História e Geografia de Portugal. Este acompanhamento foi realizado durante três dias por semana: um bloco de 50 minutos de Português à segunda-feira (final da tarde), um bloco de 50 minutos de Português e outro de, também, 50 minutos de História e Geografia de Portugal à terça-feira (início da tarde) e, à quarta-feira, um bloco de 50 minutos de História e Geografia de Portugal ao início da manhã (8h10) e outro bloco de 50 minutos de Português após o almoço. Esta organização encontra-se exposta na tabela que se segue.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8h10			História e Geografia de Portugal
17h15	Português		
13h15		Português	Português
14h15		História e Geografia de Portugal	

*Tabela 3. Horário da PES da mestranda durante o ano letivo 2020/2021, no que diz respeito à turma do 5.º H do 2.º CEB.*

Esta turma tem, geralmente, aulas de Português e História e Geografia de Portugal em duas salas muito idênticas, ou seja, partilham as mesmas características. É possível referir que as salas são iluminadas, seja através da luz natural, seja através da luz artificial. Além disso, pode-se considerar que as salas têm uma dimensão apropriada e propícia a várias dinâmicas e atividades, que, devido à pandemia, não foram possíveis de presenciar e dinamizar. Acrescenta-se que esta sala dispõe ainda de quatro janelas que se encontram, pelas mesmas razões de segurança impostas pela Covid-19, constantemente abertas, assim como a porta. Esta situação provoca uma corrente de ar forte e permanente nas salas de aula, tornando-as um espaço desagradável e pouco cómodo para a aprendizagem. Aliada a esta dificuldade, o corredor não tem teto, pelo que as telhas ficam à vista, provocando um ambiente ainda mais frio.

Nestas salas podemos encontrar três quadros, um de giz, um interativo e um de cortiça. O quadro interativo encontra-se ligado a computador com acesso à Internet que está na mesa do professor, mesa esta que está posicionada de frente para a turma e perto de uma das janelas. Habitualmente, o quadro utilizado é o interativo, sendo que este tem uma caneta própria que é constantemente desinfetada para utilização dos professores e alunos. O quadro de giz é utilizado pelos professores, caso o quadro interativo não esteja operacional ou a realizar outra função (projeção). O quadro de cortiça mantém-se completamente inutilizado, devido, novamente, às questões da covid-19.

Nas duas salas estão dispostas 16 mesas, duas a duas, onde a distribuição é feita de forma igual, ou seja, duas filas, onde cada criança usufrui de uma mesa.

Por último, as paredes das salas estão pintadas de azul e, em cada sala, existe um quadro de cortiça onde, antes da pandemia, eram afixados alguns trabalhos das turmas. Ainda atrás da porta das salas é possível encontrar-se um pequeno caixote para o lixo, assim como um cabide onde os alunos podem colocar o vestuário.

## A TURMA DO 2.º CEB

Antes de realizar a descrição da turma do 2.º CEB, é importante ressaltar que “Uma turma não é só o conjunto de crianças selecionadas, os nomes agrupados no princípio do ano, [...] mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (Ferreira & Santos, 2000, p. 29). Posto isto, a turma do 2.º CEB, mais precisamente o 5.º ano, onde as professoras estagiárias realizaram a PES, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, trata-se uma turma composta por 19 crianças, em que apenas 15 frequentam as aulas com assiduidade. Ainda sobre as 15 crianças, pode-se aferir que seis são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Estimando-se a média de idade dos alunos, a faixa etária encontra-se nos 11 anos, apesar de existir um caso particular que possui 17 anos de idade (aluna com baixa taxa de assiduidade, pontualidade e aproveitamento). Uma das crianças desta turma está sinalizada com NAS, sendo que as suas limitações físicas e expressivas, em nada prejudicam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, sendo que é auxiliada por um computador em todas as aulas.

A situação da turma é bastante alarmante, porque todos os alunos apresentam bastantes dificuldades de aprendizagem, concentração e integração, mesmo que muitos deles já se conhecessem desde o 1.º CEB:

*“É, assim, uma totalidade formado por todas as participações: os que gostam de estar ali e os que não gostam, os que estão atentos e os que estão distraídos, os bons e os maus alunos, os agressivos e os calmos... Num contexto interativo não há uma causa única explicativa de determinado comportamento, mas sim um multicausalidade, pois as causas e os fatores interagem numa dinâmica intercausal”*  
(Ferreira & Santos, 2000, p. 29)

A observação naturalista participante e os diálogos realizados com os docentes da turma mostrou-se perceptível que as crianças possuíam diversas lacunas no desenvolvimento e aprendizagem. A este obstáculo, julga-se que o contexto familiar não seja um facilitador do seu progresso escolar. Com o objetivo de tentar combater estas circunstâncias, muitas crianças foram sendo sinalizadas e usufruem de medidas seletivas de suporte à aprendizagem. Uma das crianças tem problemas ao nível da comunicação com os pares e docentes, assim como problemas na sua autoestima e outros de cariz cognitivo, não participa nas aulas e, quando solicitado, demonstra mau estar e inquietude; outro aluno demonstra desinteresse total pela escola, não coloca o material escolar na mesa e não se concentra naquilo que lhe é dito, muitas vezes afirma “não percebo nada daquilo que vocês estão a dizer”, durante as aulas ri-se e fala sozinho, algumas vezes, desafia os colegas; outra criança chega constantemente atrasada às aulas da manhã e muitas vezes falta, pois afirma ser responsável pelo cuidados do irmãos mais novos. Acrescenta-se que este caso não era o único e que, a maioria dos alunos, deslocava-se para a escola a pé, aproveitando os trilhos perigosos do mato, chegando à escola extremamente exaustos sem o pequeno-almoço ou almoço tomado.

Ao longo do tempo, os alunos entravam em conflito uns com os outros. Dentro da sala de aula era possível mediar esse conflito, mas no exterior tornava-se impossível e esses comportamentos tinham bastantes repercussões no bem-estar e na aprendizagem dos elementos da turma, pois:

*“A sala de aula enquanto cenário pedagógico tem, segundo Doyle (1986), seis características que influenciam os comportamentos do professor e dos alunos, e que são: Multidimensionalidade, simultaneidade, imediaticidade, imprevisibilidade, lugar público e historicidade”*  
(Ferreira & Santos, 2000, p. 26).

Relativamente à relação com os professores, os alunos eram bastante tranquilos e respeitadores, demonstrando afeto e apreço por alguns professores da equipa docente. O comportamento era sempre mediano, tendo em conta algumas chamadas de atenção por serem faladores e distraídos. Acrescenta-se também que ficavam bastante agitados depois do intervalo e no horário do final da tarde, após muitas horas de aulas.

A descrição realizada permite entender que o aproveitamento escolar desta turma era bastante reduzido e alarmante, não sendo crianças motivadas, nem curiosas. Nenhum destes alunos frequentava as atividades da escola ou outras ofertas educativas.

Na disciplina de Português, demonstravam um grande desinteresse pelos conteúdos abordados, com muitas dificuldades quer ao nível da comunicação oral, como da escrita. Os alunos não possuíam fluência leitora e escreviam pouco com muitos erros ortográficos. Não gostavam de ler, nem tinham conhecimento ou interesse pelos livros. A participação e o empenho foram chegando muito lentamente através da motivação por parte das professoras estagiárias, tanto pela afetividade, como pela utilização de atividades e recursos diversos. Contudo, a concentração e a autonomia das crianças eram muito reduzidas e apresentavam sempre dificuldades em realizar as tarefas propostas, fossem elas individualmente ou em grupo. Somente três elementos da turma se preocupavam com as classificações das avaliações. Apesar destas características, na aula de Português as crianças distanciavam-se bastante da docente, não aproveitando o apoio que esta lhes podia dar. Os alunos tinham também aulas de Apoio ao Estudo e uma aula de Oficina que não resultaram e não evidenciaram qualquer tipo de aproveitamento, apesar de todas as estratégias mobilizadas.

O total desinteresse por esta disciplina levou a mestranda a realizar atividades de intervenção, assim como um projeto na área da leitura do texto literário, permitindo que as crianças participassem ativamente na sua aprendizagem e na construção dos seus conhecimentos. Não obstante, o objetivo também passou por motivar as crianças para a aprendizagem e motivar para a escola e aquilo que ela pode, efetivamente, oferecer. Assim, as crianças precisam de entender que a escola se importa com eles e lhes dá importância, após isso, são capazes de aprender e criar caminhos para que a aprendizagem seja eficaz, constante e prazerosa.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal os alunos demonstravam um pouco de interesse, apesar deste não ser suficiente para obterem resultados satisfatórios e estarem com uma postura positiva na sala de aula. A relação com a professora cooperante era muito positiva, o que facilitava o bom comportamento e a atenção. Os poucos trabalhos de carácter mais manipulatório, que envolviam uma atitude mais prática, com as tecnologias e internet, deixavam a turma curiosa e agitada, acreditando que nesses momentos as aprendizagens seriam, de facto, significativas. Contudo, revelavam mais facilidade de aprendizagem no que concerne a conteúdos históricos do que geográficos e levavam um grande período de tempo para compreender o que era lecionado e se apropriarem dessa aprendizagem. Além disso, não conseguiam fazer conversões, pois sentiam-se graves lacunas ao nível da matemática, o que prejudicava, também, este trabalho.

Denotavam-se, também, graves problemas em realizar associações, em responder a questões de caráter mais aberto e realizar atividades de ativação do conhecimento prévio, pois os alunos tinham pouca bagagem para tal. Com o objetivo de combater esta problemática, existia, permanentemente, um ensino individualizado e atento às suas necessidades, tendo esta turma mais predisposição para expor as suas dúvidas.

Ao longo do tempo e apesar das dificuldades, os alunos foram demonstrando evolução e superação de desafios e obstáculos, tentando resolver os seus problemas, tomando decisões e expondo a sua opinião de forma crítica, organiza e reflexiva. O término do estágio não possibilita a continuação do trabalho por parte da docente, mas o mais importante será não desistir dos alunos para que eles possam, sem dúvida, nunca desistir de si mesmos, pois “Não há nenhuma criança, por mais indiferente ou difícil que pareça, da qual não seja possível obter uma resposta” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 7)

## 2.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

No presente capítulo, apresenta-se a Prática de Ensino Supervisionada, em que são destacadas algumas atividades realizadas em contexto, assim como as respostas dos alunos a essas atividades que concretizam o estágio realizado.

Como já foi mencionado, este Relatório de Estágio integra uma componente avaliativa da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES). A PES é formada por um conjunto de componentes que estão distribuídas por várias horas, como será representado na tabela abaixo.

Componente	Carga horária
Estágio	400h
Seminários	30h
Orientação	8h
Trabalho autónomo	885
Total	1323h

Tabela 4. Tabela realizada pela mestranda tendo em conta o documento *Complemento Regular Específico de Curso, 2020*.

Compreende-se, após a leitura da tabela, que esta UC é fulcral no plano de estudos deste mestrado e, evidentemente, no enriquecimento profissional da estudante. Assim, esta apresenta-se como fundamental no que concerne à média final da aluna.

Antes de iniciar a descrição e reflexão sobre as atividades da professora estagiária, salienta-se, de forma breve, o papel do professor do 1.º CEB e o papel do professor do 2.º CEB, com o objetivo de contextualizar o estágio realizado.

O professor do 1.º CEB trabalha com crianças na faixa etária dos seis e os dez anos de idade e, esta sua prática, é distinta dos restantes níveis de ensino, pois o professor do 1.º CEB, além de ensinar tendo em conta um regime de monodocência, este tem de realizar um trabalho articulado e global, pois as áreas de *Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)* devem estar em consonância, trabalhadas numa perspetiva interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar. A dimensão da responsabilidade do professor do 1.º CEB é substancial, tendo em conta a “diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Contudo, sempre que necessário, usufrui de um serviço de coadjuvação, promulgado no Artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

O professor do 2.º CEB não possui um regime de monodocência, mas apenas leciona as áreas disciplinares que vão ao encontro das suas habilitações. Esta característica pode ser um obstáculo na habituação dos alunos à entrada do 2.º CEB, visto que:

*à entrada do 2.º ciclo, os alunos deparam-se com uma situação nova: saídos de um currículo globalizante, em que a gestão do tempo se faz num continuum natural, vão confrontar-se com uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido (Reis et al., 2009, p. 73).*

O 2.º CEB corresponde aos 5.º e 6.º anos de escolaridade e o horário distribui-se por diferentes áreas curriculares. Apesar da docência, neste ciclo de ensino, se organizar por áreas específicas, deve-se continuar a insistir num trabalho articulado com os outros professores da turma e/ou do

grupo disciplinar, pois o professor continua a ser responsável pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos seus alunos (Ramos, Faria, Ramos & Rodrigues, 2016).

No que diz respeito à intervenção educativa da mestranda, esta realizou diversas unidades didáticas por acreditar nesta formação metodológica, sendo que estas são “um todo coerente, a partir da interrelação de todos os elementos que a constituem” (Pais, 2013, p. 70). Importa também referir que esta metodologia de trabalho deve ser prática, motivadora, flexível, pertinente, dinâmica e avaliável (Pais, 2013). Além disso, e ainda segundo este autor, as UD devem suportar diversas etapas: (i) justificação tendo em conta as observações e anotações, (ii) seleção do conteúdo programático e realização de uma sequência lógica, (iii) desenho dos percursos de ensino-aprendizagem de forma encadeada e rigorosa, tendo em conta as estratégias e planificação e, por último, a avaliação (iv) que sustenta uma reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, mas principalmente, sobre a ação da docente (Pais, 2013).

Algumas dinâmicas dessas UD (Apêndice A) serão destacadas no decorrer deste capítulo. Reforça-se que, no caso do 5.º ano de escolaridade, uma parte de uma das unidades didáticas foi realizada *online*, pois as atividades letivas presenciais foram suspensas entre o mês de fevereiro de 2021 e março do mesmo ano.

Ao longo dos subpontos que se seguem, pretendeu-se descrever algumas temáticas que caracterizam a mestranda como docente e refletir sobre essas intervenções no âmbito da PES e sobre o impacto das mesmas nos contextos. De forma a organizar esse trabalho, a mestranda optou por realizar uma divisão por títulos chave.

## **O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTUDO DO MEIO**

A disciplina de *Estudo do Meio* não é alvo de tantas reflexões, debates e reajustes como as áreas de *Português* e *Matemática* – tal situação é uma preocupação para a professora estagiária, que desde sempre acha esta área fulcral no ensino em Portugal. A educação ambiental aparece ténue nas linhas orientadoras dos documentos *Metas Curriculares* e *Aprendizagens Essenciais* e, ao contrário do que parece, a educação ambiental não é apenas sobre preservação e conservação de espécies, mas a educação ambiental é sim educação política, porque “ela reivindica e prepara os

cidadãos e as cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (Reigota, 1993, pp. 5-6).

Assim, surge a necessidade de marcar pela diferença e, para isso, a professora estagiária realizou uma formação com o biólogo e educador ambiental Tiago Carrilho, em fevereiro de 2021, para aprofundar conhecimentos e perceber de que forma é que pode, efetivamente, levar a educação ambiental até à sala de aula, selecionando os melhores temas e recursos. Para além disto, durante o estágio, a professora estagiária realizou, também, uma formação de educação ambiental (sendo, por isso, educadora ambiental).

Segundo Audrey Azoulay, diretora-geral da UNESCO, citada por Helena Geraldês (2021):

*A educação deve preparar os alunos para compreenderem a actual crise ambiental (...). Para salvar o planeta, devemos transformar a nossa forma de viver, produzir, consumir e interagir com a natureza. É fundamental integrar a educação para o desenvolvimento sustentável em todos os programas de aprendizagem de todos os lugares.*

Uma vez que a UNESCO exige que a educação ambiental seja uma componente-chave dos currículos escolares de todos os países até 2025, a professora estagiária preocupou-se “em adquirir os conhecimentos, aptidões, valores e atitudes necessárias para que se produzam as alterações que permitam proteger o futuro do nosso planeta” (Geraldês, 2021).

Contudo, a mestrada acredita que:

*A Educação Ambiental deve ser trabalhada na escola não por ser uma exigência do Ministério da Educação, mas porque acreditamos ser a única forma de aprendermos e ensinarmos que nós, seres humanos, não somos os únicos habitantes deste planeta, que não temos o direito de destruí-lo, pois da mesma forma que herdamos a terra de nossos pais deveremos deixá-la para nossos filhos (Narcizo, 2009 p. 88)*

Desta forma, teve um especial cuidado ao trabalhar com os alunos do 1º CEB as questões ambientais, assim como com os alunos do 2º CEB, apesar de não ter tido o mesmo tempo e as mesmas oportunidades. A escola é, sem dúvida, mediadora deste caminho, em que as gerações podem ter um papel ativo na transformação positiva do planeta, no entanto, são necessários professores ativos, com mentalidade e vontade transformadoras.

A educação ambiental é importante para que as crianças sejam adultos responsáveis e atentos à preservação do planeta, mas, em contexto de desenvolvimento escolar, a educação ambiental também pode ter um impacto muito positivo, já que:

*um dos modos de se trabalhar a interdisciplinaridade são os projetos de Educação Ambiental que podem e devem ser desenvolvidos nas escolas a fim de fomentar a criatividade e o raciocínio dos alunos, através de atividades dinâmicas e participativas, unindo teoria à prática (Narcizo, 2009, p. 88).*

A professora estagiária acredita que o currículo escolar terá de ser repensado e que é urgente introduzir a educação ambiental e realizar trabalhos que promovam o pensamento ambiental. É estritamente importante ressaltar que “a escola ao propor o desenvolvimento do currículo escolar voltado para a questão ambiental, deve proporcionar a participação de todos no processo de sua construção execução, tendo os alunos como sujeitos do processo” (Narcizo, 2009, p. 91).

Em suma, é importante que nos próximos anos se tenha mais em consideração a educação ambiental, pois esta precisa de ganhar mais espaço na escola, sendo que a escola é o lugar onde se primazia as aprendizagens, “novas atitudes e comportamentos face ao consumo na nossa sociedade [e] estimula a mudança de valores individuais e coletivos” (Jacobi, 2007, citado por Santos e Santos, 2016, p. 376).

### ***Penso no Ouriço***

A partir dos interesses dos alunos, a professora estagiária colocou em prática uma ação que tinha como temática o Ouriço-cacheiro. Esta aula surgiu, porque na semana anterior, durante o momento de acolhimento, as crianças estavam a conversar sobre os ouriços-cacheiros e como muitos deles estavam atropelados na estrada perto da escola. As crianças mostravam preocupação e empatia com esses animais. Contudo, a maior parte dos alunos referia-se aos ouriços-cacheiros como “porcos-espinhos”, sendo que desconheciam as diferenças entre estes dois animais. Desta forma, o olhar atento e o respeito pelos interesses das crianças fizeram com que a professora estagiária planificasse uma unidade didática com uma visão transdisciplinar que respondesse às necessidades dos alunos, ao currículo e, claro, ao problema dos ouriços – *Penso no Ouriço*.

A aula iniciou-se com a leitura, em voz alta pela professora estagiária, do livro *Para que serve o ouriço?*, de Raffaello Bergonse. Ao longo da leitura, a professora em formação guiava os alunos pela leitura atenta do texto, mas também das ilustrações, realizando algumas observações e perguntas como: *O que aconteceu nesta história? O que pensam da atitude da personagem? O que é um ouriço? Para que serve o ouriço?* Reforça-se que o livro estava presente na aula em formato físico, mas também em formato digital, para que estivesse ao alcance da vista de todos, promovendo mais atenção e concentração. A interpretação e compreensão da obra através do recurso a uma ficha de trabalho foi dispensado, visto que era um texto de compreensão fácil por alunos do 1.º ano de escolaridade e a sua participação ativa auxilia esse mesmo processo.

Perto da hora do lanche, a professora estagiária apresentou às crianças dois livros que têm um ouriço como personagem principal: *Saudade do teu abraço*, de Eoin McLaughlin e *Noronha, um ouriço com vergonha*, de Sofia Isabel Vieira e Sandra Abafa. O entusiasmo foi tão notório, que crianças pediram para ouvir a primeira história enquanto lanchavam. Sendo assim a professora estagiária colocou um vídeo no *Youtube* com uma contadora de histórias, sobre o livro *Saudade do teu abraço*, bastante adequado à situação atual (pandemia).

A seguir ao intervalo, a professora estagiária distribuiu um guião informativo (Apêndice B) elaborado pela mesma sobre o ouriço-cacheiro, que foi promotor de um diálogo com os alunos sobre este animal. Para acompanhar esse guião informativo e para promover a compreensão do mesmo, a professora realizou um *PowerPoint* com imagens e vídeos. Nesse *PowerPoint*, a professora estagiária organizou informações que complementavam o guião informativo e permitiam que as crianças realizassem inferências, cimentassem conhecimentos prévios e construíssem novas aprendizagens. Assim, estabeleceram-se conversas sobre o habitat natural do ouriço-cacheiro, as suas pegadas na floresta em comparação com as pegadas de outros animais que partilham o mesmo habitat, o peso e a altura de um ouriço normal, a sua dieta, algumas curiosidades e, por último, as principais ameaças à sua existência.



Figura 3. Fotografia da aula sobre o ouriço-cacheiro.

Por último, a turma dialogou sobre a situação dos ouriços-cacheiros perto da escola. Diariamente, numa das zonas mais frequentadas pelos alunos, aparecem ouriços-cacheiros mortos por atropelamento. Sabendo desta situação e indo ao encontro dos objetivos propostos pelo documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a professora estagiária desafiou as crianças a criar um pequeno livro (físico e digital) para consciencializar a comunidade educativa e a população da região para o cuidado com os ouriços-cacheiros. Os alunos visitaram, também, a página da associação “Amigos Picudos” para compreender melhor as necessidades dos ouriços e o que é necessário fazer para os proteger. Além disso, o livro físico será doado à associação CRIDO (Centro de Recuperação e Interpretação do Ouriço) que tem sede no mesmo concelho que esta escola, cujo objetivo é a proteção e preservação do ouriço-cacheiro europeu. O livro realizado pelas crianças conta com ilustrações de um ouriço em diferentes perspetivas com um balão de fala – “*Não me atropelas*”, potencializando a Expressão Artística. A professora estagiária ensinou aos alunos a técnica *doodle* para o desenho dos ouriços.

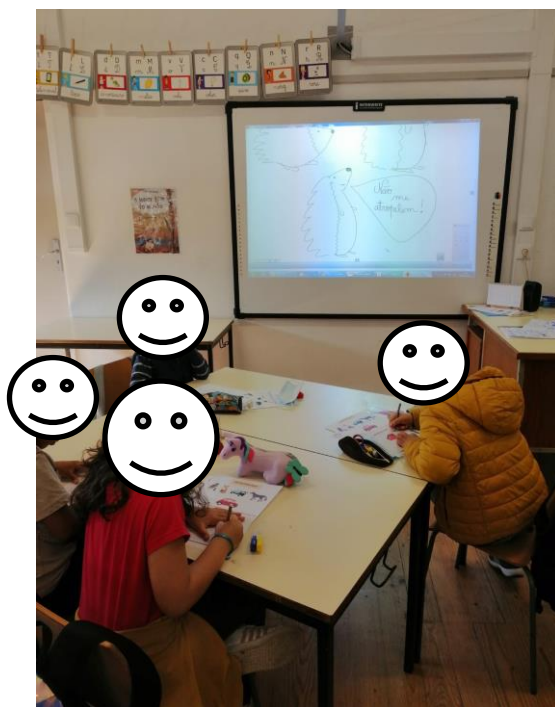


Figura 4. Fotografia do momento da aula em que os alunos estavam a desenhar o ouriço-cacheiro através da técnica doodle.

### ***Os animais da quinta vieram à nossa sala!***

No dia 23 de maio de 2021, os alunos do 1.º ano tiveram a oportunidade de contactar diretamente com alguns animais domésticos que podem ser encontrados, habitualmente, numa quinta. Este plano de ação foi desenhado tendo em vista o currículo de Estudo do Meio e as respetivas Aprendizagens Essenciais que visam a exploração e o contacto com questões ligadas à natureza, nomeadamente plantas e animais, para a construção de cidadãos ativos e conscientes do mundo e das suas responsabilidades.

Primeiramente, a aula iniciou-se com a apresentação de um vídeo sobre a quinta e os seus animais. Como é importante que os alunos contribuam para o desenvolvimento das suas aprendizagens, a professora estagiária promoveu um diálogo com os alunos e entre os alunos, tendo em conta a abordagem desse vídeo. Assim, a preparação desta aula pela professora em formação tornou-se mais exigente, visto que a mesma necessitava de conhecimentos científicos sólidos e verdadeiros para responder a algumas questões das crianças. Contudo, na sala, também se encontravam alguns livros à disposição das crianças (que a professora estagiária levou), assim

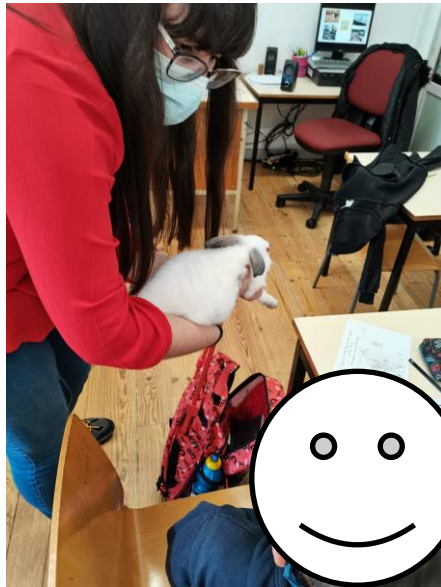
como o computador com acesso à Internet. Neste ponto, reforça-se a importância da criança como construtora do seu próprio conhecimento e reitera-se a pertinência da escuta dos conhecimentos prévios e a potencialização dos mesmos para o desenvolvimento da conversa e aquisição de novos conhecimentos.

Após o diálogo, a professora estagiária apresentou o projeto “Quinta do Gaió” (<https://www.quintadogaio.pt/>), sediado em Gondomar, que conta com uma equipa educativa que tem como objetivo a promoção da educação ambiental, estando esta em constante contacto com as escolas. Devido à pandemia por Covid-19, nenhum elemento do projeto se deslocou à escola para abordar as crianças sobre a importância dos animais e as tarefas que se realizam na quinta. Portanto, este trabalho foi feito pela professora estagiária, que utilizou o site disponível e alguns registos fotográficos. Ao longo da apresentação, as crianças fizeram questões e deram a sua opinião sobre o espaço, manifestando um grande interesse por uma visita e sugestões de melhoria e atividades que se podiam realizar.

Tendo terminado a apresentação do projeto, a professora estagiária explicou calmamente às crianças que iriam receber visitantes muito especiais na sala de aula. Desta forma, foi possível apelar à calma e ao respeito de todos os alunos por esses visitantes, pois só assim podiam todos usufruir agradavelmente da visita à escola. Estas indicações foram facilmente aceites pelos alunos que ficaram radiantes quando a professora estagiária lhes mostrou um coelho, um pintainho e um pato que a Quinta do Gaió cedeu para nossa observação e estudo.



*Figura 5. Fotografia de um dos momentos da aula.*



*Figura 6. Fotografia de um momento da aula em que um dos alunos perdeu o medo do coelho e conseguiu afagá-lo.*

Esta atividade também foi bastante enriquecedora para as crianças que, de certa forma, demonstravam algum receio em contactar com estes animais. Através de algum cuidado e conversas motivadoras, todos os alunos foram capazes de tocar nos animais e apreciar este momento não só de aprendizagem, mas também de bem-estar e superação pessoal. Reforça-se que os animais não se encontravam ansiosos ou prostrados nesta atividade, pois estão habituados ao toque e às atividades nas escolas ou na própria quinta.

Posto isto, iniciou-se a atividade “Biólogo por um dia”. A professora em formação explicou às crianças o que significava a palavra “biólogo”, referindo-se à profissão e às funções do mesmo. As crianças expuseram mais questões sobre o dia-a-dia de um biólogo e estabeleceram comparações com o trabalho de um veterinário. Esta dinâmica não tinha sido preparada pela professora, mas foi um imprevisto muito positivo, porque permitiu alargar os conhecimentos das crianças e responder aos seus interesses e curiosidades. Tal situação, lembrou a estudante da necessidade de uma preparação consciente e sólida de uma aula, que pode, efetivamente, tomar caminhos interessantes que requerem conhecimentos e flexibilidade. É possível ainda referir que esta aula, além de ser um teste à dinâmica estabelecida, é um perfeito exemplo real da necessidade de adaptar, flexibilizar e manipular a planificação. Quando o professor está preparado para a aula, ou seja, quando tem um extenso reportório de conhecimentos e

materiais/recursos é capaz de responder aos seus alunos e tornar a aula desafiadora e significativa.

Na presença dos animais, o objetivo delineado era que as crianças contactassem diretamente com estes e compreendessem as suas características. Acrescenta-se ainda, que se pretendeu promover a consciência e o cuidado com os animais, como a educação ambiental assim o sugere. A professora estagiária retirou-os um a um os da transportadora e fazia-os circular, no seu colo, por todos os elementos da turma. As crianças tocaram levemente nos animais, fizeram observações e questões.



Figura 7. Fotografia de uma criança da turma com o pato.

Após a observação de cada animal, a professora estagiária projetava um diapositivo referente ao animal em questão, com duas perguntas *O que é que já sabemos sobre ...?* e *O que é que queremos saber?*. Esta atividade despoletou nas crianças uma enorme vontade de participar com as suas ideias, sendo que surgiram, também, perguntas muito pertinentes que deram origem a várias pesquisas. A professora estagiária registou no diapositivo todos os conhecimentos dos alunos, relativamente à locomoção, revestimento, alimentação e habitat dos animais, assim como as

perguntas e curiosidades ainda por responder. O objetivo final foi construir um cartaz com informações dos animais através dos conhecimentos adquiridos e das informações que advieram das pesquisas realizadas.

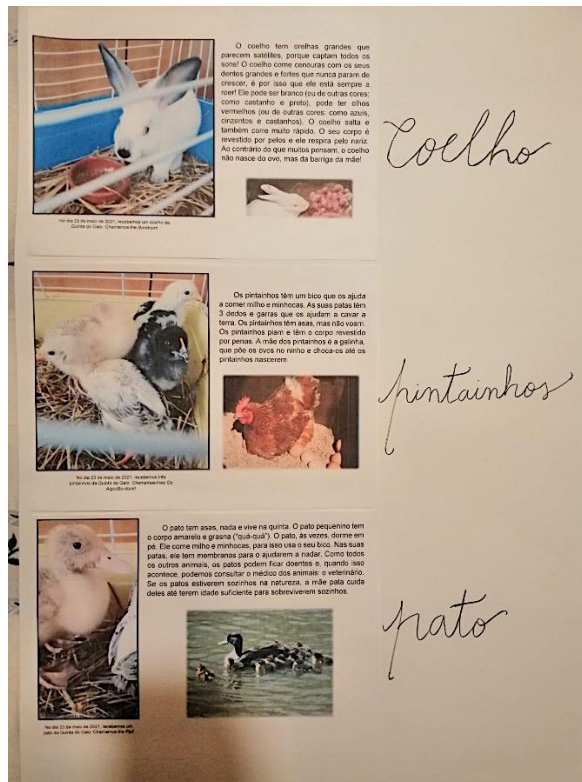


Figura 8. Cartaz realizado após as pesquisas.

### ***Semeando-nos por aí!***

A Unidade Didática *Semeando-nos por aí* foi uma UD pensada para o 1º CEB e 2º CEB numa perspectiva horizontal e vertical, ou seja, a temática envolveu os dois anos de escolaridade (1º e 5º ano), considerando todas as áreas do 1.º ano e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB (Apêndice C). Reforça-se ainda que, esta UD conta com um trabalho transdisciplinar, ou seja, abrange áreas relativas à cidadania.

No que diz respeito à área da Educação Ambiental, que o Estudo do Meio do 1º ano contempla, o objetivo desta parte da UD foi estudar as plantas (constituição, função e relação com o ser humano). Este estudo foi feito através da visualização de uma flor em específico – a petúnia e sementes de outras espécies. Além disso, a professora estagiária preparou um *PowerPoint* com

imagens e vídeos informativos e uma ficha de trabalho (Apêndice D) da autoria da professora em formação (que serve, também, a consolidação dos conteúdos) que acompanhou os alunos. Reforça-se que esta aula abordou conteúdos descritos nas aprendizagens essenciais, sendo eles “categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis: semente, flor, cor da flor e função da flor” e “reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas”.



Figura 9. Fotografia de uma criança com a petúnia.

Por último, partiu-se para a realização de um “lápiz-semente”. Cada criança tinha uma semente e colocou-a num lápis cedido pela professora estagiária. A professora em formação explicou às crianças que o objetivo seria utilizarem o lápis até ao fim para que, no final do mesmo, pudessem colocar a semente na terra para obterem uma flor. Após isso, os alunos fizeram um pequeno apoio (retângulo de cartolina pequeno) para o lápis, desenharam e pintaram nele.

A maioria dos desenhos foram, novamente, realizados através da técnica *doodle*, explorada em aulas anteriores pela professora estagiária. Grande parte dos alunos desenhou abelhas, porque durante a visualização do vídeo todos quiseram conversar sobre a importância dos polinizadores para o equilíbrio do ecossistema e a necessidade de preservá-los. Assim, as ilustrações foram, também, um tributo às abelhas, animais dos quais muitos alunos mostraram receio inicial e, no

final da aula, mudaram a sua perspectiva, sendo que já existia muito carinho e empatia por estes insetos. Após estes sentimentos e discursos, pode-se afirmar que a educação ambiental na sala de aula é imprescindível e necessária para o futuro dos pequenos estudantes, mas também para o futuro do nosso planeta.



Figura 10. Fotografia dos trabalhos das crianças após finalização - lápis semente com suporte.

## A MATEMÁTICA ESTÁ AO NOSSO REDOR

*Mathematics may not teach us how to add love or subtract hate,  
but it gives us every reason to hope that every problem have a solution.*

(Sandal Fatma)

A matemática está em tudo no nosso dia-a-dia e sempre esteve, porque “a Matemática é uma atividade humana fortemente enraizada na cultura de todos os povos” (Menezes & Flores, 2017, p. 8). Sendo assim, é certo que antes da iniciação da escolaridade obrigatória, as crianças já contactaram com a matemática através das brincadeiras ou sempre que observam os adultos e exploram, manipulam e/ou experienciam o meio envolvente. Assim, no início da escolarização é fulcral que a matemática seja vista como potenciadora de aprendizagens que servem a resolução de problemas, sejam eles matemáticos ou realistas, combatendo a realidade alarmante de que a

“sociedade desenvolveu uma atitude de aversão para com esta disciplina escolar” (Mascarenhas, 2011, p. 48). Não obstante, com o passar dos anos, a escola evidenciou consciência no que diz respeito às necessidades de uma criança quando inicia a aprendizagem da matemática. Ou seja, para que a criança desenvolva competências matemáticas é essencial que esta contacte com materiais manipuláveis, estratégias diversificadas de resolução de situações e se sirva das novas tecnologias. Quer dizer que a criança quando entra na escola, para aprender matemática, deve continuar a brincar? A docente em formação acredita que sim, porque *a brincar é que se aprende*.

A matemática é uma área de excelência que permite ao aluno desenvolver o espírito crítico, o que, segundo Ponte (2002) não acontecia na década de 40 e 50 do século XX. Posto isto, é função do docente é “promover um ambiente estimulante na sala de aula em que os alunos sejam encorajados a participar activamente, a desenvolver o seu próprio trabalho e a querer saber dos outros, a ouvir, a falar, a explicar, a questionar e a contribuir de forma construtiva para o apuramento de um saber com validade matemática” (Caraça, 1989, citado por Fernandes & Silva, 2017).

Tendo em conta que “não se deve apresentar a Matemática como uma disciplina fechada, monolítica, abstracta ou desligada da realidade” (Fernandes, 1994, p. 24), a professora em formação procurou dinamizar práticas que servissem aos documentos orientadores para o ensino da matemática e as necessidades e interesses do grupo-turma, tendo que “elevar as expectativas (...) desenvolver fortes crenças, elevar a autoestima e a motivação” (Fernandes, 2015, p. 265) das crianças envolvidas. Ressalva-se que, o objetivo do ensino da matemática foi sempre pensado através de atividades agradáveis recorrendo às tecnologias. Assim, a mestranda optou por diversas dinâmicas potencializadoras de atitudes positivas face à disciplina, que levam à aprendizagem e gosto pela mesma.

Não obstante, será importante referir que as dinâmicas que foram conferidas às aulas de Matemática, tiveram por base princípios organizadores e reguladores de uma pedagogia de ação, para que a planificação reunisse sentido e rigor científico e pedagógico. Posto isto, foram sete as fases que serviram como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, foi posta em prática a fase de motivação e problematização, uma fase essencial para o decorrer de toda a aula, pois só através da atenção dos alunos é possível potenciar aprendizagens (i); secundamente, foi

importante a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, permitindo-lhes comunicar os seus conhecimentos e envolverem-se com a dinâmica da aula (ii), de seguida, o desenvolvimento da aula, onde foram desenvolvidas atividades que criaram novas aprendizagens (iv), após esta fase, segue-se a sistematização e registo no caderno diário, para que os alunos pudessem realizar a consolidação dos conteúdos e revista-los, tendo acesso aos mesmos em caso de dúvidas (v); por último e igualmente importante e imprescindível, a fase da avaliação (formativa) (vi). Respeitar as fases aqui apresentadas, tornou possível planificar de forma estruturada e lógica, sendo que as ações pedagógicas foram pensadas e repensadas, tornando-se em experiências de aprendizagem unívocas (Fernandes, 1994).

### ***Vamos (re)construir uma quinta!?***

No dia 19 de abril de 2021, em par pedagógico, planificou-se uma aula que teve como objetivo trabalhar, especificamente, os domínios dos Números e Operações e Resolução de Problemas. Acrescenta-se, também, que a planificação foi construída de modo a integrar o projeto de investigação "Schoolers & Scholars" do Centro de Investigação e Inovação em Educação (InED), visto que a mestranda colabora nesse mesmo projeto como estudante-investigadora.

A planificação apresentou aos alunos propostas simples e adequadas aos seus conhecimentos e capacidades, tendo em conta o percurso da aula e a sua participação ativa na reconstrução da quinta. Assim, implementou-se o modelo de Resolução de Problemas de Polya, que se divide em quatro fases: em primeiro lugar, apresentou-se o problema e este foi explorado de forma a que as crianças entendessem o que se pretendia que realizar; em segundo lugar, as crianças traçaram um plano mental do que podiam fazer para chegar à solução, sendo a terceira fase correspondente à execução do plano traçado. Por último, foi importante que as crianças verificassem a sua resposta, o que foi feito em grande grupo, através da apresentação dos diferentes planos e da própria construção.

No início da aula, a professora em formação começou por um momento de *storytelling* referindo que as personagens de uma obra já estudada, *O Nabo Gigante*, tinham desafiado os alunos a reconstruir a sua quinta, pois "Uma grande tempestade tinha levado a sua quinta pelos ares. Contudo, o desafio era muito, muito, muito difícil, porque tinha de ser resolvido através da

realização de cálculos matemáticos, neste caso adições e subtrações”. O facto de se ter iniciado a aula com um momento de *storytelling*, respeita a primeira fase de uma aula de matemática, a motivação e a apresentação de um problema. Assim sendo, os alunos despertaram imediatamente o interesse, visto que nutriam bastante carinho pelas personagens da obra já mencionada.

Posto isto, a professora estagiária explicou às crianças como é que o desafio ia ocorrer, exemplificando a dinâmica. Ou seja, a professora demonstrou como é que ela mesma construiu a sua quinta, pedindo aos alunos para que pensassem, também, como é que se podia fazer para comprar os albergues e materiais com o “dinheiro” disponível (29 feijões).



Figura 11. Recorte da quinta exemplo, criada pelas professoras estagiárias.

Desta forma, os alunos foram fazendo algumas observações:

**A1:** Professora, se nós comprarmos uma casa mais barata para os senhores ficamos com mais dinheiro para comprar outras coisas que tem na folha (inventário).

**A2:** Pois é, mas a casa mais barata é a mais pequena, não sabes se o Velhinho e a Velhinha podem precisar de mais espaço.

**A3:** Temos que fazer as contas! Temos que ver quanto dinheiro sobra para podermos ver o que podemos comprar!

Com estas observações as crianças demonstraram diversas competências, permitindo que todos os elementos da turma refletissem sobre as melhores escolhas, compreendendo a tarefa que tinham pela frente. Esta dinâmica vai ao encontro de Pereira (2018), que refere que a matemática “procura contribuir para a formação de cidadãos competentes, críticos e autónomos, capazes de resolver problemas pessoais, profissionais ou sociais” (p.88).

Após o momento inicial, os alunos foram divididos em quatro grupos e, como nunca tinham experienciado um trabalho em grupo, ficaram bastante agitados e com algum receio. Contudo, com o decorrer da atividade as crianças foram partilhando ideias e resolvendo alguns conflitos de interesses, sendo que a professora estagiária tinha como função mediar as atitudes e as aprendizagens do grupo, visando o método de aprendizagem construtivista.

Cada grupo tinha um *tablet* com a plataforma *Jamboard*, previamente instalada pelas professoras estagiárias, para conseguirem construir a sua quinta. Para esta reconstrução, tinham disponível um inventário (Apêndice E) com os albergues e materiais disponíveis para compra. Os alunos podiam fazer qualquer escolha e comprar múltiplos objetos. O objetivo era compreender se eles tinham consciência das opções que tomavam, fossem elas relativamente ao dinheiro disponível, às necessidades de uma quinta (pessoas, animais e plantas) e esteticamente. Além disso, tinham de respeitar as opiniões dos colegas e chegar a um consenso.

Para efetuarem as suas compras, as crianças dispuseram do seu próprio dinheiro, que neste caso eram, simbolicamente, feijões. Cada grupo tinha, inicialmente, 29 feijões (número que até à data tinham aprendido) para efetuar as suas compras. Quando não tinham dinheiro suficiente para comprar o que pretendiam, realizavam desafios matemáticos que tinham como recompensa novos feijões. As crianças foram realizando as operações sem dificuldades significativas e mostravam-se bastante empenhadas na tarefa.

Quando selecionaram todos os objetos, fizeram o pagamento à professora estagiária e esta, através da *pen*, colocou no *tablet* de cada grupo os objetos pretendidos pelas crianças (em formato de imagem). Depois, os alunos arrastavam as imagens para a plataforma *Jamboard*,

criando, livremente, a sua quinta<sup>1</sup>. Nesta fase, pretendeu-se trabalhar a área da Educação Artística, na medida em que as crianças tinham de manipular as imagens no espaço disponibilizado, evidenciando sentido estético e dimensional.

No geral, todos os grupos conseguiram cumprir as tarefas propostas e todos apresentaram o trabalho realizado, selecionando, previamente, um porta-voz. As crianças conseguiram perceber os aspetos positivos da atividade e os aspetos menos positivos aquando a avaliação formativa do seu projeto final. A docente em formação optou sempre por questionar os alunos das suas escolhas, pedindo-lhes justificações, sendo que o sentido crítico é uma competência fulcral mencionada no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017).

Salienta-se que, durante o decorrer da aula, a lecionação foi realizada em articulação, visto existirem diversas tarefas e fases de trabalho. Acrescenta-se que foi notória a dificuldade de assistir rapidamente cada grupo e manter a ordem na sala de aula durante o trabalho de grupo. Reflete-se, também, que teria sido importante criar, inicialmente, um conjunto de regras simples; diminuir o número de elementos por grupo, ou seja, ao invés de quatro passarem a ser três e, por fim, cada aluno deveria ter tido o seu próprio *tablet* para ter um maior contacto com o aparelho tecnológico. Contudo, a ideia inovadora e a boa dinâmica do par pedagógico contribuíram para o resultado satisfatório desta atividade.

### ***A mala mágica!***



Figura 12. Mala mágica para a aula de matemática do 1º ano.

---

<sup>1</sup> Para consultar o trabalho realizado pelas crianças, consultar o seguinte link:  
<https://jamboard.google.com/d/1y97W5E1snC0v1DUBawAKTrVYp1-YpbkQmzmWcZsUdx8/edit?usp=sharing>

No dia 10 de maio de 2021, em contexto de Unidade Didática, a professora estagiária trabalhou o domínio da Resolução de Problemas, em articulação com o domínio dos Números e Operações, para consolidar as adições com a utilização do algoritmo com transporte.

Assim, começou por apresentar uma mala mágica, despertando nos alunos curiosidade pelo conteúdo da mesma. Contudo, a mala não se abria facilmente, pois tinha um aloquete. Os alunos ficaram bastante intrigados e desejosos para saber o que podiam fazer para a abrir. Posto isto, viram uma carta colada na mala e perceberam que existiam pistas. As pistas consistiam em resolver três problemas de um passo.

Abaixo, transcreve-se o primeiro problema como exemplificação:

**Problema 1:** *A mala que trago aqui, a mala da Maria Flor, é mágica! Só se abre quando juntamos 49 escamadas de dragão a 9 crinas de unicórnio. Quantos elementos mágicos temos no total?*

**Resolução:**  $49+9 = 50$ .

**Problema 1.1.:** *O primeiro algarismo do código é o algarismo das dezenas do resultado anterior!*

**Resolução:** É o algarismo 5!



*Figura 13. Fotografia do momento da aula em que uma criança abriu o aloquete com o código que toda a turma descobriu.*

As crianças realizaram as tarefas sem grande dificuldade, demonstrando que os conteúdos trabalhados – o algoritmo e a posição decimal, tinham sido adquiridos e compreendidos com sucesso.

Em suma, a professora estagiária acredita que “não é acerca de conteúdos, é acerca do raciocínio que descobre, reúne e dá sentido a esses conteúdos; a matemática é um modo de pensar.” (Goldenberg, citado por Silva et al., 1999, p.3), pois os desafios permitem que as crianças reflitam na utilidade da matemática no nosso cotidiano.

As opções metodológicas, as estratégias pensadas e repensadas e a construção dos recursos para a potencialização das aprendizagens foram dinamizadas tendo em conta a importância do aluno na sua própria construção de conhecimento, sendo ele transversal a todas as áreas além da matemática. É de ressaltar a pertinência de uma aula que envolve o aluno e atenta às suas ideias prévias, motivações e interesses, pois “o momento em que o aluno propõe uma nova ideia ou asserção é uma oportunidade especial para promover a aprendizagem e a averiguação matemática” (Liping, 2009, p. 186). Só assim, com um processo de ensino e aprendizagem cientificamente rigoroso, contextualizado e holisticamente planejado, é possível levar o aluno a criar conhecimentos que o elevem e sejam diferenciadores no seu perfil e impactantes no futuro de todos nós.

## **PORTUGUÊS NOS 1.º E 2.º CEB – LER É URGENTE**

Através da análise dos Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, et al., 2015), é perceptível que o esperado é que os alunos desenvolvam competências fundamentais, competências essas que estão organizadas em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática e Educação Literária.

No que concerne à prática da professora em formação, tanto no 1º CEB como no 2º CEB, todos os domínios foram abordados, mesmo que nem sempre focalizados, mas numa perspetiva articulada e transversal, tendo em conta os percursos realizados nas unidades didáticas.

Contudo, como já foi referido nos capítulos anteriores, as turmas onde a professora estagiária exerceu a sua prática careciam de um trabalho mais centrado na leitura. Relativamente ao 1º ano, foi necessário despoletar o gosto pela leitura e iniciar o processo de aprendizagem da mesma. No que concerne ao 5º ano, como a turma não tinha motivação para a leitura e para a aprendizagem do português foi, também, urgente intervir e dinamizar atividades em torno da leitura do texto. A

necessidade de construir um trabalho capaz de suprir as necessidades dos alunos, levou à criação do projeto de investigação que será descrito num seguinte capítulo.

Esta situação de quase calamidade ao nível da leitura está, de resto, relatada em recente estudo (2020) levado a cabo pelo Plano Nacional de Leitura e pelo ISCTE, em que a maioria dos 7 469 alunos inquiridos admitiu ter lido menos de três livros, por iniciativa própria, nos 12 meses anteriores ao inquérito, ou seja, em 2019. Apesar de este inquérito não ter sido implementado no 1.º Ciclo, devido ao confinamento a que foi sujeito, são duas as principais causas apontadas por João Trocado da Mata – “a exigência do ensino e a concentração nas leituras escolarmente mais produtivas” e “a relação entre os hábitos de leitura dos alunos e o contexto familiar, mais do que a escolaridade dos pais, é a relação das próprias famílias com a leitura que parece exercer maior influência” (*Observador*, 2020).

Ainda neste subcapítulo *Português no 1.º CEB e 2.º CEB – É URGENTE LER* a professora estagiária refletirá em algumas UD e aulas onde realizou um trabalho em torno do texto literário, construindo-se múltiplas aprendizagens durante a leitura dos mesmos. Assim, o texto não é um instrumento isolado, mas um potencial material de aprendizagens múltiplas.

Como já referido, o trabalho nas aulas de Português teve como ponto de partida a leitura do texto literário, sendo assim importante enumerar as quatro grandes fases que conduziram todas as aulas do 1º e do 5º ano, no que concerne à leitura do mesmo. Reforça-se que, não só do texto literário foram compostas as aulas, mas também de textos pertencentes a tipologias variadas, que permitiram um trabalho de intertextualidade e conferiram coesão às aulas planificadas.

Segundo Amor (2001), “Em primeiro lugar há que considerar, na abordagem das obras, as diversas fases em que a leitura se processa” (p. 100). Posto isto, deve-se iniciar pela fase de pré-leitura e de enquadramento global (a), ou seja, dinamizar situações em que o aluno tenha uma visão geral da obra e que possa perceber a relevância da temática, despertando (ou não) o interesse pela mesma. Para corresponder a esta fase, a professora estagiária realizou diferentes atividades que integraram a exploração de elementos paratextuais, estrutura interna da obra e biografia breve dos autores. A segunda fase diz respeito à fase de evocação de conhecimentos (b), onde se pretende ativar os conhecimentos prévios para que seja possível contextualizados e aprofunda-

los. Desta forma, foi necessário realizar ligações com épocas históricas, problemas sociais e obras que potenciasssem a intertextualidade. A terceira fase compreende a fase de leitura propriamente dita (c), onde a professora estagiária procurou promover estratégias e modos diversificados de nível, principalmente ao nível dos leitores, sendo que as leituras eram realizadas pela professora em formação, pelo par pedagógico, pela professora cooperante e pelos próprios alunos. Nas aulas de português, além das imagens, vídeos e música que acompanhavam a leitura, a professora estagiária dinamizou diversos momentos onde as leituras eram dramatizadas (principalmente, pela professora em formação). Por último, o momento da fase terminal: visão global da obra, ou momento de pós-leitura, espaço para a realização de trabalhos diversificados, pequenos projetos, atividades de audição e oralidade e fichas de trabalho. Estas dinâmicas potencializam a compreensão do texto pelos alunos.

Na UD *Bibliófilos*, no 1º ano, a professora estagiária realizou a leitura em voz alta e dramatizada da obra *Vamos à Caça do Urso*, assim como a leitura e interpretação da obra *A Grande Fábrica de Palavras*. Apesar de serem obras de níveis de dificuldade diferentes, os alunos demonstraram um grande apreço pelas duas e um bom aproveitamento.

A UD *Semeando-nos por aí* foi pensada pela professora estagiária para o 1º e 5º ano de escolaridade. O grande mote foi o autor Alves Redol, um escritor que sempre lutou contra as classes opressoras e pelo direito de todos à liberdade de expressão, refletindo essa luta na sua literatura. Nesta linha de pensamento, foi imprescindível trabalhar tais questões sociais com os alunos do 5.º ano de escolaridade, mas também com os alunos do 1.º ano. Acrescenta-se que esta UD visou um trabalho transversal a todas as áreas e anos escolares, numa perspetiva horizontal e vertical.

Através da leitura em voz alta pela professora estagiária, em que os alunos do 1.º ano conseguiram acompanhar a mesma através da projeção do livro, leu-se a obra *Uma Flor Chamada Maria*. A sua interpretação levou os alunos a perceber a importância da emancipação dos direitos humanos, sendo que saber ler e escrever é essencial, sendo a escola um lugar único e de todos por direito, sendo que “ao ativar processos de projeção e identificação com o outro, a leitura do texto literário configura uma lição de cidadania, onde (...) se aprende a relativizar o eu, escutando a voz do outro em situações geralmente problemáticas e de conflito” (Macedo & Gomes, 2013, p. 79).

Os alunos do 5.º ano realizaram, em sala de aula, a leitura de alguns excertos da obra *A Vida Mágica da Sementinha* que retrata vida do trigo, mas também as condições dos trabalhadores. Apesar da dimensão simbólica da obra ser imensa, através de os recursos que a professora estagiária levou para a sala de aula – vídeos, questões orientadoras e atividades, os alunos conseguiram compreender as linhas de leitura essenciais. Ficaram bastante agradados com o lápis-semente (atividade final).

A UD *Teatrolitando* englobou o 1.º e 2.º CEB, num trabalho em torno do Teatro. O 1.º CEB assistiu a um teatro de sombras da obra *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares e experimentou-o realizando as suas próprias sombras.



*Figura 14. Fotografia do momento da aula em que a professora estagiária explicava aos alunos o que é o teatro de sombras.*

Já o 2.º CEB abordou a estrutura do texto dramático, no que concerne à disciplina de Português (Apêndice F), e estudou *A Vida na Corte de D. Dinis*, nas aulas de História e Geografia de Portugal, tendo, também, realizado uma atividade de escrita denominada “E se eu fosse um nobre/camponês/monge”.



Figura 15. Imagem do bilhete que foi entregue aos alunos do 5.º ano como motivação para a aula sobre o texto dramático.

## NÓS NA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL



Figura 16. Fotografia da “Máquina do Tempo” realizada pela professora estagiária e pelos alunos do 5.º ano no âmbito da UD “Na Máquina do Tempo”.

Uma prática de ensino de História e Geografia de Portugal no 2º CEB de qualidade exigiu que a mestranda tivesse em consideração diversos objetivos como:

*Refletir sobre os novos conceitos da educação e as suas implicações no ensino da História. Analisar criticamente os programas de História [...] Julgar do papel formativo da História em função das mutações verificadas no conceito e metodologia desta ciência. Problematicar a*

*função da definição de objetivos no ensino da História. Avaliar a eficácia das diversas estratégias de ensino/aprendizagem. Elaborar instrumentos de avaliação de acordo com os princípios básicos da avaliação. Integrar os conhecimentos adquiridos na planificação do ensino/aprendizagem. (Proença, 1989, p. 11).*

Assim, a estudante focou-se numa prática atual, que fosse ao encontro das necessidades do presente e fomentasse nas crianças um pensamento aberto (Proença, 1989), tendo em consideração que o “quotidiano do ser humano é pautado não só pelo conhecimento histórico, mas também pelos interesses da vida prática, individuais e de grupo” (citados por Barca & Solé, 2012, p. 98).

Ensinar História exige que a prática educativa seja pensada de ponto de vista construtivista de aprendizagem, para que a “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal [...] se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 134).

Na planificação, a mestranda teve em consideração os três momentos didáticos de estruturação de uma aula, nomeadamente a motivação, o desenvolvimento e a consolidação. Desta forma, reforça-se a importância da formação contínua ao longo da profissão docente, para que o desenvolvimento de conhecimentos científicos e atualização dos mesmos seja constante e não estanque à PES.

Além da importância da planificação, a professora estagiária teve, também, o cuidado de proporcionar atividades que respeitassem as cinco dimensões do desenvolvimento do pensamento histórico (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012) – *Orientação Temporal, Orientação Espacial, Interpretação de Fontes, Compreensão Contextualizada e Comunicação em História*.

Relativamente à *Orientação Temporal*, em todas as aulas da mestranda era projetado um friso cronológico e estabelecido um diálogo com os alunos sobre o mesmo. No caso da *Orientação Espacial*, o mesmo se proporcionava, pois a professora estagiária projetava um mapa adequado ao assunto da aula e estabelecia um diálogo. Todas as aulas foram dinamizadas tendo em conta a pertinência do uso de fontes em História, ou seja, a *Intepretação de Fontes*, pois “pertinentemente questionadas, tendo por base a evidência que produzem, é possível

descodificar as informações que nos transmitem permitindo-nos conhecer o passado e desenvolver o conhecimento histórico” (Almeida & Solé, 2016, p.142). Através do gosto pela história, foi possível não só desenvolver competências históricas, como também desenvolver a interpretação e compreensão ao nível do português. No que diz respeito à *Compreensão Contextualizada*, a professora procurou realizar mapas conceptuais e esquemas que fossem facilitadores de conexões lógicas e, por último, a *Comunicação em História* foi proporcionada através de vários momentos de debate e escrita.

### ***Contacto dos povos mediterrânicos com a Península Ibérica!***

A aula iniciou-se com a questão “Quais foram os povos mediterrânicos que contactaram a Península Ibérica e de que forma a enriqueceram?” e, para que os alunos conseguissem alcançar a resposta da questão, foram delineadas, também, três perguntas orientadoras: “Qual a razão que levou os povos mediterrânicos a contactarem a Península Ibérica?”, “Quais foram os produtos que cada povo trouxe para as trocas comerciais na Península Ibérica?” e “Que marcas deixaram estas civilizações na Península Ibérica?”. Os alunos registaram todas as questões no caderno diário para que, ao longo da aula, fossem respondendo consoante as aprendizagens realizadas.

Após a apresentação das questões, a professora estagiária apresentou um friso cronológico aos alunos, sendo este um instrumento imprescindível nas aulas de História e Geografia de Portugal (HGP). O friso cronológico permite que os alunos consigam situar-se cronologicamente ao nível da história e que lhes seja mais fácil compreender e acompanhar os diversos factos e acontecimentos. Este instrumento potenciou um diálogo produtivo entre os alunos e a professora estagiária, sendo que se deu início ao seu desenvolvimento da competência da localização temporal, que acompanhou todas as aulas da professora em formação. Ressalva-se então, que os alunos conseguiram “localizar, cronologicamente, o contacto dos povos mediterrânicos com a Península Ibérica”, um dos objetivos enumerados no documento orientador *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal*.

O segundo objetivo elencado para esta aula foi “entender a razão pela qual os povos mediterrânicos contactaram a Península Ibérica”. Para que fosse possível atingir este objetivo, a professora estagiária propôs uma atividade de análise de um mapa. Os alunos e a professora

estagiária observaram, em conjunto, o mapa, descreveram e dialogaram sobre a legenda do mesmo, o que lhes permitiu responder à primeira questão-orientadora. A qualidade didático-pedagógica deste documento facilitou ainda a conquista de mais dois objetivos desta aula, sendo eles “localizar a origem dos povos do mediterrâneo (Fenícios, Gregos e Cartagineses) que contactaram com os povos da Península Ibérica” e “Estabelecer uma relação entre os recursos naturais da Península Ibérica e a fundação de feitorias e colónias por esses povos do mediterrâneo oriental”.

Esta dinâmica de aula evidencia a capacidade e a pertinência da escolha dos recursos para a abordagem de uma temática em sala de aula e exploração da mesma. Acrescenta-se ainda que, um recurso eficiente é capaz de guiar toda a aula e permitir a participação ativa das crianças, pois através das inferências e do pensamento crítico, elas são capazes de construir a sua própria aprendizagem histórica com significado.

Outro objetivo pensado e planificado para esta sessão foi “compreender o papel da Arqueologia e dos vestígios deixados pelos homens para o conhecimento histórico”. A professora estagiária considerou que seria pertinente levar para a sala de aula vestígios físicos da presença de outros povos no nosso território. Os alunos exploraram o material e ficaram curiosos sobre o mesmo, levantando questões que deram origem à explicação da profissão Arqueólogo e ao trabalho realizado em Arqueologia. Mais uma vez, a fonte utilizada em sala de aula, não só motivou os alunos como os auxiliou a adquirir novos conhecimentos através das inferências e questões por eles levantadas.

No último momento da aula, o momento de consolidação, os alunos realizaram um trabalho de grupo, tendo em conta as fontes disponibilizadas pela professora estagiária e o manual do aluno, porque “o manual escolar reveste-se do estatuto de suporte por excelência das práticas lectivas, condicionando, entre outros aspectos, os conteúdos a adquirir e as formas da sua transmissão” (Pinto, 2003, p. 178). Cada grupo era um povo – Fenícios, Gregos e Cartagineses. Tinham, então, que explorar as fontes e criar um cartaz sobre o povo trabalhado. Este trabalho teve como objetivos “Identificar os produtos que cada povo trouxe para as trocas comerciais na Península Ibérica” e “Reconhecer marcas deixadas pelos Fenícios, Gregos e Cartagineses na Península Ibérica”.

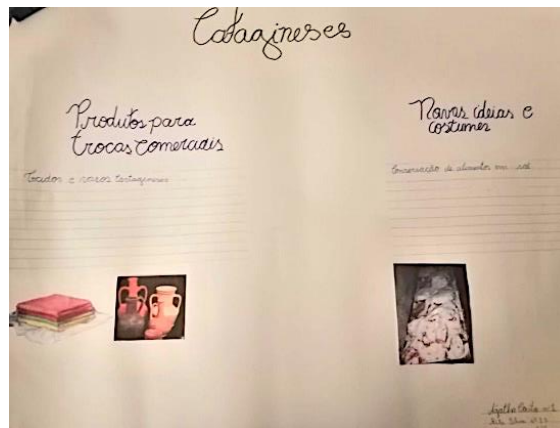


Figura 17. Fotografia de um dos trabalhos de grupo – Os Cartagineses.

Nos minutos finais da aula, todos os grupos apresentaram os seus trabalhos e a professora estagiária distribuiu uma tabela-síntese para preenchimento aquando das apresentações. Este momento serve a consolidação, assim como é um material útil para os alunos, na medida em que o podem consultar para relembrar os conteúdos trabalhados.

### ***Na (nossa) linha do tempo...***

Ao longo das aulas de História e Geografia de Portugal, a turma do 5.º ano foi demonstrando dificuldades em se localizar no tempo, principalmente no que diz respeito à conversão dos anos em séculos e vice-versa. Além disso, as operações matemáticas simples, nomeadamente a subtração e a adição eram dificuldades significativas que atrasavam as aprendizagens de novos conteúdos, fossem eles especificamente da matemática ou de qualquer outra disciplina, como Educação Visual (EV) e HGP, no caso das conversões.

Atenta às necessidades dos seus alunos, a mestranda planificou uma aula que consistia em trabalhar a competência histórica, relativa à localização temporal e as conversões; assim como as operações básicas da matemática (conteúdo do 1.º CEB, que não ficou consolidado e apreendido pelos alunos desta turma).

O primeiro objetivo da aula foi “Entender a importância do friso cronológico no estudo da História e Geografia de Portugal”. Para isso, a professora estagiária levou para a sala de aula, em formato *PowerPoint* (PPT) o seu friso individual. Os alunos dialogaram, juntamente com a professora em formação, sobre os acontecimentos da sua vida e demonstraram compreender que, o friso

cronológico é importante na medida em que nos dá a conhecer, de uma forma organizada, os acontecimentos mais importantes da vida de uma pessoa. Posto isto, os alunos escreveram no caderno diário o significado do conceito “Friso Cronológico”. Quando a professora questionou a importância deste instrumento na disciplina de História e Geografia de Portugal, os alunos demonstraram facilidade em responder que “o friso permitia registarmos e vermos aquilo que aconteceu na história de Portugal há muitos anos atrás até agora” (frase de um aluno do 5º ano).

Assim que os alunos compreenderam o friso cronológico e a sua relevância em HGP, a professora estagiária apresentou a questão-orientadora “Tendo em conta aquilo que já estudamos, a partir do Nascimento de Maomé, que datas são importantes para colocarmos num friso cronológico?”, que pretendia ir ao encontro do objetivo número dois da aula “Localizar no tempo a fundação do Islamismo e a invasão da Península Ibérica pelos Muçulmanos”. Para que fosse possível concretizar este objetivo e responder à questão-orientadora, a mestranda desafiou os alunos a construir um friso cronológico colaborativo (escrito no quadro) com todas as datas importantes estudadas até ao momento.

Primeiramente, a professora estagiária desenhou uma linha horizontal da ponta esquerda à ponta direita do quadro. Esta linha não tinha início, nem fim. Foi explicado aos alunos esta construção, reforçando que o friso cronológico que iam construir não tem início e não tem fim, tendo em conta os factos históricos que conhecemos e os que ainda iam acontecer. Os alunos desenharam o mesmo no seu caderno diário, tendo-o colocado na horizontal. O passo seguinte foi decidir as datas que iriam colocar no friso cronológico. Assim, em grupo turma, decidiu-se colocar as seguintes datas: Reconquista Cristã, Formação do Condado Portucalense, Batalha de S. Mamede, Batalha de Ourique, Tratado de Zamora e *Bula Manifestis Probatum*. Após a decisão, os alunos começaram a dialogar para decidir como colocar as datas no friso cronológico, sendo que teriam de realizar uma escala para que as datas ficassem proporcionais tendo em conta a diferença de anos umas das outras. Esta dinâmica foi difícil para os alunos e, só depois de muitas demonstrações e cálculos, foi possível chegar à conclusão que a escala era pertinente e significativa. Este trabalho permitiu o alcance do terceiro objetivo desta aula “Localizar no tempo o período da Reconquista Cristã, a formação do Condado Portucalense, a Batalha de S. Mamede, a Batalha de Ourique, o Tratado de Zamora e a *Bula Manifestis Probatum*”.

A construção de um friso colaborativo foi uma experiência de aprendizagem muito interessante, porque os alunos envolveram-se e evidenciaram gosto por construir um material de auxílio à sua compreensão e estudo. Durante a aula, a maioria de os alunos demonstraram dificuldades em utilizar a régua e compreender a escala que precisavam de utilizar na construção do friso. A verdade é que, durante a fase de observação do estágio, a professora estagiária já tinha observado e atentado a essas dificuldades. Desta forma, a professora em formação explicou como deviam proceder e realizar os cálculos, tendo em conta a escala necessária, para que a distância entre os anos fosse a correta. Alguns alunos teceram comentários como:

**A1:** *Nunca pensei que nas aulas de história ia fazer matemática!*

**A2:** *Ei, oh professora, eu pensava que você era só professora de história e afinal também sabe matemática!*

**A3:** *Eu aprendi mais matemática hoje que em toda a minha vida!*

**A4:** *Realmente, a matemática é precisa em todo o lado... Nem sabia que podia precisar de uma régua na aula de história. Nem sabia o que era uma escala e que dá para usar mesmo!*

Devido às dificuldades dos alunos, não foi possível terminar a aula no mesmo dia. Não obstante, a professora cooperante aconselhou a professora estagiária a prolongar a sessão, numa aula seguinte, dada a pertinência para estes alunos. Assim, a professora estagiária finalizou o friso cronológico com os alunos, desafiou-os a construírem o seu próprio friso (alguns alunos ficaram muito entusiasmados com a tarefa) e ainda, para consolidação das datas mais importantes até ao momento, a professora distribuiu um exercício de correspondência “data – acontecimento”.

A professora estagiária sentiu que esta aula foi muito enriquecedora para os alunos, mas também para si mesma. Foi uma aula em que saiu da zona de conforto e abordou o friso cronológico expondo um pouco da sua vida, o que cativou imediatamente os alunos. Num instante, perceberam como é que podiam registar os acontecimentos históricos, tendo em conta a realização do friso. Quando lhes foi dito que iriam realizar em conjunto, ficaram muito entusiasmados, pois perceberam que era uma aula bastante prática em que podiam estar a “fazer”. Desta forma, foi perceptível que a interação dos alunos com os conteúdos, a sua voz ativa e a sua envolvência neles é estritamente essencial para que a aprendizagem se torne significativa. Contudo, e como era expectável, os alunos sentiram bastantes dificuldades no que

diz respeito às distâncias (escala) a estabelecer no friso cronológico e na utilização da reta. Em reuniões com outros docentes, a professora estagiária já tinha percebido que as crianças não tinham destreza na utilização dos materiais de medição e nas operações matemáticas simples. Assim, uma simples aula de História transformou-se numa aula de Matemática, de EV, mas também de HGP, em que todos os conhecimentos trabalharam como um só para alcançar um objetivo em comum: a construção de um friso cronológico.

## **COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS**

Ao longo da PES, não foram apenas as regências que estiveram nos objetivos da professora em formação, mas sim todas as atividades e projetos que envolvem as turmas ou o Agrupamento de Escolas onde lecionou. A verdade, é que os projetos em que mais se envolveu foram aqueles que ocorreram no 2.º CEB, devido à disponibilidade da turma e dos docentes, mas também à carência urgente desse tipo de trabalho com a turma. Não só serão brevemente descritos os projetos em que colaborou, mas será também realizada uma descrição dos projetos que dinamizou, pois todos eles fazem parte do processo formativo.

O objetivo de compreender o funcionamento da escola e a função do professor após os momentos de lecionação, levou a estagiária a estar presente numa reunião de conselho de turma, que tinha em vista a avaliação do 1.º Período, onde se analisou e refletiu sobre a avaliação de cada aluno.

### **HGP e TIC – colaboração**

Durante um mês, à quarta-feira, a professora estagiária esteve na aula de Tecnologia, Informação e Comunicação (TIC) no apoio aos alunos do 5.º ano. O objetivo era realizar um *PowerPoint* com informações sobre os conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal. Este projeto tornou-se fundamental para a consolidação dos conteúdos enquanto eram construídos também conhecimentos de TIC. Este projeto foi, claramente, pertinente. Além de apoiar os alunos na realização do mesmo, a professora estagiária dinamizou um momento de leitura em voz alta, onde

leu uma obra sobre a temática da conquista do condado portugalense, *D. Afonso Henriques – O Conquistador*. Esta última dinâmica insere-se no projeto de investigação-ação da mestranda.



Figura 18. Fotografia de um aluno a trabalhar no projeto de HPG e TIC.

### **Promoção da biblioteca escolar – colaboração**

A estagiária realizou uma visita guiada com os alunos do 5.º H à biblioteca escolar, apoiando-os na descoberta da função, organização e estrutura da biblioteca e do próprio *blogue*. Acrescenta-se que foram dinamizados diversos trabalhos com os alunos que foram expostos no *blogue* da biblioteca e na própria biblioteca (espaço físico).

### **Rosa dos Ventos – colaboração**

A professora cooperante de História e Geografia de Portugal desafiou os alunos a construir uma rosa dos ventos utilizando material reciclado. Assim, quando todos os alunos entregaram o seu trabalho, a professora estagiária, juntamente com a professora cooperante, construiu a exposição no átrio da escola para que toda a comunidade educativa tivesse a oportunidade de ver os trabalhos dos alunos.

### **Visita de Estudo ao Porto Medieval – colaboração**

Juntamente com a professora cooperante de História e Geografia de Portugal, a professora em formação acompanhou os alunos do 5.º ano (duas turmas) na visita de estudo ao Porto Medieval. Dinamizou alguns jogos de cooperação durante a visita de estudo para que as crianças guardassem memórias e possam, também, brincar e divertir-se, descontraindo deste ano letivo tão atípico.



*Figura 19. Fotografia dos alunos na visita de estudo.*

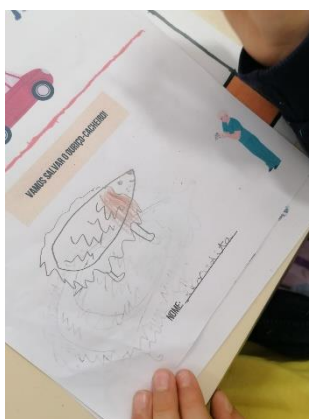
### **Na Máquina do Tempo – dinamização**

Juntamente com a turma do 5.º ano, a professora estagiária dinamizou, no Agrupamento, um projeto que consistia na colaboração de toda a comunidade educativa para a recolha de objetos do nosso dia-a-dia para que, no futuro, outros alunos tivessem oportunidade de conhecer esses objetos. Toda a comunidade pode participar, deixando-o o seu contributo dentro da “Máquina do Tempo” que se encontrou na Biblioteca até ao final do ano letivo. Este projeto contemplou a unidade didática “Na Máquina do Tempo”.



*Figura 20. Fotografia da professora bibliotecária a colocar a "Máquina do Tempo" na biblioteca para que toda a comunidade educativa participasse.*

## **Penso no Ouriço – dinamização**



*Figura 21. Fotografia do trabalho de um dos alunos da turma.*

Após a elaboração dos trabalhos da UD "Penso no Ouriço", a professora estagiária fotocopiou os mesmos e entregou uma cópia, em formato livro, ao Centro de Recuperação e Interpretação do Ouriço (CRIDO) da Maia, com o objetivo de sensibilizar a população para o cuidado com o ouriço-cacheiro.

## **Bem Te Quero – dinamização**

A UD realizada em par pedagógico, denominada “Bem Te Quero” deu origem a pequenos postais, realizados pelos alunos do 1.º ano, que foram especialmente pensados para os utentes do Lar D. Miguel.

### **CIOPS e Dia da Criança (projeto em par pedagógico) – dinamização**

O Dia da Criança é sempre um dia bastante especial e este ano não foi exceção. Na escola do 1.º CEB dinamizei uma atividade com a equipa de busca e salvamento, onde as crianças realizaram atividades e ficaram a conhecer mais o trabalho de um voluntário (cão e humano) numa associação que zela pelo bem-estar de todos. Toda a comunidade educativa, todas as turmas, participaram nesta atividade que ocupou toda a manhã do dia 1 de junho de 2021. Este projeto estava contemplado na unidade didática “Bem Te Quero”, que apesar de ter sido pensado em par pedagógico, as sessões eram dinamizadas individualmente por cada professora em formação.



*Figura 22. Fotografia de um dos momentos da dinâmica promovida pela equipa CIOPS.*

Em suma, os projetos fazem parte da vida do professor e neles os alunos são capazes de desenvolver inúmeras competências que, muitas vezes, apenas a sala de aula não oferece. Ressalva-se a importância do par pedagógico e de toda a equipa educativa para que existam momentos de reflexão, capazes de melhorar as práticas e crescer profissionalmente.

## **E@D – A mesa digitalizadora e o *jamboard* como apoio ao ensino a distância**

Tendo em conta a época pandémica pela qual passamos, a mestranda não ficou indiferente às necessidades dos professores e, por isso, durante o mês de fevereiro dinamizou várias sessões *online* para prestar apoio aos professores de todo o país e criou manuais facilitadores de aulas a distância, sabendo que as “tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, p. 17).

As sessões *online*, via *zoom*, consistiam em esclarecer dúvidas e explicar as ferramentas úteis para o dia-a-dia de um professor que dá aulas remotamente. Assim, uma ferramenta imprescindível é a mesa digitalizadora, acompanhada pelo *jamboard*. A mesa digitalizadora serve o propósito de escrever em tempo real, como se fosse, literalmente, um quadro virtual e o *jamboard* é uma aplicação de escrita e partilha, que pode ser usada tanto por professores como por alunos.

Desta forma, reitera-se a ideia de que “uma escola que viaj[ou] para além das [suas] paredes (...), [de modo a vencer] as barreiras geográficas da distância” (Direção Geral de Educação [DGE], s.d.) é feita de professores que colaboram para que o ensino chegue a todos e seja, de facto, para todos.

### **3. PROJETO – A LITERATURA E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NAS SUAS DIMENSÕES ESTÉTICA E CULTURAL**

*Contar uma história é acima de tudo um ato de amor*  
(Helayne Salvador)

#### **3.1. JUSTIFICATIVA**

A idealização de um projeto que tivesse a potencialidade de integrar a componente investigativa na *Prática Educativa Supervisionada* e pudesse, com certeza, penetrar nas dificuldades e interesses das crianças dos contextos, com vista a melhorar essas circunstâncias, partiu da observação naturalista realizada pela estagiária, especialmente na turma do 5.º ano. Contudo, em alguns momentos do percurso na PES, a professora em formação optou por utilizar o projeto, também, com os alunos do 1.º ano de escolaridade.

O projeto, que será descrito neste capítulo do RE, tentou, efetivamente, transformar a realidade e a produção de conhecimentos que resultam da ação (Latorre, 2005). Primeiramente, tendo em vista o âmbito teórico, e, depois, a vertente prática (Lopes da Silva, 1996), porque numa investigação-ação é preciso observar, planejar, atuar, voltar a observar e refletir com consciência, para que, efetivamente, seja possível potenciar melhorias nas práticas e no próprio conhecimento de quem investiga (Coutinho, 2014).

Como a caracterização dos contextos já foi realizada em capítulos anteriores neste RE, é possível aferir a urgência de um trabalho ao nível do Português. Posto isto, o público alvo deste projeto é o 5.º ano, a turma da PES.

Após a observação e a reflexão realizada, surge para este projeto, um trabalho com a Literatura e a motivação para a leitura no processo de Ensino e Aprendizagem do Português nas suas dimensões estética e cultural. Assim sendo, o foco é a leitura literária (dimensões estética e cultural da língua veiculada pelo texto literário) no processo de ensino e aprendizagem do português e da formação de leitores.

## **3.2. METODOLOGIA**

É certo que a investigação-ação serve o estudo de uma situação social, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação. Para que a caracterização seja eficaz, deve-se explorar a teoria e aplicá-la na prática, para que os problemas reais possam ser resolvidos. (Elliott, 2000).

Tendo em vista as etapas da metodologia de Investigação-Ação e após inúmeros avanços e recuos dado aos obstáculos que foram surgindo, foram delineados objetivos gerais e específicos que decorreram da observação, prática e experiência:

- Efetuar uma revisão teórico-crítica sobre leitura literária e formação de competências lecto-literárias;

- Analisar processos de ensino e de aprendizagem na sua relação com a motivação para a leitura literária;

- Planificar atividades concretas a partir da obra de Papiniano Carlos, e/ou de outros autores convocados, com vista à motivação para a leitura e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem em geral;

- Desenvolver estratégias de partilha da experiência leitora com a comunidade escolar em que estes alunos se inserem de forma a ultrapassar-se a barreira da leitura como ato individual, transformando-a em ato cultural e social.

Além de estes objetivos gerais, desenvolveram-se, também, objetivos específicos que fossem ao encontro dos que já foram definidos:

- I. Fomentar nos alunos o gosto pela leitura literária, melhorando o nível de compreensão leitora e ampliando o intertexto leitor.
  - I.I Promover a percepção das relações (alusões, semelhanças, contrastes) entre uma determinada obra e outras que a precederam ou seguiram.
- II. Reconhecer a pertinência do trabalho de projeto para o desenvolvimento de domínios da língua, tendo como ponto de partida o texto literário.
- III. Compreender a importância da metodologia de trabalho de projeto no desenvolvimento de competências de participação ativa, pessoais e sociais.

### 3.3. A LITERATURA E A LEITURA



*Figura 23. Fotografia de um momento da professora estagiária a lecionar a obra *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* utilizando um saco de papel como suporte.*

Segundo Reis (2009), os “Programas da disciplina de Língua Portuguesa/Português, [...] conseqüentemente, os manuais da disciplina em causa, no sistema português de Ensino Básico e

Secundário, reflectem uma certa desvalorização da literatura” (p. 25), cabe ao professor da disciplina refletir sobre esta situação e interrogar-se se deve ou não contrariar este sistema que tem vindo “em favor da veiculação de conteúdos relativos ao funcionamento da língua, observando-se uma constrangedora escassez no que diz respeito, particularmente, à presença de textos clássicos da literatura universal” (Reis, 2009, p. 25).

Reis (1997) sintetiza as características do texto literário, afirmando que:

*“este configura um universo de natureza ficcional, com dimensão e índice de particularização muito variáveis; ao mesmo tempo, ele evidencia uma considerável coerência, tanto do ponto de vista semântico como do ponto de vista técnico-compositivo; o texto literário deve ser entendido também como entidade pluristratificada, ou seja, constituída por diversos níveis de expressão; por último, considerar-se-á ainda que o texto literário compreende uma dimensão virtualmente intertextual (...)”* (p. 169)

Se o sistema educativo desvaloriza cada vez mais a literatura, é normal que as próprias crianças o façam. Contudo, cabe aos professores / educadores, consciencializar para a necessidade de ler, mas para isso é necessário “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).

Ademais, a leitura literária, dentro e fora da sala de aula, ou seja, orientada ou por prazer, contribui, como tem vindo a ser referido por vários estudiosos da literatura em geral e da literatura para a infância em particular, como Madalena Teixeira da Silva, Sara Reis da Silva, José António Gomes, Ana Cristina Macedo, entre outros, sobejamente para melhorar várias competências, tais como a linguística e, com esta, a capacidade de entender de forma mais informada as imagens que o mundo oferece diariamente às crianças e jovens; do mesmo modo, a leitura literária permite diversificar o conhecimento do mundo, que se traduzirá em experiências de vida e proporcionará uma melhor resolução de situações emocionalmente complexas; a leitura literária é e será sempre um diálogo entre os sentidos múltiplos do texto e o leitor, desenvolvendo neste o espírito divergente, a capacidade de aceitação da diferença, e de fruição estética (Silva & Mociño González, 2013).

De acordo com Pedro Cerrillo (2007, p. 173), o contacto das crianças com textos literários de qualidade deve ser feito o mais cedo possível, uma vez que, se os hábitos leitores não estiverem consolidados até à adolescência, adquiri-los depois será tarefa quase impossível.

A intertextualidade é uma proposta interessante para as aulas de Português do 2º CEB, onde o professor tem a oportunidade de dar a conhecer ao aluno diferentes textos e aproxima-los da leitura. Estes textos podem ser, principalmente, os literários “convém promover e incentivar a continuidade de experiências de leitura, bem como o seu alargamento [...] deve ser realizado num registo de ampla diversificação de textos de diferente natureza e tipologia mas contemplando, especialmente, os de cariz literário” (Custódio, 2012, p. 98) que estão ausentes dos manuais escolares, mas que podem ter uma relação com os presentes no mesmo. Citando Custódio (2014):

*A intertextualidade é, originariamente, um dispositivo literário do terreno dos estudos literários que estabelece e facilita o diálogo interdiscursivo e intersistémico. Ela pressupõe uma relação sincrónica e/ou diacrónica entre textos e, por conseguinte, implica um domínio vasto e complexo do conhecimento da literatura (p. 149).*

Desta forma, depreende-se que um professor de Português deve investigar e ter um vasto conhecimento literário para poder guiar os seus alunos na realização de um trabalho com textos, pois o objetivo é que os alunos consigam identificar um *intertexto*, sendo que:

*o processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se assim em propostas interativas a fim de promover o desenvolvimento do indivíduo numa dimensão integral. Portanto, nessa perspectiva, o trabalho do professor é, dentre outros, desenvolver no aluno a capacidade de identificar um intertexto (Barcellos, s.d., p. 1).*

Cabe, portanto, ao professor esta complexa tarefa de aproximar os alunos do livro, despertando neles o prazer de ler, a curiosidade e a motivação. Desta forma, o professor deve planificar atividades de leitura que sejam gratificantes aos olhos dos seus alunos, sendo que:

*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 (Azevedo, 2017, p. 152).*

Sabendo que a formação de um leitor está inteiramente ligada à formação integral do aluno, há necessidade de desenvolver atividades em que os diversos tipos textuais estabelecem diálogo. O professor, neste processo, tem uma atitude fundamental como mediador e estimulador desse próprio trabalho.

Contudo, este moroso processo exige, a otimização de certas condições, entre elas: espaço, tempo, tranquilidade e sobretudo livros de qualidade, atrativos e adequados à idade dos leitores,

participação de vários atores, como a família e a comunidade escolar. E tempo, tempo para partilhar as experiências das leituras.

### 3.4. DESCRIÇÃO DO PROJETO

Sabendo que este projeto elenca objetivos que correspondem a uma perspetiva transdisciplinar, é importante perceber até que ponto este vai ao encontro do enquadramento programático que serve o ensino do Português. Tendo em vista que o Português é, além de uma componente curricular e instrumento de trabalho, o próprio motor da escolarização e do desenvolvimento íntegro e social de cada ser humano.

Assim, se nos centrarmos nas *Aprendizagens Essenciais de Português (AE)* para o 5.º ano, podemos encontrar objetivos a desenvolver que sustentam este projeto. Aliás, este documento normativo especifica o desenvolvimento da “competência da leitura centrada predominantemente em textos orientados para informar, expor e/ou explicar (verbete de dicionário e de enciclopédia), para comunicar formalmente uma situação ou assunto (carta formal) e para relatar ou narrar” (*Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 4*) e, no que diz respeito à Educação Literária, esta deve servir a “aquisição de conhecimento de aspetos específicos do texto narrativo, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética” (*Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 4*).

Considerando estes objetivos principais, podemos ainda ter em conta os objetivos mais específicos que regeram o trabalho realizado. Destaca-se, assim, ao nível do domínio Leitura:

- “Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas”;
- “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma”;
- “Explicitar o sentido global de um texto”;
- “Fazer inferências, justificando-as”;
- “Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista”;
- “Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto” (*Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 7*).

Relativamente ao domínio da Educação Literária, o trabalho perspectiva-se, tendo em consideração:

- “Ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática”;
- “Interpretar o texto em função do género literário”;
- “Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões”;
- “Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação”;
- “Explicar recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (designadamente personificação, comparação)”;
- “Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.)”;
- “Valorizar a diversidade cultural patente nos textos”;
- “Fazer declamações e representações teatrais” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 9)

### **3.4.1. DESENHO DAS INTERVENÇÕES**

Este projeto foi pensado para acompanhar a prática de ensino da mestrande e, por essa razão, não contemplou um número definido de sessões, mas sim todas as práticas, durante o ano letivo, no 5.º ano de escolaridade. O objetivo foi dinamizar o projeto ao longo de algumas regências para que servisse as práticas e potenciase as aprendizagens das crianças. Assim, procurou-se um trabalho coeso para que essas aprendizagens fossem realmente significativas e o desenvolvimento das crianças acontecesse de facto.

Contudo, importa referir que a implementação do projeto de investigação compreendeu três fases cruciais: a recolha de dados pré-ação, a dinamização de atividades e a recolha de dados pós-ação.

As obras literárias selecionadas para o desenvolvimento deste projeto estão elencadas na tabela seguinte, assim como as atividades que as obras possibilitaram desenvolver. Além disso, a professora estagiária colocou, também, a duração das intervenções.

Intervenção	Atividade didático-pedagógica
1.ª intervenção	<p>Aquando a leção da obra <i>A Viúva e o Papagaio</i>, de Vergínia Woolf, realizou-se um trabalho de intertextualizado, sendo que foi lida em voz alta pela professora estagiária a obra <i>O meu gato é o mais tolo do mundo</i>, de Gilles Bachelet.</p> <p>Além disso, os alunos escreveram uma pequena frase sobre o animal de estimação que gostariam de ter e porquê. O objetivo foi, também, expor no site da biblioteca escolar: <a href="https://napegadadolivro.blogspot.com/2021/03/a-opinio-dos-alunos-do-5h-acerca-das.html">https://napegadadolivro.blogspot.com/2021/03/a-opinio-dos-alunos-do-5h-acerca-das.html</a>.-</p> <p>Para leitura autónoma, foi sugerido aos alunos a obra <i>O Zbirigidófilo e outras histórias</i>, de Pitum Keil e <i>A Verdadeira história, agora desvendada, do Zbirigidófilo</i>, de Pitum Keil Amaral (intertextualidade).]</p> <p>Realizou-se a leção da estrutura do género textual, carta (este género é referido na obra em estudo – <i>A Viúva e o Papagaio</i>) e a professora estagiária deu uma carta a cada um dos alunos, sendo que esta foi entregue por uma coruja como acontece na obra <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>, de J. K. Rowling (intertextualidade). Foi sugerido aos alunos lerem esta obra de forma autónoma.</p> <p>Os alunos escreveram, também, uma carta como resposta àquela que receberam.</p> <p style="text-align: right;">[100 minutos]</p>
2.ª intervenção	Após a leção da lenda “Os dois amigos” de João Pedro Mésseder, apresentou-se o autor aos alunos e

	<p>leram-se algumas frases do livro <i>O pequeno livro das coisas</i>, do mesmo autor.</p> <p>Realizou-se, também, uma atividade, que consistiu na realização de um “Pequeno livro da amizade”, de todos os elementos da turma.</p> <p>[50 minutos]</p>
3.ª intervenção	<p>A planificação da UD interdisciplinar (Português e História e Geografia de Portugal) - Na Máquina do Tempo – possibilitou a leitura do poema “Na máquina do tempo”, da obra <i>A Cavalinho no Tempo</i>, de Luísa Ducla Soares.</p> <p>Realizou-se a leitura da primeira parte da obra <i>Histórias com História</i>, de Luísa Ducla Soares.</p> <p>A professora estagiária abordou o género textual convite, oferecendo aos alunos um convite para participarem no projeto “Na Máquina do Tempo”. Além disso, seguindo a estrutura do convite, os alunos escreveram em grupo-turma, um convite para a comunidade escolar participar no mesmo projeto.</p> <p>Como leitura autónoma, a professora estagiária sugeriu a obra <i>A Espada do Rei Afonso</i>, de Alice Vieira.</p> <p>[100 minutos]</p>
4.ª intervenção	<p>Para abordagem dos recursos expressivos personificação e enumeração, os alunos leram e analisaram o poema “Um cão sem nome”, da obra <i>Lá de Cima Cá de Baixo</i>, de António Mota.</p> <p>Além disso, os alunos também escreveram falas (através da personificação) dos animais que</p>

	<p>precisavam de um lar, incentivando as pessoas à adoção desses animais.</p> <p>[50 minutos – <i>online</i>]</p>
<p>5.ª intervenção</p>	<p>Foi lecionada a obra <i>A Vida Mágica da Sementinha</i>, de Alves Redol. Como atividade de escrita, escreveram um <i>haiku</i> sobre as imagens de pássaros que estavam projetadas no quadro.</p> <p>Como trabalho de intertextualidade, os alunos leram o poema “O chão e o pão”, de Cecília Meireles e refletiram, novamente, sobre as questões sociais (do passado e do presente).</p> <p>Foi sugerido aos alunos, como leitura autónoma, a obra <i>Constantino, o Guardador de Vacas e de Sonhos</i>, de Alves Redol (intertextualidade).</p> <p>[50 minutos]</p>
<p>6.ª intervenção</p>	<p>Após o estudo da obra <i>O Príncipe Nabo</i>, de Ilse Losa (leitura e dramatização pelos alunos da turma), estabeleceu-se intertextualidade com a obra <i>Uma Visita à Corte do Rei D. Dinis</i>, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. A professora estagiária realizou a leitura em voz alta de alguns excertos da obra.</p> <p>Salienta-se que esta atividade integra uma UD intitulada “Teatrolitanto”, onde é realizado um trabalho horizontal e vertical, ou seja, integra as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, assim como o 1.º CEB.</p>

	<p>Para leitura autónoma, foi sugerido aos alunos a leitura do conto <i>A Princesa e a Ervilha</i> e/ou <i>A Gata Borracheira</i>, assim como, na tipologia de texto dramático <i>Uma estrela viaja pela cidade</i>, de Papiniano Carlos (intertextualidade).</p> <p>[100 minutos]</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 5. Desenho das intervenções do projeto de investigação-ação desenvolvido na turma do 5.º ano da PES.

### 3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

As técnicas de recolha de dados ao longo do projeto foram, maioritariamente, sustentadas em técnicas não documentais, ou seja, na observação da participação dos vários intervenientes, em contexto de sala de aula e através de uma observação não estruturada. A observação das atitudes dos alunos, durante as atividades, revela-se uma técnica importante, uma vez que o que o professor observa em termos comportamentais poderá não se refletir nas respostas a inquéritos ou questionários. Foi, então, aplicado um inquérito por questionário aos alunos do 5.º, – esse inquérito por questionário consistiu num número limitado de perguntas sobre a motivação para a leitura e hábitos de leitura no 2.º CEB.

Realizaram-se, igualmente, várias narrativas escritas (no diário de bordo) que complementam os dados dos inquéritos. Além destas técnicas, elenca-se os registos fotográficos, as anotações de diálogos e as próprias produções dos alunos nas atividades propostas.

A este tipo de trabalho classificamos como triangulação de métodos, “triangulação das fontes de dados como um meio para buscar convergências entre os métodos qualitativos e quantitativos” (Alves, 2017).

Após a recolha dos dados, estes foram tratados e alvo de análise.

### 3.6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Como já foi referido, este tópico pretende evidenciar a análise dos dados recolhidos ao longo da investigação e, além disso, a sua possível organização para que seja plausível retirar algumas conclusões. Posto isto, os dados analisados foram seriados de entre o total de dados recolhidos para que fosse possível dar respostas à questão problema.

Com o objetivo de dinamizar um projeto que colmatasse as dificuldades dos alunos, antes de proceder a qualquer tipo de intervenção foi fundamental realizar um inquérito por questionário – inicial – aos alunos da turma para perceber a dimensão da problemática. Os objetivos deste inquérito foram explicados aos alunos do 5.º H e consistiam em:

1. Perceber o grau de interesse/motivação dos alunos para a leitura literária e os seus hábitos de leitura;
2. Recolher dados para avaliar o grau de conhecimento dos alunos sobre obras e escritores;
3. Entender que estratégias, atividades e/ou recursos podem motivar os alunos para a leitura do texto literário.

No final do projeto, foi também aplicado um inquérito por questionário – final – que possibilitou a perceção do impacto do projeto na motivação dos alunos para a leitura do texto literário assim como refletiu as aprendizagens significativas que ocorreram. Este questionário enumerava os seguintes objetivos:

1. Perceber o teu grau de satisfação tendo em conta o trabalho realizado pela e com a professora estagiária Paula Guimarães;
2. Recolher dados para avaliar o teu grau de conhecimento sobre obras e escritores após o projeto de leitura e intertextualidade;

3. Entender que estratégias, atividades e/ou recursos te motivaram para a leitura do texto literário.

Além dos inquéritos, outros dados foram recolhidos através das conversas com a docente e registos no diário de bordo da professora estagiária, o que permitiu perceber as necessidades e a evolução da turma no que diz respeito ao projeto.

Assim sendo, atente-se nos dados recolhidos dos inquéritos e respetiva discussão.

No que diz respeito ao inquérito inicial, foram inquiridos 14 alunos na faixa-etária dos 11 anos (média), sendo oito do sexo masculino e seis do sexo feminino. No inquérito final, o número de alunos manteve-se, assim como a média da idade, mas agora apenas cinco inquiridos do sexo feminino e nove do sexo masculino. Tal situação, deve-se à transição de escola de alguns alunos.

Importa também referir, que algumas perguntas de escolha múltipla possibilitam mais do que uma resposta, sendo a análise qualitativa e quantitativa nestes casos.

A primeira questão dos inquéritos diz respeito ao gosto pela leitura:

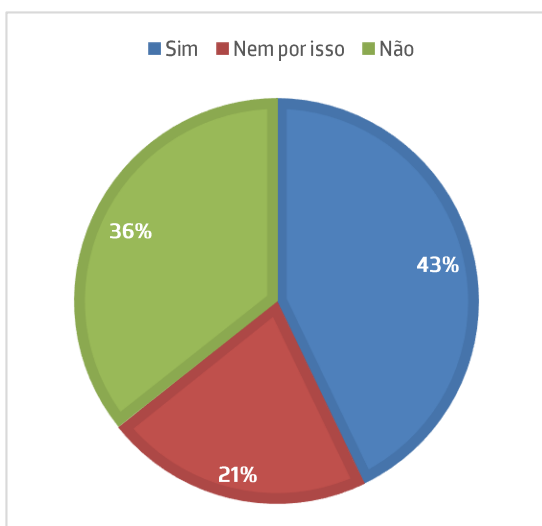


Gráfico 1. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Gostas de ler?" no inquérito inicial.

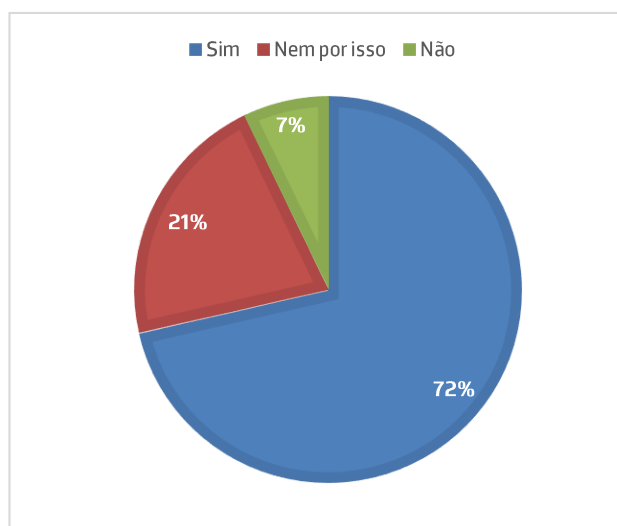


Gráfico 2. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Consideras que, neste momento, gostas mais de ler?" no inquérito final.

Como é possível observar, na fase de pré-projeto (gráfico 1), apenas 43% dos alunos efetivamente gostavam de ler e 57% não gostavam ou não estavam muito interessados nesta atividade. Após

o projeto (gráfico 2), o número de alunos que ganharam gosto pela leitura subiu para 72% e o número de alunos que não gosta de ler desceu, significativamente, passando de 57% para 28%.

À pergunta “O que gostas de ler?”, do inquérito inicial, será pertinente destacar as seguintes respostas:

*“Gosto de ler livros de História do mundo”*

*“Gosto de ler jornais de futebol”*

*“Contos de fada a queles [aqueles] que são divertidos. Juvenil também”.*

Estas preferências foram tidas em conta aquando das planificações e das escolhas das obras para o projeto. Relativamente à questão sobre a razão de não apreciarem a leitura, as respostas eram sistemáticas – porque gostavam de fazer outras coisas, maioritariamente, jogar.

No inquérito final, salienta-se, também, respostas muito interessantes como:

*“Porque aprendi a ler melhor e comecei a achar os livros mais interessantes”,*

*“Porque eu gostei dos livros e queria ler mais porque hove [houve] livros que gostei muito”*

*“Porque é tranquilo e aprendemos palavras e também aprendemos a falar com elas”.*

Ou seja, consegue-se perceber que alguns alunos compreenderam a importância dos livros para a leitura e para o aperfeiçoamento da mesma. Além disso, veem agora a leitura do texto literário como uma fonte de conhecimento, de diversão e de bem-estar.

Interrogados sobre o que gostam de ler, inicialmente as respostas não evidenciavam sentido, pois responderam, por exemplo: *“Pokemon, Paco”* e *“jornais”*. Sendo que não liam com frequência qualquer tipo de texto além dos obrigatórios e excertos dos manuais e não sabiam referenciá-los.

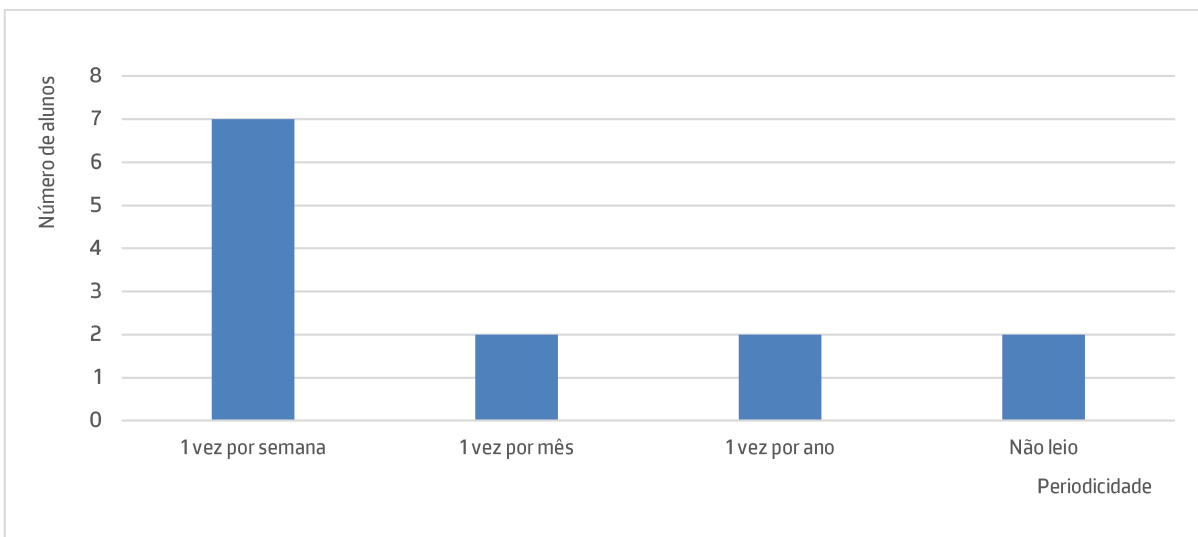


Gráfico 3. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Com que frequência costumam ler?", no inquérito inicial.

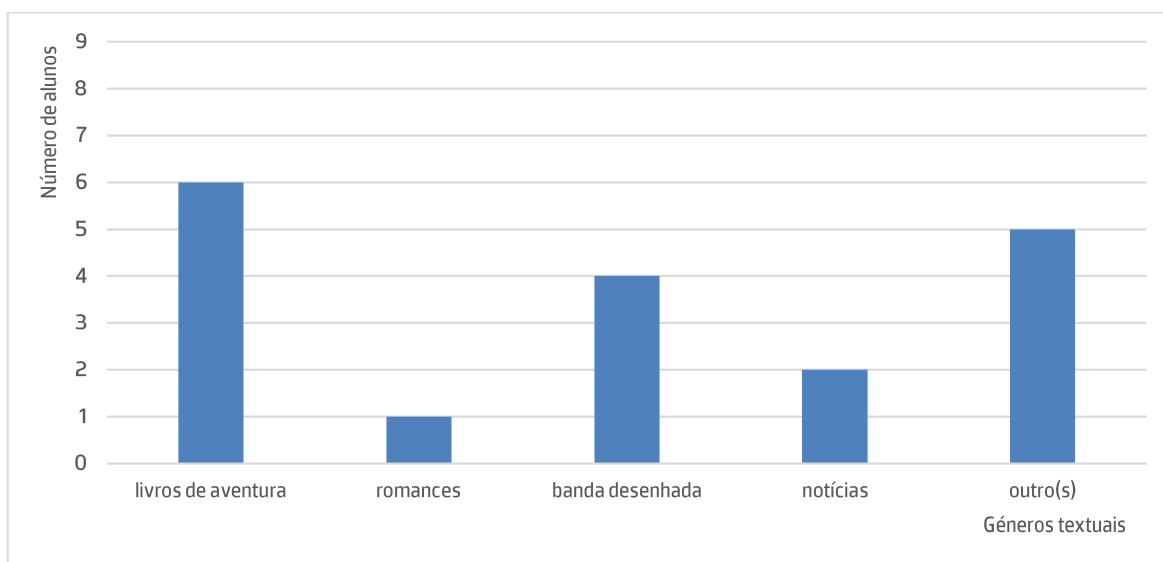


Gráfico 4. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "O que costumam ler?", no inquérito inicial.

Ressalva-se que esta questão permitia que os alunos escolhessem mais do que uma opção e, ao longo do preenchimento do inquérito, os alunos pediam à professora estagiária que desse exemplos dos géneros textuais que tinham como opção de seleção. Desta forma, esta questão não permite chegar a conclusões precisas.

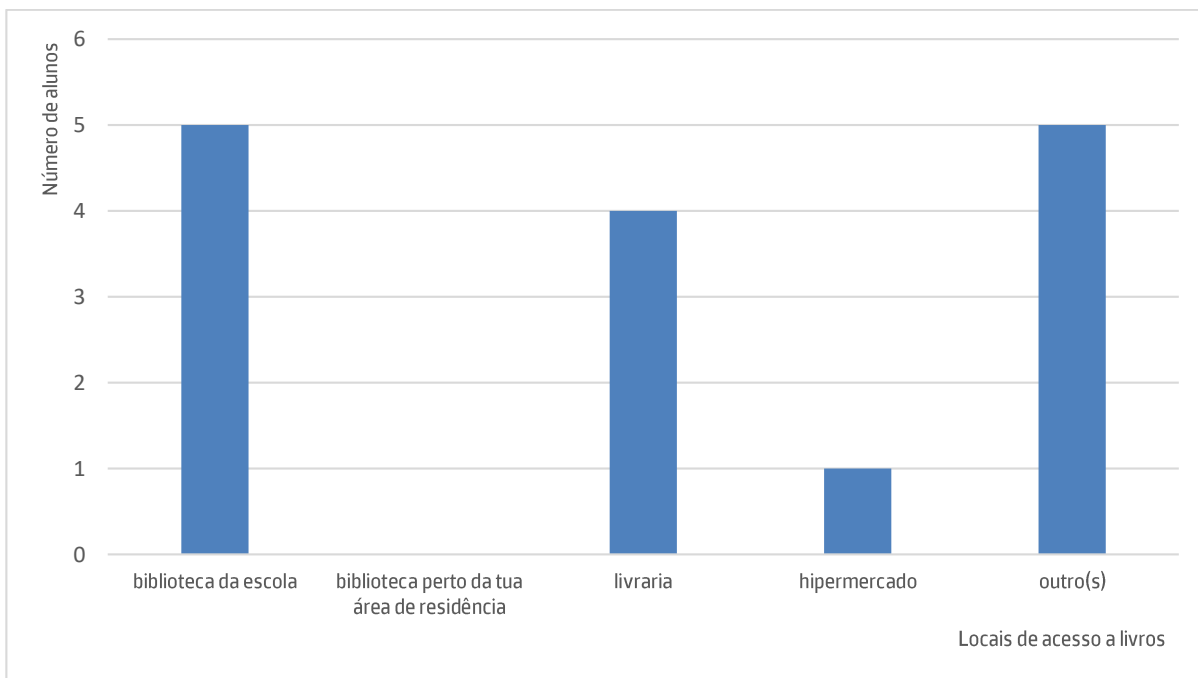


Gráfico 5. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta “Como é que tens acesso aos livros?”, no inquérito inicial.

Nesta questão, os alunos também podiam selecionar mais do que uma opção. Os alunos não visitavam a biblioteca para se dedicarem à leitura, mesmo que considerassem o lugar de eleição para ter acesso aos livros. Desta forma, as seguintes respostas são representativas, relativamente à questão do acesso aos livros:

*“eu gosto de ler em casa e na escola”,*

*“Tenho muitos livros em casa”,*

*“Só leio jornais”*

*“livros em pdf”.*

Este género de respostas caracteriza o meio pouco favorável destes alunos, no que concerne ao seu envolvimento e possibilidades de compra de livros.

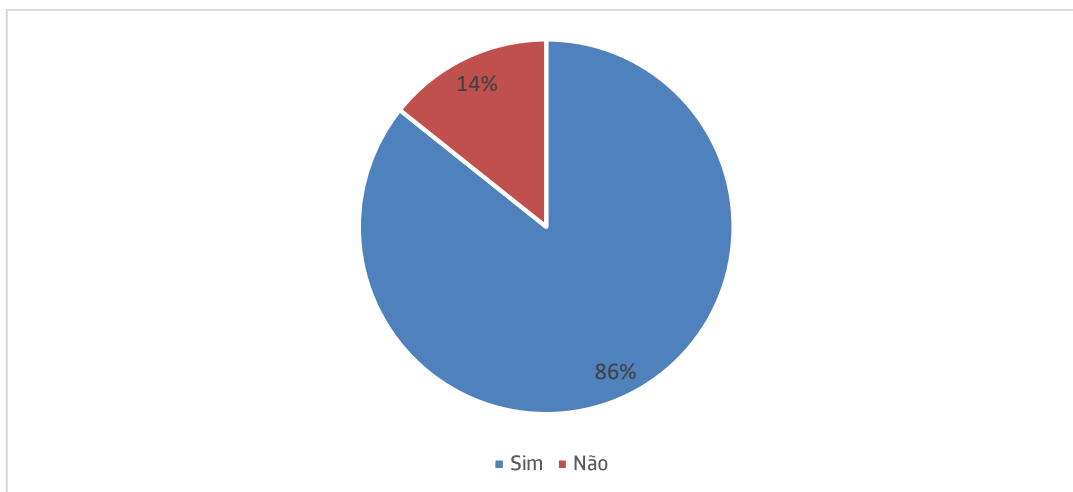


Gráfico 6. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Nos teus tempos livres ou nas férias costumavas ler algum livro?", no inquérito inicial.

A maioria dos alunos (86%) afirma que lia livros nos tempos livres ou nas férias e justificou essa atividade com as seguintes respostas:

*"Porque não tenho nada para fazer.",*

*"Porque não tenho nada para fazer em minha casa",*

*"porque tenho tempo livre e para não ficar a fazer nada vou ler livros.*

Ou seja, com estas respostas demonstram que a leitura não é uma primeira opção, mas sim a última, quando não existem outras atividades mais apelativas. Este facto é preocupante e motivo de intervenção, pois a leitura não é vista como uma ferramenta de aprendizagem e não é, de todo, uma atividade prazerosa.

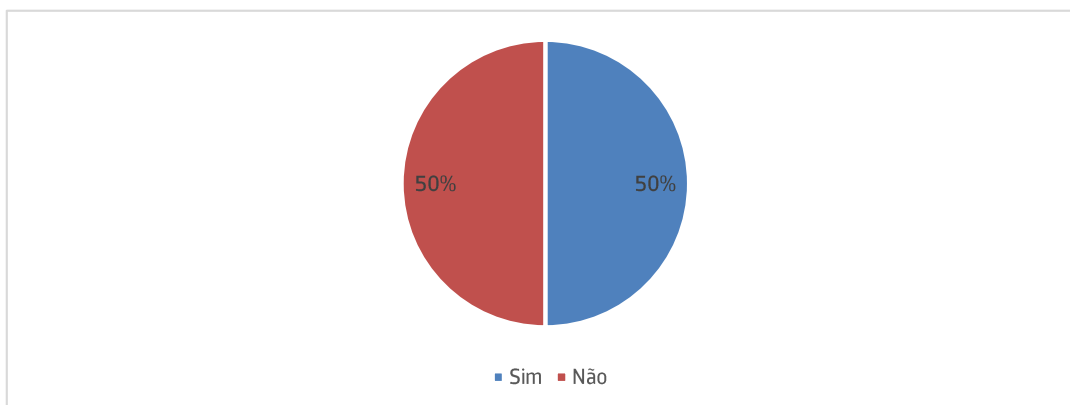


Gráfico 7. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta “Costumas requisitar livros?” no inquérito inicial.

Apesar de 50% dos alunos ter dito que costumava requisitar livros, este dado é falacioso, porque na verdade os alunos raramente visitavam a Biblioteca e, por conseguinte, não requisitavam livros. É possível perceber isto quando justificam as opções, afirmando:

*“Porque não gosto de ir buscar livros à biblioteca”*

*“Porque eu não gosto de me preocupar com o tempo”*

*“Porque eu tenho vários livros em casa”*

*“Não sei requisitar livros”*

*“Porquê [Porque] é aborrecido”*

*“Não sei requisitar livros”*

Após a leitura destas respostas, tornou-se urgente a intervenção em contexto de Biblioteca. Não é aceitável um aluno do 5.º ano de escolaridade, com uma Biblioteca escolar organizada, apelativa e com bastante oferta, não saber como requisitar um livro.

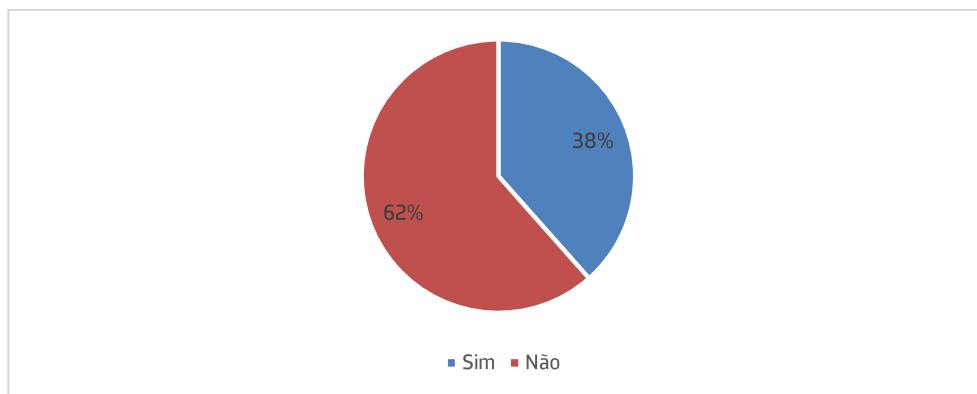


Gráfico 8. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Costumas pedir aos teus pais para te comprarem livros?", no inquérito inicial.

O evidente desinteresse pelos livros faz com que os alunos não tenham por hábito pedir aos pais para comprarem livros, mas também outros fatores influenciam esta atitude, pois os alunos referem:

*"porque prefiro buscar a [à] internet pois é mais fácil"*

*"Porque e [é] muito caro"*

*"Porque vão gastar o dinheiro todo"*

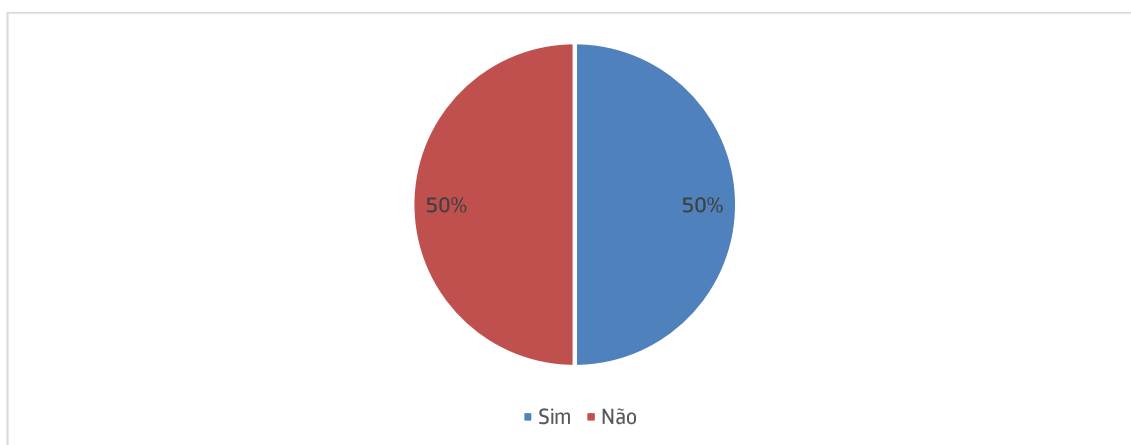


Gráfico 9. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Gostas de oferecer livros?", no inquérito inicial.

Relativamente a esta questão, os alunos mostraram uma maior consciência da importância dos livros, quando afirmam: *“porque pode ser emprotande [importante] para a pessoa [pessoa]”,* mesmo que alguns tenham outro ponto de vista: *“Porque gosto mais de ler do que oferecer.”*

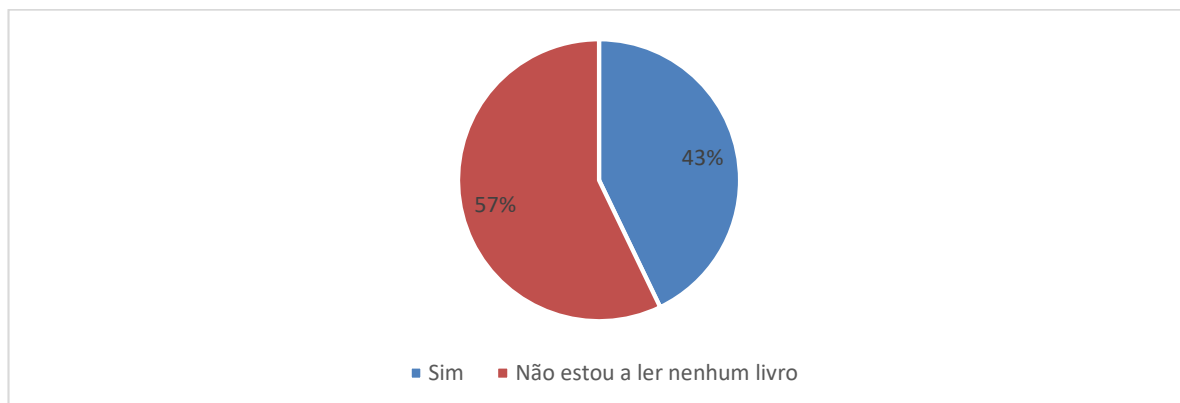


Gráfico 10. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta “Neste momento, estás a ler algum livro? Qual?”, no inquérito inicial.

Era expectável que, como não apreciavam ler, não estivessem a ler nenhum livro no momento. Os alunos que referiram que estavam a ler, justificaram, maioritariamente, dizendo que: *“de Português e de Historia [História].”*

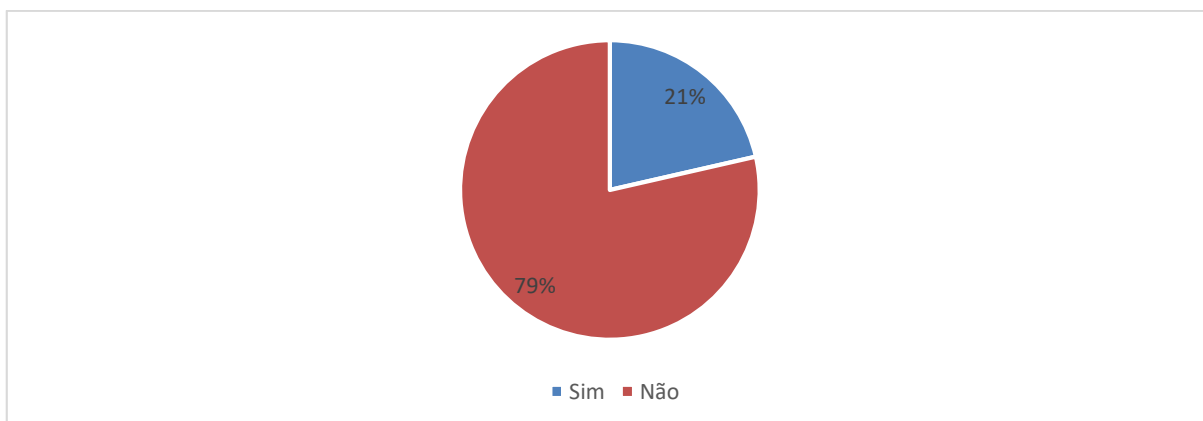


Gráfico 11. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta “Já fizeste alguma atividade em torno de um livro?”, no inquérito inicial.

Como é possível verificar, a maioria dos alunos (79%) nunca realizou uma atividade em torno de um livro (ou não se recorda de o ter feito). Os alunos que realizaram algum tipo de atividade completaram a sua resposta da seguinte forma:

*"colar as peças que faltavõno [faltavam]"*

*"A atividade da Península Ibérica"*

*"Eu lembro das minhas professoras fazerem os tres [três] porquinhos e a carochinha nessa altura eu fui a carochinha."*

Assim, depreende-se que a maioria das atividades realizadas com estes alunos não terão sido suficientemente significativas.

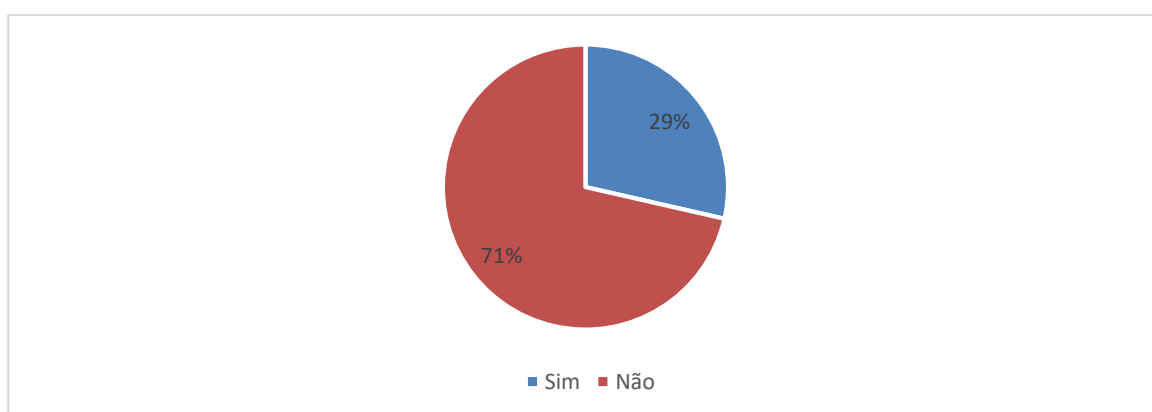


Gráfico 12. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Já apresentaste algum livro?", no inquérito inicial.

Os dados aqui apresentados eram, também, esperados. Contudo, alguns alunos exemplificam que livros é que já tinham apresentado:

*"A fada oriana [Oriana]"*

*"A menina e o Dragão"*

*"de livros de aventuras"*

*"Eu não [me] lembro mas sei que apresentei o livro por alto, acho que o livro é a lua de joana [Lua de Joana]"*

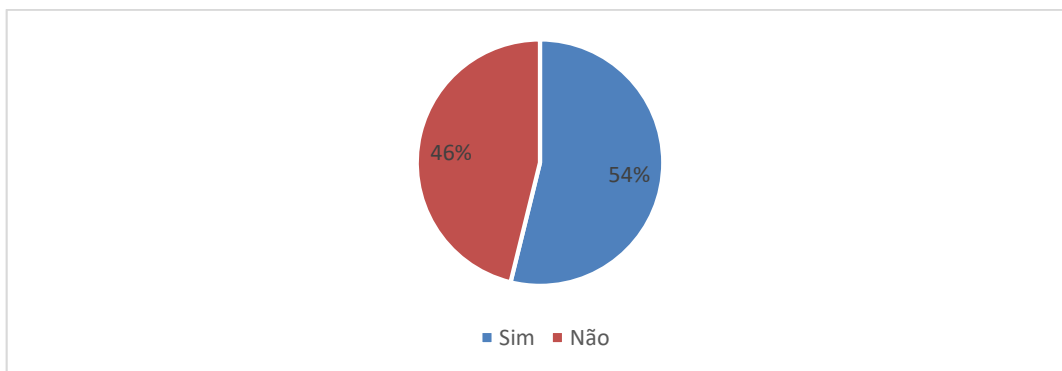


Gráfico 13. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta “Gostavas que te mostrassem mais livros?”, no inquérito inicial.

Por último, os alunos responderam à questão “Gostavas que te mostrassem mais livros?”. Os alunos que, efetivamente, gostariam de conhecer mais livros são ligeiramente mais do que aqueles que não estão interessados. Contudo, a resistência da falta de interessante foi muito grande, o que levou a estagiária a repensar várias vezes no projeto.

Após a intervenção, o cenário mudou, sensivelmente. Os alunos foram capazes de responder que gostavam de ler:

*“livros com histórias ipactantes [impactantes] que tenha uma história que eu nunca irei esquecer [esquecer], e também bandas desenhadas”,*

*“texto narrativo, poético e gramático [dramático],”*

*“Eu gosto de ler textos dramáticos”,*

*“Livros de aventura, policiais”,*

*“Ação, ficção e basiados [baseados] em histórias reais [reais]”*

*“Eu gosto de livros de humor [humor] como o “O meu gato é o mais tolo do mundo”.*

Nesta fase, os alunos já conseguiram escrever respostas mais completas, com mais substância, enumerar géneros textuais, linhas temáticas e mesmo títulos de obras, o que demonstra desenvolvimento, progressão na aprendizagem e, conseqüentemente, mais motivação. Os

alunos que responderam que não estavam interessados na leitura ou que continuam sem gosto pela mesma referem que, as principais razões são porque gostam que leiam em voz alta para eles e/ou porque gostam de fazer outras coisas.

Questionados sobre as suas obras favoritas durante o projeto, obteve-se o seguinte resultado:

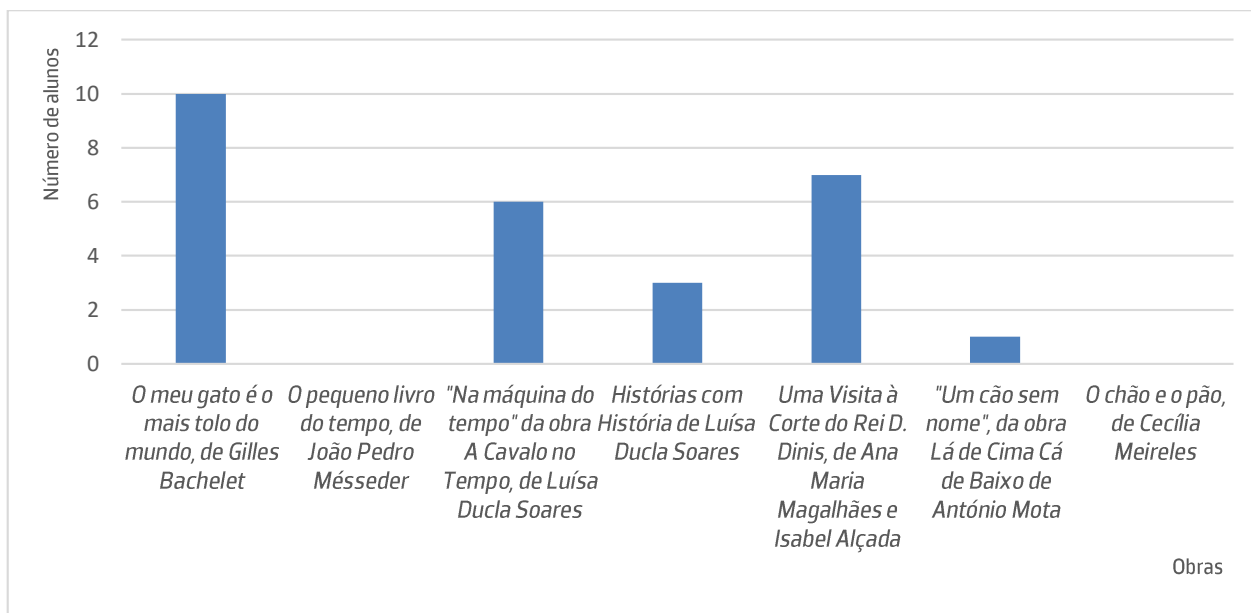


Gráfico 14. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Recorda os textos e as obras que leste com a professora Paula Guimarães. Qual ou quais foram as tuas preferidas?", no inquérito final.

Os alunos podiam, nesta opção, selecionar mais do que uma opção. Podemos perceber que a maioria dos alunos considera *O meu gato é o mais tolo do mundo*, de Gilles Bachelet, como a sua obra favorita, atendendo às seguintes justificações dadas pelos próprios alunos:

*"O meu gato é o mais tolo do mundo, porque foi a mais fácil de decorar",*

*"O meu gato é o mais tolo do mundo, de Gilles Bachelet. Esse livro foi o mais engraçado e divertido.",*

*"É o meu gato é o mais tolo do mundo", porque é engraçado e ele fala de um gato mas o gato parece um elefante [elefante].",*

*"Gostei mais do O meu gato é o mais tolo do mundo, porque eu goste de histórias divertidas, de comédia, que se tornam engraçadas."*

*"A que eu gostei mais foi a do O meu gato é o mais tolo do mundo porque é engraçado e bom para ler".*

Desta forma, percebemos que a extensão da obra, a metáfora envolvente, a linguagem, as ilustrações e a própria forma de ler em voz alta, por parte da professora estagiária, provocou um grande apreço por esta obra. Os alunos classificam-na como “engraçada”, “divertida”, “fácil de decorar” e “boa para ler”. Destas classificações, percebe-se que os alunos apreciam o humor nas obras, preferem leituras pouco extensas e que permitam uma mais fácil memorização, mas que também sejam simples de interpretar e de compreender e, por essa razão, concluem que é uma obra “boa para ler”.

Além da obra *O meu gato é o mais tolo do mundo*, de Gilles Bachelet, os alunos também consideraram *Uma Visita à Corte do Rei D. Dinis*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada como uma das suas favoritas. Esta obra foi trabalhada em Unidade Didática, ou seja, num conceito transdisciplinar, abrangendo principalmente a disciplina de Português e História e Geografia de Portugal. Este trabalho permitiu que os alunos contactassem com a obra não só em Português, mas também em História e Geografia de Portugal, o que foi realmente muito significativo para eles e bastante enriquecedor, no que diz respeito às aprendizagens. O fascínio que estes alunos têm pelos factos históricos, aliados à narrativa simples e cativante de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, permitiu que o contacto entre as duas áreas fosse estrito e que estas despoletassem realmente um grande gosto pela leitura desta obra, que servia não só a disciplina de Português, mas também a disciplina de História e Geografia de Portugal. Acrescenta-se ainda que os próprios alunos têm consciência deste trabalho, pois dizem que *“A obra que eu gostei mais foi a Uma Visita à Corte de Rei D. Dinis porque é divertido aprender”*.

O terceiro texto preferido foi, de facto, “Na máquina do tempo”, da obra *A Cavalinho no Tempo*, de Luísa Ducla Soares, porque, como os alunos afirmam, *«Foi “Na máquina do tempo” porque podemos dar palpites e divertimo-nos a ler»*. Esta obra despoletou um trabalho de projeto que englobou toda a comunidade escolar e, por essa razão, mostra-se bastante significativa para os alunos, não só intelectualmente, mas também de uma forma mais emocional. O trabalho de projeto envolveu-os de maneira a que estes pudessem intervir, porque como dizem *“Na máquina do tempo da obra A Cavalinho no Tempo, de Luísa Ducla Soares porque fizemos várias atividades”* e guiar o trabalho, aquilo que eles chamaram de “dar palpites” e sentem, também, que se divertiram bastante a ler.

Uma parte do projeto de investigação-ação contemplou a recomendação de uma obra que, por diversas justificações didática-pedagógicas – temática ou autor – era recomendada aos alunos, conferindo a este projeto um trabalho de intertextualidade. Assim, podemos perceber pela análise do gráfico representado, que foram três as obras que despoletaram maior curiosidade aos alunos.

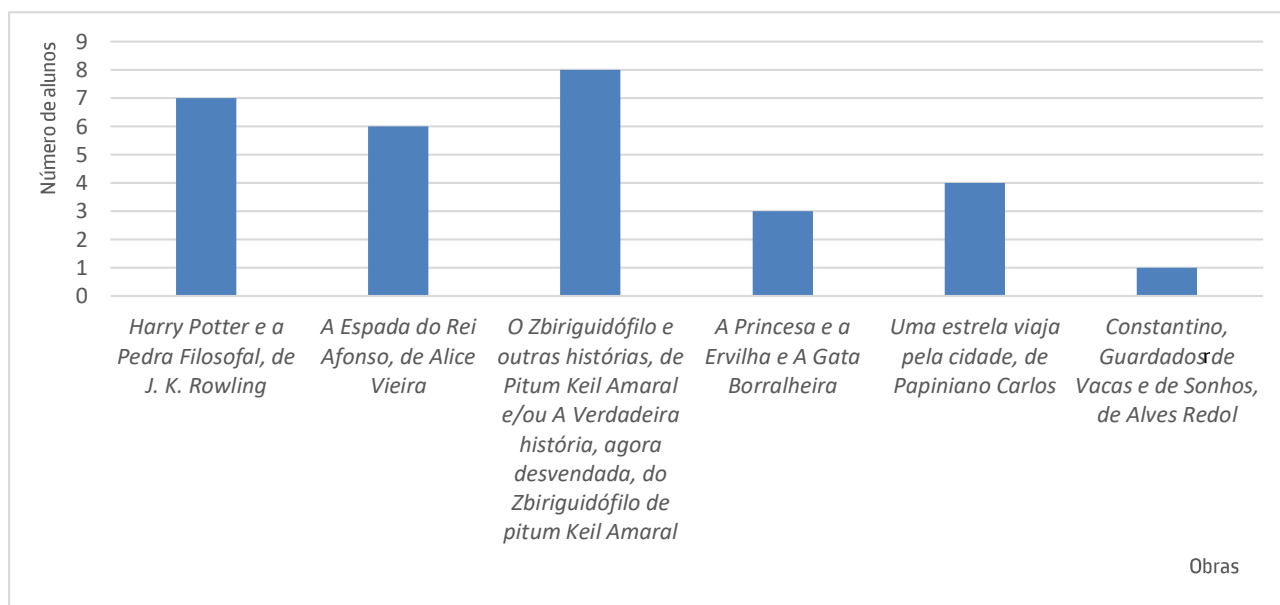


Gráfico 15. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta “Recorda os textos e as obras que a professora Paula Guimarães te recomendou para leres. Qual ou quais foram as tuas preferidas?”, no inquérito final.

A obra com maior destaque foi *O Zbirigidófilo e outras histórias*, de Pitum Keil Amaral. Recomendada aos alunos após a leitura e compreensão do livro *O meu gato é o mais tolo do mundo*, de Gilles Bachelet, pois a temática dos animais de estimação encontrava-se aqui patente. Reforça-se que a abordagem de *O meu gato é o mais tolo do mundo* veio no seguimento da leitura de *A Viúva e o Papagaio*, reconcentrando a linha contínua do trabalho intertextual que sustenta este projeto. Além disto, é importante referir que os alunos também tinham a hipótese de ler *A Verdadeira história, agora desvendada, do Zbirigidófilo*, pois existia o receio de que a Biblioteca escolar não tivesse as obras à disposição. Os alunos mostraram um grande entusiasmo por estas histórias, sendo que a temática dos animais de estimação também lhes agradou bastante, porque se identificavam com a mesma e gostavam de partilhar aventuras e situações dos seus animais domésticos.

A obra que ficou colocada em segundo lugar nas preferências dos alunos foi *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling. A propósito destes livros, os alunos referiram que:

*“Vou ler a obra do Harry Potter, porque tenho interesse [interesse] em magia, poderes e também de imaginações [imaginação]”,*

*“porque há um filme de Harry Potter e eu gostava de ler o livro, também gostava de ler as Histórias dos reis”,*

*“já li “Harry Potter e a Pedra Filosofal” de J. K. Rowling, quando a professora Paula me disse, porque é de fantasia e eu adorei”*

*“Gostei de ler o livro do Harry Potter, porque tinha na biblioteca. É divertido, tem muita magia, mas é muito grande. Um dia vou ter em casa”.*

De certa forma, todos os alunos ficaram entusiasmados com as características da obra. É importante acentuar que a maioria da turma não conhecia o livro nem o filme. Esta recomendação surgiu de uma aula em que se abordou o género textual *carta*, em relação com a obra *A Viúva e o Papagaio*. Nesta obra de Harry Potter, a personagem principal também recebe uma carta, a famosa carta de *Hogwarts*. Os alunos adoraram receber a carta através da icónica *Hedwig*, enquanto a banda sonora do filme Harry Potter tocava nas colunas do computador. Esta atividade ficou registada na memória dos alunos e, talvez por essa razão, todos ficaram com a vontade de ler a carta.

Em terceiro lugar, destaca-se *A Espada do Rei Afonso*, de Alice Vieira. Esta obra também foi recomendada tendo em conta a intertextualidade com o texto “Na máquina do tempo” da obra *A Cavalo no Tempo*, de Luísa Ducla Soares. Passa-se a referir algumas respostas dos alunos, quando interrogados sobre o porquê de serem as obras favoritas e se as iam ler ou não: “

*A professora Paula já tinha lido um exerto [excerto] do livro “A espada do Rei Afonso” e eu quero muito ler o resto. “Constantino, o guardador de vacas” tem um título que deixa-me curiosa para ler o livro”,*

*“Eu quero ler os livros que misturam história com português, porque a professora Paula disse que assim aprendíamos as duas coisas e é tudo misturado”*

*“Eu quero ler a espada do rei Afonso, porque eu já li sobre ele com a professora Paula e deu inspiração. Fiquei com curiosidade de ler “A espada do Rei Afonso”.*

Acredita-se que os alunos tenham ficado verdadeiramente entusiasmados com as obras literárias que acompanhavam as aulas de História e Geografia de Portugal, pois o projeto alargou-se tão significativamente que se tornou possível abranger também esta disciplina e lecionar, de forma introdutória, os conteúdos, sendo que, depois, foram reforçados com fontes históricas e momentos de consolidação.

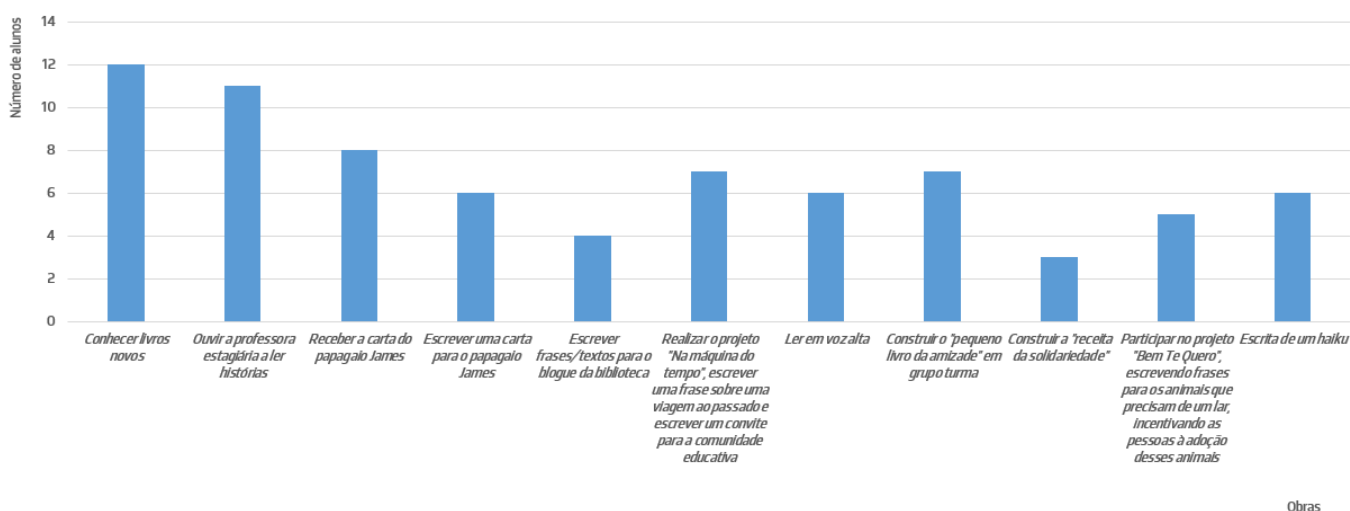


Gráfico 16. Distribuição das respostas dos alunos à pergunta "Durante as aulas da professora estagiária algumas atividades para a leção da disciplina de português foram realizadas. Qual ou quais foram as tuas preferidas?", no inquérito final.

Após a análise da pergunta "Durante as aulas da professora estagiária algumas atividades para a leção da disciplina de português foram realizadas. Qual ou Quais foram as tuas preferidas?", podemos perceber que, das onze opções, cinco se destacam:

1. Conhecer livros novos;
2. Ouvir a professora estagiária ler histórias;
3. Receber a carta do papagaio James;
4. Realizar o projeto "Na Máquina do tempo", escrever uma frase sobre uma viagem ao passado e escrever um convite para a comunidade educativa;
5. Construir o "pequeno livro da amizade" em grupo turma.

É interessante verificar que a turma, apesar das suas características, aparenta gostar de conhecer livros novos, ou seja, aprecia o texto literário, tem gosto em descobrir novas histórias e personagens. A par com esta perspetiva, os alunos gostam de ouvir ler, é preciso ressaltar que os alunos que disseram, anteriormente, que não gostavam de ler, apresentava que a razão pela qual não gostam de ler é porque preferem que leiam para eles. Desta forma, tornou-se imprescindível a leitura em voz alta por parte da professora estagiária. Estes dados confirmam a necessidade de levar para as aulas de Português mais livros e textos que não estejam exclusivamente no manual, permitindo que os alunos explorem o mundo literário que existe e se envolvam, de facto, pela literatura, tornando-a necessária no seu dia-a-dia, seja como ferramenta de aprendizagem, seja como uma ferramenta de lazer. Algumas respostas dos alunos, tendo em conta a questão “por que razão gostaste mais das atividades que escolheste?”:

*“Porque a professora lê muito bem e porque acho divertido a forma como ela interpreta as personagens. Os livros que conheci ensinaram-me a descobrir coisas que não sabia”*

*“Porque conheci livros que não conhecia, fiquei com curiosidade. Porque gosto de ouvir histórias, pôr o cérebro a pensar. Porque fiquei com mais conhecimento”*

*“Eu escolhi leitura em voz alta, porque eu gosto muito de ouvir as pessoas a ler”.*

Os alunos demonstraram um grande apreço pela “receção” da carta do papagaio James pois, como já referido, foi uma atividade bastante enriquecedora e dinâmica, que potencializou uma aprendizagem significativa e entusiasta. Esta situação permite concluir que existe necessidade de investir nos recursos que oferecemos aos nossos alunos e que a criatividade por parte do professor é fundamental para que as suas práticas sejam bem-sucedidas. Apresentam-se, assim, as respostas dos alunos, tendo em conta a questão “por que razão gostaste mais das atividades que escolheste?”:

*“Porque conhecemos livros novos que ainda não conhecíamos. Porque recebemos e mandamos cartas ao papagaio James, fazemos frases para a biblioteca e para os outros alunos, isso é tudo diferente, acho que isso é que é fixe para nós, mas esta é a minha opinião só.”*

*“Eu gostei muito das aulas da estagiária Paula e de todas as atividades, porque foram todas muito divertidas e eu gosto de coisas criativas, adoro mesmo, criativas, animadas e isso. Pensei que ia ser muito chato ao princípio com os livros, mas afinal não!”*

Os dados também permitem observar que os alunos apreciaram participar no projeto *Na Máquina do Tempo* e na construção do *pequeno livro da amizade*. Estas atividades foram sempre pensadas para que a participação dos alunos fosse ativa e para que as aprendizagens fossem realizadas de um ponto de vista construtivista. Algumas respostas dos alunos, tendo em conta a questão “por que razão gostaste mais das atividades que escolheste?”:

*“Porque foram divertidas de se fazer e de se estudar e porque muitas delas eram incríveis como o projeto “Na Máquina do Tempo”,*

*“Nas aulas da professora Paula foi onde me diverti mais a fazer, ouvir e ver. E também onde aprendemos mais coisas e coisas engraçadas!”,*

A penúltima pergunta, “O que gostaste mais nas aulas da professora estagiária Paula Guimarães?”, reforça a reflexão que foi feita até ao momento, pois através das respostas dos alunos é possível perceber a necessidade de um professor observador, reflexivo, criativo e dinâmico. O projeto de investigação-ação motivou esta turma para a leitura, mas também incidiu nas áreas do saber transversal, nas atitudes e comportamentos dos alunos, que o podem confirmar:

*“Quando fazemos atividades de andar em pé e de um lado para o outro, gosto de falar com a professora, de ler e de a ouvir a ler”,*

*“Gostei quando a professora estagiária lia histórias para nós, era mesmo divertido”,*

*“A ida ao “Teatro” e o estudo da obra “O príncipe Nabo” e a leitura do livro “o meu gato é o mais tolo do mundo”, na minha opinião, esta foi a melhor, mas o projeto “Na Máquina do tempo” foi mesmo muito bom!”,*

*“O que eu mais gostei foi das atividades que a professora fez [fez] para nós”,*

*“Gostei das leituras que a professora fez em voz alta, pela sua expressividade, gostei de nos ter colocado a ler em conjunto, gostei dos materiais que ela trazia para as aulas”,*

*“Como eu disse na pergunta anterior, gosto da criatividade da professora. Eu sempre achei que a escola não é só para aprender. As professoras têm de interagir conosco [connosco], e a professora Paula fez isso, ela trouxe muitas coisas para nós nos divertirmos nas suas aulas e falava muito conosco [connosco] sobre a vida e isso, é assim que deve ser, porque assim nós aprendemos, é assim que eu vou fazer quando for professora como ela. OBRIGADA PROFESSORA PAULA GUIMARÃES”*

Para terminar, a última questão foi “O que gostarias de ter feito nas aulas da professora estagiária Paula Guimarães?”. As respostas foram todas idênticas e todas elas reforçam o papel e o trabalho que a professora em formação desenvolveu ao longo da sua prática e incentivam, de certo, à continuação de um trabalho consciente e reflexivo:

*“A aula já está boa como está, mas se tivesse que escolher, escolheria mais jogos divertidos e histórias”*

### **3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

A questão-problema que deu origem a este estudo de caso foi “Será que é possível motivar os alunos para a leitura do texto literário, utilizando estratégias diversificadas como a intertextualidade, nas aulas de Português do 2º CEB?”. Desta forma, o projeto intitulou-se *A Literatura e a motivação para a leitura no processo de Ensino e Aprendizagem do Português nas suas dimensões estética e cultural*. Para que fosse possível uma aproximação à resposta deste problema, traçaram-se quatro objetivos gerais e três objetivos específicos.

Com o primeiro objetivo geral pretendia-se refletir sobre a literatura infantojuvenil no ensino do português, nomeadamente na utilização de obras literárias na sala de aula, utilizando a intertextualidade como estratégia fundamental. Assim sendo, foi realizada uma breve fundamentação teórica, ressaltando-se a pertinência da educação literária no ambiente de sala de aula, despoletando esta múltiplas aprendizagens.

O segundo objetivo geral tinha em conta a análise de processos de ensino e de aprendizagem na sua relação com a motivação para a leitura literária. A resposta a este objetivo foi dada através da observação sistemática de diversas aulas de Português, lecionadas pela professora cooperante, pelo par pedagógico e, claramente, pela professora em formação. Além da observação, foram

realizadas reflexões de forma a melhorar as práticas, indo ao encontro do primeiro objetivo pedagógico “fomentar nos alunos o gosto pela leitura literária, melhorando o nível de compreensão leitora e ampliando o intertexto leitor”.

Através do terceiro objetivo geral, foi possível “planificar atividades em que se deram a conhecer diversos autores, com vista à motivação para a leitura e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem em geral”. Devido a forças maiores, não foi possível realizar atividades concretas a partir da obra de Papiniano Carlos como, inicialmente, tinha sido pensado. Abordar um autor que nasceu e viveu na área geográfica dos alunos teria sido uma aprendizagem motivadora e bastante pertinente. Não obstante, através de outros autores, como João Pedro Mésseder, Luísa Ducla Soares, Ilse Losa, António Mota, Cecília Meireles, Ana Maria Magalhães, Isabel Alçada e Gilles Bachelet, foi possível cumprir um dos objetivos pedagógicos delineados – “promover a perceção das relações (alusões, semelhanças, contrastes) entre uma determina obras e outras que a precederam ou seguiram”.

Por último, mas não menos importante, o quarto objetivo foi trabalhado em contexto de sala de aula, mas também com toda a comunidade escolar, em que se procurou “desenvolver estratégias de partilha da experiência leitora com a comunidade escolar em que estes alunos se inserem de forma a ultrapassar-se a barreira da leitura como ato individual, transformando-a em ato cultural e social”. Assim, os alunos partilharam as suas experiências com a comunidade escolar através da biblioteca escolar, sendo que até convidaram a própria comunidade a participar nos seus projetos, validando a ideia que a mestranda já expressou neste RE, e que as palavras de Rodríguez & Novell (2006, p. 51) metaforicamente melhor esclarecem: “la lectura debe ser como una onda que se extiende y se propaga en el mar, esparciendo sus redes y estableciendo complicidades”.

Aliado a este objetivo geral, compreende-se que foi possível trabalhar, em pequena parte, dois últimos objetivos pedagógicos delineados “reconhecer a pertinência do trabalho de projeto para o desenvolvimento de domínios da língua, tendo como ponto de partida o texto literário” e “compreender a importância da metodologia de trabalho de projeto no desenvolvimento de competências de participação ativa, pessoais e sociais”.

Apesar de todas as dificuldades sentidas ao longo do projeto de investigação e pese embora a sensação de incompletude, é possível verificar-se que, através de estratégias pedagógicas diversificadas e criativas, a intertextualidade e o trabalho de projeto, ao serviço da Educação Literária, facilitam e promovem o gosto pela leitura. Tal se pode afirmar porque os alunos ficam motivados por estarem num papel ativo no seu processo de aprendizagem, por vivenciarem aprendizagens num ambiente lúdico e, por, finalmente, perceberem que nos livros acedem a novas experiências, sendo essas mais do que momentos de lazer.

Em suma, é importante salientar que a investigação aqui realizada possui um carácter experimental e embrionário, pois, por diversas razões externas e incontornáveis, nomeadamente o estado pandémico e os sucessivos confinamentos, não foi possível implementar todas as estratégias planeadas. Por isso mesmo, não é possível aferir conclusões sólidas. Contudo, e apesar das limitações sentidas, o estudo permitiu que a mestranda desenvolvesse conhecimentos científicos e didáticos. Como é também suposto, a professora em formação desenvolveu múltiplas competências no que diz respeito ao âmbito de investigação, seleção, organização e comunicação de informação.

Findando este capítulo, a futura docente acredita que este projeto poderá ser implementado brevemente, dando-lhe a consistência e completude que necessita. O ensino da literatura na disciplina de português do 2º CEB carece, evidentemente, de novas abordagens e reflexões, que contribuirão para o sucesso da formação de jovens leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Sabemos o que acontece quando uma pessoa tem esperança de obter uma coisa desesperadamente desejada; parece bom demais para ser verdade.*

*(CS Lewis, As Crônicas de Nárnia)*

Quase não há considerações finais possíveis, pois foi um longo caminho, que permanece em aberto, um processo de crescimento profissional e pessoal que levou a mestrandia a continuar a ser uma pessoa em formação, um ser humano repleto de sonhos e de ideias para concretizar. Um ser humano completo e realizado – sem dúvida –, ciente de que com a profissão que conscientemente escolheu é capaz de transpor qualquer barreira e de arranjar solução para os obstáculos que possam surgir. O seu percurso foi assim – preenchido com momentos altos e baixos, com sacrifícios e com muita satisfação. No fim, tudo compensou e compensará, sempre.

A evolução que registou durante todo o seu percurso edificou-se pelo rigor, pelo método, com estudo e pela orientação. Durante toda a sua vida profissional, acredita que a evolução será constante, pois quando estamos dispostos a dar mais para transformar a nossa profissão, que influencia diretamente a vida das crianças, não há possibilidade de fugir: o caminho é crescente e extremamente desafiante. É uma questão de causa-efeito – os profissionais, neste caso, os docentes, evoluem constantemente, sendo que a evolução é exigente e necessária. O importante é não desistir daquilo que enaltece a docência e melhorar, incessantemente, as práticas. Essas práticas devem ir ao encontro dos ensinamentos, procurando respostas nas próprias crianças, que sempre comunicam as suas necessidades e interesses – necessário é, por isso, saber ouvi-las. Esta é, definitivamente, uma profissão que exige do professor humanidade e, ativando a sabedoria popular, um constante “meter mãos à obra”, pois “quem quer faz, quem não quer manda”. E ser feliz, porque o mote da mestrandia sempre foi “encontrar um trabalho que se ama, para nunca ter que trabalhar na vida”.

Nesta fase, resta refletir sobre a importância que a supervisão teve enquanto professora estagiária. Apesar de todo o nervosismo e ansiedade, foram momentos importantes para o seu desenvolvimento profissional. Após as aulas supervisionadas, o momento de “pós-observação”

permitiu reflexões com consistência e objetividade para que os trabalhos futuros sejam dignos da profissional que a estagiária ambiciona ser e será.

Através das reflexões, desenvolve-se a capacidade de olhar com mais clareza para planificações e de perceber a pertinência dos recursos e dos materiais, da seleção evidente e significativa dos mesmos; o outro lado da dinâmica e as diversas opções mais rentáveis; a razão que justifica a aula satisfatória e o *input* necessário para aulas de excelência.

Ao longo do percurso de estágio, a mestranda procurou constantemente entender como é que poderia direcionar a sua atenção, responder a eventuais questões, chegar a mais alunos; o que poderia ter feito numa situação de imprevisto, o que é necessário para inovar a aula. A supervisão ajudou a mestranda a responder a estas questões – experiência que ficará para o resto da sua vida profissional.

O ser humano tem tendência a considerar que tudo o que faz é negativo e que não há nada minimamente positivo no seu trabalho. Mas a verdade é que há, e os supervisores (assim como as cooperantes) foram fundamentais para mostrar esse caminho e para valorizar aspetos que antes não eram notados e não eram postos em causa. Tendo em conta esta reflexão, a mestranda acredita que o trabalho realizado, o trabalho colaborativo e cooperativo entre supervisores, cooperantes e professoras estagiárias pode fazer a educação e o ensino mudarem efetivamente, pois não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (Nóvoa, 2009, p. 17). O futuro do ensino está na mão daqueles que trabalham em conjunto na construção de um mundo melhor, na construção de um bem-estar coletivo e promissor de novas aprendizagens com qualidade para as crianças de agora (e de sempre) – essas que serão os adultos de amanhã.

Concluído o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, a mestranda tem o objetivo de lecionar e de fazer carreira na profissão docente, sendo que irá continuar a desenvolver o projeto que iniciou na componente investigativa – levar a literatura a mais crianças e jovens, despoletando o gosto pela leitura do texto literário, capaz de construir aprendizagens transversais no aluno e de criar cidadãos conscientes e ativos – porque

a felicidade também reside na capacidade de as crianças, futuros adultos, serem “ capazes de dizer o mundo de uma forma mais humanizada, aptos, em suma, a fazerem cumprir o último verso do poema «Pintassilgo»: «Crianças, quebrem as grades / de todas as gaiolas do mundo» (Macedo, 2001). A estagiária nunca esquecerá a importância de uma formação ao longo da vida, sendo este um dos seus maiores prazeres, saber que será uma eterna aprendiz.

Esta conclusão só pode terminar com reticências, no sentido de que nunca haverá conclusão para o ensino, porque o ensino nunca acaba, a evolução nunca estanca e o sonho perdura...

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). *A Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, É. & Solé, G. (2016). A construção do conhecimento histórico sobre o manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. In I. Barca & L. Alves, *Educação Histórica: perspectivas de investigação nacional e internacional*, (pp. 138-155). Porto: CITCEM.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA. ISBN: 972-40-2728-7.
- Alves, D. (2014). Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados. *Ciência e Educação*. Disponível em: <https://cienciaeducacao.com/2017/11/24/metodos-instrumentos-e-tecnicas-de-recolha-de-dado/>.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Antão, J. (s.d.). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Baptista, A. (2015). Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: Do projeto à avaliação. In I. Barca (org.), *Actas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade*, pp.131- 144. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, pp. 91-100.

- Barcellos, R. (s.d.). A Intertextualidade e o Ensino de Língua Portuguesa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (Vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Bioecological theory of human development. *In International Encyclopedia of the Social, & Behavioral Sciences*, 6963–6970.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11–17.
- Cerrillo, P. (2007). *Leer en el siglo XXI: libros, lectores y mediadores*. *In Nuevos espacios para la lectura en el siglo XX*. [coord. por Carmen Barvo]. 163–176. Madrid: Fund.German Sanchez Ruiperez.
- Chousa, M. M. N. (2012). *Sala de aula inclusiva: práticas de diferenciação pedagógica* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, Lda. ISBN: 972-36-0528-7.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Leya.
- Custódio, P. (2021). Experiências significativas de leitura no 2º CEB – Representatividade e qualidade dos textos literários. *Português: Investigação e Ensino*.
- Custódio, P. (2019). De como os livros são pontes intertextuais. Propostas de leitura para o 2º CEB). *Educação e Formação*, (9), 148–158.
- Drew, W. Olds, A., & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos: atividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- 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*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34043-6.
- Estrela, M. (org.). (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34126-2.
- Fernandes, D. (2015). *Redes multiplicativas e soletos: aprendizagens matemáticas com sentido*. In *Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 264-280. <http://hdl.handle.net/10400.22/14045>
- Fernandes, D. & Silva, N. (2017). O GeoGebra na aprendizagem das isometrias do plano com alunos do 6º ano. *Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo*, 6(2), 65-80. <http://hdl.handle.net/10400.22/14043>
- Ferreira, M., Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de estudos curriculares*, (2), 18-37
- Geraldes, H. (2021). UNESCO pede a todos os países para porem a educação ambiental no centro dos currículos escolares até 2025. *Wilder*, (Online). Disponível em <https://www.wilder.pt/historias/unesco-pede-a-todos-os-paises-para-porem-a-educacao-ambiental-no-centro-dos-curriculos-escolares-ate-2025/>
- Gomes, J. A. & Macedo, A. C. (2013). Educação literária (1.º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In Silva, M. T. &

Mociño González (Coord.), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva.

Jesus, S. (s.d). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33(3), 198-204.

Liping, M. (2009). *Saber e ensinar Matemática Elementar*. Lisboa: Gradiva.

Lopes da Silva, I. (1996). *Prática educativa e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

Martins, J. A., Lopes, R. P. & Mesquita, C. (2018). Diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). In INNODOCT/18 (Ed.), *International Conference on Innovation, Documentation and Education*, (pp. 1023-1035). Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2018.2018.8897>.

Narcizo, K. (2009). UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, (Online), v. 22, pp. 86-94. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2807/1583>

Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34103-3.

- Observador*, 2020. Jovens portugueses leem cada vez menos e hábitos das famílias influenciam. [online]. Disponível em: <<https://observador.pt/2020/09/30/jovens-portugueses-leem-cada-vez-menos-e-habitos-das-familias-influenciam>>.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. Crítica da razão didática. In Azevedo, Fernando, Coord. – *Didática e práticas: a língua e a educação literária* 66-86. Guimarães: Ópera Omnia.
- Pereira, A. C. (2018). Entre as mãos de uma criança [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/12164>
- Pinto, M. O. (outubro de 2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa. *educação, ciência e tecnologia*, 174-183. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/598>
- Proença, M. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, C. C., Faria, E., Ramos, F. & Rodrigues, I. P. (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- Reigota, M. (1993). *O que é a educação ambiental*. Rio de Janeiro: Coleção primeiros passos.
- Reis, C. (1997). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, (16). 17-34.
- Reis, S. S. (2009). *Formação literária e mediação leitora*. Malasartes.

- Rodríguez, E. A. & Novell, E. I. (2006). *Animando a animar: Tenemos un plan: como estimular el goce lector*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Santos, A., Santos, C. (2016). A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR. *Revista Monografias Ambientais – REMOA*, (Online), (15), 369-380. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/19893/pdf>
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Silva, A., Veloso, E., Porfírio, J., & Abrantes, P. (1999). O Currículo de Matemática e as Actividades de Investigação. *Investigações matemáticas na aula e no currículo*, 69-85.
- Silva, M. M. T., & Mociño González, I. (coord.). (2013). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva.
- Tavares, A. (1979). *A motivação na escola activa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *EDUCAR E APRENDER NA ESCOLA: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia. ISBN: 978-989-8151-12-4.

## DOCUMENTOS NORMATIVOS

Bivar, A., Grosso, C., F. & Timoteo, N. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Português no 1.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Matemática no 1.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio no 1.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018i). *Aprendizagens Essenciais: Português no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018j). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2012). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

## LEGISLAÇÃO

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, emitida pela Assembleia da República, publicada no Diário da República n.º 155/2005, Série I-A, páginas 4642-4686 (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt) e Constituição da República Portuguesa (2015). Coimbra: Almedina Universitário (2.ª Ed.)).

Lei n.º 46/86, de 10 de outubro, publicado no Diário da República n.º 237/1986, Série I, que aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-lei n.º 44538/1962, de 23 de agosto, emitido pelo Ministério das Corporações e Previdência Social, publicado no Diário do Governo, n.º 193/1962, Série I, páginas 1157-1158 (disponível para consulta em: <https://files.dre.pt/1s/1962/08/19300/11571158.pdf>)

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5569-5572, *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5572-5575, *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico* (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República n.º 92/2014, Série I, páginas 2819-2828, *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2918-2928, *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva* (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2928–2943, *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens* ([www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, emitido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, publicado no Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24, páginas 2242 – 2257, *Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)* ([www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. *Diário da República n.º 192, Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.

# APÊNDICES

<p><b>Agrupamento:</b> - <b>Ano de escolaridade e turma:</b> 5.º <b>Professoras Cooperantes:</b> - <b>Professora Estagiária:</b> Paula Joana Guimarães</p>	<p><b>Data:</b> 12 a 14 de abril de 2021 <b>Ano letivo:</b> 2020/2021</p>
<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE DIDÁTICA – NA MÁQUINA DO TEMPO</b></p> <p><b>Áreas curriculares:</b> Português e História e Geografia de Portugal <b>Avaliação:</b> Formativa <b>Duração:</b> 250 minutos (5 aulas de 50 minutos)</p> <p><b>Texto introdutório:</b> A seguinte unidade didática foi pensada tendo em conta a necessidade de explorar as potencialidades da interdisciplinaridade entre a disciplina de Português e História e Geografia de Portugal. Assim, como os alunos iniciam o estudo da <i>Formação do Reino de Portugal</i>, sugiro a exploração de textos da autora Luísa Ducla Soares como “Na máquina do tempo” (poema) e “Histórias com História” (texto narrativo), de forma a trabalhar o conteúdo horizontalmente e transversalmente. Desta forma, os alunos entram “na máquina do tempo” e exploram o passado, o presente, mas também o futuro. As planificações abaixo apresentadas podem sofrer pequenos ajustes e alterações ao longo das aulas. Acrescento que, o objetivo desta unidade didática é trabalhar o domínio da oralidade, leitura e escrita no que concerne à disciplina de Português; relativamente a História e Geografia de Portugal, pretende-se que o aluno compreenda o papel fundamental que a HGP desempenha para o estudo da evolução histórico-cultural e territorial do país e para o desenvolvimento sustentável, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação e a valorização dos direitos humanos. Os alunos estarão envolvidos num trabalho de projeto coerente e com fio condutor, que potencia competências cognitivas, procedimentais e humanísticas. É importante também ressaltar que o projeto de investigação-ação, que tem vindo a fazer parte das aulas de Português – intertextualidade como meio de potenciar a motivação para a leitura – continua presente (e de extrema pertinência) nesta unidade didática.</p>	

## Apêndice A.– PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA NA MÁQUINA DO TEMPO COMO UM EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DA MESTRANDA, TENDO EM CONSIDERAÇÃO A INTERDISCIPLINARIDADE (PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB)

Aula n.º 1 – Unidade Didática – NA MÁQUINA DO TEMPO – Interdisciplinaridade Português e História e Geografia de Portugal – Português – 50 minutos – 12/04/2021 (segunda-feira)				
Sumário				
Leitura e diálogo com os alunos sobre o poema “Na máquina do tempo” da obra <i>A Cavalos no Tempo</i> de Luísa Ducla Soares.				
Escrita de uma frase individual sobre uma possível viagem ao passado.				
Análise da estrutura do convite.				
Conteúdos	Indicadores de desempenho	Estratégias de Aprendizagem	Recursos	Tempo
Leitura	Faz inferências. Identifica tema.	<b>Atividade de Pré-Leitura</b> Mostrar a imagem da máquina do tempo. Questionar os alunos: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Já viram uma máquina do tempo? Por que razão trouxe eu esta “máquina do tempo”? Vocês imaginavam uma máquina do tempo assim?</li> <li>b. Que projeto podemos criar e integrar esta “máquina do tempo”?</li> </ol>	Máquina do tempo (imagem da máquina do tempo da animação <i>Phineas &amp; Ferb</i> )	3'
		<b>Leitura</b> Apresentar a biografia e a bibliografia da autora Luísa Ducla Soares.		PPT (algumas frases e fotografias)

Educação Literária	Interpreta o texto em função do género literário.	Ler e dialogar com os alunos sobre o poema "Na máquina do tempo" da obra <i>A Cavalgada do Tempo</i> de Luísa Ducla Soares:  a. A criança de que nos fala o poema queria andar na máquina do tempo para poder fazer muitas coisas. O quê? b. Ela desejava viajar pelo tempo, conhecer outros seres e outros mundos. Concordam com este desejo? Porquê?	PPT (texto digitalizado)	15'
Escrita	Escreve uma frase organizada, de acordo com o género textual que convém à finalidade educativa.	<b>Escrita</b> Questionar os alunos: c. E tu? Gostarias de viajar no tempo? Se sim, o que gostavas de fazer e/ou ver? Os alunos escrevem, leem em voz alta o seu pedido e, depois, colocam-no na máquina do tempo.		10'
Leitura	Analisa textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade).	Entrega, aos alunos, de um convite com o objetivo de os levar a viajar no tempo: análise da estrutura do convite.		15'

**Aula n.º 2 - Unidade Didática – NA MÁQUINA DO TEMPO - Interdisciplinaridade Português e História e Geografia de Portugal  
– Português – 50 minutos –  
13/04/2021(terça-feira)**

Sumário

Análise da estrutura do convite.

Leitura e estudo do capítulo "A suposta espada de D. Afonso Henriques" da obra *Histórias com História* de Luísa Ducla Soares.

Atividade de oralidade: construir uma espada com jornal e fita-cola.				
Conteúdos	Indicadores de desempenho	Estratégias de Aprendizagem	Recursos	Tempo
Leitura	Faz inferências. Identifica o tema.	<p><b>Atividade de Pré-Leitura</b> Mostrar o brinquedo – espada e realizar as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>De que forma poderá a espada, como personagem, fazer parte de um conteúdo de HGP?</li> <li>Que figuras históricas associas às espadas?</li> </ol> <p><b>Leitura</b> Apresentar a obra <i>Histórias com História</i>,</p>	Espada (brinquedo)	5'
Educação Literária	Interpreta o texto em função do género literário.	<p>Leitura e diálogo com os alunos sobre o capítulo “A suposta espada de D. Afonso Henriques” da obra <i>Histórias com História</i>.</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho.</p>	<p>Capítulo “A suposta espada de D. Afonso Henriques”</p> <p>Ficha de trabalho</p>	20'
Oralidade [Compreensão]	Seleciona informação relevante em função do objetivo de escuta.	<p><b>Oralidade</b> Escuta de um áudio de instrução: como construir uma espada com jornal e fita-cola. Construção da própria espada com o objetivo de a colocar na biblioteca.</p>	<p>Áudio</p> <p>Jornal</p> <p>Fita-cola</p>	25'

**Aula n.º 3 – Unidade Didática – NA MÁQUINA DO TEMPO – Interdisciplinaridade Português e História e Geografia de Portugal**  
**– História e Geografia de Portugal – 50 minutos –**  
**13/04/2021 (terça-feira)**

**Sumário**

**A Reconquista Cristã.**

Conteúdos	Indicadores de desempenho	Estratégias de Aprendizagem	Recursos	Tempo
<b>Questão-orientadora: Como aconteceu o processo da Reconquista Cristã?</b>				
<p>A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII).</p> <p><b>A FORMAÇÃO DO REINO DE PORTUGAL</b></p>		<p><u>Motivação/ [Revisão]</u></p> <p>Leitura do poema “Uma terra de muita gente” da obra <b>Histórias com História</b> de Luísa Ducla Soares</p>	Poema “uma terra de muita gente”	5’
		<p>Análise do poema referido anteriormente.</p> <p>[o poema narrativo refere todos os conteúdos abordados até ao momento na disciplina de HGP e, no final do mesmo, aborda o conteúdo novo – Reconquista Cristã].</p>	Poema “uma terra de muita gente”	10’
	<p>Referir o reino das Astúrias como último reduto dos Visigodos após a conquista muçulmana.</p> <p>Localizar no tempo e no espaço o longo processo de “reconquista”, salientado os seus constantes avanços e recursos.</p>	<p><u>1.º momento da aula</u></p> <p>Apresentação e exploração da localização geográfica e cronológica na Reconquista Cristã.</p> <p>– Converter os anos em séculos.</p>	PPT (mapa e cronograma)	10’

	<p>- Reconhecer a permanência de Muçulmanos nos reinos cristãos e de Cristãos na zona muçulmana.</p> <p>- Referir as dificuldades de convivência entre Cristãos e Muçulmanos em épocas de conflito (perseguições, conversões forçadas e escravatura).</p>	<p><u>2.º momento da aula</u>  O período da Reconquista Cristã.  a) Escrita no dicionário histórico o significado de Reconquista Cristã.  b) Registo da questão-orientadora no caderno diário.  c) Exploração de fontes (ao longo da exploração das fontes construir um esquema com os alunos):  - mapa – A Reconquista Cristã, século VIII;  - excerto do poema “Uma terra de muita gente”;  - mapas – A Reconquista Cristã da Península Ibérica;  - ilustração – Confrontos entre Cristãos e Muçulmanos.  - imagem – Castelo de Tomar, Portugal;  - mapa – Os reinos cristãos na Península Ibérica;  - excerto do poema “Uma terra de muita gente”.</p> <p><u>3.º momento da aula – consolidação.</u>  Jogo.</p>	<p>PPT (fontes)</p>	<p>20’</p> <p>5’</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	----------------------

**Aula n.º 4 – Unidade Didática – NA MÁQUINA DO TEMPO – Interdisciplinaridade Português e História e Geografia de Portugal  
– História e Geografia de Portugal – 50 minutos –  
14/04/2021 (quarta-feira)**

Sumário

A formação do Condado Portucalense.  
Do Condado Portucalense ao reino de Portugal.

Conteúdos	Indicadores de desempenho	Estratégias de Aprendizagem	Recursos	Tempo
<u>Questão-orientadora:</u> Por que razão o Condado Portucalense foi importante na formação de Portugal?				
A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII). A FORMAÇÃO DO REINO DE PORTUGAL		<p><u>Motivação:</u> Questionar os alunos: a) O que representa a estátua? b) Onde se localiza? c) Quem foi D. Afonso Henriques?</p> <p><u>1.º momento</u> Apresentação e exploração da localização geográfica e cronológica [ao longo de toda a aula]</p>	<p>Fotografia da estátua de D. Afonso Henriques perto do castelo de Guimarães.</p> <p>PPT (fontes)</p>	5'
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir a concessão pelo rei de Leão e Castela dos Condados da Galiza e Portucalense a D. Raimundo e D. Henrique.</li> <li>- Delimitar o território do Condado Portucalense.</li> <li>- Reconhecer a dependência do conde D. Henrique relativamente a Afonso VI, rei de Leão e Castela.</li> <li>- Referir o alargamento de território para sul e a</li> </ul>	<p><u>2.º momento</u> Retoma da leitura do capítulo “A suposta espada de D. Afonso Henriques” da obra <b>Histórias com História</b>, exploração e análise de excertos, tendo em conta os conteúdos históricos a abordar. (ao longo da exploração das fontes construir um esquema com os alunos):</p>	<p>Livro</p> <p>PPT (fontes)</p>	25'

	<p>progressiva autonomia política para o Condado Portucalense como objetivos de D. Henrique.</p> <p>- Referir a aproximação de D. Teresa à nobreza galega e da nobreza Portucalense a D. Afonso Henriques como causa da Batalha de S. Mamede.</p>	<p>3.º momento – consolidação: Construção de um friso cronológico individual.</p>		20'
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	--	-----

**Aula n.º 5 – Unidade Didática – NA MÁQUINA DO TEMPO – Interdisciplinaridade Português e História e Geografia de Portugal**  
**– Português – 50 minutos –**  
**14/04/2021**

Sumário

A Máquina do Tempo gigante – um projeto para a comunidade educativa.

Escrita de um convite à comunidade educativa.

Conteúdos	Indicadores de desempenho	Estratégias de Aprendizagem	Recursos	Tempo
Oralidade	Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	<b>Atividade de Pré-Leitura</b> Mostrar aos alunos a máquina do tempo gigante construída pela professora estagiária e questionar os alunos sobre a sua estrutura e finalidade.	Máquina do Tempo gigante.	10'
Leitura	Ler textos com características expositivas associado à finalidade informativa.	<b>Leitura</b> Leitura e diálogo de um texto informativo escrito pela professora estagiária Paula Guimarães sobre a máquina do tempo.	Texto informativo	15'

Escrita	<p>Planificar a escrita por meio de registo de ideias e da sua hierarquização.          Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade educativa.</p>	<p><b>Escrita</b>          Escrita, em conjunto, de um convite para a comunidade escolar participar na máquina do tempo: contribuir com um objeto que só poderá voltar a ser visto daqui a 10 anos.</p>	<p>Cadernos diários          Quadro iterativo</p>	<p>20'</p>
Leitura	<p>Identificar tema.</p>	<p><b>Leitura</b>          Recomendação do livro "A espada do Rei Afonso" de Alice Vieira.</p>	<p>PPT (livro)</p>	<p>5'</p>

# Ouriço-cacheiro



O OURIÇO-CACHEIRO É UM DOS MAIS CONHECIDOS ANIMAIS DA NOSSA FAUNA. APESAR DO SEU ASPETO SEVERO, É INOFENSIVO, PODENDO VIVER TRANQUILAMENTE NOS NOSSOS JARDINS. OS ESPINHOS SÃO USADOS APENAS COMO PROTEÇÃO CONTRA PREDADORES.

ONDE O PODES ENCONTRAR?



O QUE COME O OURIÇO?



COMO NASCE ?



22 A 28 CM

1KG



TRATA-SE DO ÚNICO MAMÍFERO DA FAUNA IBÉRICA QUE TEM ESPINHOS NA MAIOR PARTE DO CORPO. QUE MAIS NÃO SÃO DO QUE PELOS ALTERADOS PELA EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE.

SÃO ANIMAIS DE ATIVIDADE NOTURNA.

OS OURIÇOS-CACHEIROS HIBERNAM.



NOME: \_\_\_\_\_



APÊNDICE B. RECURSO CRIADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA PARA A AULA "PENSO NO OURIÇO".

QUAIS SÃO OS FATORES DE AMEAÇA?



VAMOS SALVAR O OURIÇO-CACHEIRO!

NOME: \_\_\_\_\_



## Apêndice C. PLANIFICAÇÃO DA UD – SEMEANDO-NOS POR AÍ

<b>Agrupamento:</b> - <b>Ano de escolaridade e turma:</b> 1º <b>Professora Cooperante:</b> - <b>Professora Estagiária:</b> Paula Guimarães	<b>Data:</b> 10-05-2021 <b>Ano letivo:</b> 2020/2021
<b>Áreas curriculares:</b> Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística <b>Avaliação:</b> Formativa <b>Duração:</b> TODO O DIA - 8h50 – 9h40 (Português); 10h30 - 12h (Português e Matemática); 14h – 16h (Estudo do Meio e Educação Artística) <b>Sumário:</b> “Uma Flor chamada Maria” de Alves Redol – leitura, rimas e compreensão. A mala mágica: adições com utilização do algoritmo com transporte, leitura e escrita de palavras, formação de frases. A Maria Flor – sementes, flores, cores das flores e suas funções. A flor, o ser humano e os animais.	

Domínio	Indicadores de desempenho	Estratégias de Aprendizagem	Recursos e Materiais	Tempo
<b>PORTUGUÊS</b> Educação Literária	Manifesta ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias.  Reconhece rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos.  Compreende textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções das	Apresentação da obra “Uma Flor chamada Maria”: capa, contracapa, lombada, autor, ilustrador, editora.  Leitura da obra “Uma flor chamada Maria” pela professora estagiária e diálogo com os alunos sobre as rimas e repetição de sons, personagens e acontecimentos.	Livro “Uma flor chamada Maria” suporte físico e pdf  PPT com imagens e algumas frases	45’

<p><b>MATEMÁTICA</b></p> <p>Resolução de problemas [Números naturais e adição]</p>	<p>personagens, tema e assunto, mudança de espaço).</p> <p>Concebe e aplica estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.</p>	<p>A professora estagiária apresenta uma mala mágica aos alunos e diz que vai abri-la para ver o que está lá dentro. Contudo, a mala não se abre, porque tem desafios para os alunos, em forma de problemas:</p> <p><u>Problema 1:</u> <i>A mala que trago aqui, a mala da Maria Flor, é mágica! Só se abre quando juntamos 49 escamas de dragão a 9 crinas de unicórnio. Quantos elementos mágicos temos no total?</i></p> <p><u>Problema 2:</u> <i>Hum.... Parece que ainda não dá para abrir.... Vamos tentar outra operação. Se juntarmos 32 orelhas de elfo a 19 saquinhos de pó de fada, quantos elementos mágicos temos?</i></p> <p><u>Problema 3:</u> <i>Bolas... Ainda não foi desta, mas à terceira é de vez! Vamos juntar 26 verrugas de bruxa a 24 moedas mágicas. E agora, quantos elementos mágicos temos?</i></p>	<p>Mala</p> <p>Operações – utilização do algoritmo com transporte: <math>41+9 = 50</math>; <math>32+18=50</math>; <math>26+24=50</math>.</p>	<p>45'</p>
<p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p>Leitura e Escrita</p>	<p>Lê palavras isoladas com articulação correta e prosódia adequada.</p> <p>Escreve palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de</p>	<p>Cada aluno retira uma palavra de dentro da mala, lê em voz alta e todas as crianças registam na ficha de trabalho. Após isso, tem de dizer uma frase com essa palavra.</p>	<p>Palavras (estarão dentro da mala e fazem parte da obra “Uma flor chamada Maria”)</p> <p>Ficha de trabalho</p>	

	<p>correspondência fonema – grafema.</p> <p>Escreve frases simples, utilizando adequadamente o seguinte sinal de pontuação: ponto final.</p>			45'
<p><b>ESTUDO DO MEIO</b> Natureza (antecipação de conteúdos: 2.º ano)</p>	<p>Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis: semente, flor, cor da flor e função da flor.</p> <p>Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas.</p>	<p>Visualização de flores e sementes e algumas imagens/vídeos. Diálogo com os alunos sobre os conceitos já mencionado, a sua função no nosso planeta e a relação com os seres humanos e animais.</p>	<p>Flores e Sementes Imagens e Vídeos Guião de tarefas</p>	45'
<p><b>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA</b> Artes Visuais</p>	<p>Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.</p>	<p>Realização de um “lápiz-semente”. Cada criança tem uma semente e colocá-la-á num lápis cedido pela professora estagiária. Após isso, fará um pequeno apoio para o lápis, desenhando nesse apoio e pintando. Pode, também, escrever palavras e/ou pequenas frases.</p>	<p>Cartolina Lápis Semente</p>	30'

--	--	--	--	--

<b>Agrupamento: -</b> <b>Ano de escolaridade e turma: 5</b> <b>Professora Cooperante: -</b> <b>Professora Estagiária: Paula Guimarães</b>		<b>Data: 11-05-2021 e 12-05-2021</b> <b>Ano letivo: 2020/2021</b>
<b>Área curricular: Português</b> <b>Avaliação: formativa</b> <b>Duração: 50' + 50'</b> <b>Sumário dia 11/05/2021:</b> - Início do estudo da obra “A vida mágica de sementinha” de Alves Redol: personagens e personificação. Escrita da síntese dos dois capítulos em formato de notícia. <b>Sumário dia 12/05/2021:</b> - Continuação do estudo da obra “A vida mágica da sementinha” de Alves Redol.		

11/05/2021

(terça-feira)

**Sumário** - Início do estudo da obra “A vida mágica de sementinha” de Alves Redol: personagens e personificação. Escrita da síntese dos dois capítulos em formato de notícia.

Conteúdos	Indicadores de desempenho	Estratégias de Aprendizagem	Recursos	Tempo
Educação Literária	(Re)conhece a importância da biografia do escritor para a compreensão do texto literária.	Apresentação do autor António Alves Redol. Audição e visualização de uma entrevista adaptada pela professora estagiária e registo das informações biográficas principais de Alves Redol.	PPT. Áudio e vídeo. Guião para o aluno com atividade de oralidade.	10'
Oralidade	Seleciona informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.			
Leitura	Faz inferências, justificando-as. Identifica tema(s), ideias principais e pontos de vista.	Apresentação de uma espiga de trigo e sementes. Apresentação e análise dos elementos constitutivos do livro <i>A vida mágica da sementinha</i> (título) e <i>Uma breve história do trigo</i> (subtítulo).	PPT. Livro.	10'
	Lê textos com características narrativas associados a finalidades lúdica e estética.	Leitura e análise dos dois primeiros capítulos da obra <i>A vida mágica da sementinha</i> : “Falam os bagos de trigo” e “O rapto da Sementinha”. - personagens; - recurso expressivo: personificação.	PPT. Livro. Fotocópias dos capítulos para os alunos.	15'
Escrita	Escreve textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa: notícia.	Síntese dos dois capítulos lidos em aula, através da escrita de uma notícia, com o formato do jornal “The New York Times”.	PPT. Esquema do jornal e notícia para os alunos.	10'

--	--	--	--	--

12/05/2021 (quarta-feira)				
Conteúdos	Indicadores de desempenho	Estratégias de Aprendizagem	Recursos	Tempo
Leitura	Lê textos com características narrativas associados a finalidades lúdica e estética.	Atividade de pré-leitura: mostrar aos alunos um bago de trigo.  Leitura e análise do capítulo <i>O Milagre de um Rouxinol Apaixonado</i> .	Bago de trigo.  PPT. Livro. Fotocópias do capítulo. Guião do aluno com questões.	2'  10'
Escrita	Escreve textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa: notícia.	Síntese do capítulo lido, através do preenchimento de um texto com lacunas.	PPT. Esquema do jornal e notícia para os alunos.	5'

Gramática	Identifica a família de palavras a partir de uma palavra dada: verbo, nomes, adjetivos e advérbios.	Formação de famílias de palavras a partir de palavras retiradas do capítulo <i>O Milagre de um Rouxinol Apaixonado</i> .	Quadro. Palavras para completar o quadro. Guião do aluno.	18'
Leitura	Lê integralmente textos literários de natureza lírica.	Leitura do poema <i>O chão e o pão</i> de Cecília Meireles e diálogo com os alunos.	Poema – PPT. Guião do aluno.	5'
Escrita	Escreve textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa: <i>haiku</i> . Descreve pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.	Escrita de um <i>haiku</i> , tendo em conta as imagens de aves projetadas no quadro.	Imagens com aves.	10'

<b>Tema:</b> PORTUGAL DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XVII <b>Unidade:</b> Portugal nos séculos XIII e XIV – Sociedade e Cultura nos séculos XIII e XIV <b>Sumário:</b> A organização da sociedade portuguesa no século XIII. <b>Aula Supervisionada:</b> Dr.ª Carla Ribeiro e Dr.ª Amândio Barros.	<b>Ano/Turma:</b> 5.º <b>Data:</b> 11/05/2021 <b>Duração:</b> 50 minutos (14:15 – 15:05) <b>Docente:</b> - <b>Professora Estagiária:</b> Paula Guimarães
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Nota:** O aluno A. está sinalizado e, por isso, terá todos os recursos adaptados às suas necessidades (utilização do computador).

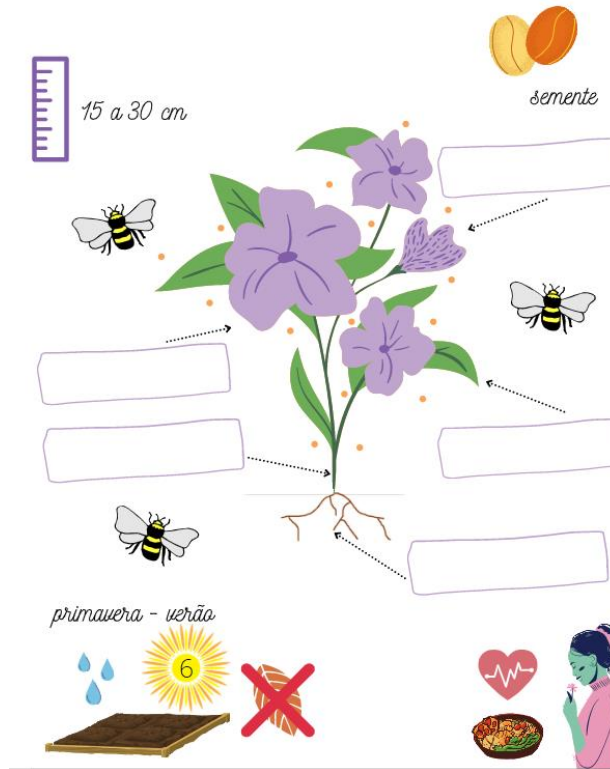
<b>Questão – Orientadora</b> Como estava organizada a sociedade portuguesa no século XIII?	<b>Conceitos:</b> Grupo social, Clero, Nobreza, Povo, Grupo social privilegiado
-----------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

Conteúdos/ Aprendizagens e Competências	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
-----------------------------------------	---------------------------	------------------------------	----------	-----------

<p>Conhecer a sociedade medieval portuguesa e compreender as suas características.</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J) e Comunicador (A, B, D, E, H): quando o aluno é capaz de pensar sobre as situações apresentadas e analisar as mesmas, através de uma crítica fundamentada. Além disso o aluno deve expor o seu ponto de vista de forma conscienciosa.</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H): quando aceita e argumenta sobre os diferentes pontos de vista, sabe interagir com os outros e confrontar ideias e perspetivas.</p>	<p>Inferir a pertinência de saber o significado da palavra “sociedade” para a aula de HGP.</p> <p>Localizar no tempo e no espaço o século XIII e, conseqüentemente, a estrutura da sociedade medieva.</p> <p>Identificar os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e os não privilegiados.</p> <p>Referir as funções de cada grupo social.</p> <p>Indicar os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses, especialmente nos domínios senhoriais.</p> <p>Referir a dificuldade em ascender socialmente na Idade Média.</p>	<p><u>Motivação:</u> Apresentação da palavra “sociedade” e levantamento de ideias prévias para chegar ao significado da palavra e perceber assim o tema da aula. Registo das ideias mais relevantes, no quadro junto da palavra: breve definição do termo, a partir dos contributos dos alunos.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> Localização geográfica e temporal da Idade Média, através da apresentação de um friso cronológico (parte do friso foi construído com os alunos nas aulas anteriores da estagiária) e um mapa do território português.</p> <p>Apresentação de 4 objetos, que se encontram dentro de um saco. À medida que a professora estagiária retira os objetos do saco, um a um, coloca-o na cabeça e realiza uma pequena dramatização, tendo em conta o grupo social que está a representar.</p> <p>Por exemplo, se o objeto for uma espada, irá este objeto representar a nobreza. Assim,</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>30’</p>	<p>Palavra “sociedade” escrita no quadro</p> <p>Friso cronológico (PPT) Mapa (PPT)</p> <p>Saco com 4 objetos: 1 coroa – rei 1 espada – nobreza 1 terço – clero 1 avental – povo</p> <p>Quadro dividido em três partes: Clero, nobreza, povo</p> <p>Fonte impressa</p> <p>Guião de registo para os alunos</p>	<p>A avaliação será realizada através de uma grelha de observação direta focada: participação, exposição de dúvidas pertinentes, comunicação de ideias, colaboração para o bom funcionamento da aula, espírito crítico, interesse e empenho. Contudo, a atividade de consolidação serve também o propósito de avaliação não sumativa, permitindo que a professora perceba as necessidades dos alunos relativamente ao tema estudado.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J): quando executa as tarefas e as entende.</p>		<p>a professora estagiária realiza uma dramatização tendo em conta as funções e os privilégios desse grupo social (utilização das fontes escritas no PPT para a dramatização). Após realizar a apresentação do grupo social, a estagiária escreve no quadro, em colaboração com os alunos, as funções e os privilégios do grupo social (explicando também o que é ser privilegiado e a dificuldade em ascender socialmente na Idade Média). Para isso, a professora estagiária leva no PPT fontes impressas relativas a cada grupo social e/ou se necessário pede aos alunos que consultem a página 125 do manual. Cada aluno terá um guião para registar o que é escrito no quadro.</p> <p><u>Consolidação:</u> Realização de uma atividade de consolidação: Caça ao intruso.</p>	<p>10'</p>	<p>Ficha – caça ao intruso.</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------	---------------------------------	--

# Petúlias







Apêndice D. RECURSO CRIADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA PARA A AULA "SEMEANDO-NOS POR AÍ".

Nome   P   Data   /  /  

## Inventário

1. Assinale com um x o elemento que quiser usar na construção da sua cidade.  
 Efetue o cálculo necessário para comparar o elemento que escolheu. Se quiser usar mais de que um elemento igual, deve indicá-lo no seu cálculo.

<input checked="" type="checkbox"/>  5 feijões  $29 - 5 = 24$	<input type="checkbox"/>  7 feijões
<input checked="" type="checkbox"/>  9 feijões  $24 - 9 = 15$	<input type="checkbox"/>  12 feijões

**Apêndice E. FOTOGRAFIA DE UMA FICHA – INVENTÁRIO DE UM GRUPO DE ALUNOS.**

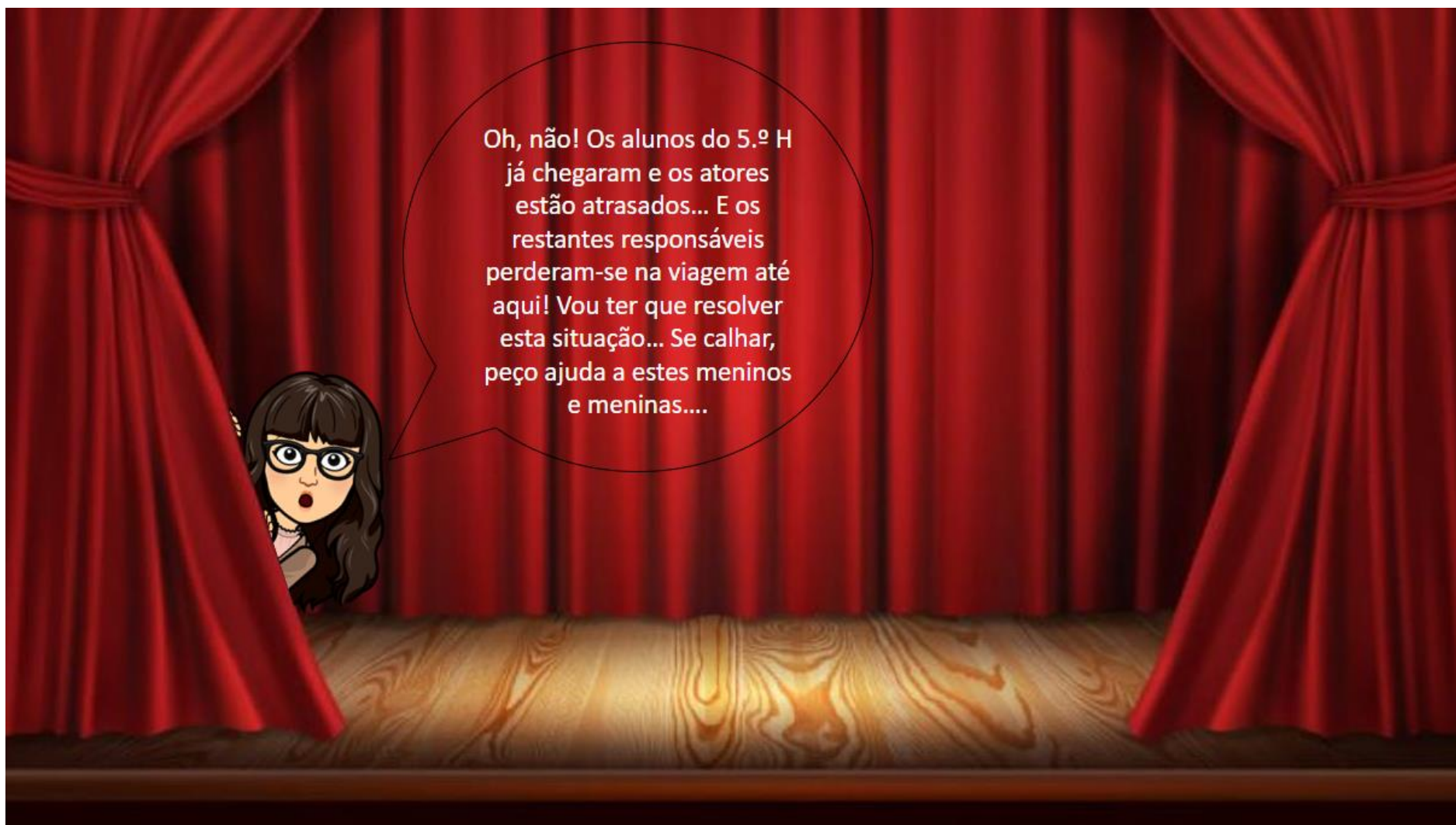


Cartaz

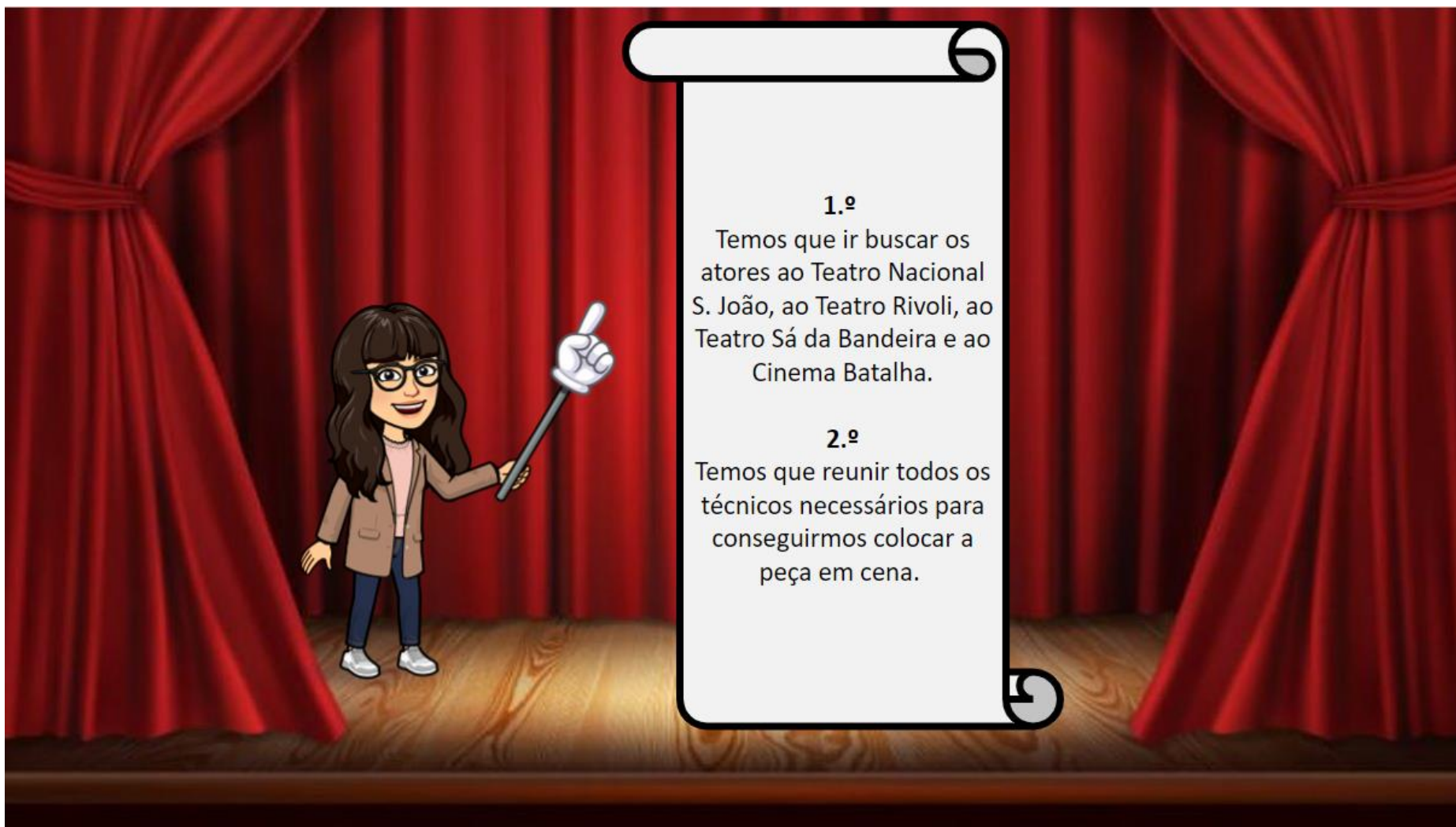


Bilhete

Apêndice F. RECURSO, POWERPOINT, CRIADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA PARA A AULA DE PORTUGUÊS DO 5.º ANO SOBRE O TEXTO DRAMÁTICO.



Oh, não! Os alunos do 5.º H já chegaram e os atores estão atrasados... E os restantes responsáveis perderam-se na viagem até aqui! Vou ter que resolver esta situação... Se calhar, peço ajuda a estes meninos e meninas....



**1.º**

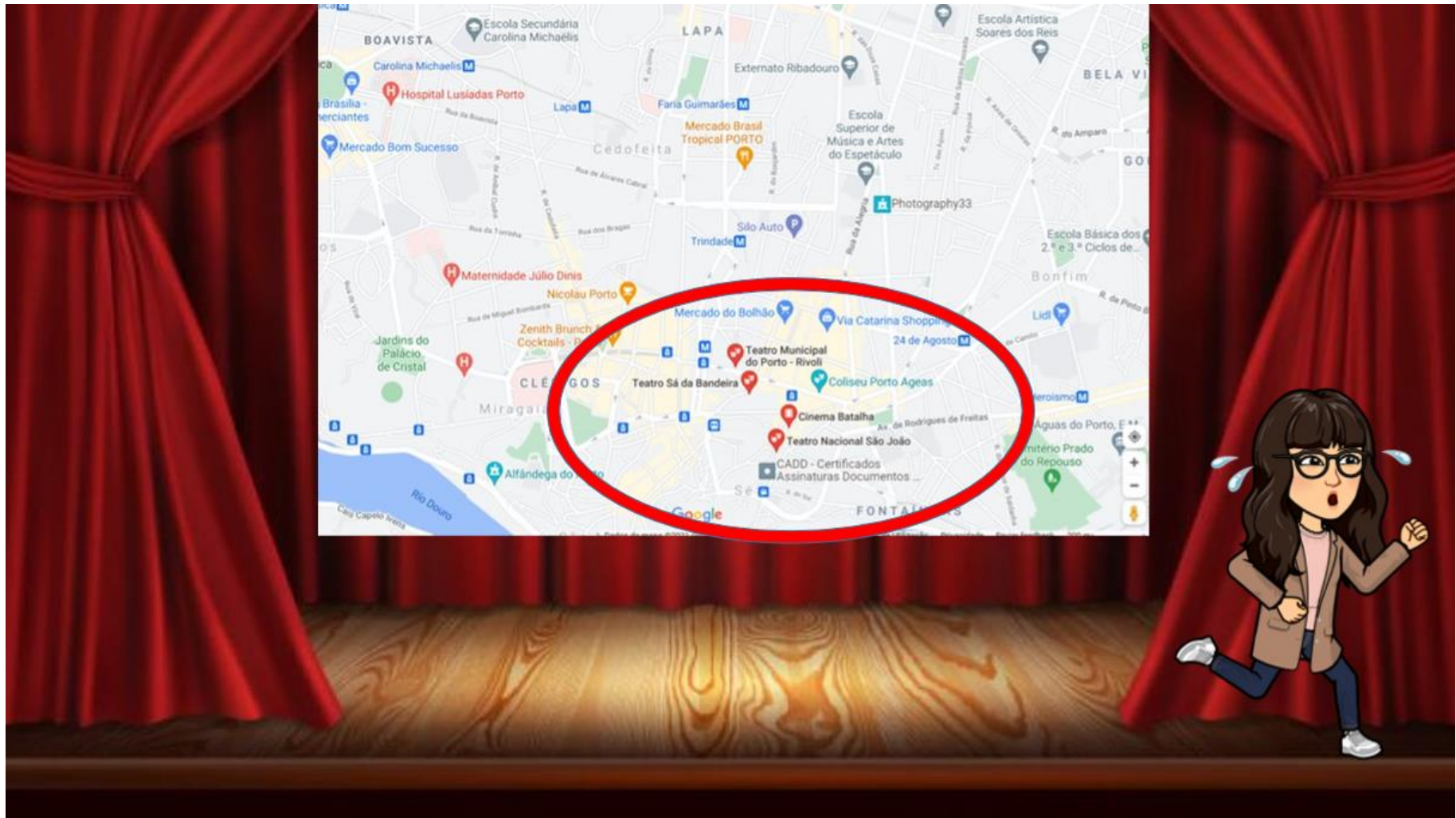
Temos que ir buscar os atores ao Teatro Nacional S. João, ao Teatro Rivoli, ao Teatro Sá da Bandeira e ao Cinema Batalha.

**2.º**

Temos que reunir todos os técnicos necessários para conseguirmos colocar a peça em cena.









**Teatro Nacional S. João**



**Ator – Ricardo Lérias**  
**Personagem - Rei**



**Teatro Rivoli**



**Atriz – Isabel Guerreiro**  
**Personagem - Mademoiselle**



**Teatro Sá da Bandeira**



**Ator – Pedro M. Ferreira**  
**Personagem – Marechal da Corte**



**Teatro Sá da Bandeira**



**Atriz – Sofia Arruda**  
**Personagem – Princesa**

**Ator – Pedro Barroso**  
**Personagem – Príncipe**





**Adrecista**  
Responsável pelos  
adereços da peça.



**Cenógrafo**  
Encarregado de planear e  
montar os cenários.





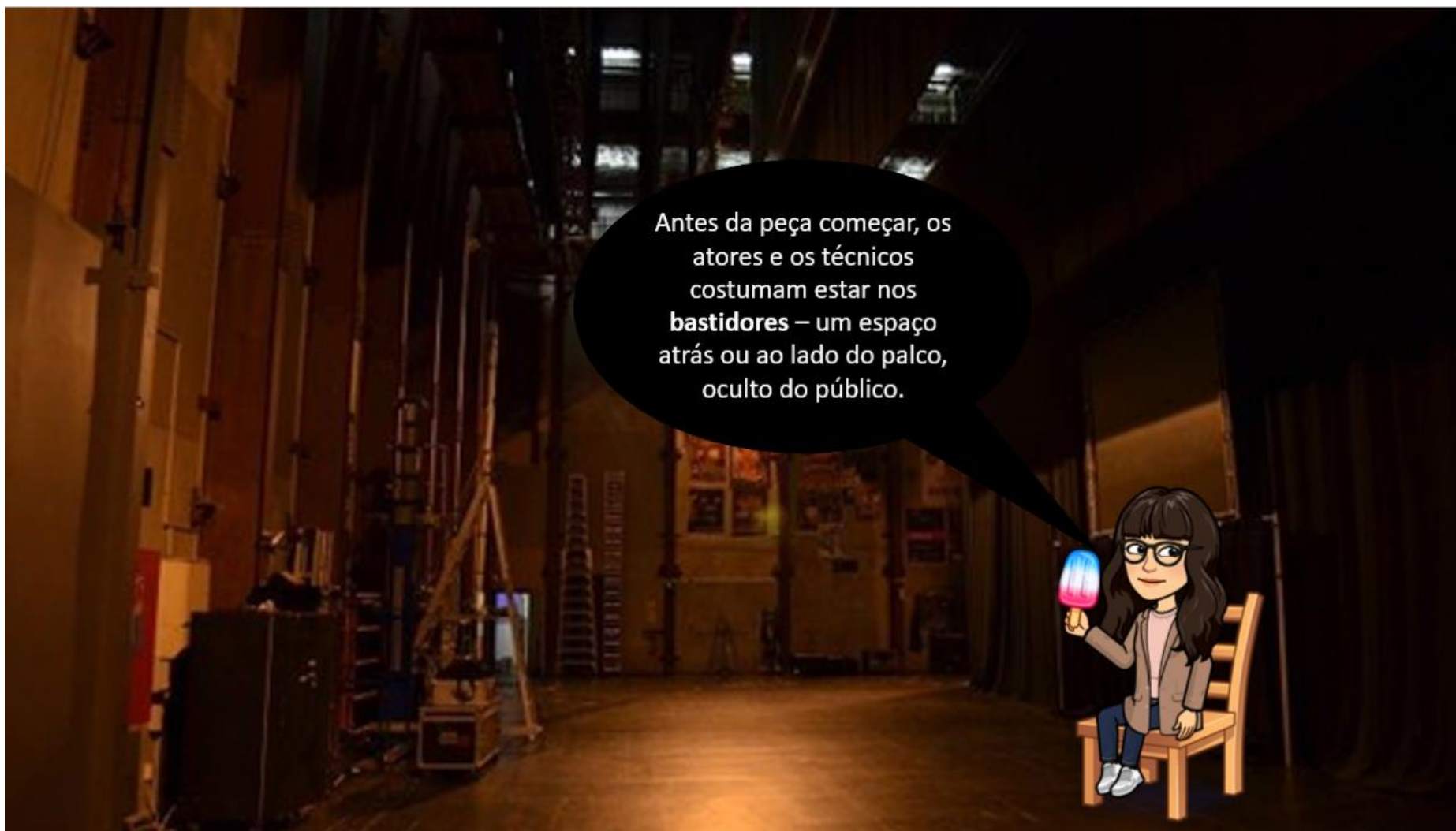


**Luminotécnico**  
Pessoa responsável pelas  
luzes durante a peça.





**Sonoplasta**  
Responsável pela luz e sons durante a peça.



Antes da peça começar, os  
atores e os técnicos  
costumam estar nos  
**bastidores** – um espaço  
atrás ou ao lado do palco,  
oculto do público.



Camarote

Palco

Plateia/público

Estamos quase prontos para dar início à peça. Só gostava que soubesses como pode ser uma sala de espetáculos:





AULA DE PORTUGUÊS - 5.ºH

## O PRÍNCIPE NABO

25 DE MAIO DE 2021 | 13H15 | SALA A8

Vamos à procura de um príncipe para casar com  
uma princesa presunçosa.  
Será que há pretendentes?

Este bilhete é único e intransmissível.  
Prof.ª Paula Joana Guimarães

# BILHETE

PEDROUÇOS, MAIA



## Apêndice G. GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE APRENDIZAGENS – EXEMPLO

Português 5º

Grelha de observação direta – 25 e 26 de maio de 2021

*S Sim ; X Não ; ± nem sim, nem não ; F faltou ; Ø não observei*

	Ler textos com características expositivas, associados à finalidade informativa.	Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto dramático: personagens, atos, cenas temporais e espaciais.	Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autônoma, dramatizando.
--	----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

A	S	S	S-
A	S	S	S
D	S-	S-	S-
D	F	F	F
G	S	S	S
I	S+	S+	S+
J	S+	S+	S+
L	S+	S+	S+
L	S+	S+	S+

M	F	F	F
M	S+	S+	S+
M	F	F	F
P	F	F	F
R	S	S	S
R	F	F	F
P			
T	F	F	F
V	F	F	F
Y	S-	S-	S-

M	S-	S-	S-
---	----	----	----

Optei por utilizar, também, os símbolos “+” e “-”, que diferenciam os alunos nos níveis estabelecidos. Um aluno que tenha apenas S é um aluno que satisfaz e conquistou os objetivos propostos. Um aluno com um S- é um aluno que tentou e se esforçou, embora tenha tido muitas dificuldades e não tenha conseguido superar os objetivos. Um aluno que tenha um S+ é um aluno que superou as expectativas e que, evidentemente, conquistou os objetivos propostos.

O símbolo +/- é um aluno que está desinteressado.

## **Apêndice H. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 5.º – INICIAL**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA 5.º**

Sobre Motivação para a leitura e hábitos de leitura no 2.º CEB do ensino básico

A realização deste questionário insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, pertencente ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Os objetivos deste inquérito são:

1. Perceber o teu grau de interesse/motivação para a leitura literária e os teus hábitos de leitura;
2. Recolher dados para avaliar o teu grau de conhecimento sobre obras e escritores;
3. Entender que estratégias, atividades e/ou recursos te podem motivar para a leitura do texto literário.

Deste modo, apelo à veracidade das tuas respostas para que o trabalho seja bem-sucedido. As tuas respostas serão absolutamente confidenciais e utilizadas apenas para fins de desenvolvimento de estratégias apelativas para criar motivação leitora.

Palavras-chave: motivação leitura, hábitos de leitura, compreensão leitora

**Muito obrigada pela tua colaboração!**

Paula Joana Guimarães

1. Gostas de ler?

- Sim
- Nem por isso
- Não

Se respondeste “Sim”, o que gostas de ler?

---

Se respondeste “Nem por isso” ou “Não”, consideras que é porque:

- Demoras muito a ler
-

Não sabes ler muito bem

- Ler é aborrecido
- Preferes fazer outras coisas
- Outra razão

Qual? \_\_\_\_\_

2. Com que frequência costumás ler?

- 1 vez por semana
- 1 vez por mês
- 1 vez por ano
- Não leio

3. O que costumás ler?

- livros de aventura
- romances
- banda desenhada
- notícias
- outro(s)

Qual/Quais? \_\_\_\_\_

4. Onde costumás ler?

- casa
- biblioteca
- jardim
- casa de familiares/amigos

outro(s)

Qual/Quais? \_\_\_\_\_

5. Como é que tens acesso aos livros?

biblioteca da escola

biblioteca perto da tua área de residência

livraria

hipermercado

outro(s)

Qual/Quais? \_\_\_\_\_

6. Nos teus tempos livres ou nas férias costumavas ler algum livro?

Sim

Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Não

Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Costumas requisitar livros?

Sim

Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Não

Porquê?

---

---

8. Costumas pedir aos teus pais para te comprarem livros?

Sim

Porquê?

---

---

Não

Porquê?

---

---

9. Gostas de oferecer livros?

Sim

Porquê?

---

---

Não

Porquê?

---

---

10. Neste momento, estás a ler algum livro? Qual?

Sim. É o: \_\_\_\_\_

Não estou a ler nenhum livro.

11. Já fizeste alguma atividade em torno de um livro?

Sim

Qual?

---

Não

12. Já apresentaste algum livro?

Sim

Qual?

---

---

Não

13. Gostavas que te mostrassem mais livros?

Sim

De que forma?

---

---

Não

## **Apêndice I. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 5.º – FINAL**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA 5.º**

Sobre Motivação para a leitura e hábitos de leitura no 2.º CEB do ensino básico após a dinamização de um projeto de leitura e intertextualidade

A realização deste questionário insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Os objetivos deste inquérito são:

1. Perceber o teu grau de satisfação tendo em conta o trabalho realizado pela e com a professora estagiária Paula Guimarães.
2. Recolher dados para avaliar o teu grau de conhecimento sobre obras e escritores após o projeto de leitura e intertextualidade;
3. Entender que estratégias, atividades e/ou recursos te motivaram para a leitura do texto literário.

Deste modo, apelo à veracidade das tuas respostas para que o trabalho seja bem-sucedido. As tuas respostas serão confidenciais e utilizadas apenas para fins de desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias para criar motivação leitora e promover a leitura literária.

Palavras-chave: motivação para leitura, hábitos de leitura, compreensão leitora

**Muito obrigada pela tua colaboração!**

Paula Joana Guimarães

1. Consideras que, neste momento, gostas mais de ler?

Sim

Nem por isso

Não

Se respondeste “Sim”, porquê?

---

---

---

---

O que gostas de ler?

---

---

---

---

Se respondeste “Nem por isso” ou “Não”, consideras que é porque:

- Demoras muito a ler
- Não sabes ler muito bem
- Ler é aborrecido
- Gostas que leiam para ti
- Preferes fazer outras coisas
- Outra razão  
Qual?

---

---

---

2. Recorda os textos e as obras que leste com a professora Paula Guimarães. Qual ou quais foram as tuas preferidas?

- O meu gato é o mais tolo do mundo*, de Gilles Bachelet
- O pequeno livro do tempo*, de João Pedro Mésseder
- “Na máquina do tempo” da obra *A Cavalinho no Tempo*, de Luísa Ducla Soares
- Histórias com História*, de Luísa Ducla Soares
- Uma Visita à Corte do Rei D. Dinis*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
- “Um cão sem nome”, da obra *Lá de Cima Cá de Baixo* de António Mota
- O chão e o pão*, de Cecília Meireles

Das obras que seleccionaste, qual foi a que gostaste mais e porquê?

---

---

---

---

---

3. Recorda os textos e as obras que a professora Paula Guimarães te recomendou para leres. Qual ou quais foram as tuas preferidas?

*Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling

*A Espada do Rei Afonso*, de Alice Vieira

*O Zbiriguidófilo e outras histórias*, de Pitum Keil Amaral e/ou *A verdadeira história, agora desvendada, do Zbiriguidófilo* de Pitum Keil Amaral

*A Princesa e a Ervilha* e *A Gata Borracheira*

*Uma estrela viaja pela cidade*, de Papiniano Carlos

*Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos*, de Alves Redol

Das obras que selecionaste, por que razão foram as tuas favoritas? Já leste alguma ou vais ler?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Durante as aulas da professora estagiária algumas atividades para a lecionação da disciplina de português foram realizadas. Qual ou quais foram as tuas preferidas?

Conhecer livros novos

Ouvir a professora estagiária a ler histórias

Receber a carta do papagaio Jaimes

Escrever uma carta para o papagaio Jaimes

Escrever frases/textos para o blogue da biblioteca

Realizar o projeto “Na máquina do tempo”, escrever uma frase sobre uma viagem ao passado e escrever um convite para a comunidade educativa

Leitura em voz alta pelos alunos

Construir o “pequeno livro da amizade” em grupo turma

Construir a “receita da solidariedade”

Participar no projeto “Bem Te Quero”, escrevendo frases para os animais que precisam de um lar, incentivando as pessoas à adoção desses animais

Escrita de um haiku

Por que razão gostaste mais das atividades que escolheste?

---

---

---

---

---

---

5. O que gostaste mais nas aulas da professora estagiária Paula Guimarães?

---

---

---

---

---

---

---

---

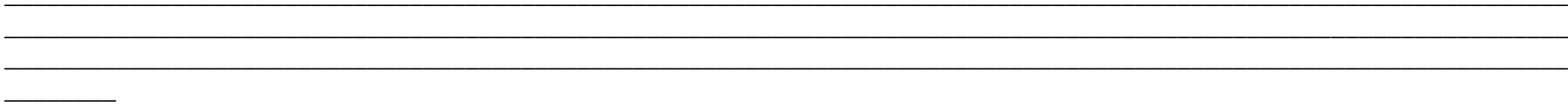
6. O que gostarias de ter feito nas aulas da professora estagiária Paula Guimarães?

---

---

---

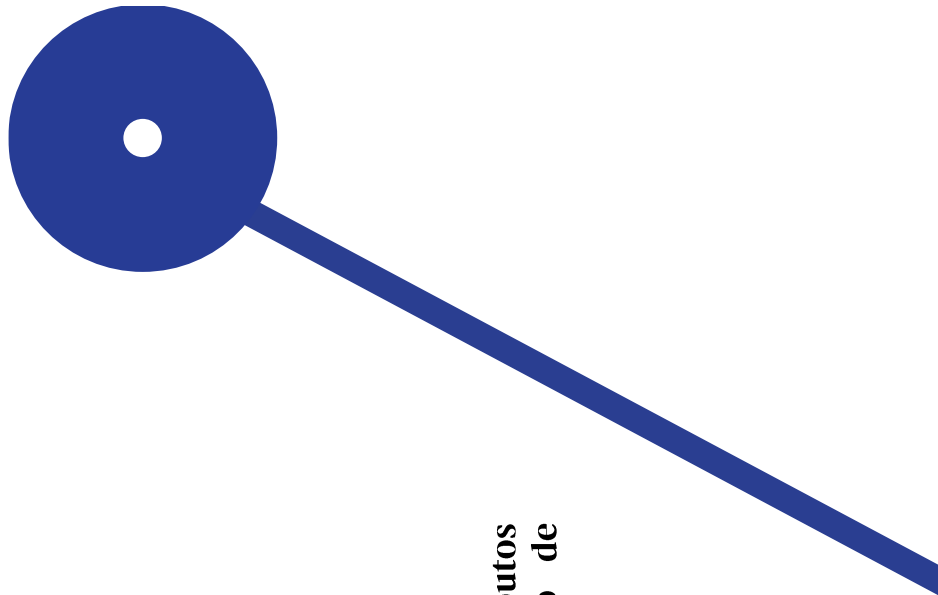
---



# M

## MESTRADO

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e  
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico



**Ver o olhar da criança: contributos  
para a motivação e formação de  
leitores.**