

Orientação

Aos meus queridos pais, José e Paula.

O que chamamos princípio é quase sempre o fim

E alcançar um fim é alcançar um princípio.

Fim é o lugar de onde partimos.

Thomas Stearns Eliot, 1942

AGRADEÇO...

Aos meus pais, José e Paula, para quem nunca terei palavras suficientes para agradecer. Ao meu pai, amor da minha vida e aquele que me conhece mais do que eu. Aquele que só com um olhar decifra todos os meus segredos e que com um abraço acaba com os meus medos. Aquele que todas as vezes em que via um erro meu consolava-me sem cobrar, julgar ou exigir. À minha mãe, a estrelinha mais brilhante no céu, a luz que me guia onde eu vou, motivo para sorrir, caminho certo para seguir. A maior herança que me deste foi a história que escreveste com a tua risada, força, esperança e resiliência. Encontro-te sempre no meu coração e na minha memória.

À minha tia Alice, por todos os ensinamentos sábios que a caracterizam. Pelo ser humano singular que me obriga a escutar a razão. Pelos pequenos e mais bonitos quadros que me ajudou a pintar nos momentos mais difíceis. Pela força inexplicável que me deu em todo o caminho que percorreu comigo sem se aperceber.

Ao Fábio, o meu namorado, amigo e companheiro de aventuras. Pela compreensão perante os meus disparates, característicos do meu mau feitio. Por ser uma das pessoas que estava comigo na linha da frente e que, muitas vezes, me curou as feridas. Por tentar todos os dias transformar os meus anseios e desânimos em alegrias e satisfações. Por tentar revirar o mundo, na tentativa de me fazer uma pessoa mais feliz durante este percurso. Pelo teu colo inesgotável que nunca me deixou desistir.

À minha família, pela confiança que depositaram em mim. Pelo espaço necessário que me deram para esta última caminhada e pela compreensão incomensurável face à minha ausência. Por serem o meu porto de abrigo e nunca me largarem a mão.

À minha melhor amiga Ana Rita, pela amizade que se iniciou na Licenciatura e perdura até aos dias de hoje. Por me ajudar a acreditar em mim e pela presença constante. Por me ajudar a vencer aquele brilho nos olhos ou aquela voz embriagada que escondia uma lágrima. Sempre foste incansável e eu sou sortuda por ter uma amiga como tu.

Às minhas companheiras de Mestrado, Analisa e Branca, por tornarem o caminho mais gratificante. Por fazerem do sorriso uma gargalhada. Por tornarem momentos em memórias. Por me ensinarem a pintar de colorido o que nem sempre passava de sépia. Pela camaradagem, cujo valor é quase impossível de traduzir em palavras, pois, por mais que fossem, ficariam aquém do vivido e do sentido.

À gentil Catarina, por estar sempre presente e pelo auxílio constante. Por fazer do nosso tempo, o seu tempo. Por ser uma pessoa que nunca me desamparou, graças às suas palavras de força. Por seres tu mesma e por me ajudares a crescer.

À minha querida Professora Elisa, a âncora da minha formação. À professora mais inspiradora que alguma vez entrou na minha vida. Ao ser humano incrível com um coração do tamanho do mundo e com uma paixão inexplicável pela sua profissão. Pela fibra, luta e coragem tão características.

Às professoras cooperantes que, com todo o gosto, me abriram a porta das suas salas. Por me acolherem com um sorriso e a com a receptividade encorajadora que conseguiram motivar-me desde o primeiro dia. Por todas as palavras de orientação e ânimo. Sem o seu acolhimento e o dos restantes elementos da comunidade escolar, o trilha a percorrer teria sido bem mais custoso.

Aos meus alunos, de quem já sinto muitas saudades. Aqueles que estão vivos na minha memória e perpetuados na minha história. Sem vocês, eu nunca teria tido a certeza de que este é o meu ofício.

A todos.

Este caminho é nosso. Eterna gratidão.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio (RE), com o título “Dos Bastidores ao Espetáculo: O Processo de Ensino e de Aprendizagem”, surge no âmbito da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), condição necessária para a obtenção do grau de Mestre, profissionalizando para a docência de perfil duplo, no 1º e 2º CEB.

Este relatório procura apresentar um percurso de descoberta pessoal e profissional, pautado pelo desejo e vontade de crescer e de aprender mais. Assim, este foi um caminho que se procurou assinalar com uma atitude crítica, reflexiva e investigativa. A Prática Pedagógica desenvolveu-se, em simultâneo, em escolas do 1º e do 2º CEB do mesmo Agrupamento - Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, estando previsto o ano letivo (dois semestres) como horizonte temporal para a sua concretização.

Procura-se apresentar evidências da intervenção do professor, orientadas pelos princípios metodológicos de cada área, o que possibilitou a execução de situações de ensino e de aprendizagem, baseadas em Sequências Didáticas (SD) fundamentadas e contextualizadas. O trabalho desenvolvido assentou na valorização da Supervisão Pedagógica, como motor para uma ação apoiada em diferentes dimensões e por diferentes atores, procurando seguir as fases do ciclo da supervisão: pré-observação; observação e pós-observação.

O relatório apresentado contempla, ainda, o desenho de um projeto de investigação, procurando valorizar a dimensão investigativa na formação do professor.

Palavras-chave: “Prática de Ensino Supervisionada”; Princípios Metodológicos; Sequências didáticas; Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

This Internship Report (RE), with the title “From Behind the Scenes to the Show: The Teaching and Learning Process”, appears in the scope of the “Supervised Teaching Practice” (PES) curricular unit, inserted in the Master's study plan in Teaching of the 1st Cycle and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education (CEB), a necessary condition for obtaining the Master's degree, professionalizing for teaching with a double profile, in the 1st and 2nd CEB.

This report seeks to present a path of personal and professional discovery, guided by the desire and desire to grow and learn more. Thus, this was a path that was sought to point out with a critical, reflective and investigative attitude. The Pedagogical Practice was developed, simultaneously, in schools of the 1st and 2nd CEB of the same Grouping - Grouping of Schools Júlio Dinis, with the school year (two semesters) as the time horizon for its realization.

It seeks to present evidence of the teacher's intervention, guided by the methodological principles of each area, which enabled the execution of teaching and learning situations, based on Didactic Sequences (SD) based and contextualized. The work developed was based on the valuation of Pedagogical Supervision, as an engine for an action supported by different dimensions and by different actors, seeking to follow the phases of the supervision cycle: pre-observation; observation and post-observation.

The report presented also contemplates the design of a research project, seeking to enhance the investigative dimension in teacher education.

Keywords: “Supervised Teaching Practice”; Methodological Principles; Teaching sequences; Pedagogical Supervision

ÍNDICE

Lista de Figuras	VIII
Lista de Abreviaturas	XI
Lista de Anexos	XII
Um bilhete de entrada	1
Capítulo I	4
1. Aprender a ser professor: Segredos dos bastidores	4
1.1. Documentos reguladores e orientadores: Desvendar para ver	5
1.2. O professor como um ator	14
1.3. Sentimentos à flor da pele	20
Capítulo II	27
2. A Prática de Ensino Supervisionada: Do ensaio à estreia	27
2.1. Organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada	28
2.2. Os Contextos educativos: Pisar o palco, ensaiar [para] a vida	34
2.2.1. As asas do palco: o elenco do 1º ciclo	42
2.2.2. As asas do palco: o elenco do 2º ciclo	43
2.3. Construção de Unidades Didáticas e opções metodológicas: Luzes, Câmara... Ação!	45
2.4. Corta! Improvisar para o espetáculo continuar	83
Capítulo III	87
3. C(ri)ativa-se: Investigar para mudar, mudar para cativar	87
3.1. Motivação e justificação	88

3.2. O lugar da escrita na aula de Português e o ensino explícito do seu processo	91
3.3. Questão-problema e objetivos	94
3.4. Desenho do projeto, metodologia e instrumentos de investigação	95
Capítulo IV	101
4. Fechar o pano... sempre aberto	101
Referências Bibliográficas	107
Normativos Legais e Outros Documentos	112
Anexos	115
Anexo 1 – Fotografias dos excertos dos poemas espalhados nas paredes da sala de aula do 1º Ciclo	115
Anexo 2 – Registo no quadro das hipóteses dos alunos sobre os poetas	119
Anexo 3 – Exemplar preenchido da etiqueta de um poeta	120
Anexo 4 – Exemplar de uma brochura preenchida “Escrever, contar e recontar... Nem tudo o que parece, é!”	122
Anexo 5 – Exemplar de um livro preenchido “Era uma vez, um herói que se fez!”	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Simultaneidade de ciclos - horário das turmas de 1.º e 2.º CEB

Figura 2 - Calendário de regências - exemplo

Figura 3 - Observação em grande grupo da alegoria da Proclamação da República

Figura 4 - Primeiro contacto com a brochura “Breves da República” e com elementos que esta incluía

Figura 5 - Exemplo da brochura "Breves da República"

Figura 6 - Excerto do poema "Pátria", de Guerra Junqueiro – incluído numa das brochuras

Figura 7 - Apresentação do trabalho realizado em grupo

Figura 8 - Colocação da peça na alegoria afixada no quadro

Figura 9 - Resultado final da reconstituição da alegoria

Figura 10 - Ambiente de sala de aula do 1º CEB

Figura 11 - Hipóteses colocadas pelos alunos sobre o nome da loja onde se poderia comprar poetas e moeda a utilizar (reescritas por mim devido às condições da fotografia que tornavam o texto pouco visível)

Figura 12 - Compreensão da leitura – esquema de compreensão distribuído aos alunos relativo ao capítulo “De que tamanho” pertencente à obra literária “Vamos comprar um poeta”, de Afonso Cruz

Figura 13 - Escuta ativa – guião orientador

Figura 14 - Escuta ativa – guião orientador - preenchimento

Figura 15 - Simulação da compra de poetas utilizando dinheiro

Figura 16 - Exemplo da etiqueta de um poeta (caraterísticas e valor)

Figura 17 - Os alunos veem as etiquetas dos poetas com os preços e caraterísticas

Figura 18 - Compra de poetas pelos alunos

Figura 19 - Apresentação do poeta comprado

Figura 20 - "O poeta do nosso mercado" - recortes, colagens e montagem em grande grupo

Figura 21 - Educação Artística - Artes Visuais: Construção realizada pelos alunos de um poeta a partir de vários autores. Produto final

Figura 22 - Imagens faseadas que foram projetadas e que constituem a ilustração da capa da obra literária "Graças e Desgraças de El-Rei Tadinho", de Alice Vieira

Figura 23 - Registo no quadro das hipóteses dos alunos face as cinco imagens faseadas que compunham a ilustração

Figura 24 - Registo das ideias dos alunos acerca da figura do dragão

Figura 25 - Leitura funcional - Guião de exploração do texto informativo "Dragões existem?"

Figura 26 - Leitura funcional - Guião de exploração do texto informativo "10 criaturas que inspiraram a lenda dos dragões"

Figura 27 - Tabela completada pelos alunos sobre "O dragão e os seus animais". Produto final

Figura 28 - Criação da história oral de forma colaborativa - Caixa mistério

Figura 29 - Criação da história oral de forma colaborativa - Possibilidades de elementos que se encontravam no interior da caixa para a criação de uma narrativa

Figura 30 - Criação da história oral de forma colaborativa - Trabalho de pares

Figura 31 - Criação da história oral de forma colaborativa - Disposição da sala de aula em U

Figura 32 - Criação da história oral de forma colaborativa – Ficha de avaliação da audição

Figura 33 - Trabalho para a escrita – preparação a partir da caixa mistério

Figura 34 - Produção escrita sujeita ao aperfeiçoamento de texto (reescrita pela por mim devido às condições da fotografia que tornavam o texto pouco visível)

Figura 35 - Guião de aperfeiçoamento de texto - Símbolos a utilizar

Figura 36 - Aperfeiçoamento de texto com base nos símbolos – exemplo do trabalho realizado por um grupo

Figura 37 - Aperfeiçoamento de texto - Reescrita do texto depois do momento de revisão

Figura 38 - Livro construído "Era uma vez, um herói que se fez"

Figura 39 - Produto - Reconstituição das capas da obra literária "Ulisses", registo das diferenças e semelhanças

Figura 40 - Produto - Bilhete de identidade da autora Maria Alberta Menéres

Figura 41 - Preparação para a leitura - Guião orientador

Figura 42 - Preparação para a leitura em grupo

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEJD – Agrupamento de Escolas Júlio Dinis
- ASE – Ação Social Escolar
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CREC – Complemento Regular Específico de Curso
- ESE – Escola Superior de Educação
- HGP – História e Geografia de Portugal
- IPP – Iniciação à Prática Profissional
- LEB – Licenciatura em Educação Básica
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PBX – *Private Branch Exchange*
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- RE – Relatório de Estágio
- SD – Sequência Didática
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UAEEM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita
- UC – Unidade Curricular
- UD – Unidade Didática

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Fotografias dos excertos dos poemas espalhados nas paredes da sala de aula do 1º Ciclo

Anexo 2 – Registo no quadro das hipóteses dos alunos sobre os poetas

Anexo 3 – Exemplar preenchido da etiqueta de um poeta

Anexo 4 – Exemplar de uma brochura preenchida “Escrever, contar e recontar...

Nem tudo o que parece, é!”

Anexo 5 – Exemplar de um livro preenchido “Era uma vez, um herói que se fez!”

UM BILHETE DE ENTRADA

Um bilhete de entrada não serve apenas para garantir a entrada do público num espetáculo. Ele poderá ser, também, uma forma de gerar entusiasmo antes da data de estreia do mesmo. Aqui, tem início a estreia de uma história singular, a minha. Tal como o ator que, com os seus ensaios, vai construindo a sua personagem até chegar ao tão esperado espetáculo, digno da observação de distintos olhares que se voltam para o palco que pisa, fui procurando construir a minha identidade docente. Para isso, decidi sair da minha “zona de conforto”, experimentar, correr riscos, errar, corrigir, fazer e voltar a fazer, procurando conquistar confiança, superar os percalços que foram surgindo, como acontece nos espetáculos, incluindo aquele que aqui é designado por “Processo de Ensino e de Aprendizagem”, ao qual me entreguei de alma e coração.

Este é um bilhete que proporciona a entrada no presente Relatório de Estágio (RE), o qual surge no âmbito da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A elaboração deste RE, e conseqüente apresentação, constitui um momento final e preponderante, após o Estágio, para a obtenção do grau de Mestre, o qual confere habilitação profissional para a docência do 1º Ciclo e nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB.

Este documento é também um produto, ele resulta de um ano complexo e conturbado, pessoal e institucionalmente, marcado pela instabilidade provocada por outros, mas que a todos atingiu e, em minha opinião, prejudicou. Aquilo que era expectativa, entusiasmo, esperança e curiosidade transformou-se em desânimo e desilusão, quando se assistiu à vitória da estratégia concertada, da parcialidade e do facilitismo para pôr em causa o

funcionamento da PES, que se encontrava no início. Os objetivos escondem, muitas vezes, interesses pessoais, conhecidos, apoiados, mas nunca assumidos explicitamente, pelos jogadores mais experientes que habilmente utilizam truques para fazer vencer a sua narrativa. Aprende-se na primeira pessoa que a inexperiência e a ingenuidade constituem ingredientes que ajudam a sentirmo-nos à margem. A este ambiente negativo, acrescentou-se a Pandemia, que acabou por impedir o cumprimento daquilo que se encontrava preconizado no documento regulador do Estágio, na sequência do encerramento das escolas.

Em conformidade, o presente relatório desenha um caminho de descoberta e de experiências pessoais e profissionais, bem como o culminar de uma das fases mais importantes da minha vida, rica em aprendizagem e crescimento gradual, ainda que com um extenso trilho a percorrer pelos percalços referidos, repleto de uma montanha russa de emoções, receios, expectativas e desafios, mas sempre amparado pelo apoio absoluto de quem luta por uma formação de professores, de forma apaixonada, digna e correta. Com efeito, dado o turbilhão de sentimentos e emoções à flor da pele, a sua redação exigiu um afastamento e uma visão mais ponderada sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do regime presencial da componente de Estágio. Porém, e apesar do distanciamento, as páginas deste relatório encontram-se recheadas de sonhos e desejos que ultrapassam o que todas as palavras algum dia poderão descrever. Assim como um pintor nunca se esquece por onde começa uma tela em branco e dos pormenores que acrescenta, por detrás das palavras encontram-se momentos eternizados e um caminho em mim cravado.

A organização deste relatório exhibe um percurso que se assemelha a uma visita guiada por aquele que o lê e que, no seu desenrolar, se torna um verdadeiro espectador, dada a sua estrutura faseada e reveladora dos segredos dos bastidores de um espetáculo que começa antes e longe dos olhos de quem o vê e onde se aprende a ser professor, envolvendo os documentos que regem a profissão e o percurso formativo, as atitudes, os valores, a bagagem

emocional, passando pela importância dos ensaios e a forma como são realizados até à sua estreia no palco principal - a sala de aula.

Após esta breve introdução, o primeiro capítulo inicia-se com uma abordagem aos documentos reguladores e orientadores que sustentam a formação de professores, em geral, e aos eixos estruturadores da profissão docente. Segue-se a aproximação da faceta de ator que considero estar presente no quotidiano e nesta profissão, terminando o capítulo dando a conhecer a trajetória sobre o meu percurso formativo e as motivações que me conduziram à opção por este Mestrado Profissionalizante.

O segundo capítulo aborda a Prática Pedagógica, através da contextualização da PES, referindo a sua organização e funcionamento, assim como a caracterização dos contextos educativos, aqueles que considero os palcos para uma vida e as asas que o sustentam. Neste capítulo, explora-se, ainda, com pormenor algumas atividades pertencentes a Sequências Didáticas (SD) concretizadas na base dos princípios didáticos que as fundamentam, ilustrando a articulação preconizada nas planificações e nas aulas. Este termina com a explicação sobre o que causou a interrupção do regime presencial do Estágio com uma breve elucidação das cenas improvisadas que permitiram a continuação do mesmo.

O terceiro capítulo encontra-se dedicado à dimensão investigativa, espaço onde se esboça o desenho de um projeto de investigação dedicado ao lugar da escrita e ao ensino explícito do seu processo na aula de Português.

Por fim, o último capítulo encerra com uma reflexão sobre a sensação de ter pisado um palco basilar na prática docente, e conseqüentes aprendizagens e constrangimentos, bem como expectativas sobre o futuro, numa perspetiva de formação contínua, como um palco, cujo pano nunca se fecha.

CAPÍTULO I

1. APRENDER A SER PROFESSOR: SEGREDOS DOS BASTIDORES

O presente capítulo tem como propósito desvendar os segredos dos bastidores que, no mundo do espetáculo, envolvem os espaços internos do palco fora da vista do público “(...) por onde circulam os atores e outros profissionais durante o espetáculo” (Teixeira, 2005, p. 48) e que, em simultâneo, se assemelham a alguns aspetos que não são descortinados na área da Educação, precisamente, por fazerem parte de um processo precedente, mas também por não serem transparentes o suficiente para se encontrarem à vista de todos aqueles que não são intervenientes. Embora ocultos, esses aspetos são fundamentais para um profissional que, ao longo do tempo, se vai construindo como se se tratasse da construção de uma personagem, entre eles, o seu percurso formativo, constituído por opções, caminhos traçados, bagagem emocional, atitudes, valores, entusiasmo e também frustrações que todo o processo de formação envolve; a análise dos documentos basilares que guiam a sua prática ensaiada e estreada num palco que se situa na escola, chamado sala de aula e, ainda, a necessidade e a capacidade de o professor fazer-se e refazer-se em múltiplas representações, como se de um ator se tratasse.

Em conformidade com o referido, procurarei traçar o caminho do docente, enquanto ser que se prepara e faz valer a sua profissão, tendo em conta as orientações que se encontram explanadas nos documentos reguladores e orientadores. Em seguida, apresentarei a faceta de ator que considero estar presente no quotidiano e na profissão de professor. Por último, realizarei uma sucinta descrição sobre a minha trajetória formativa, atravessando o Ensino Secundário e a Licenciatura em Educação Básica (LEB) que fomentaram a minha

vontade em ingressar no Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que concede o grau de Mestre, terminando com uma explicação sobre o que é ser professor que, independentemente, das áreas curriculares de especialização, carrega a grande responsabilidade de formar e proporcionar sonhos às novas gerações.

1.1. DOCUMENTOS REGULADORES E ORIENTADORES: DESVENDAR PARA VER

O verbo “desvendar” envolve múltiplas definições que se encontram no “Dicionário Priberam”,¹ como, por exemplo, “tornar visível”, “pôr a descoberto o que era ignorado ou secreto”, “tirar a venda dos olhos” e “dar a conhecer tal e qual se é”. Independentemente, dos vários sentidos, “desvendar” é o ato de tornar visível, aos olhos de todos, algo que se encontra ou se mantém oculto, tal como acontece nos bastidores de um espetáculo ou, neste caso, na área da Educação. Nos bastidores, atrás da cortina de um palco ou atrás da porta de uma sala de aula encontram-se escondidos alguns aspetos, como o percurso formativo de cada indivíduo; os desafios, as incertezas, bem como os sentimentos de alegria, tristeza e desilusão perante aquilo a que se assiste; a determinação e a necessidade em quebrar estereótipos das disciplinas; as barreiras e os obstáculos ultrapassados e que contribuem para a conquista da profissionalidade docente; há a considerar também os documentos que necessitam ser desvendados de maneira a que se compreenda o seu conteúdo e indispensabilidade para a obtenção do estatuto profissional de docente,

¹ Sítio em linha consultado a 3 de abril de 2020 in: <https://dicionario.priberam.org/desvendar>

assim como a regulação e orientação da sua *práxis*, cujo objetivo é a promoção da Educação.

Pelo exposto, torna-se relevante perceber qual a importância da Educação, visto que é o objetivo primordial da profissão docente. Assim, a Educação é um direito que assiste a todos os cidadãos, encontrando-se patenteado na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1948),² explicitado no artigo 26º, que garante que “Toda a pessoa tem direito à educação”, visando a “(...) plena expansão da personalidade humana”, o “(...) reforço dos direitos do homem e as liberdades fundamentais”, favorecendo “(...) a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. Efetivamente, a educação cultiva a Humanidade e é um bem indispensável para a vida em sociedade, constituindo a base para o seu funcionamento coeso e harmonioso. Por outras palavras, Delors (1996) reitera a ideia patenteada na Declaração citada anteriormente, afirmando que a Educação permite o desenvolvimento de um ser humano no seu sentido global e autêntico, que vai aprendendo ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social onde se encontra inserido, constituído pela comunidade a que pertence.

Assumindo, assim, que o ser humano se encontra inserido numa comunidade abrangida por um macro-espço que nomeamos “sociedade”, a qual se mantém em constante mutação e onde surgem eminentemente exigências, novos conhecimentos e novas noções como a de “competência” ou “capacidade de adaptação”, torna-se fundamental fomentar uma Educação que seja contínua, ao longo da vida. Aquela que deverá acompanhar a transformação social, uma vez que não se pode considerar que os conhecimentos adquiridos, por exemplo, na adolescência e num determinado

² Sítio em linha consultado a 3 de abril de 2020 in: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

momento bastem e sejam compatíveis com a sociedade e a conjuntura atual pelo que a atualização de saberes constitui uma chave essencial (Delors, 1996).

Neste sentido, a educação escolar, proveniente dos estabelecimentos de ensino, de acordo com a “Declaração Universal dos Direitos da Criança” (1959)³, deverá prestar “(...) uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade” (art.7º) que só se torna possível se a educação ministrada também se encontrar em evolução devido à constante mudança e multiplicidade de necessidades, interesses, exigências e possibilidades que vêm sendo oferecidas pela comunidade exterior à escola e que obrigam, cada vez mais,

(...) [ao] desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico criativo o meio social em que integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (art. 2º da Lei nº 46/1986).

É nesta linha de pensamento que, além de a educação ser garantida pelo Estado, através dos documentos referenciados anteriormente e que explanam o seu caráter obrigatório e gratuito, são necessários atores que, com as suas distintas características, crenças e valores, ensinem e garantam o futuro das crianças – os professores. De acordo com Roldão (2009), “ensinar” constitui o momento, no qual são ativados e organizados determinados mecanismos que, na sua combinação, promovem a aprendizagem ativa no outro que desenvolve “procedimentos de apropriação” (p. 15).

O ato de ensinar e o ofício da docência encontram-se regidos por documentos reguladores e orientadores que exigem o cumprimento das

³ Sítio em linha consultado a 3 de abril de 2020 in http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm

orientações definidas no perfil geral de desempenho profissional patente no Decreto-Lei nº 240/2001, que aprova “(...) o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (...)” (art.1º); e no perfil específico de desempenho profissional descrito no Decreto-Lei nº 241/2001, regime jurídico que aprova “(...) os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (...)” (art.º1). Em concordância com a regulamentação supracitada que determina, segundo o Anexo II do Decreto-Lei nº 240/2001, o docente “(...) como um profissional de educação com a função específica de ensinar” que fundamenta a sua prática, estabelecendo a base para um conjunto de conhecimentos que se interligam, façam sentido e que se adaptam mediante a constante mutação da sociedade, do palco em que atua (escola) e do papel que vai desempenhando, através da promoção de aprendizagens “(...) no âmbito de um currículo (...)” (Anexo III do Decreto-Lei nº 240/2001).

O currículo é um instrumento que, de acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, “(...) integra planos curriculares, que apresentam o conjunto de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas (...) a lecionar por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino ou formação” (art. 11º), isto é, define a formação comum para todos os cidadãos, constituindo a base do sistema organizacional do ensino e da avaliação do aluno, composto pelo conjunto de conteúdos e competências socialmente pretendidas, esclarecidas nos documentos curriculares “(...) em que são expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais (...), bem como as Aprendizagens Essenciais de cada componente de currículo, área disciplinar (...)” (art. 3º). Este documento curricular, designado por “Aprendizagens Essenciais”, procura identificar “(...) o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”,

constituindo a pedra basilar para a “(...) planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem”. Na sua base, encontra-se o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) organizado pela combinação de princípios, visão, valores e áreas de competência, constituindo “(...) a matriz comum para todas as escolas, (...) no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (...)” (art. 3º do Decreto-Lei nº 55/2018).

Apesar de os documentos curriculares constituírem o corpo de um conjunto de aprendizagens obrigatórias, socialmente pretendidas e comuns para todas as escolas, de acordo com Diogo (2010) e Vilar (2000), o currículo apresenta um carácter dinâmico e flexível face aos conteúdos e especificidades do contexto, constituindo a sua gestão e decisão uma das competências do professor que, segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, distingue o seu papel privilegiado e fulcral em relação “À conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo”, no qual reconhece o docente como um dos “(...) agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação dos contextos de cada comunidade escolar” (art. 4º).

Assim, para a conceção, operacionalização e avaliação curricular se tornarem efetivas, o docente precisa de se apropriar do currículo, isto é, precisa de conhecê-lo para estar a par dos conteúdos a ensinar em determinado momento com vista ao desenvolvimento global do aluno. De acordo com Roldão (1999), quando o professor se apropria do currículo consegue diagnosticar situações, confrontá-las, apreciá-las, estabelecer metas, decidir, organizar, gerir o tempo e o espaço, prever, colaborar, avaliar e ajustar situações. Esta apropriação é essencial para uma gestão do currículo, visto que constitui para o profissional uma janela de oportunidade que lhe permite realizar várias interpretações sobre o mesmo conteúdo, tomando não só em consideração esses mesmos conteúdos e as prioridades da instituição de ensino, intimamente relacionadas com o seu contexto, mas também poder

usufruir da flexibilidade do instrumento curricular conhecido por todos e, geralmente, considerado homogêneo, “(...) definidor, prescritivo e imutável” e, ainda, “(...) insensível à realidade” (p. 27). Além disso, reparar nos documentos curriculares, conhecê-los e apropriar-se dos mesmos são fatores preponderantes e facilitadores de uma aliança, que o professor poderá criar, entre os conteúdos obrigatórios e a satisfação dos interesses, das necessidades e funcionalidades sociais e individuais das crianças e jovens que “(...) são cada vez mais diferentes” (p. 33).

A partir da gestão flexível dos documentos curriculares e das suas várias interpretações, o docente tem a possibilidade de valorizar o princípio da diversidade definido no Decreto-Lei nº 139/2012 e, em simultâneo, transformar o saber que se encontra disponível para todos, no currículo, num saber só seu “(...) adaptando-o [para responder] às características dos alunos” e criando “(...) condições necessárias (...) permitindo a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem e desenvolver as suas capacidades”, tal como é explicitado no artigo 20º do mesmo documento legislativo. Segundo Roldão & Almeida (2018), a gestão e a flexibilidade curricular “lutam” contra o currículo que tende a seguir um percurso pendular, constituindo princípios orientadores que permitem ao profissional proporcionar aprendizagens significativas através da planificação de atividades com base na integração de saberes, mas também na promoção de uma escola inclusiva, arrogada no Decreto-Lei nº 54/2018, que não permite a rejeição/exclusão de alguns alunos, muitas das vezes, vistos como um problema, por não aprenderem no ritmo esperado. É por isso fundamental que

(...) a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei nº 54/2018, Introdução).

Deste modo, promovendo uma escola inclusiva, o docente apropria-se do currículo e das diversas realidades e dos contextos dos seus alunos, adotando medidas que promovam o sucesso escolar e “(...) favoreçam a igualdade de oportunidades”, aspeto explicitado no artigo 21º do Decreto-Lei nº 139/2012. Assim, tendo por base os seus conhecimentos científicos e didáticos, este procura planificar atividades, através dos documentos curriculares supracitados, de maneira a oferecer aprendizagens, despertando os interesses das crianças e respondendo, igualmente, “(...) às suas potencialidades, expectativas e necessidades”, destacados na introdução do Decreto-Lei nº 54/2018.

Neste sentido, a planificação assume uma vertente essencial no processo de ensino e de aprendizagem, visto que constitui um instrumento de trabalho e de auxílio, com preponderância na gestão de toda a intervenção educativa na sala de aula porque o docente toma decisões e procura conjugar o programa da sua disciplina, tendo em conta o seu público-alvo e respetivas características com os objetivos para a sua intervenção em sala de aula (Zabalza, 2003). Por outras palavras, “(...) planificar é pôr em acção”, uma vez que possibilita a relação dos programas e do currículo com as condições escolares e objetivos a alcançar (Vilar, 2000).

De acordo com o exposto, além de assumir papéis como “executor”, “decisor” e “gestor do currículo” (Roldão, 2009, p. 36), o professor é também o verdadeiro planificador do currículo, dado que é o indivíduo responsável por interpretar e moldar o corpo das aprendizagens pretendidas, mas também o ator principal, capaz de inovar e torná-lo operacional na escola (Vilar, 2000). Assim, no momento de planificar, o docente tem a possibilidade de desenvolver quatro características preponderantes nos seus alunos que contribuem para a sua formação pessoal e social, como a resiliência (trabalhar perante as adversidades), a proatividade (ser dinâmico, prevendo dificuldades e soluções), a crença (nas suas ideias) e o planeamento (planear planos de contingência quando acontecem determinados problemas) através da criação de atividades

e/ou projetos contextualizados que estimulem a iniciativa e o empreendedorismo (Fernandes, 2001).

Em relação ao desenvolvimento de características que se “encontram nas mãos do professor”, estas dependem da forma como o profissional de educação se apropria e realiza as diversas interpretações sobre o currículo com vista ao desenvolvimento holístico do aluno cuja intenção nunca terá subjacente que as crianças inventem ou aprendam sozinhas, mas que fiquem com “cabeças bem-feitas” e não apenas com “cabeças cheias”. De acordo com Morin (1999), “(...) mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, dado que o termo “cabeça cheia” significa que o saber é acumulado não dispondo de qualquer princípio de seleção e organização que lhe atribua sentido enquanto que a “cabeça bem-feita”, em vez de preconizar essa acumulação de saber, confere relevância a uma perspectiva de desenvolvimento que dispõe de “(...) uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas” como também de “(...) princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (p. 21).

Considerando esta distinção, e concretizada a apropriação do currículo, pertencerá ao docente imaginar e traçar caminhos favorecedores que permitam descobrir e colocar em prática esta educação da “cabeça bem-feita”, através da criação de atividades que munam os alunos de capacidades essenciais e que os tornem capazes de dar uma resposta eficaz aos desafios globais, recorrentes e de alto grau de complexidade, no que diz respeito à vida quotidiana, social, política, nacional e mundial. Para tal, é fundamental que estas atividades tenham subjacente o questionamento e a problematização da realidade, acrescentando mais informações sobre a mesma como mote para o desenvolvimento de competências como a reflexão e a discussão. Deste modo, a questionar, a problematizar, a refletir e a discutir, os alunos são estimulados a construir e a compreender os seus próprios conhecimentos, atividades que originam aprendizagens significativas e com sentido geradas pelos mesmos, em vez de estes constituírem seres que se conformam e acreditam em tudo o que

veem e ouvem, frequentemente, tornado como verdade absoluta (Fernandes, 2001; Morin, 1999).

Efetivamente, esta competência de reflexão que o docente procura desenvolver na sala de aula com os seus alunos também deverá ser um exercício reconhecido pelo mesmo e, assim, tornar-se numa prática constante em relação ao corpo comum de aprendizagens quanto às “(...) opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação dos contextos de cada comunidade escolar”, tal como já foi referido pelo artigo 4º, do Decreto-Lei nº 55/2018.

Segundo Perrenoud (2002), o profissional poderá questionar-se “(...) por que formar para a reflexão se isso parece ser tão natural quanto é respirar?” (p. 47). Justamente, porque a “(...) prática reflexiva autoriza uma relação mais ativa que queixosa com a complexidade” (p. 57) e pressupõe uma análise extensiva e prudente, realizada regularmente com o objetivo de enfrentar a crescente complexidade de tarefas, mas também obter efeitos em relação aos dilemas que ocupam largamente as salas de aula. Ressalva-se, entre eles, a heterogeneidade das suas turmas que coloca em proeminência disparidades face aos programas, níveis, interesses e necessidades das crianças; a ideia utópica de que é possível os alunos adquirirem todos os conteúdos prescritos com o horário disponível para tal; a inteligência emocional do professor, indivíduo que possui determinados valores e princípios, mas que se depara, e tem de se relacionar, com alunos/Encarregados de Educação que, porventura, poderão ser distintos e, ainda, saber gerir os valores impostos pela própria sociedade (Perrenoud, 2002).

Efetivamente, ao longo de toda a sua prática, o docente terá de aprender a saber lidar com esses dilemas decorrentes da burocracia, mas também das personalidades e opiniões que preenchem a escola e que, fruto da constante mutação da sociedade, podem divergir em relação ao que o professor defende, deseja e é. Apesar disso, são irrefutáveis os múltiplos papéis que o profissional de educação assume durante o seu percurso profissional, aclarados ao longo do texto, entre eles, os de “executor”, “decisor”, “gestor” e “planificador do currículo”, tendo por base documentos reguladores e orientadores que

definem a sua profissão e o tornam responsável pelo desenvolvimento global de crianças que se encontram integradas num meio social. Assim, o professor tem de interpretar diferentes papéis como se de um verdadeiro ator se tratasse, confirmando a ideia de Cardoso (2013) de que este é “(...) um actor profundamente comprometido com a sociedade onde se insere” (p. 40).

1.2. O PROFESSOR COMO UM ATOR

A complexidade natural da prática docente pode integrar diversos campos de análise e, entre várias analogias realizadas ao longo do tempo, o professor tem sido visto como uma personagem simbólica, com relevância, na vida de qualquer indivíduo que frequenta a escola. Quando entra em cena, faz-se e refaz-se em múltiplas e infinitas representações e, por isso, raras são as vezes em que uma criança não se recorda do seu primeiro professor. Geralmente, essa lembrança mantém-se avivada por diversos fatores como a interação professor-aluno, promotora de situações e circunstâncias ímpares que se traduzem no vínculo criado, na aprendizagem e na admiração, mas também pela “arte” de ensinar ou, por outras palavras, a arte de seduzir um público. Assim, é o encantamento e a arte de sedução que começam a preencher o espaço das similaridades entre estas duas realidades - o professor e o ator.

Antes de abrir mais o leque de similitudes entre ambas as profissões que aproximam o professor de um ator torna-se relevante ter como sustentáculo a própria definição de ator - um indivíduo que recebe preparação teórica, técnica, artística e, simultaneamente, “(...) empresta plenitude física e espiritual ao texto do dramaturgo” (Teixeira, 2005, p. 40), para interpretar e representar uma ação dramática, por meio da utilização de recursos vocais, corporais, emocionais, sustentando-se, por vezes, em improvisações para comunicar e transmitir ao público um conjunto de ações, ideias e emoções com vista a cativá-lo e, portanto, seduzi-lo (Janô, 2003) . Neste sentido, desde logo,

começa a aparecer a semelhança entre a realidade da sala de aula e o palco de um espetáculo porque, quer o ator quer o professor, munem-se de um jogo de sedução como meio de conquista do seu público que cria expectativas face ao que vai acontecer e cuja reação é sempre desconhecida e imprevisível:

Acontece-me, por vezes, esperar um pouco no limiar dum anfiteatro abundantemente preenchido. Por detrás da porta, ouço a agitação (...) o sussurro das conversas (...) Vou entrar: o silêncio vai-se estabelecer, os olhares vão convergir para mim (...) Que venho eu aqui fazer? E que vêm fazer eles, eles todos e cada um por seu lado? Que espero eu deles? Que esperam eles de mim? (Nassar, 1994, p. 56).

Esta arte de seduzir inclui expectativas de ambas as partes, isto é, não só do público, mas também do próprio profissional que assume o espetáculo que se assemelha a um jogo enigmático, permanente e imparcial, no qual há alguém que desafia o outro a entrar nesse mesmo jogo com o propósito de o encantar e manter o enigma, para que essa fantasia se mantenha e o público adira ao espetáculo. Esta dinâmica também acontece com o professor que é um verdadeiro sedutor, pois é ele que abre o apetite e o desejo, fundamentais para conseguir o incentivo, a motivação e o interesse dos alunos face às aulas preparadas com os conteúdos presentes no currículo. Assim, os docentes representam o seu papel na sala de aula, como os atores representam no palco. E se, por um lado, num espetáculo a satisfação do conjunto daquelas pessoas que estão a assistir é proporcional à capacidade sedutora, por outro lado, na sala de aula, a eficiência do trabalho realizado poderá ser também proporcional ao interesse que essa sedução, o professor, seja capaz de despertar no seu público (Narezzi, 1998).

Com efeito, as ações de ambos os profissionais estão correlacionadas com as ações do público e vice-versa, existindo uma relação de dependência regida, além da arte do encantamento, pela forma como são representados os seus papéis. De acordo com Nassar (1994), a representação constitui o conjunto de todas as atividades que o indivíduo desempenha frente a si mesmo ou perante um grupo que o está a observar e sobre o qual exerce determinada influência. Esta influência, no caso do ator, aquando da representação de um papel,

consiste em ultrapassar a vertente linear da mensagem que pretende transmitir ao público e da responsabilidade que carrega ao representar o guião com perfeição, isto é, para manter o interesse necessita de fazer com que todos os seus movimentos e falas façam sentido para quem está a assistir, tendo em conta as particularidades e reações do seu auditório com vista a persuadi-lo, a chamar a atenção, a criar interação e, fundamentalmente, a transmitir vivas sensações ao longo do espetáculo.

Em conformidade, as ações do professor norteiam-se, igualmente, pelas ações e características dos alunos, na medida em que o próprio processo de ensino e de aprendizagem envolve um *continuum* de ações recíprocas que dependem umas das outras, tendo como objetivo primordial, a partir do currículo, conduzir os alunos a descobertas adequadas, significativas e relevantes através de viagens memoráveis já que, quando a criança entra na sala de aula, afasta-se de um ambiente que lhe é natural para outro, disposto cenicamente pelo professor que o recebe (Nassar, 1994). Nesse sentido, a entrada em sala de aula é semelhante à entrada no espetáculo, onde cada um toma o seu lugar.

Encontra-se, neste momento, outra ligação entre o ator e o professor, visto que ambos os profissionais atuam com base numa dinâmica de conteúdos que exigem um processo de preparação. No caso do ator, este imprime entusiasmo ao texto, trabalho que não se limita a decorar e recitá-lo, nem se concretiza com o corpo, a mente, o guião e o palco isolados, dado que constituem vertentes que devem ser trabalhadas e envolvidas em conjunto. A estas juntam-se as suas experiências, vivências, aprendizagens, o seu consciente e inconsciente, a sua herança genética e cultural, essenciais para que o profissional traga para espaço palpável e visível o que se encontrava no guião (Janô, 2003). Portanto, durante a preparação da sua personagem, bem como do espetáculo, a dedicação é preponderante, porque a cada projeto, o ator tem de refletir sobre o seu trabalho, ler e pesquisar diversos textos para construir a sua personagem e aperfeiçoar a sua formação para trabalhos futuros, uma vez que as capacidades anteriormente exigidas são insuficientes para a conjetura

atual. Assim, o ator precisa dessa pesquisa constante e de uma formação contínua, justamente, porque não basta só saber representar, ou seja, é preciso saber cantar e dançar, entender todos os aspetos da produção de um espetáculo desde a composição do guião, como a escolha do cenário ou os meios de divulgação (Stanislavski, 1979).

Por sua vez, a preparação de um professor antes de entrar no seu palco – a sala de aula - inclui um conhecimento prévio do seu público para o qual irá planear com antecedência o seu trabalho e, posteriormente, atuar. Ao preparar-se para apresentar o seu papel, este profissional investe o seu tempo, a sua formação e aprimora as suas capacidades de maneira a dominar o conteúdo presente no currículo e a atribuir significado pessoal, através de estratégias que chamem à atenção do seu público. Para tal, é fundamental que o docente esteja em constante reflexão sobre as suas práticas, recolha, leia e procure recorrentemente textos que sirvam de “alimento” para as suas aulas e, conseqüentemente, cativem os alunos, proporcionem experiências de aprendizagem significativas e potencializem o seu aperfeiçoamento enquanto profissional de educação que, em função da sua formação continuada e reflexão, procura incessantemente conteúdo que o mantenha atualizado e o apetreche com outras habilidades (Cardoso, 2013; Ferraz, 2007).

Assim, outra aproximação entre o ator e o professor existe, encontrando-se relacionada com a prática reflexiva. De facto, o ator deverá ter a capacidade de sair da personagem que está a interpretar e de criticá-la ao mesmo tempo que o público poderá pensar e refletir sobre o que viu, tirando as suas próprias conclusões (Janô, 2003). Do mesmo modo, o docente também deverá procurar ser crítico quanto à sua prática, que envolve os seus conhecimentos científicos e didáticos, dado que uma das preocupações desta profissão prender-se-á com a tomada de consciência das crianças face ao que lhes é exposto (Perrenoud, 2002). De modo igual, é fundamental que ambos os profissionais fomentem com regularidade esta atitude crítico-reflexiva na sociedade, ao invés da passividade.

Efetivamente, a arte concretizada num palco teatral ou numa sala de aula encontra-se ao serviço do desenvolvimento dos indivíduos porque o ator e o professor são agentes transformadores, ainda que um dê vida a um guião e o outro ao currículo. É através desses textos que ambos conseguem criar uma identidade e conexão com o seu público e, ainda, oferecer momentos de interação, aprendizagem e evolução. Este facto pode-se constatar através das personagens representadas pelo ator que assumem, cada vez mais, uma função de porta-voz das ideias dos autores cujo objetivo é romper barreiras e tratar com cuidado alguns problemas e dilemas sociais, aproximando as personagens da realidade e dos indivíduos que nela se inserem ou pela ação do professor, comprometida com a sociedade, que aposta na prática reflexiva e incentiva o questionamento como estímulo e promoção de uma cidadania ativa (Nassar, 1994).

Assim, a ação transformadora do ator e do professor ultrapassa o quotidiano, pois ambos têm o poder de criar mundos, tempo e espaço, através de espetáculos. Esta magia acontece quando o ator sobe ao palco com o objetivo, por exemplo, de contar a história de vida de uma personagem desde o seu nascimento até à sua morte, mas que, pela sua sedução, passa diante do espectador num tempo cronológico de, apenas, duas horas. A seu turno, o docente, ao entrar na sala de aula, possui a oportunidade de realizar, com os seus alunos, viagens intraduzíveis com uma obra literária ou entrando em períodos passados da História sem que os mesmos se fixem na sua complexidade ou memorização. De facto, ambos apresentam uma importância significativa na nossa sociedade, cujas ações, intencionalidades e funções são regeneradoras e mágicas, quase que como se entre as duas profissões existisse um espaço escondido com a essência de um alquimista que transforma qualquer metal em ouro (Silva & Votre, 2009).

Foi na expectativa de aproximar estes dois ofícios que me parecem alquímicos que procurei demonstrar que o professor é um verdadeiro ator, cujo objetivo primordial é captar e conquistar a atenção de um público diferenciado – os alunos –, com vista ao acesso a um direito relevante para o ser humano –

a Educação. A partir da planificação, possui a oportunidade de tratar do processo de educação como se fosse o guião para uma encenação, num ambiente preparado para receber o seu público, gerando momentos de descoberta, de conhecimento e de experiências, onde professores e alunos se aproximam e vivem a sua relação, como se de uma aliança se tratasse. O sucesso do processo educativo depende também de elementos imprescindíveis ao êxito do espetáculo, como a participação, a adesão e a reação positiva dos alunos (Nassar, 1994).

Depois de ter revelado alguns aspetos que encaminham para um processo educativo de sucesso, que fazem com que o indivíduo aprenda a ser professor com base em documentos que o regulam e que o aproximam do ator, outros ainda se encontram por desvendar, encontrando-se situados antes do momento da planificação e ligados ao foro íntimo de cada um. Antes de ser professor, este é um ser humano e, assim como qualquer ser humano, o professor começa a escrever o seu caminho naturalmente e de forma oscilante, fruto de experiências que o revestem e o influenciam, muitas vezes, com sonhos, desvios, ideias iniciais abandonadas, outras resgatadas e com a necessidade de reorganizar as peças para se encaixar com o resto, mas que guarda para ele sigilosamente, como um estímulo de construção, fortificação e distinção de qualquer outra história de vida.

É, assim, que também os bastidores de um espetáculo se encontram recheados de vivências e dos (mais profundos) segredos que entoam, silenciosamente, naquelas paredes, mas que fervilham e se encontram enraizados na pele, nos pensamentos e na memória de quem está prestes a subir a um palco, momento em que as experiências de vida contam, as sensações se alteram, as emoções se perdem nas palavras e onde se sente e se cria, magicamente, um enredo de sentimentos à flor da pele.

1.3.SENTIMENTOS À FLOR DA PELE

A minha trajetória formativa foi oscilante até entrar no mundo da Educação porque o meu sonho desde criança era só um: ser advogada. Para tal, havia um caminho que eu teria de percorrer, começando pelo curso de Línguas e Humanidades, que frequentei, no Ensino Secundário, intimamente ligado às Ciências Sociais e Humanas cujas áreas de destaque são o Português, a História e a Geografia. Após os três anos do Ensino Secundário, consegui, efetivamente, entrar para o curso de Direito que tanto desejava.

No entanto, o sonho tornou-se num pesadelo. Durante esse ano, encontrei pessoas competitivas, com frieza emocional que destruíram todas as representações que eu havia alimentado em todos aqueles anos de desejo incessante de abraçar aquela profissão, o que me fez desistir. Posteriormente, realizei alguns cursos ligados à área da Estética, que me possibilitaram entrar para o mundo do trabalho. Em simultâneo, comecei a dar explicações ao meu irmão, o que me aproximou novamente dos estudos e das minhas áreas preferenciais – Português e História. Percebi, então, que tudo acontecia no momento certo porque, fazendo uma retrospectiva, apesar de o meu sonho sempre estar relacionado com a advocacia, a minha brincadeira preferida, quando se falava de profissões, era ser professora. Quando brincava, eu era aquela menina que encarnava o papel de professora e fazia do meu quarto uma sala de aula; aquela que não tinha quadro para escrever com giz, mas arranjava qualquer objeto que servisse para o efeito; aquela que dava uma aula para um conjunto de crianças imaginárias e silenciosas e que mesmo com a falta de público autêntico se entregava como se o mesmo estivesse presente.

Por conseguinte, essa aproximação aos estudos fez com que eu decidisse entrar novamente na faculdade, mas com um objetivo diferente: ser professora. Para isso, pesquisei como é que podia atingir tal objetivo e encontrei a licenciatura que me oferecia um bilhete de entrada para o mundo da Educação - a Licenciatura em Educação Básica (LEB), na qual fui colocada, através de concurso público, na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto

Politécnico do Porto. A sua estrutura curricular é abrangente, procurando uma formação transversal, e possibilita a aprendizagem de conhecimentos científicos e didáticos referentes às várias áreas do saber. A LEB apresenta como saída profissional a formação de técnicos de educação básica para intervir em diversos contextos educativos⁴. Os mesmos técnicos desenvolvem conhecimentos e capacidades de observação, bem como de avaliação do contexto.

Ao longo da licenciatura, contactei com distintas Unidades Curriculares (UC) que, pelas metodologias adotadas, muito diferentes daquelas que havia vivenciado como aluna do Ensino Básico e Secundário, acentuaram o meu interesse pelo Português e pela História e Geografia de Portugal (HGP), entre elas, “Iniciação à Didática da Língua Portuguesa”, cuja docente abriu horizontes no que diz respeito ao sentido e importância do texto como recurso principal na aula de Português, assim como a prática da intertextualidade e “Didática da História e Geografia de Portugal”, na qual me deparei, pela primeira vez, com a construção ativa do meu próprio conhecimento através da investigação com a utilização de fontes de várias tipologias.

Para além das UC referidas anteriormente, este plano de estudos incorpora outras, como por exemplo, as que se designam como “Iniciação à Prática Profissional” (IPP) e que possibilitaram o contacto real com os contextos formais como a Educação Pré-Escolar, o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Com efeito, iniciei a minha experiência de contacto com a prática profissional na valência de Pré-Escolar; de seguida, no 2º CEB nas áreas específicas de Português, HGP e Matemática em turmas de 6º ano e, por último, no 1º CEB numa turma do 4º ano de escolaridade. De um modo geral, em todas as valências recolhi experiências positivas e benéficas que me ajudaram na minha formação enquanto futura professora. Porém, comecei a ter um olhar mais

⁴ Consultado no site oficial da Escola Superior de Educação do Porto a 1 de abril de 2020 in: <https://www.es.eip.pt/cursos/licenciatura/30001206>

atento sobre o 2º CEB, devido aos tipos de aulas e métodos de ensino que observei, mas também porque me apercebi que nos contextos em que estava inserida, no âmbito da UC de IPP, as práticas não me pareciam muito diferentes daquelas a que fui exposta enquanto aluna no Ensino Básico.

Na verdade, as aulas de Português e Matemática observadas pareciam ter subjacente um ensino baseado em métodos de ensino transmissivos, atravessados por pergunta-resposta, apresentação e leitura do *PowerPoint*, realização de fichas com exercícios e a utilização única e exclusiva do manual escolar. Durante as aulas dessas duas áreas, eu assistia a tudo o que contrariava o que estava a aprender na Licenciatura. Enquanto que, as aulas de HGP assistidas eram, de facto, o contraste das que referi anteriormente, e ainda distintas das que eu tive em todo o percurso enquanto aluna entre o Ensino Preparatório e Secundário. De tal forma que eu me projetava no lugar daquela professora, que se assemelhava a um contador de histórias, que, em concomitância, questionava incessantemente os alunos e estes a docente, de modo a que juntos contruíssem e fizessem progredir a aula, procurando construir o conhecimento estimulado pela curiosidade que a profissional despertava nas crianças.

Assim, o 1º ciclo de estudos, imprescindível e indispensável para aceder ao Mestrado Profissionalizante que habilita para a docência, com a duração de três anos, procura oferecer uma formação de largo espectro, que possa abranger diferentes opções futuras de formação no 2º ciclo de estudos, seja a formação de educadores de infância ou professores do 1º e 2º CEB, nos termos elucidados pelo Decreto-Lei nº 79/2014 que, no artigo 1º, “(...) aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”. Esse 1º ciclo de estudos possui um papel primordial no contacto com os contextos educativos especializados, que são as salas de aula dos estabelecimentos de ensino, através das UC que, segundo o Decreto-Lei nº 79/2014, permitem a aquisição “(...) [d]os conhecimentos, [d]as capacidades e [d]as atitudes relativas às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência” (art. 10º) e que se situam no âmbito

da iniciação à prática profissional que abrange a “(...) a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas”, proporcionando “(...) aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (art. 11º).

Na sequência do referido anteriormente, a minha experiência nas UC de IPP, traduzida no meu contacto com diferentes contextos pedagógicos, desde a Educação Pré-Escolar até ao 2º CEB, passando também pelo 1º CEB, confirmou o olhar que eu tinha sobre aquilo que eu idealizava para o meu futuro – o Mestrado com a especialização em Português e História. A opção por estas áreas prendeu-se não só pelo meu gosto pessoal, desde o curso de Línguas e Humanidades, mas também pela vontade de querer contrariar os rótulos negativos associados a essas duas disciplinas, transformando-as perante aquilo que eu tinha observado durante a minha vida de aluna e presenciado nas oportunidades que a Licenciatura me proporcionou de contacto com aulas em diferentes ciclos e disciplinas.

Portanto, no caso de Português, a minha vontade em tornar-me professora passava pelo grande desejo de desmontar a ideia e a prática observada de que aquela é uma disciplina confinada à leitura de um único texto com uma única interpretação, num jogo de perguntas e respostas focadas, sobretudo, no sentido literal do texto, sem fomentar a exploração de outras possibilidades e de outros sentidos, sem estimular o confronto de opiniões, além de surgir, por vezes, e repentinamente, questões de gramática nem sempre contextualizadas, contrariando, assim, o que são as orientações que constam dos documentos curriculares como o “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (2015). Efetivamente, este aponta que “(...) O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com as atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (p. 8) e que a Gramática se torna num domínio mais sólido caso a sua aquisição seja “contextualizada” (p. 20). No sentido de melhor ilustrar o que pretendo

dizer, constituem exemplos de situações observadas na Licenciatura, no âmbito da UC de IPP, a abordagem da obra literária “Chocolate à chuva”, de Alice Vieira, cuja leitura e análise dos capítulos era realizada através do preenchimento de fichas de leitura que eram, posteriormente, corrigidas, ocupando a maior parte do tempo da aula. Consequentemente, o final da aula destinava-se ao domínio da Gramática, como se este fosse um domínio isolado que não se articulava com os restantes domínios, como a Oralidade, a Escrita e a Leitura. O tempo destinado à Gramática era ocupado por fichas distribuídas aos alunos, compostas por questões e exemplos que não tinham nada que ver com o que havia sido abordado na obra literária.

Em relação ao gosto pela docência de História, e também na sequência do meu percurso de aluna, quer no Ensino Básico e Secundário, quer na LEB, no âmbito das experiências de iniciação à prática profissional, como antes referi, ele surge pelo desejo de contribuir para contrariar o estereótipo de que a História é uma área entediante, tendo talvez na sua origem práticas e metodologias que parecem não estimular a participação ativa dos alunos, verificando-se, em muitas situações, uma atitude do docente que, normalmente, se assume como “personagem principal”. É deste modo que, por vezes, a sua imagem se encontra associada como aquele a quem cabe transmitir conhecimentos que estão, geralmente, no manual escolar, incidindo mais na memorização de datas e factos. Para além da projeção e leitura de diapositivos para os alunos copiarem, no todo ou em parte, centrando neles os conhecimentos que serão objeto de avaliação, mais tarde, e para a qual servem de “treino” os exercícios do manual, resumindo-se o mesmo à verificação de “certo” ou “errado”. Este tipo de metodologia transmissiva acarreta um escasso espaço para a problematização, para a preocupação com a compreensão dos alunos, no sentido de os preparar para relacionar factos e analisar situações, “(...) de modo [a] que os alunos compreendam que os acontecimentos históricos não se explicam apenas por acções individuais” (Organização Curricular e Programas: História e Geografia de Portugal, 1991, p. 79).

A seu turno, o meu gosto pelas áreas ligadas às Ciências Sociais e Humanas e o meu desejo em tornar-me professora das áreas já referidas está intimamente associado à minha vontade de ser uma cidadã interveniente, consciente do papel da escola para a mudança e para a conquista de uma cidadania ativa para todos, competência que prevalece no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (2017), documento que destaca a educação escolar como uma contribuição preponderante para os alunos mobilizarem valores, atitudes e competências, possibilitando-lhes “(...) intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (p. 10).

É nesta linha de pensamento que, apesar das especificidades de cada área curricular, ser professor é ser mais do que um planificador e executor dos conteúdos que se encontram prescritos no respetivo programa e estão plasmados nos manuais escolares, ou seja, é ser, essencialmente, um promotor de mudança, tal como afirmam Leite & Fernandes (2010), com a ideia de que os docentes “(...) são encarados como agentes criativos geradores de ações inovadoras e promotoras do sucesso da educação” (pp. 199-200).

Em conformidade, a profissionalidade docente não se resume somente aos saberes científicos específicos, mas inclui também competências pedagógicas e didáticas que se relacionam com a organização e orientação de situações de aprendizagem; a oferta de oportunidades que proporcionam a progressão; a conceção e a prática da diferenciação pedagógica; a envolvência dos alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; a promoção do trabalho em grupo; a participação ativa nas atividades da escola; a envolvência da comunidade educativa; a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); o cumprimento dos deveres e o encarar dos dilemas éticos da profissão e a aposta na sua formação contínua (Perrenoud, 2000); e, ainda, a capacidade de satisfazer as necessidades e interesses de uma sociedade que exige, cada vez mais, uma educação baseada em princípios como a autonomia, a criatividade,

o espírito crítico e a curiosidade, transcendendo o seu trabalho de sala de aula para o contexto social (Martins et al., 2017).

Assim, a importância do professor não se limita, apenas, ao ato de planificar e lecionar, através de um conjunto de documentos reguladores e orientadores. A estes alia-se um objetivo maior e essencial para a Humanidade que se encontra nas mãos dos professores, a quem são atribuídas “(...) as mais altas responsabilidades na formação das gerações novas” considerados, portanto, “os verdadeiros artesãos do futuro”, que modelam “o barro humano” de que dispõem “para sonhar destinos de grandeza” (Cardoso, 2013, p. 24)⁵.

Seguindo esta perspectiva, e sendo parte integrante de uma atuação significativa, no próximo capítulo, seguir-se-á a caracterização da “Prática de Ensino Supervisionada” (PES) e o seu desenvolvimento, no qual procurei plantar a semente do sonho, considerando-a como a semente mais querida do jardim da vida dos “meus” alunos. Aquela que, através da afetividade e de atividades, me comprometi a adubar, a regar todos os dias com dedicação e vontade, afastando a secura do desânimo para que os mesmos deixassem de lado todos os “mas...” e sonhassem.

⁵ Retirado do prefácio escrito por Roberto Carneiro do livro “O Professor do Futuro”, de Jorge Rio Cardoso

CAPÍTULO II

2.A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DO ENSAIO À ESTREIA

O título deste capítulo prende-se com a analogia tão impregnada no meu pensamento entre as Artes Cénicas e a Educação, dado que ambas as artes usufruem de um processo que tem o mesmo ponto de partida, se se pensar na preparação, na prática e no treino, realizados através da formação, e o mesmo ponto de chegada significativo de uma exibição, de uma entrada em cena, quer seja ela num palco de uma sala de espetáculo, quer seja na sala do quotidiano pedagógico, onde alunos e professores entram em cena, para, de formas diversas, previsivelmente preparadas, mas abertas ao imprevisto, construírem o processo de ensino e de aprendizagem. Neste “palco”, que é a sala de aula, os “atores” também vão seguir um “guião” prévio (planificação do professor) que faça daquele momento um espaço de tempo significativo, coerente, articulado e com a participação de todos, de preferência, com os alunos em ação, tomando a palavra para falar, escutar, ler e escrever.

Considerando que todos os espetáculos, desde a sua conceção até à apresentação, percorrem várias fases, um rigoroso e longo processo que envolve tempo, planeamento e uma equipa responsável pela direção, sonoplastia, iluminação, figurino, maquilhagem, montagem do palco e dos equipamentos/objetos de cena, tentarei demonstrar o quão ambos os mundos me parecem semelhantes.

Nesse sentido, o presente capítulo possui o propósito de revelar as componentes inerentes ao meu processo enquanto professora em formação do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), cujo Plano de Estudos integra a Unidade Curricular (UC) designada por “Prática de Ensino Supervisionada”

(PES), a qual me possibilitou o ensaio ou, por outras palavras, o “Treino metódico e sistemático feito com atores e técnicos, sob orientação de um diretor teatral, visando a encenação de um espetáculo” (Teixeira, 2005, pp. 118-119) para a estreia, isto é, a exibição do “meu” espetáculo perante o público pela primeira vez, num palco de grande destaque – a sala de aula.

Assim, partindo de um seguimento lógico, ao nível processual, irei apresentar a organização e o funcionamento da PES; caracterizar os palcos e as suas asas - contextos educativos de 1º e 2º ciclos, nos quais se incluem as escolas, salas de aula e turmas; mostrar a minha intervenção em contexto escolar, a minha atuação, os momentos do “Processo de Ensino e de Aprendizagem”, que aproximei da metáfora do espetáculo, traduzido em cenas que aqui corresponderão às Sequências Didáticas (SD)/Unidades Didáticas (UD), opções metodológicas e fundamentação; por fim, exporei alguns percalços que também fizeram parte do “espetáculo” e que levaram à improvisação de outras cenas para que o mesmo prosseguisse.

2.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES é uma UC anual que integra o 2º ano de escolaridade do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, tendo como principal objetivo conferir habilitação para o exercício da docência, prevendo a sua preparação com o desenvolvimento de competências e capacidades basilares, tendo em vista a sua progressiva autonomia. De acordo com o artigo 2º, que se encontra patente no documento designado por “Complemento Regular Específico de Curso” (CREC) (2018/2019), a PES proporciona o desenvolvimento e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no 1º ciclo de estudos, ou seja, a Licenciatura em Educação Básica (LEB). Concomitantemente, constitui também a ligação entre a formação e a

prática profissional, possibilitando aos mestrandos a mobilização de saberes teóricos, bem como o desenvolvimento de capacidades investigativas e reflexivas procedentes da experimentação em contexto escolar. Desta forma, a UC em foco apoia-se num modelo de formação que assenta no diálogo entre teoria-prática-teoria, com vista à preparação de docentes profissionalizados para os dois ciclos iniciais do Ensino Básico, cuja atribuição de qualificação profissional para a docência culmina com a defesa pública do Relatório de Estágio (RE) que deverá retratar o percurso e o desenvolvimento da Prática Pedagógica do professor em formação, de forma sustentada e contextualizada. Assim, o Mestrado prevê a formação de um professor de perfil duplo que o habilita para a docência no 1.º ciclo e para a docência no 2.º ciclo, mais especificamente, nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP).

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00-12:00 (1.º CEB)				1.º CEB	1.º CEB
8:20-9:05					
9:05-09:50					
10:05-10:50					
10:50-11:35					
11:45-12:30		6.º (HGP)			
12:30-13:15					
13:30-15:30 (1.º CEB)					
13:35-14:20					
14:20-15:05					
15:15-16:00		6.º (PT)			
16:00-16:45					
17:00-17:45	6.º (PT)			6.º (PT)	
17:45-18:30					

Figura 1: Simultaneidade de ciclos - horário das turmas de 1.º e 2.º CEB

Desta forma, a Prática Educativa desenvolve-se, em simultâneo, em escolas do 1.º e 2.º CEB, com intervenção não só em sala de aula, mas também na comunidade escolar, mediante a calendarização estruturada pela Coordenação do Estágio e o calendário escolar vigente. Por sua vez, o Estágio abarca um processo com

várias etapas que têm como ponto de partida a observação participante das ações educativas e como ponto de chegada a sua intervenção individual, visando a progressiva autonomia do professor estagiário. Para o mesmo efeito, contempla também a cooperação dos estagiários em atividades educativas na(s) turma(s) do(s) professor(es) cooperante(s), a observação e a cooperação

entre pares pedagógicos até à intervenção e responsabilização individual. Essa intervenção concretiza-se através de SD/UD, formadas por um “(...) conjunto ordenado de actividades estruturadas e articuladas com vista à execução de um objectivo educativo em relação a determinado conteúdo concreto” (Coll, et al., 2001, p. 178), calendarizadas e distribuídas de forma gradual ao longo do percurso formativo em contexto escolar.

Nesse sentido, para a planificação de unidades que têm por base a articulação curricular, são criadas condições e usadas metodologias para que esta seja possível, por exemplo, através da calendarização de regências, ou seja, de os momentos entre os quais o estagiário assume determinadas turmas sob a indicação, orientação e acompanhamento e avaliação do professor titular da disciplina, tendo por base os horários das turmas em que irão intervir, mas também as datas já reservadas pelo agrupamento das escolas para realização de actividades que incluem a comunidade escolar e/ou pelo(s) professores(as) cooperantes para momentos de avaliação.

Fev 2020 2.ª Unidade didática Elsa De 03/02 a 18/02 1D (1.º CEB – PORT+EM+EXP) + 2A PORT+1A HGP De 11/02 a 20/02 1D (1.º CEB – EM+PORT+MAT) + 2A PORT	2 Semana 5	3 PORT	4 HGP PORT	5	6 TESTE PORT	7	8	
	9 Semana 6	10 PORT	11 TESTE HGP PORT	12	13	14	15	
	16 Semana 7	17 1.º CEB (PORT+EM+EXP)	18 HGP PORT	19 1.º CEB (EM+PORT+MAT)	20 PORT	21	22	
	23 Semana 8	24 CARNAVAL	25 Entrudo CARNAVAL	26 CARNAVAL	27 I/RE	28 I/RE	29	
	Mar 2020 3.ª e 4.ª Unidade didática Elsa De 03/03 a 19/03 1D (1.º CEB – PORT+MAT+EM) + 3A PORT+1A HGP De 02/03 a 12/03	1 Semana 9	2 PORT	3 HGP PORT	4	5 1.º CEB (PORT+MAT+EM) PORT	6 1.º CEB (PORT+MAT+EM)	7
		8 Semana 10	9	10 HGP	11	12 TESTE PORT 1.º CEB (PORT+EXP+EM)	13	14
		15 Semana 11	16 PORT	17 TESTE HGP PORT	18	19 PORT	20	21
		22 Semana 12	23 I/RE	24 I/RE	25 I/RE	26 I/RE	27 FIM 2. PERÍODO	28

Figura 2: Calendário de regências - exemplo

Esta calendarização permite organizar e prever as regências quer do 1º como do 2º ciclo, conferindo mais significado/sentido ao trabalho a desenvolver, possibilitando ao estagiário obter uma visão geral quanto à articulação das sequências e aulas que compõem a UD, bem como impedir uma possível interferência com a programação já realizada pelos docentes que prestam acompanhamento.

Assim, a Prática Educativa procura permitir ao professor estagiário adquirir aptidões que transformem as suas planificações, progressivamente, mais estruturadas e coesas através da tomada de decisões acerca do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Ressalvo que as opções tomadas durante o processo de planificação também constituem uma aprendizagem, pretendendo-se que, ao longo do tempo, esta seja maturada e interiorizada, através da sua experimentação na construção das diversas UD. Em concomitância, o formando desenvolve competências primordiais relacionadas com a reflexão crítica em relação às suas opções e atitudes dentro e fora da sala de aula.

Segundo o CREC (2018/2019), o Estágio contempla outras atividades como reuniões no centro de formação e na instituição formadora (ESE) com os atores do processo (os orientadores cooperantes, os supervisores institucionais e entre o grupo de Estágio), reuniões de avaliação de conselhos de turma e de ano, bem como de departamento e de orientação educativa de turma com participação em algumas atividades. Para além disso, o documento regulador antes referido, estabelece a existência de reuniões de pré e de pós-observação com os respetivos supervisores e professores cooperantes, no sentido da preparação para a intervenção, na qual se apresenta e discute as propostas de atuação presentes na planificação que guiará a intervenção pedagógica; posteriormente, a essa intervenção, como já foi referido, ocorrem “reuniões de reflexão pós-intervenção”. Estas reuniões procuram debruçar-se sobre essa intervenção, mais especificamente o trabalho desenvolvido, a aplicação da planificação discutida, a gestão de situações inesperadas, as dificuldades e obstáculos ultrapassados, com vista à superação das debilidades e o

fortalecimento constante da segurança para a conquista da crescente independência do professor em formação. Destaco, ainda, que, para além da ação interventiva na sala de aula, o processo de Supervisão Pedagógica engloba os projetos e as intervenções na comunidade educativa que são desenvolvidos pelos formandos e/ou grupo de formandos, enquanto atores que dinamizam e/ou coadjuvam com as escolas cooperantes. Todos os momentos de intervenção são supervisionados, analisados e avaliados numa perspetiva formativa para que os estagiários sejam estimulados e orientados para a tomada de decisões mais adequada e satisfatória em relação às necessidades constantes e mutáveis do contexto escolar.

A Supervisão Pedagógica assume uma relevância que considero indiscutível para a construção do conhecimento do professor estagiário através da ação, da crítica e da reflexão, fruto da experiência de quem supervisiona. De acordo com Alarcão & Tavares (1987), a Supervisão constitui um processo de orientação contínuo, "(...) em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (p. 18).

O processo de supervisão organiza-se num ciclo constituído por três momentos - pré-observação, observação e pós-observação, com objetivos distintos ainda que para um fim comum – garantir o apoio para o desenvolvimento profissional. Quer isto dizer que o encontro de pré-observação é fundamental para que, entre formadores e formandos, se preparem as aulas com as suas singularidades, definindo, então, as estratégias de ensino e aprendizagem mais apropriadas para aquele público-alvo em função das suas necessidades e interesses, mas que, ao mesmo tempo, também lhes permita ter uma ação que se situa nas orientações preconizadas e explícitas nos documentos reguladores; a observação propriamente dita, ou seja, olhar para o que acontece, e como acontece, na aula; e, por fim, um momento de pós-observação, no qual se procura pensar sobre o que foi acontecendo e discutir aspetos a melhorar, bem como aqueles que foram bem conseguidos, de acordo com o que estava previsto na planificação, o que foi

conseguido, reformulado ou, até, eliminado no momento da decisão, seja por falta de tempo, seja porque não se revelou adequado ou até por esquecimento (Alarcão & Tavares, 1987).

Efetivamente, esta dinâmica de partilha e reflexão na ação e sobre a ação constrói e solidifica a atuação como professor em formação, ajudando-o a compreender dimensões da sua profissão, na conquista de um perfil de professor que acredita na formação como chave essencial para abrir o palco a práticas diferenciadoras e significativas, que sabe que um professor se forma também ao longo da vida, que procura novos conceitos, metodologias e estratégias para melhorar as suas práticas de ensino. Facto que reflete, de alguma forma, o carácter intrínseco da investigação, essencial, para todos os seus atos: planificar, atuar, observar e refletir acerca das particularidades de cada contexto escolar ou sala de aula (Alonso & Roldão, 2006).

Este olhar crítico sobre tudo aquilo que se encontrava na minha formação, quer de forma mais visível ou menos, constituiu uma descoberta pessoal, pois passou a ser uma característica, que penso ter contribuído para potencializar a minha aprendizagem. O facto de não ter medo de ousar e experimentar, de aceitar de modo positivo as críticas, os comentários, as sugestões, ainda que tivesse de reformular as vezes que fossem necessárias para evoluir e melhorar o processo educativo constituiu uma das mais significativas aprendizagens no meu percurso, descobrindo o gosto pelo desafio e por me sentir a crescer, apesar de todas as incertezas e adversidades.

Em conformidade com tudo o que vem sido referido, a Prática Educativa constitui uma ocasião para os professores estagiários se desenvolverem, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional por influência do centro e instituição de formação, dado o contexto escolar, as experiências, asseverações e princípios que, paulatinamente, constroem o seu saber profissional, nomeadamente o “saber estar”, “saber viver” e “saber conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 1987). Com efeito, a PES é um momento indispensável para a formação profissional de um docente, na sua visão holística, visto que é através das experiências que observa e da experimentação no contexto

pedagógico que este aplica o saber, conjectura, investiga e reflete sobre os momentos de aprendizagem e as tomadas de decisão, desenvolvendo, então, competências profissionais fundamentais para a profissão ao mesmo tempo que, fortalece, progressivamente, outras mais específicas do domínio pessoal e social, contribuindo para a formação do professor como pessoa (Sousa, 2000).

De seguida, irei apresentar os contextos educativos onde estive inserida e cuja caracterização constituirá uma peça essencial para um entendimento contextualizado das opções didáticas tomadas e que serão explanadas subsequentemente no tópico da construção das UD que integra algumas das minhas intervenções realizadas dentro da sala de aula.

2.2. OS CONTEXTOS EDUCATIVOS: PISAR O PALCO, ENSAIAR [PARA] A VIDA

A escola é uma instituição organizada e dotada de uma estrutura, ao serviço de determinadas finalidades, que inclui um conjunto de pessoas que garantem o seu funcionamento. Na verdade, trata-se de uma organização que coloca o ser humano em contacto com os aspetos fundamentais da cultura, favorecendo a sua preservação e o desenvolvimento pessoal do aluno, através da sua estimulação cognitiva, do desenvolvimento dos seus processos de pensamento, contribuindo para construção progressiva da sua independência. Pelo seu carácter social e socializador, a educação escolar é vista como um projeto social que possibilita o estabelecimento de relações entre uns e outros e que adquire forma e se desenvolve também numa instituição de cariz social já referida – a escola -, tornando o aluno singular no contexto de um determinado grupo social, desenvolvendo competências que permitem a sua inserção na sociedade, auxiliando-o nas relações interpessoais e no desenvolvimento de capacidades motoras (Young, 2007).

Por definição, a escola é um local de aprendizagem constituído por vários espaços como o refeitório, o recreio, as casas de banho e as salas de aula. De acordo com Arends (1995), as salas de aula são espaços que potencializam múltiplas relações pela convivência diária entre docentes, alunos, conteúdos programáticos, materiais e outros recursos. A gestão destas relações e, consequentes, interações estabelecidas no contexto de sala de aula constituem a chave de ouro para o processo de ensino porque, geralmente, são marcas que ficam na memória dos alunos e influenciam o seu posicionamento face à aprendizagem.

Efetivamente, a sala de aula assemelha-se a um palco que, segundo Teixeira (2005), é um “Espaço da caixa do teatro reservado para a atuação dos intérpretes” (p. 209), onde se desenvolve o “espetáculo” formal de ensino e de aprendizagem, envolvendo interações entre professores e alunos que assumem o papel de atores e constituem o elenco, isto é, “O conjunto de atores e atrizes, figurantes e técnicos que participam da montagem de um espetáculo” (p. 116). Assim, a sala de aula constitui um espaço, no qual ambos os intervenientes, professor e alunos, ensaiam [para] a vida, visto que, de acordo com Teixeira (2005), ensaiar consiste em

Levantar, repetir ou apurar uma cena com os atores. Acertar as luzes ou o som com a atuação destes em cena. Harmonizar, a partir de uma proposta estética e técnica, a ação do elenco com falas e os movimentos dramáticos sugeridos pelo texto literário (p.118).

O ensaio pressupõe que os atores experimentem até acertarem na sua atuação e, para isso, torna-se necessário “levantar”, “repetir” e “apurar”, tal como é referido pelo autor citado anteriormente. Esta inconstância também é característica do processo de ensino e de aprendizagem, visto que a construção do conhecimento, quer para docentes, quer para alunos não é linear.

Por um lado, quando o professor, nas suas planificações, faz escolhas sobre os conteúdos, estratégias e metodologias, encontra-se perante incertezas e riscos porque não sabe qual será a adesão dos seus alunos e, neste sentido, é fundamental que o profissional esteja disposto a aprender para ensinar, isto é,

se desenvolva profissionalmente de maneira constante para rever e renovar as suas práticas com as crianças e desenvolver o seu compromisso como agente de mudança, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. Por outro lado, os alunos estarão diante de novidades que lhes podem despertar o interesse, principalmente, se forem capazes de explicar alguma parte do Mundo em que se inserem. Assim, é com base na experimentação realizada em sala de aula entre professor-alunos e alunos-alunos que o conhecimento se constrói e a aprendizagem ocorre (Pacca, 2015; Silva & Lopes, 2015b).

Portanto, pisar uma sala de aula significa que, quer o professor quer o aluno, estão a pisar um palco que compreende incontáveis desafios, essenciais para ambas as partes, e que extravasam desse espaço para a vida. Por outras palavras, o saber desenvolvido na escola e promovido pelo professor, papel preponderante na mediação entre o indivíduo e o meio social, possibilita o desenvolvimento de competências que elucidam o aluno sobre o modo como deverá agir sobre si próprio, sobre o Mundo e em relação aos outros seres humanos, através de uma atitude crítica, permitindo também que este tenha a possibilidade de transformar o seu destino, persistir e progredir ao longo da vida (Lobrot, 1992).

Todavia, além da sala de aula, outros espaços da escola, ainda que de forma indireta, são promotores da aprendizagem das crianças e, por isso, é importante que a sua organização seja realizada com base numa reflexão entre os responsáveis da instituição, pais, alunos e professores, incluindo também a reunião de condições essenciais para a criação de um ambiente hospitaleiro que viabilize não só o trabalho educacional como o cumprimento do Projeto Educativo (Pacca, 2015).

Considerando a anterior desconstrução do título que me levou a viajar por alguns assuntos como o papel e a importância da escola e os espaços que a constituem com preponderância para a sala de aula sobre a qual executei uma analogia entre a mesma e um palco. Importa agora caracterizar em concreto os estabelecimentos de ensino nos quais desenvolvi a PES, bem como o meio onde

se situavam, o tema e os objetivos traçados no Projeto Educativo e a caracterização das salas de aulas onde “ensaiei” a prática.

Os locais de Estágio do 1º e do 2º CEB pertenciam ao mesmo agrupamento, o que permitiu a promoção de uma aprendizagem dinâmica sobre a escola e o favorecimento pelo contacto com múltiplas perspetivas sobre a sua organização, os seus valores e crenças. De acordo com o Decreto-Lei nº 137/2012 (art. 6º, secção III), o conceito de agrupamento compreende uma unidade organizacional de órgãos próprios de administração e gestão que detém como intenções a garantia e o fortalecimento do equilíbrio entre o projeto educativo e a qualidade pedagógica; a promoção de um percurso articulado e sequencial; a gestão dos recursos humanos e materiais, assim como, a precaução e superação da exclusão social escolar.

O Agrupamento de Escolas Júlio Dinis (AEJD), centro de Estágio, pertencente ao Distrito do Porto, situado em Gondomar, foi aprovado no ano de 2003 e da qual fazem parte 11 escolas que se diferenciam pelo modelo, dimensão das suas instalações e, ainda, pelo período em que foram construídas, refletindo identidades distintas fruto dos normativos vigentes que cultivavam a cultura escolar de cada época. Assim sendo, quatro escolas não apresentam uma tipologia definida enquanto que outras quatro instituições derivam do Plano Centenário, projeto de construção de escolas levado a cabo pelo Estado Novo entre 1941 e 1969; duas escolas de tipologia P3, o que significa que foram construídas após o 25 de abril com inspiração nos países nórdicos e uma escola adaptada. No total e, segundo os dados presentes no Projeto Educativo, o Agrupamento contém 2355 alunos que se dividem pela Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º CEB.

Após a análise do Projeto Educativo do AEJD, que contém dados do ano letivo 2017/2018, constata-se que a maioria das habilitações literárias dos pais se situa no 12º ano de escolaridade, com maior incidência no 2º ciclo de estudos, relativamente às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo, existindo apenas dois Encarregados de Educação com doutoramento na Educação Pré-Escolar e no 3º ciclo; mais de metade da população escolar

beneficia de apoio Ação Social Escolar (ASE), notando-se, essencialmente, no 1º e 2º ciclos, enquanto as crianças de Educação Pré-Escolar registam uma discrepância significativa, entre as que possuem e não possuem apoio social e quando comparada com os restantes ciclos, registando um número superior de alunos que não beneficiam de auxílios económicos (248) em relação aos que beneficiam (135).

O projeto referido assume-se como um documento de carácter humanista, que já tem vindo a ser desenvolvido ao longo de anos anteriores, tendo por base a promoção de uma educação de excelência através do apetrechamento de capacidades que permitem ao indivíduo integrar-se socialmente de forma contínua, bem como a promoção de valores e atitudes que favorecem a participação ativa, criativa e respeitadora das diferenças na sociedade. Entre eles, nas práticas docentes e não docentes destacam-se a liberdade, a igualdade, a exigência, a cidadania ativa e democrática, a responsabilização e a autonomia, assumindo a escola como espaço de “Conhecimento, Cidadania e Desenvolvimento” (Projeto Educativo do AEJD, 2017-2020, p. 15).

Do mesmo modo que é fundamental tomar conhecimento e refletir sobre o Projeto Educativo do Agrupamento, torna-se, igualmente, relevante caracterizar os contextos educativos porque, tal como Coll, *et al.* (2001) declaram, essa caracterização auxilia o docente na promoção de aprendizagens significativas porque permite que aquele se debruce com um olhar mais atento no momento de seleção de estratégias de ensino e recursos didáticos a utilizar, conseguindo que os alunos construam significados pessoais e se apropriem do objeto de conhecimento intencionalmente, relacionando o conteúdo novo com aquele que já se encontrava interiorizado. Apesar da caracterização dos contextos que irei apresentar ser realizada por ciclos, durante o regime presencial da PES, eu permaneci e intervim, simultaneamente, em duas escolas, de ciclos diferentes, localizadas próximas uma da outra.

A escola do 1º CEB, onde a PES se desenvolveu, constituía o grupo de instituições que pertencia ao Plano Centenário, referido anteriormente, composta por quatro turmas, com quatro professoras titulares e, ainda, um

professor responsável pelo acompanhamento de alguns alunos. Deste grupo, também faziam parte as professoras de Inglês e de Educação Musical e, em coadjuvação com a professora titular, a docente de Expressão Físico-Motora, assim como quatro funcionárias efetivas e uma auxiliar de cozinha.

Esta escola era formada por um edifício principal dividido em dois pisos. No primeiro piso, encontravam-se duas salas de aula, do 1º e 2º anos, duas casas de banho para alunos e professores, uma cozinha, um refeitório, um espaço com mesas e várias estantes onde se encontravam alguns livros para os alunos usufruírem de um momento de leitura enquanto que, no segundo piso, existiam apenas duas salas de aula respetivas ao 3º e 4º anos. Além deste edifício principal, o contexto abrangia outras instalações contíguas, como uma sala onde se guardavam *tablets* e um pavilhão utilizado para a realização das aulas de Expressão Físico-Motora, assumindo, por vezes, também o papel de auditório onde se desenvolviam diversas atividades ao longo de todo o ano como, por exemplo, a receção de autores ou sessões informativas. No que diz respeito ao espaço exterior, este integrava um campo de jogos, um parque infantil, jogos tradicionais marcados no chão e uma área de livre circulação que envolvia ambos os edifícios.

No interior do edifício principal, encontrava-se a sala onde desenvolvi a minha prática. Esta pertencia à turma do 2º ano que dispunha de uma secretária para a professora, um quadro branco e respetivos marcadores, um quadro interativo com projetor, um computador portátil que pertencia à professora titular, vários *placards* para a exposição de trabalhos, cinco armários e uma estante com o material escolar dos alunos e material didático da docente, um recipiente para a reciclagem, aquecedores, janelas, um cabide na horizontal para os alunos colocarem os casacos, cadeiras e mesas que foram organizadas de forma diferente ao longo do ano. Durante a prática, pude observar que os trabalhos realizados com os alunos eram exibidos nos *placards* referidos anteriormente, proporcionando um ambiente positivo na sala de aula, o que auxiliava a aprendizagem porque a visualização dos mesmos pelos próprios e também pelas pessoas que lá entravam, incentivava e despertava

neles sentimentos de orgulho e reconhecimento perante o que haviam realizado.

Por sua vez, a escola do 2º CEB, sede do Agrupamento, composta por três edifícios inteiramente distintos, situava-se num local mais urbano quando comparado com a escola de 1º CEB, porque se encontrava rodeado de casas, cafés, lojas e pela Biblioteca e o Auditório Municipais. O edifício principal da escola apresentava grandes dimensões e infraestruturas funcionais e atrativas, de ensino integrado organizado por turmas de 2º e 3º ciclos enquanto que, o outro edifício anexado destinado a alunos do 1º ciclo, não acompanhava a modernização das instalações, contendo, apenas, salas de aula.

Genericamente, o edifício principal era constituído por dois pisos. O primeiro piso continha a portaria, o átrio, o PBX, a secretaria, os gabinetes da direção, os gabinetes dos diretores de turma, o refeitório e bar dos alunos, a reprografia, casas de banho, uma sala da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo cegueira congénita (UAEEM), laboratórios e as salas de aula relativas às turmas de 2º ciclo; e o segundo piso, era constituído pelas salas de aula respeitantes ao 3º ciclo, a sala e bar dos professores, os gabinetes dos vários departamentos, o gabinete da psicóloga, casas de banho, um auditório e uma biblioteca. Por sua vez, a biblioteca estava organizada em duas áreas: uma área equipada com computadores, com acesso à *Internet* e outra área reservada à leitura de livros, com várias mesas de trabalho e estantes, tendo um papel ativo no desenvolvimento e promoção de atividades como, por exemplo, a celebração do Dia Internacional da Mulher ou como palco de atuação de vários clubes escolares.

Note-se, entre eles, o Clube de História nomeado “À descoberta da História”, criado pelos professores deste grupo disciplinar, que funcionava uma vez por semana em dois horários distintos, para que todos os alunos do 2º CEB tivessem a possibilidade de o frequentar. Este tinha como objetivo o desenvolvimento de atividades de cariz social, cultural e educativo que se prendiam à consciencialização da relevância da História como área do saber

impulsionadora de valores fundamentais para a cidadania e ao desenvolvimento de um espírito de valorização e conservação do património histórico.

Além das infraestruturas descritas, a escola continha um terceiro edifício, o pavilhão onde se realizavam as aulas de Educação Física, assim como outros espaços, como o parque de estacionamento para docentes e funcionários e o espaço exterior amplo com vários bancos para os alunos, dois campos de futebol (um deles com relva sintética) e um campo de basquetebol.

Relativamente às salas onde “ensaiei” as aulas de Português e HGP do 6º ano, estas encontravam-se no interior do edifício principal e apresentavam uma estrutura semelhante. Cada uma delas, possuía na porta o horário afixado de todas as turmas que lá tinham aulas; um quadro branco e/ou verde de giz e outro interativo; a secretária do professor que dispunha de um computador com colunas, onde eram realizados os sumários online; cadeiras e mesas organizadas em quatro fileiras com três mesas em cada uma delas; um balde do lixo; um recipiente para reciclagem; um suporte para guarda-chuvas e um cabide horizontal, para que os alunos pudessem pendurar os seus casacos e janelas de grandes dimensões com estores que evitavam a entrada da luz solar direta na sala de aula, não influenciando o visionamento para o quadro. No entanto, ao contrário da sala de aula da escola de 1º ciclo onde estagiei, estas não dispunham de nenhuma decoração ou *placards* para a afixação de materiais, apenas, encontravam-se pintadas de cinzento.

Em consonância com o que foi referido inicialmente, as escolas e as salas de aula caracterizadas constituíram palcos de aprendizagem ocupados por crianças e jovens, os autênticos atores do 1º e 2º ciclos, que formaram os elencos/atores da minha Prática de Ensino Supervisionada. Efetivamente, estes merecem um papel de destaque no meu RE porque, entre muitos outros aspetos, fizeram-me sonhar e fazem-no sempre que estou quase a esmorecer. De facto, os alunos são as asas que sustentam os palcos que a escola contém porque sem eles, a existência da instituição não tinha qualquer fundamento. Precisamente, por terem sido eles a abastecer-me com vontade de arriscar, em diversos

momentos, e a fazer-me voar durante as intervenções, decidi redigir a caracterização de ambos os elencos isolada dos espaços físicos.

2.2.1.As asas do palco: o elenco do 1º ciclo

O elenco do 1º ciclo correspondia a uma turma do 2º ano de escolaridade, formada por 24 alunos, sendo 14 do género masculino e 10 do género feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Deste conjunto, havia uma aluna cuja mãe era brasileira e um aluno que se encontrava junto à mesa da professora titular por apresentar dificuldades de aprendizagem, encontrando-se em processo de análise. Para o ajudar, a professora cooperante contava com a ajuda de outro profissional que, uma vez por semana, estava na sala a prestar apoio. No que toca às atividades, essa criança era estimulada pelo seu gosto pessoal através da montagem de puzzles, cadernetas de cromos e fichas que, formalmente, correspondiam ao 1º ano de escolaridade, facto que não favorecia a sua participação ativa nas atividades que os demais realizavam. Apesar desta situação, era uma criança bem integrada no seio daquela turma até ao momento em que foi transferida para um colégio.

De uma maneira geral, estas crianças tinham uma forte ligação com a sua professora, favorecida pelo regime de monodocência, mas também pela idade em que se encontravam. Todavia, a relação que tinham umas com as outras era conflituosa, quer dentro, quer fora da sala de aula, talvez fruto do egocentrismo e da dificuldade no respeito pelos outros que, muitas das vezes, era superada por momentos de diálogo e reflexão com a docente e entre todos. Em relação às atividades, aquando da sua realização, estas crianças prolongavam as tarefas mais do que o tempo estipulado e eram ruidosas aquando da sua concretização. Neste sentido, o meu estímulo foi a conjugação de todos estes fatores e, ainda, tirar proveito da organização da sala de aula que se encontrava disposta em grupos, embora os alunos trabalhassem individualmente. O meu

objetivo prendia-se com a conservação da curiosidade despertada pela professora cooperante, mas também com a novidade através de novas atividades, recursos e metodologias que apoiassem o trabalho colaborativo fazendo jus à organização espacial, acentuando, assim, a integração de todos os alunos.

2.2.2.As asas do palco: o elenco do 2º ciclo

O elenco do 2º ciclo abarcava duas turmas distintas do 6º ano de escolaridade, relativas às disciplinas de Português e HGP.

No que concerne à área de Português, a turma era constituída por 19 alunos, entre os quais 10 eram do género masculino e nove do género feminino. A faixa etária destes jovens variava entre os 10 e os 13 anos de idade, não havendo retenções. Deste conjunto de alunos, e no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, um aluno apresentava dislexia, outro hiperatividade e a criança mais velha não participava das atividades em sala de aula, dado que apresentava necessidades adicionais de suporte permanentes com uma condição de multideficiência e, por isso, integrava a UAEEM que a sede do Agrupamento dispunha. Para além destes, destaco ainda dois alunos com atitudes atípicas, mas que, oficialmente, não apresentavam quaisquer dificuldades de aprendizagem nem se encontravam sinalizados: um aluno que rebatia todos os atos da docente, inclusive dos colegas, bem como uma aluna que não estabelecia qualquer comunicação com a professora aquando da aula, isto é, mantinha-se em silêncio sem responder ao que lhe era pedido ou questionado. Factos que, muitas vezes, geravam desordem na turma.

Genericamente, a turma demonstrava vontade em aprender, no entanto, na maior parte das situações, apresentava dificuldades na participação ordeira, pois a maioria mostrava interesse em responder, colocando o dedo no ar, mas não esperavam pela sua vez de participar. Consequentemente, esta situação

originava dificuldade no respeito pelas opiniões dos colegas, causando discussões entre elementos da turma findadas com a intervenção da professora que retomava o trabalho. Assim, e ainda que considerasse uma prática ambiciosa, perante as características dos alunos, encarei como um desafio a utilização de metodologias dinâmicas, como o trabalho de grupo, que favorecessem a autoestima, a entreajuda e a valorização das ideias de cada um para a consecução de um objetivo conjunto, na perspetiva de suprir as dificuldades acima citadas, mas também para abolir as aulas tradicionais às quais a turma estava habituada.

Por sua vez, a turma de HGP era constituída por 21 alunos, entre os quais oito do género masculino e 13 do género feminino. Tal como a anterior, nenhum dos jovens apresentava retenções sendo que, no início do ano letivo, 18 alunos tinham 11 anos de idade e os restantes 10 anos, a completar os 11 anos até ao final do ano civil. Ressalvo que, neste grupo, existiam dois alunos com necessidades adicionais de suporte, relacionadas com a compreensão dos conhecimentos. Ambos se encontravam referenciados e dispunham do apoio de uma professora em 45 minutos das aulas de 90 minutos. Além disso, estes usufruíam de um apoio personalizado nos testes de avaliação que, apesar de terem as mesmas questões que os demais, estavam adaptados com mais hipóteses para escolhas múltiplas, verdadeiros e falsos e com exercícios para completar textos lacunares em que as palavras se encontravam ao lado para estes preencherem, enquanto os restantes, tinham sempre uma ou duas questões abertas de desenvolvimento.

De um modo geral, os alunos desta turma tinham um gosto particular pela disciplina por estarem acostumados a aprender os conteúdos de História de maneira lúdica, divertida e crítica, mostrando-se sempre predispostos a aprender e a querer saber mais, facto que se revelava, por exemplo, pelo questionamento constante à docente. Portanto, o facto de a turma estar habituada a um ensino distinto do habitual nesta disciplina tornou-se um desafio trazer novas atividades, materiais e recursos que constituíssem uma

novidade, o que me levou a apostar na investigação e na exploração de fontes históricas e/ou historiográficas.

2.3. CONSTRUÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS: LUZES, CÂMARA... AÇÃO!

A Prática Pedagógica conheceu momentos diferenciados que, gradualmente, procuravam promover a autonomia dos formandos, entre os quais, a observação participante das ações educativas que auxiliava a caracterização do contexto educativo, assim como uma melhor compreensão das dinâmicas de atuação do professor cooperante; a cooperação/ intervenção entre par em atividades educativas do orientador cooperante, em termos definidos e acordados previamente, constituindo uma primeira experiência de intervenção; a intervenção educativa individual e/ou par pedagógico, objeto de observação, análise e reflexão por parte dos atores que intervêm no processo (estudantes, professor cooperante e supervisor institucional) através de reuniões de pré e pós-reflexão (CREC, 2018/2019).

De acordo com Alarcão & Tavares (1987), durante este percurso formativo é essencial que os professores em formação aprendam com os docentes mais experientes refletindo e discutindo sobre as suas planificações e práticas com o supervisor que, durante o ciclo de supervisão, assume diversos papéis como, por exemplo, de solicitador (solicita esclarecimentos), questionador (tenta clarificar e compreender o pensamento do outro), encorajador (incentiva o formando nas suas ideias e falas), parafraseador (parafraseia algo que tenha sido dito pelo professor estagiário), crítico (expõe a sua opinião), solucionador (ajuda a encontrar soluções para os problemas), orientador (fornece orientações sobre o que e como se deve fazer), criterioso (estabelece critérios para os planos de ação serem cumpridos) e condicionador (explicita as consequências das suas orientações).

Em conformidade, uma das competências a adquirir na formação é a planificação. Aprender a planificar é uma competência preponderante e indispensável para a formação do professor estagiário, visto que é um documento de suporte que orienta e possibilita a sua previsão da sequência construída e dela fazem parte vários elementos como os conteúdos, objetivos e o percurso de aprendizagem, constituído por atividades que se enlaçam de forma coesa e articulada, tendo em conta a gestão do tempo, os recursos didáticos e os instrumentos. Pelo seu carácter flexível e ajustável, a planificação é encarada como um documento aberto aos imprevistos e situações que ocorrem durante uma aula (Silva & Lopes, 2015a).

Pela importância que assume, a preparação da planificação obriga a despende elevada quantidade de tempo, precisamente, por ser um momento de reflexão e de escolhas que correspondem a decisões fundamentais para a sua intervenção e que poderão fazer toda a diferença e influenciar o processo de aprendizagem dos alunos. De facto, é um momento de planeamento e ponderação porque é a oportunidade que o professor possui para refletir sobre a sua ação didática e sobre as suas práticas pedagógicas, deparando-se com um número de questões para as quais terá de procurar resposta e que o levam a fazer escolhas sobre o que ensinar, quando ensinar e quais as estratégias e metodologias; planejar é também procurar conciliar conteúdos que incorporam o currículo da disciplina e que são o ponto de partida de qualquer planificação juntamente com as características, necessidades e os interesses dos alunos (Diogo, 2010; Roldão, 1999).

Sob essa ótica, durante o regime presencial da PES, o meu trabalho de planificação, organizou-se por SD/UD, baseadas num trabalho articulado entre o 1º CEB e 2º CEB. Este modelo de programação tem por base um princípio didático – a articulação curricular - que espelha um caminho integrador constituído por um conjunto de aulas sequenciadas que relacionam e conjugam “(...) saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (articulação horizontal) e interligam “(...) conteúdos, procedimentos e atitudes, (...) tanto ao nível de

um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (articulação vertical) (Morgado & Tomaz, 2010, p. 3), a partir de um fio condutor operacionalizado através de uma temática ou de um título agregador de que são exemplos “Era uma vez, um herói que se fez”, “Escrever, contar e recontar... Nem tudo o que parece, é!” e “Vamos comprar um poeta”, permitindo antever uma lógica subjacente à organização dos textos, atividades, conteúdos e escolhas didático-pedagógicas.

Para planificar estas sequências, tive como ponto de partida os documentos curriculares oficiais, as orientações da escola, como o “Projeto Educativo”, o “Plano Anual de Atividades”, as planificações anuais de cada disciplina e as reuniões com os professores cooperantes e supervisores que partilhavam experiências e nos auxiliavam a delinear um caminho sem nunca esquecer as orientações oficiais presentes nos documentos reguladores como as “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” que visam a pluralidade e o diálogo entre saberes (Proença, 1990). Perante esta conjugação de documentos e experiências, mas também de vontades próprias, comecei a trilhar o meu caminho, através da construção de SD/UD compostas por percursos contextualizados e coerentes entre todos os elementos que as integravam, articulando-os, sempre que fosse possível e fizessem sentido, quer para mim, como professora estagiária, que desejava integrar os diferentes saberes e valorizar as particularidades de cada um, quer para os alunos que teriam a oportunidade de dar sentido à teoria (Pais, 2012; Pombo, 2004).

A este propósito destaco a SD articulada entre o 1º CEB e o 2º CEB com o título “Vamos comprar um poeta,” cujo título agregador desvenda uma linha de trabalho comum que pode criar alguma estranheza pela relação que estabelece entre o ato de comprar e o que se pretendia comprar – poetas. Na sua base, encontrava-se o conteúdo da poesia, geralmente, pouco atrativa para os alunos, como se ouve frequentemente. Este facto não foi estudado por mim, mas talvez possa estar relacionado com a escassa presença da poesia na escola, faltando estimulação e desenvolvimento do gosto por esse tipo de textos. Esta

SD abriu-me portas para articular o conteúdo da Implantação da República, presente no currículo de HGP, com as áreas curriculares de Português, Matemática e Educação Artística – Artes Visuais. Segundo Franco (1999), a poesia possibilita que o docente desenvolva a sensibilidade artística nestas faixas etárias propícias ao cultivo de valores culturais e éticos essenciais que ativam a sensibilidade para o desenvolvimento de uma cidadania lúcida com ideais próprios direcionados para a imaginação, para a criatividade e para a obtenção de novas perspetivas sobre o Mundo.

A SD iniciou-se pela aula de HGP destinada a trabalhar o conteúdo da Implantação da República e, para isso, afastei-me das metodologias tradicionais que, geralmente, aliam a História a modelos expositivos como se os alunos fossem meros espectadores, tentando, assim, que as minhas intervenções promovessem a compreensão do passado, através de práticas ativas que colocassem o aluno no centro de aprendizagem, como um investigador sob a orientação do professor, num diálogo permanente com a sua realidade próxima e com a atualidade. Deste modo, a metodologia que ocupou um lugar de destaque na sala de aula e nas aulas de HGP foi o modelo de aula oficina que prevê a construção do próprio conhecimento, no qual o professor parte dos conhecimentos prévios dos seus alunos para, através de um conjunto de ferramentas que lhes disponibiliza, criar atividades que promovam a problematização e a construção do próprio conhecimento, frequentemente, de forma cooperativa, integrando nas suas ideias pré-existentes os novos conteúdos, atribuindo-lhes, assim, novos significados (Barca, 2004).

Assim, quando os alunos chegaram à sala de aula, esta já se encontrava organizada em cinco grupos prevendo o trabalho colaborativo e cooperativo, no entanto, a primeira atividade foi realizada em grande grupo através da observação da alegoria da Proclamação da República e, conseqüente, diálogo para constatar quais as ideias tácitas da turma em relação à fonte histórica iconográfica projetada,



Figura 3: Observação em grande grupo da alegoria da Proclamação da República

entre elas, se se conseguiam visualizar mais do que um episódio e, se sim, se estariam a acontecer em simultâneo. Após esse momento inicial, e confirmado


que a respetiva alegoria continha vários episódios, distribuí uma brochura, criada por mim, designada por “Breves da República” a cada um dos grupos. Cada uma das brochuras continha uma peça puzzle, a descrição do episódio que iam trabalhar e questões de exploração sobre o mesmo, bem como uma secção com retratos de poetas que vivenciaram este período histórico como Fernando Pessoa, Almada Negreiros, Florbela Espanca e Guerra



Figura 4: Primeiro contacto com a brochura “Breves da República” e com elementos que esta incluía

Junqueiro, críticos da Monarquia e cuja opinião se encontrava manifestada no poema também integrado no recurso criado.


FIGURAS E POETAS DA REPÚBLICA



Um povo ambelecado... uma burguesia, cívica e politicamente corrupta até à medula...
Em *Pátria* (1896)


Abílio Guerra Junqueiro

Tão regrada, regular e organizada é a vida social portuguesa que mais parece que somos um exército do que uma Nação de gente com existências individuais. (...)
Excerto de *O Jornal*, 8/4/1915




Fernando Pessoa

A Pátria onde Camões morreu de fome é onde todos enchem a barriga de Camões.



José de Almada Negreiros

Tão pobres somos que as mesmas palavras nos servem para exprimir a mentira e a verdade.



Florbela Espanca



Entrincheiramento na Rotunda

Na manhã do dia 4 de outubro, os pontos oficiais que lideravam os revolucionários foram destruído, demonstrando por sotistas sobre a pouca adesão do exército.

Nessa altura, o jovem comissário naval Machado Santos permaneceu na Rotunda e foi decisivo para manter as forças motivadas (cerca de 400 homens, com oito peças e artilharia). A multidão começou, entretanto, a juntar-se aos revolucionários.

Acontecimento: _____

Data: _____

Permaneceu na rotunda: _____


Consequência de se manter na rotunda: _____

Juntou-se aos revolucionários: _____

ORIENTAÇÕES

Breves da República vai ajudar-te a explorar e a completar a alegoria da Implantação da República Portuguesa. Para isso, terás de...

- Observar as imagens;
- Ler com atenção;
- Responder às questões;
- Apresentar aos teus colegas as informações que recolhiste;
- Completar a imagem com a respetiva peça.



*O reino é podre... o rei é podre...
Oh, que fedor! Oh, que fedor!
Quando a planta apodrece, a podridão
Germina em margaridas pelo chão...
Quando apodrece a carne, a sepultura
Touca-se de verdura...
Lepras, pus, chagas e cancrios
Dão jasmineiros, dão lírios brancos...
Mas do reino e do rei apodrecido,
Oh, que fedor! Oh, que fedor!... que tem nascido?
Mais podridões a fermentar,
Envenenando a terra, envenenando o ar.
A gente morreu toda envenenada...
É cor de sangue a lua, é de crepe a alvorada!...
Desfolharam-se os bosques pelos montes,
Há nas rochas gangrena, há peçonha nas fontes!
Destruíram-se os ninhos
E emigraram, chorando, os passarinhos!
Vivo, só eu fiquei neste monturo
De lodo escuro!
O reino é podre... o rei é podre... tudo é podre...
Oh, que fedor! Oh, que fedor!...*

Abílio Guerra Junqueiro em *Pátria* (1896)

Figura 5: Exemplo da brochura "Breves da República"

Figura 6: Excerto do poema "Pátria", de Guerra Junqueiro – incluído numa das brochuras

As respetivas brochuras integravam a Literatura para que os alunos também percecionassem que estas criações literárias, comumente, tratadas na disciplina de Português, também podiam estar presentes numa aula de História, precisamente, por constituírem "(...) artefacto[s] oriundo[s] da própria experiência e da relação do seu autor com o mundo (Franco, 1999, p. 56), revelando, neste caso, a ambição desmedida relativamente à Implantação da República presente nos poemas. De acordo Proença (1990), a utilização de fontes históricas e historiográficas numa aula de História é essencial porque são um material que permite inferir, compreender ou reconstruir algo sobre o

passado e que, dependendo do trabalho realizado em sala de aula, geralmente, associado à sua exploração permitirá criar interpretações e dar resposta às questões que a História levanta, assim como a construção efetiva do conhecimento e o desenvolvimento da consciência histórica

Seguido o preenchimento das perguntas de exploração, um momento essencial da aula oficina foi a apresentação e, conseqüente, partilha de conhecimento em grande grupo, na medida em que cada grupo dava a conhecer o episódio, lia o poema e, através da peça que a sua brochura continha, reconstituía a alegoria que, entretanto, havia sido afixada incompleta no quadro.



Figura 7: Apresentação do trabalho realizado em grupo



Figura 8: Colocação da peça na alegoria afixada no quadro

A reconstituição da alegoria foi realizada em simultâneo com uma apresentação em *PowerPoint* que continha todos os episódios trabalhados em grupo e os demais como uma estratégia para que todos os alunos tivessem acesso a todas as informações, mas, que, sobretudo, ajudasse a trabalhar a noção abstrata de tempo histórico. Segundo Chaffer & Taylor (1984), o conceito de tempo dá sentido ao passado, sustenta a História e, dada a sua importância, não poderá ser entendido, apenas, como uma simples sucessão de acontecimentos porque não se trata de saber só quando aconteceu, mas por que aconteceu naquela época histórica e como chegou aos nossos dias, ajudando os jovens a perceber qual a relação causa-efeito. Assim, durante a apresentação, todos os alunos acompanharam a cronologia dos vários acontecimentos que se sucederam durante dias e que se encontravam numa única imagem.

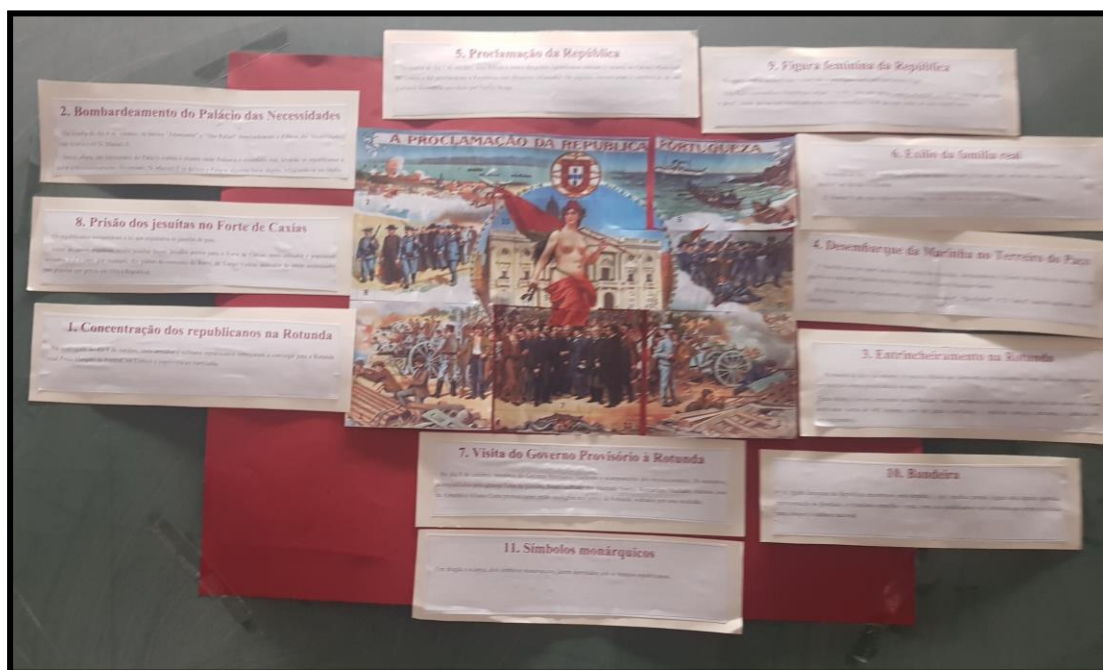


Figura 9: Resultado final da reconstituição da alegoria

Prosseguindo com a temática dos poetas e atendendo à articulação horizontal também preconizada na presente SD, entre Português, Matemática e Educação Artística (Artes Visuais), a organização do espaço e a forma como

se encontrava foi, desde logo, um elemento impulsionador da aula de Português porque as mesas e cadeiras encontravam-se afastadas e as paredes da sala recheadas de excertos de poemas (Cf. Anexo 1), retratos e pinturas dos mesmos poetas inseridos na aula de HGP, referida anteriormente, assim como outros como Manuel António Pina, Amália Rodrigues e Afonso Cruz.



Figura 10: Ambiente de sala de aula do 1º CEB

Abrir a aula de Português aos textos poéticos não significa que haja uma pedagogia específica, mas exige que se saiba como entrar na poesia, desde logo, através da criação de um ambiente sem barreiras, atribuindo um valor significativo ao diálogo com a turma. É neste sentido que o professor procura estar disponível para ultrapassar os obstáculos que impedem, muitas vezes, a intervenção dos alunos como dar-lhes voz, provocar novas experiências e criar um clima de aprendizagem em que cada uma das crianças se sinta motivada para aprender, partindo da descoberta (Franco, 1999). Deste modo, proporcionar um espaço que promovesse a experiência e um ambiente positivo

de aprendizagem foi um dos meus objetivos. Para isso, foi alterada a disposição da sala de aula, porque alterá-la, de acordo com uma intencionalidade pedagógica potencializa melhores condições de comunicação e efeitos mais satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem (Arends, 1995) como, por exemplo, a contribuição para uma nova percepção sobre a poesia.

Depois de os alunos realizarem uma visita de estudo à própria sala de aula, momento que nos permitiu dialogar sobre os materiais dispostos nas paredes e que os fez concluir que a palavra “poeta” se encontrava presente em todos os versos, distribuí a cada um dos alunos um papel com a charada seguinte “Se queres saber o que vais comprar, de costas o Afonso Cruz terás de virar” para que a turma chegasse à capa da obra literária “Vamos comprar um poeta”, de Afonso Cruz que deu origem à SD. A partir da capa, em grande grupo, procedeu-se à exploração oral dos elementos paratextuais (título, autor, editora e edição) e antecipação do conteúdo da obra através de questões sobre outros elementos que a capa continha e que remetiam para o quotidiano das crianças, mas que também auxiliavam a sua imaginação como,

por exemplo, “Já viram algum à venda?”, “Onde se poderá comprar um poeta?” e “Com que moeda é que se pagará poetas?”, respostas que foram registadas no quadro (Cf. Anexo 2).

Nome da loja	Moeda
Poetaleândia	Poeteuro
Vender poetas	Poetapoli
Poetaria	Monopolieta
Vendo poetas	Sem poetas
Interpoetas	Poeta do tesouro
Poetista	Poetisca
Supermercado dos poetas	Poetista
Pingo Poeta	Poetilândia

Figura 11: Hipóteses colocadas pelos alunos sobre o nome da loja onde se poderia comprar poetas e moeda a utilizar (reescritas por mim devido às condições da fotografia que tornavam o texto pouco visível)

No âmbito do trabalho desenvolvido com o texto, a leitura inicial do capítulo “De que tamanho?” foi realizada pela professora, a primeira voz de mediação que faz chegar o texto aos alunos, para fazê-los entrar no mesmo, para, mais tarde, compreenderem o seu conteúdo, lendo e registando ideias que possam conduzir a um registo orientado do percurso de compreensão, tal como foi realizado após a leitura.

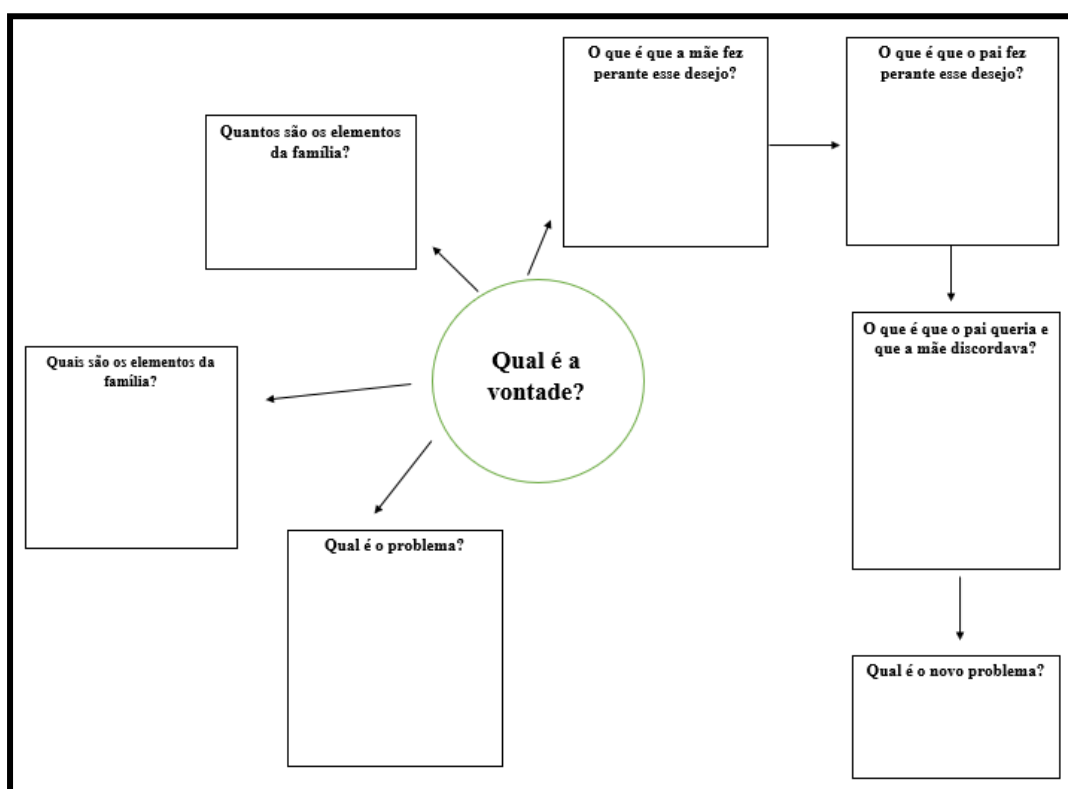


Figura 12: Compreensão da leitura – esquema de compreensão distribuído aos alunos relativo ao capítulo “De que tamanho” pertencente à obra literária “Vamos comprar um poeta”, de Afonso Cruz

Por via do ensino, o professor poderá auxiliar os seus alunos “(...) a compreenderem ou a encontrarem a significação de unidades maiores do que as palavras, isto é, o sentido das expressões, de frases, de parágrafos ou de textos” (p. 47). Sob a ótica de que o aluno é um ator ativo no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que “(...) nenhuma aprendizagem se faz bem sem a participação do discípulo” (p. 48) e, assumindo-se, o professor como um modelo e guia da criança para o desenvolvimento da sua atividade intelectual,

existe a necessidade de o profissional de educação direcionar esforços e estratégias para o ensino da compreensão da leitura, sobretudo, porque ler é compreender (Giasson, 1990). Além de poder adotar um papel explicativo deverá procurar utilizar estratégias propícias que levem os alunos a chegar a respostas mais adequadas, através, por exemplo, de esquemas de compreensão. Estes apresentam relevância para o processo de compreensão da leitura porque oferecem o conhecimento de maneira organizada com pistas facilitadoras para a compreensão de um texto, visto que simplificam a localização seletiva das informações, promovem o uso de inferências, permitem a evocação de informações conservadas na memória e favorecem a construção do percurso e, conseqüente, sentido do texto (Anderson, 1988).

Posteriormente, os alunos realizaram um exercício de escuta ativa, a partir da audição do capítulo “A escolha de um poeta”. As atividades de escuta ativa são uma forma intencional de trabalhar o domínio da oralidade, particularmente, na sua vertente de compreensão oral, ensinando a saber escutar (Sousa, 2006), na medida em que criam “(...) na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de seguir a mensagem do interlocutor, de identificar com clareza o essencial da mensagem e de determinar o acessório” (Sim-Sim, 1997, p. 35), encontrando-se, ainda, ligadas à “(...) detecção e compreensão de aspectos globais e parcelares da mensagem (...)” (Amor, 2001, p. 72).

Para que sejam efetivamente produtivas, estas atividades devem ser orientadas por uma metodologia própria, “(...) pressupondo uma informação prévia que permite focalizar a audição por meio de instrumentos e categorias de recolha e análise de dados (...)” (Amor, 2001, p. 72). Assim, os alunos primeiro ouviram o capítulo sem nenhuma orientação, de seguida ouviram uma segunda vez, orientando a sua escuta para informações relacionadas com o que lhes iria ser perguntado (tipos de poetas, percentagens, vestuário...) e, depois

desta escuta, acontecia a entrega do guião de audição para preencherem e corrigirem mediante as respostas registadas na última audição.

A minha escuta está ativa

Depois de ouvires com atenção, responde com X a tua decisão

Na loja havia poetas de muitos tipos...

Altos e ruivos	Baixos e louros	Com óculos e com binóculos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A maior parte dos poetas era...

62% carecas	70% marreco	80% baixos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O poeta vestia...

Vestido e casaco	Calças, casaco e colete	Calças, colete e sapatos pouco usados
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O poeta tinha debaixo do braço

As roupas do poeta...

Eram patrocinadas	Não eram patrocinadas	Eram patrocinadas só às vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 13: Escuta ativa – guião orientador



Figura 14: Escuta ativa – guião orientador - preenchimento



Figura 15: Simulação da compra de poetas utilizando dinheiro

O título da SD que continha o objetivo subjacente de “comprar”, o conteúdo do texto e a orientação de trabalho adotada permitiram estabelecer uma relação intrínseca com o conteúdo de aprendizagem “Medida - Dinheiro” (p. 10) presente nas “Aprendizagens Essenciais de Matemática do 2º ano - 1º Ciclo

do Ensino Básico” (2018). Por esse motivo, pareceu-me adequado articular com a Matemática, aula na qual prosseguiram algumas atividades que aproximaram o quotidiano dos alunos à sala de aula, valorizando os seus conhecimentos prévios sobre a moeda europeia, os tipos de pagamento, os valores das moedas e das notas, a impressão do dinheiro, a instituição bancária e a sua importância social. Deste modo, foram os conhecimentos tácitos dos alunos que me permitiram, ulteriormente, executar simulações com dinheiro, de forma progressiva, utilizando etiquetas de poetas que criei e que continham características e valores.

Segundo Carvalho (1990), os conceitos prévios que os alunos trazem na sua bagagem por conta das inúmeras situações da sua vida quotidiana permitem que o docente detete possíveis enganos resultantes do dia-a-dia para que o mesmo os utilize, os clarifique e os transforme em conceitos mais consistentes e menos abstratos. Nesse sentido, propor atividades que implicam um

esforço especial de interpretação e simulação de diferentes hipóteses potencializa o ajuste das ideias e procedimentos, tornando os alunos mais capazes de analisar profundamente, rever e ampliar os seus conhecimentos (Carvalho, 1990).

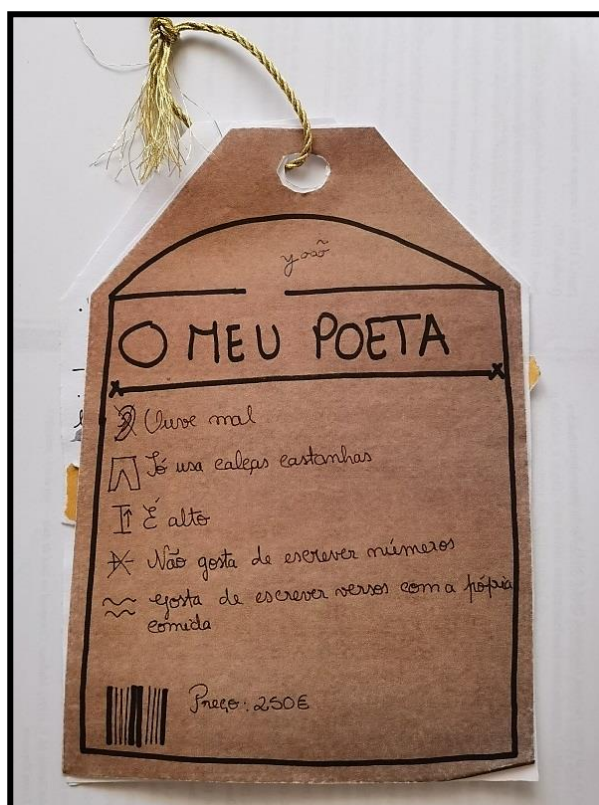


Figura 16: Exemplo da etiqueta de um poeta (caraterísticas e valor)

Na manhã seguinte, em virtude das simulações realizadas, e distribuído o mesmo valor por todos os alunos, cada aluno comprou o poeta que mais o atraía através das suas características.

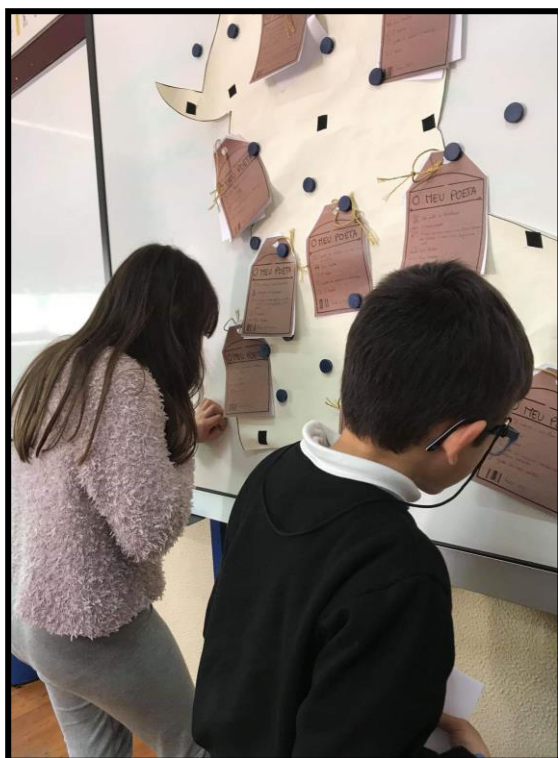


Figura 17: Os alunos veem as etiquetas dos poetas com os preços e características



Figura 18: Compra de poetas pelos alunos

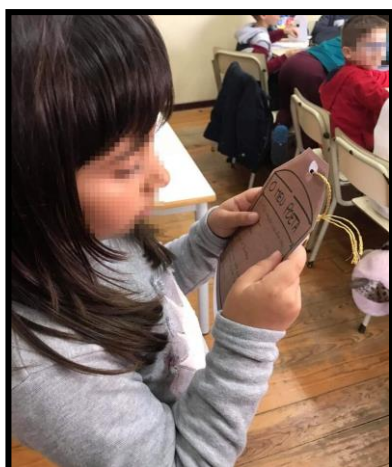


Figura 19: Apresentação do poeta comprado

Durante esta atividade designada por “Vamos ao supermercado dos poetas”, inseri um momento que não se encontrava planeado, dada a entrega e o entusiasmo dos alunos, isto é, a apresentação da sua compra porque era uma maneira de mostrarem os seus interesses e darem a conhecer o que mais os cativou, quer tenha sido pelo preço ou pelas particularidades de cada poeta. De facto, foi um momento que gerou sor(risos) pelas características e provocou espanto porque algumas etiquetas possuíam preços mais elevados, fazendo com que os alunos tecessem determinados comentários que mostravam a mobilização de conceitos

trabalhados na aula anterior ligados não só à Matemática, mas também à área de Educação Financeira, tais como: “Olha, o teu já não é o mais caro”, “Tanto dinheiro, como foste capaz? Devias poupar!”, “O meu é mais barato”.

Após todos os alunos comprarem o seu poeta e efetuarem algumas das atividades que se encontravam propostas nas etiquetas (Cf. Anexo 3), numa atividade subsequente nomeada como “Vamos criar o poeta do nosso mercado”, reorganizei as mesas, juntando-as de maneira a que a turma as rodeasse com a finalidade de criar colaborativamente um poeta num mural através da componente das Artes Plásticas.

A Expressão Plástica ocupa um papel fundamental em relação à exteriorização da componente psicológica da criança que, por outras vias, seria difícil de manifestar, constituindo, igualmente, uma forma de estimulação da sua imaginação e do desenvolvimento do seu raciocínio (Sousa, 2003). Para tal, antes da criação, discutimos em grande grupo qual deveria ser o seu tamanho, por que parte do corpo iríamos começar e quais as partes que a figura ia conter.

Definidos estes aspetos, distribuí vários retratos dos poetas semelhantes aos que se encontravam nas paredes para que os alunos discutissem em grupo, rasgassem e colassem as partes de cada autor que queriam que fizessem parte do mural, exteriorizando as suas capacidades criativas. Este tipo de atividade ligada à composição livre com a utilização de técnicas que são do agrado das crianças é uma oportunidade que o docente possui para facilitar a espontaneidade expressiva e a liberdade de expressão face aos seus medos e desejos em detrimento da imposição de regras e métodos fixos e objetivos (Sousa, 2003),



Figura 20: "O poeta do nosso mercado" - recortes, colagens e montagem em grande grupo

encarando a Expressão Plástica como uma força motriz para “(...) a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade” (Aprendizagens Essenciais de Educação Artística do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2018, p. 3).

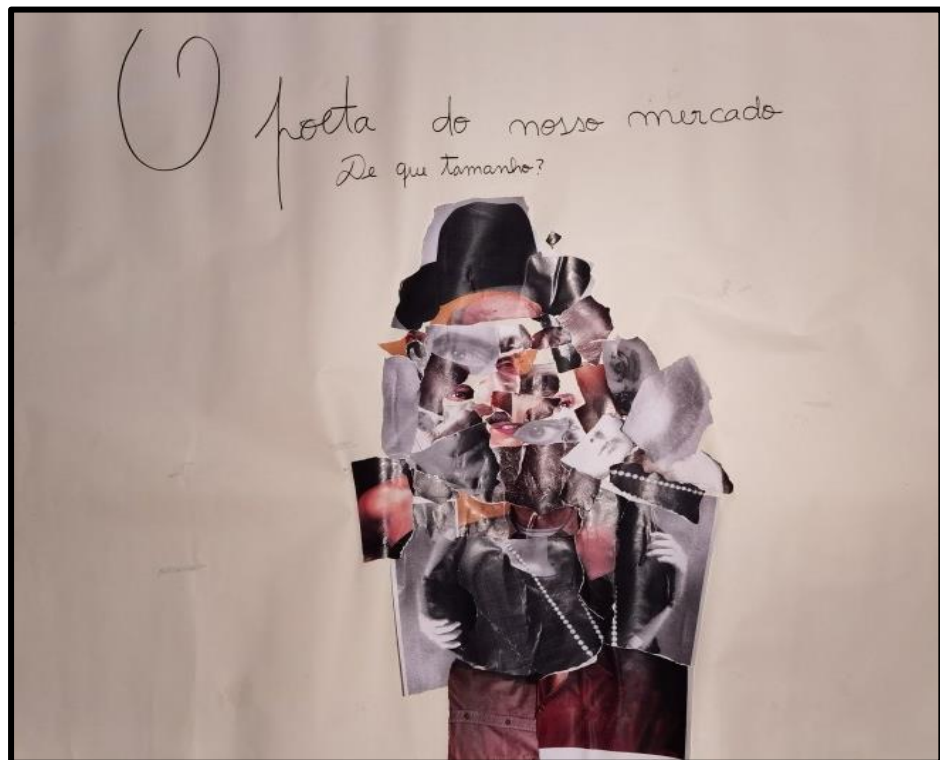


Figura 21: Educação Artística - Artes Visuais: Construção realizada pelos alunos de um poeta a partir de vários autores. Produto final

Efetivamente, tentei que a articulação de saberes fosse uma constante na minha Prática Pedagógica porque, além de possibilitar o desenvolvimento do conhecimento geral do aluno, também o ajuda a encontrar e a estabelecer um fio condutor logicamente desenvolvido entre várias disciplinas do currículo que se entrelaçam, favorecem e dependem umas das outras (Roldão & Almeida, 2018; Diogo, 2010).

Para que esta articulação fosse efetiva, e não obstante a importância de todas as disciplinas, a área de Português revelou-se protagonista e facilitadora na criação das SD, visto que constitui um “(...) saber fundador, que valida as

aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al., 2009, p. 21), revelando-se transversal a todas as disciplinas “(...) na sua condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes” (Amor, 2001, p. 9).

Ciente da relevância do Português, compus as minhas SD em torno de textos, elementos centrais da aula (Sousa, 1993) e promotores de atividades que integravam os planos de aula que desenhei cujo objetivo se prendia com a aquisição de competências que estes implicavam ou de outras presentes no currículo. A seu turno, através da reunião de outros textos do mesmo modo ou de outros géneros literários, abri um espaço na sala de aula para a prática da intertextualidade que me permitiu estabelecer relações com as demais áreas curriculares, produzindo um todo encadeado lógico e significativo para os alunos.

Sob essa perspetiva, considero relevante distinguir a SD “Escrever, contar e recontar... Nem tudo o que parece, é!” concretizada em ambos os ciclos, sendo que no 1º CEB significou a articulação entre as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Educação Artística – Artes Visuais, constituída por um leque de textos literários e não literários, verbais e não verbais, agregando a ilustração da capa da obra literária “Graças e Desgraças de El-Rei Tadinho”, de Alice Vieira; os textos informativos “Dragões existem?” e “10 criaturas que inspiraram a lenda dos dragões” e a obra literária “Não há dragões nesta história”, de Lou Carter.

Salienta-se a importância da escolha do título da sequência, elemento unificador, desafiante, mas não suficientemente revelador, isto é, deverá funcionar como uma espécie de desafio inicial que começa, desde logo, a apelar à implicação dos alunos no processo e nas atividades. Neste caso concreto, o título permite-nos estabelecer, quase de imediato, uma relação com os domínios que iriam ser trabalhados na aula de Português como a Oralidade e a Escrita, criando, em simultâneo, um mistério sobre como seriam trabalhados ou que atividades de outras áreas poderiam estar incluídas, dando a entender

que poderia ser uma oportunidade para descobrir ou desconstruir algo que, à primeira vista, nos parece ser somente de uma forma.

O início desta SD ficou marcado, então, pela apresentação do título, momento em que os alunos colocaram algumas hipóteses sobre o que poderia acontecer naquele conjunto de aulas. Seguiu-se uma atividade, que pretendo destacar, marcada pela projeção da ilustração incompleta da capa da obra literária “Graças e Desgraças de El-Rei Tadinho”, de Alice Vieira que, ao longo de cinco etapas, se foi completando e cujas hipóteses foram registadas no quadro.

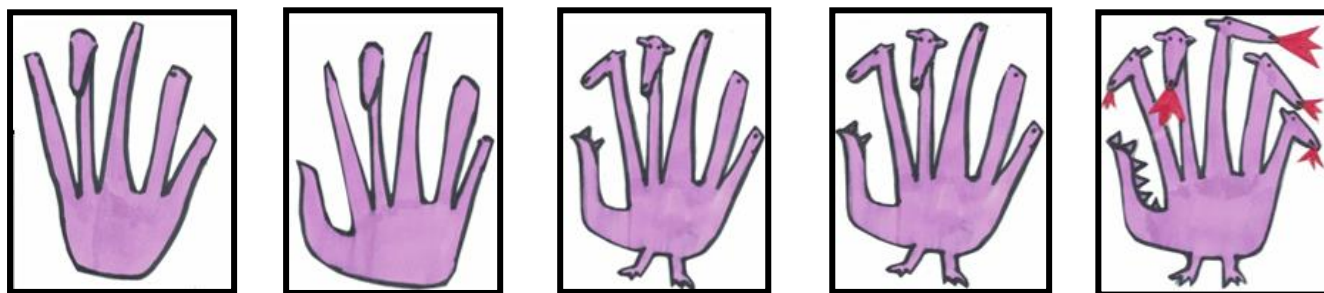


Figura 22: Imagens faseadas que foram projetadas e que constituem a ilustração da capa da obra literária “Graças e Desgraças de El-Rei Tadinho”, de Alice Vieira

1	2	3	4	5
mão (roxa)/monstro	cobra	fantoches	dragão com 5	dragão com 5 cabeças a cuspir
balão	Chávena de chá	animais da savana	cabeças	fogo / Ketchup
mão com dedos dobrado	dragão	camargos	dimorfo ao	fantoches a cuspir fogo
polvo	ervas do mar	floresta	monstro com 5	dimorfo
antigossauro	fomba com uma cobra	dimossauros	cabeças de camelo	5 girafas a comer folhas
Gista de galinha	dimossauro	dragão com 2 cabeças e 3	caráter de dimorfo	
	cobra	minúscas	fantoches com 5 cabeças de camelo	
	dragão com 3	monstro	malga de sopa	
	cabeças		esfaquiada	
	parvo			

Figura 23: Registo no quadro das hipóteses dos alunos face as cinco imagens faseadas que compunham a ilustração

O registo das hipóteses das crianças auxiliou na organização do seu pensamento porque mostrava a ordem das suas ideias de acordo com o que visualizavam e, conseqüentemente, uma visão geral sobre o que conjeturavam ao longo de cinco imagens, o que proporcionou o espanto e o entusiasmo nítido por parte dos alunos que iam percebendo a progressão dos seus pareceres, confirmando o que havia sido conversado sobre o título no início da aula, ou seja, “Nem tudo o que parece, é”. Com efeito, este faseamento que acrescentava pormenores até obtermos a ilustração original tinha como objetivo primordial a identificação do animal – dragão - para, posteriormente, criar uma discussão e registo das suas características, tendo em conta as questões que se encontravam num papel de cenário como, por exemplo, “Como será a sua pele?” e “O que é que come?”.

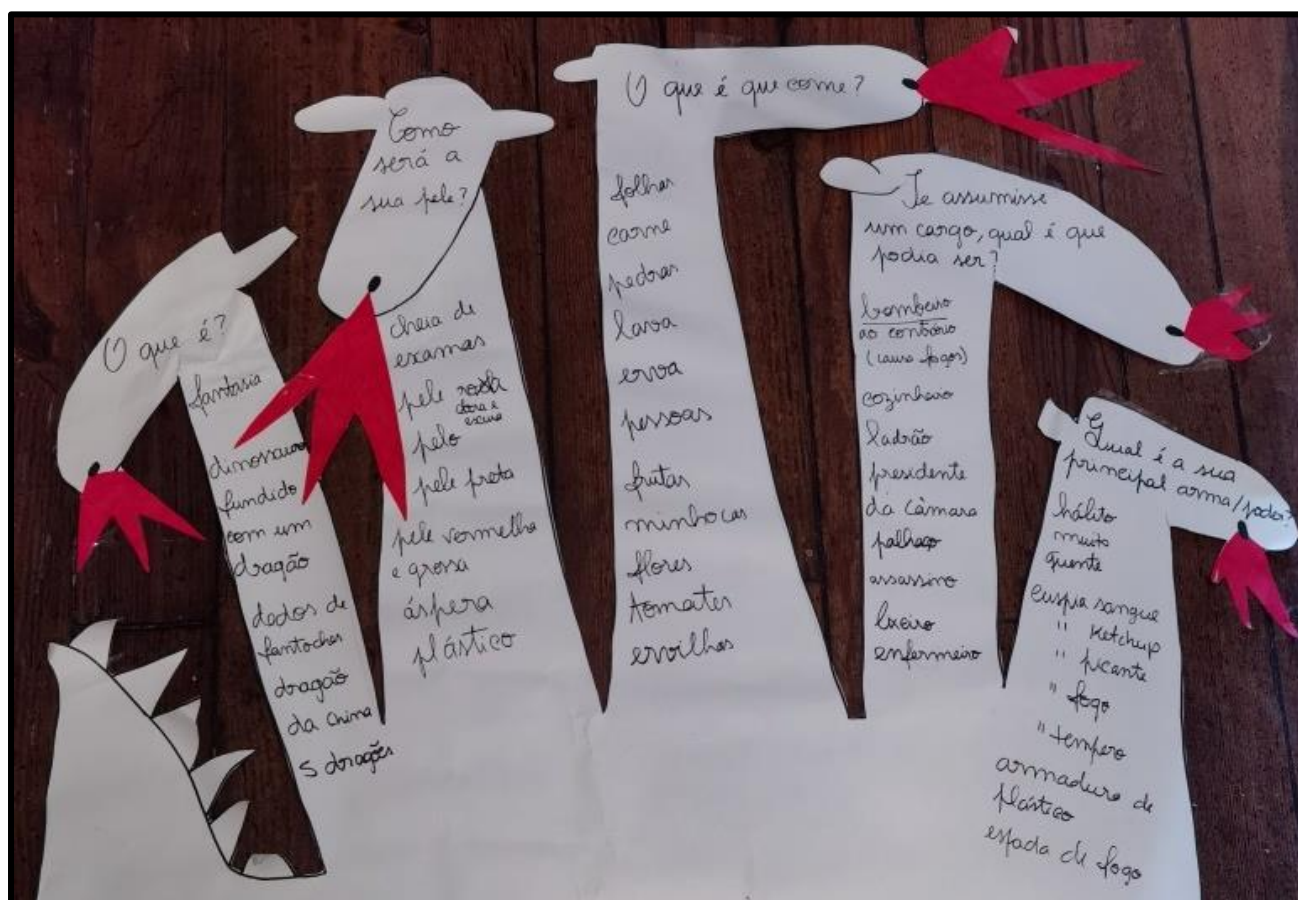


Figura 24: Registo das ideias dos alunos acerca da figura do dragão

Note-se que durante a aula, recorri a um diálogo e partilha constante de ideias que deverá ser tido em conta em sala de aula, pois “Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo, 2004, p. 101).

Numa atividade subsequente, em grande grupo, os alunos observaram o papel de cenário que configurava, propositadamente, a figura do dragão que haviam visualizado na ilustração projetada, lançando hipóteses na tentativa de adivinhar quais os animais, por eles conhecidos, que podiam corresponder àquele focinho, corpo, patas e cauda. Consequentemente, procedi à exploração de dois *sites* que continham fotografias de animais, assim como os textos informativos “Dragões existem?” e “10 criaturas que inspiraram a lenda dos dragões”. Após a exploração dos *sites*, entreguei os textos acompanhados por dois guiões de exploração para que, através da realização de uma leitura funcional, os alunos respondessem às questões para descobrirem quais os animais que constituíam a figura mitológica do dragão.

Guião de exploração - *Dragões existem?*

Como é que são apresentados os dragões nos livros, filmes e desenhos animados?

O que significa a palavra “dragão”?

Os dragões existiram?

Sim Não

Existem espécies de lagartos que se parecem com dragões?

Sim Não

Figura 25: Leitura funcional - Guião de exploração do texto informativo “Dragões existem?”

Guião de exploração - *10 criaturas que inspiraram a lenda dos dragões*

Normalmente, onde são encontrados os dragões?

Quais os animais que lhe são associados?

Na Europa, os dragões são temidos porquê?

O que é que os dragões significam na China?

Como é que é o seu corpo?

Figura 26: Leitura funcional - Guião de exploração do texto informativo “10 criaturas que inspiraram a lenda dos dragões”

A leitura funcional é vista como uma modalidade em que o leitor vai construindo um sentido para o texto a partir de vários fatores que intervêm neste processo como, por exemplo, o conhecimento linguístico, o conhecimento prévio sobre o assunto do texto e o conhecimento geral sobre o Mundo. A sua compreensão depende do fomento de aptidões básicas através de atividades que exijam aos alunos “encontrar respostas para perguntas precisas” e “localizar a presença de informações (Amor, 2001, p. 93), ilustradas nos guiões acima. De acordo com a mesma autora, caberá ao professor de Português e à escola proporcionar momentos sistemáticos desta modalidade de leitura porque é “(...) um instrumento básico e transversal ao currículo de construção do saber” (p. 94), constituindo uma forma de desenvolver capacidades e preparar o indivíduo para o futuro no sentido de uma maior autonomia face a solicitações distintas.

Assim, foi através do domínio da Leitura que a turma descobriu os animais constituintes da figura mitológica do dragão, isto é, o lagarto, a serpente, o morcego, o veado e a águia, o que permitiu estabelecer uma ligação com o conteúdo relativo aos animais e que se encontra presente nas “Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico” (2018), no domínio “Natureza”, no qual o aluno deverá ser capaz de “Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução (...))” (p. 7). Após esta descoberta, em grande grupo, preencheu-se uma tabela “O dragão e os seus animais” que, através da atribuição de etiquetas que se encontravam misturadas e que deveriam ser colocadas no local correto, retratava as características sobre o tipo de animal, o habitat, o revestimento, a alimentação e a locomoção dos animais que constituíam o dragão.

O dragão e os seus animais






	Veado	Furcago	Serpente	Águia	Lagarto
Nome dos animais					
Tipo de animal	selvagem	selvagem	selvagem	selvagem	selvagem
Habitat	terrestre	aéreo	terrestre	aéreo	terrestre
Percostamento	pelos	pelos	escamas	penas	escamas
Alimentação	herbívoro	omnívoro	carnívoro	carnívoro	carnívoro
Locomoção	caminha corre	voa	rasteja	voa	caminha

Figura 27: Tabela completada pelos alunos sobre "O dragão e os seus animais". Produto final

Para a atribuição das etiquetas, parti da ideia de que é desejável que o professor ofereça aos seus alunos oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e significativas, transformando a sala de aula num ambiente de experimentação, observação e diálogo aberto, fatores preponderantes para construção de conhecimento. Aproveitando esses momentos, o docente assume o papel de moderador, procurando reger-se pelo princípio de que se deve partir sempre das ideias e da experiência dos alunos, tornando a aula num laboratório, isto é, num espaço espontâneo, através de uma estratégia de questionamento que promova momentos de reflexão sobre o que os rodeia ao mesmo tempo que estimula a sua curiosidade sobre situações desconhecidas fora do quadro familiar (Carvalho & Freitas, 2010).

Metamorfoseada a aula num espaço de espontaneidade e respeitada a diversidade dos alunos é a capacidade imaginativa de cada um que necessita de ser recorrentemente estimulada, valorando a originalidade, despertando a autoconfiança e o gosto do progresso, ainda que seja lento, o que não significa que seja menos significativo (Fraga, 1976). Nesse sentido, destaco uma outra atividade de oralidade pertencente à SD mencionada anteriormente, de

maneira a fazer jus ao seu título indicativo dos domínios que iriam ser trabalhados e que deram origem a produtos distintos. Ao contrário das que foram apresentadas, esta foi concretizada no 2º CEB cuja base também foram as duas atividades relacionadas com a ilustração da capa da obra literária “Graças e Desgraças de El-Rei Tadinho”, de Alice Vieira, ou seja, a imagem faseada e o preenchimento do papel de cenário sobre a figura mitológica do dragão, criadas com intencionalidades distintas mediante os ciclos. Todavia, o meu objetivo prendia-se com a criação de uma história oral de forma colaborativa, através da alteração das características das personagens dos contos tradicionais.

Para a preparação da atividade, realizei um *brainstorming* com a turma de maneira a perceber qual a perceção dos alunos face à figura do dragão nos contos tradicionais, que personagens conheciam com características semelhantes e o que lhes mudariam, através de questões como “É visto como uma figura boa ou má?”, “O que lhe está associado na maioria das vezes (bondade, maldade)”, “Que outras personagens más, de outras histórias, conhecem?”, “O que fazem?”, “O que lhe mudariam?” cujas respostas foram registadas.

Após a inversão de algumas características de personagens conhecidos, apresentei aos alunos uma caixa mistério, recurso didático criado por mim, que continha elementos essenciais para a criação de uma narrativa como personagens dos contos tradicionais que apresentavam características incomuns; objetos; lugares e conflitos inesperados pouco habituais nos contos tradicionais.



Figura 28: Criação da história oral de forma colaborativa - Caixa mistério



Figura 29: Criação da história oral de forma colaborativa – Possibilidades de elementos que se encontravam no interior da caixa para a criação de uma narrativa

Estes e outros elementos foram distribuídos de forma aleatória aos pares que ensaiavam uma história mediante o que lhes tinha sido entregue. Para contar uma história, eu dava o mote através de uma expressão inicial e, posteriormente, em grande grupo, cada par tentava incluir o que havia treinado de maneira a que houvesse continuidade, fizesse sentido e constituísse, apenas, uma única história.



Figura 30: Criação da história oral de forma colaborativa - Trabalho de pares

Clarifico que, para a realização desta atividade, a organização espacial mereceu um especial destaque, quer pelo objetivo da tarefa, quer pelo modelo de aprendizagem cooperativa e colaborativo que se encontrava implícito. De acordo com Arends (1995), a organização do espaço da sala de aula é o reflexo da *práxis* do docente, dado que ao pensar na sua disposição tem de ter em conta várias possibilidades como o trabalho autónomo ou em grupo, nas quais cria momentos de interação e colaboração que permitam, igualmente, a sua orientação. Nesse sentido, para esta atividade, as mesas e as cadeiras encontravam-se dispostas em U para que os alunos se vissem uns aos outros – condição fundamental para a interação verbal -, privilegiando uma maior interação entre os jovens aquando da preparação e elaboração da história, encontrando-se, também, o espaço aberto ao diálogo, à discussão, à reflexão e à exposição de pensamentos e/ou do seu raciocínio.



Figura 31: Criação da história oral de forma colaborativa - Disposição da sala de aula em U

Em conformidade, para além da própria disposição espacial potencializar naturalmente a reflexão e a discussão de ideias, estas práticas também foram possíveis porque todas as narrativas criadas foram gravadas. Portanto, a cada história criada, os alunos escutavam-na para que fosse possível detetarem erros, discutirem hipóteses sobre como poderiam melhorar na próxima narrativa e avaliarem a progressão dos seus resultados, atividade complementada, no fim da aula, pelo preenchimento de uma ficha de avaliação da audição.

Deste modo, atividades como esta que colocam os alunos a escutarem-se são necessárias para que estes se tornem melhores ouvintes e falantes porque a capacidade de comunicar consegue-se, inicialmente, porque se ouve e se

escuta. Assim, é importante que o docente crie espaços de interação verbal que possibilitem o desenvolvimento do saber escutar, isto é, capturar o essencial de uma mensagem, compreendê-la e interpretá-la; dar opiniões sobre o rigor da comunicação; memorizar informação que poderá ser utilizada para ultrapassar alguns erros ou problemas e atuar de maneira a atingir determinados objetivos colocados pelo mesmo durante uma aula sem nunca esquecer que qualquer atividade que envolve a oralidade carece das etapas de preparação, de execução e de reflexão acerca dos resultados conseguidos (Ferraz, 2007). Por exemplo, durante as audições que os alunos fizeram, numa

O meu ponto de vista

Ouviu-se bem?

Sim Não

As pessoas falaram com clareza?

Sim Não

A história tinha princípio, meio e fim?

Sim Não

O que mudaria:

O que mais gostei de fazer:

Figura 32: Criação da história oral de forma colaborativa – Ficha de avaliação da audição

fase inicial, a turma detetou que estavam a criar várias histórias dentro da mesma, que não havia concordância e que utilizavam muito o articulador de discurso “depois”. No entanto, após a criação da terceira história consideraram que tinha havido uma evolução positiva face às restantes e ao que era pretendido.

Considerando que um dos objetivos da minha Prática Pedagógica era tentar contribuir para enriquecer a experiência dos alunos no âmbito das aulas da Língua Portuguesa, tentei utilizar metodologias e estratégias diversificadas, menos habituais, cuja intenção se prendia com a preocupação em motivar os alunos, conquistar a sua atenção e, ainda, colocá-los em situações ativas de trabalho. Assim, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, estimulá-los a intervir, relacionar os conteúdos com a vida e o quotidiano, parece constituir um exercício essencial para que o docente procure promover uma interação positiva com as crianças, fomentar a sua aproximação à escola, procurando, assim, contribuir para elevar a sua autoestima, fazendo-as acreditar que são capazes de fazer sempre mais e melhor, valorizado o que fazem e o que dizem (Reis & Adragão, 1992).

Seguindo esta perspetiva, aproveitar os conhecimentos, os interesses e as capacidades dos alunos é “meio caminho andado” para que estes se sintam mais confortáveis em domínios que tendem a mostrar-se mais resistentes, como é o caso da escrita, domínio com presença obrigatória nas aulas de Português. De acordo com Amor (2001), este deverá ser estimulado através de atividades motivadoras e variadas aos quais se podem juntar as oficinas que contribuem para que os alunos pratiquem a escrita e fiquem familiarizados com a mesma e com aquilo que ela significa para eles, pois esta não se limita a um conjunto de palavras que não se relacionam com o sujeito.

A este respeito, tive a oportunidade de realizar uma oficina de escrita que se desencadeou durante a SD “Escrever, contar e recontar... Nem tudo o que parece, é!” cujo nome já referenciei para destacar outras atividades. Esta oficina desenrolou-se ao longo de quatro aulas que tinham como objetivo

principal a escrita de uma história através da alteração das características das personagens dos contos tradicionais.

A metodologia oficial, já referida como método em HGP, também é possível na aula de Português, e espelha um verdadeiro paradigma socio-construtivista, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e cooperativo, a autonomia das crianças e jovens, a organização do trabalho, a participação ativa do aluno e o seu maior envolvimento e desenvolvimento de competências, como a escrita, através do trabalho em pares, em pequenos grupos, com guiões e tarefas bem definidas. Trabalhar a escrita, ensinar a escrever na escola, em particular nas aulas de Português, implica ensinar e praticar os subprocessos do processo de escrita - planificação, textualização e revisão (Amor, 2001; Carvalho, 1999), sem esquecer a necessidade do trabalho de aperfeiçoamento de texto, para que a competência de escrita seja uma realidade à saída da escola. De acordo com Carvalho (1999), o processo de escrita designa-se pelo ato de produzir um texto escrito que, no seu decurso, engloba "(...) diferentes componentes [que] interagem, o que se traduz em actividades, de natureza diversa, que são levadas a cabo, quer num plano puramente mental, quer materializando-se na impressão de marcas gráficas pela manipulação de um instrumento de escrita" (p. 37).

Assim, o ensino e a aprendizagem da escrita constitui um processo rigoroso e contínuo que obriga uma presença planificada, recorrente e propositada na sala de aula, uma vez que a escrita constitui uma prática "(...) difícil, [que] exige apuro técnico, disciplina e autocontrolo, capacidade de distanciação crítica" (Amor, 2001, p. 131) e só o trabalho sistemático poderá possibilitar uma melhor identificação das dificuldades que os alunos possuem, bem como a conceção de estratégias para as ultrapassar.

Neste sentido, a primeira atividade realizada na oficina de escrita foi realizada em grande grupo e correspondeu ao momento de preparação para a escrita, apoiada na minha orientação de acordo com o objetivo – a criação de uma narrativa, a partir da alteração das características das personagens dos

contos tradicionais – e as necessidades dos alunos, ajudando-os a estruturar e a organizar as ideias e conhecimentos existentes sobre o assunto.

Inicialmente, relembramos a estrutura da narrativa, mote para, de seguida, colocar algumas questões que estimulassem a criatividade dos alunos, entre elas, “Que personagens poderiam fazer parte da vossa história?”; “Quais são as suas características?”; “O que alteravam?”; “Se a Cinderela andasse de galochas, o que é que poderia ter acontecido?”; “E se o lobo mau tivesse ido contra um muro?”; “E se a menina do Capuchinho Vermelho fosse manca?”; “E se ela comece bolotas com a testa?”. Posteriormente, considerando a estrutura da narrativa, incluí questões mais concretas como, por exemplo, “Qual é a expressão que poderíamos utilizar para iniciar uma história?”; “Qual poderá ser o lugar da nossa história?”; “Qual seria a ação?”; “O que é que poderia acontecer de inesperado?” “Qual é a expressão com que vamos acabar?” e, à medida que o ia fazendo, registava as respostas dos alunos no quadro, criando, assim, a nossa narrativa.

Depois deste momento de preparação para a escrita em conjunto, os alunos trabalharam, durante todo o processo oficial, numa linha de trabalho cooperativo “(...) enquanto estratégia alternativa de ensino-aprendizagem (...)” com a “(...) utilização dos pares como recurso fundamental do trabalho pedagógico” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 157). Assim, organizados em quatro grupos que variavam entre quatro e cinco elementos, cada grupo trabalhou a partir de uma caixa mistério que continha os elementos essenciais para a criação de uma narrativa e de uma brochura



Figura 33: Trabalho para a escrita – preparação a partir da caixa mistério

que, através de guiões de orientação (Cf. Anexo 4), abrangia os subprocessos do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) e, ainda, neste caso, o conseqüente aperfeiçoamento de texto. Para atingir o produto

desejado, todos os elementos de cada grupo envolveram-se na discussão de ideias exigida por cada uma das atividades, mas também tomaram as suas próprias decisões para uma gestão mais eficaz e um melhor funcionamento do grupo como, por exemplo, definir quem escreveria em cada um dos subprocessos, ainda que todos contribuíssem para o mesmo.

Entre as atividades realizadas durante a oficina, destaco a atividade de aperfeiçoamento de texto realizada depois da apresentação dos textos produzidos por cada grupo. Esta foi iniciada com um breve *brainstorming* sobre a possibilidade de uma produção escrita ser aperfeiçoada para, de seguida, procedermos ao sorteio dos textos concebidos. Depois do sorteio, fotografei a produção e projetei para que, em grande grupo, a turma pudesse observar ao mesmo tempo que eu ia dando pistas sobre alguns problemas que o texto continha, identificando a sua natureza.

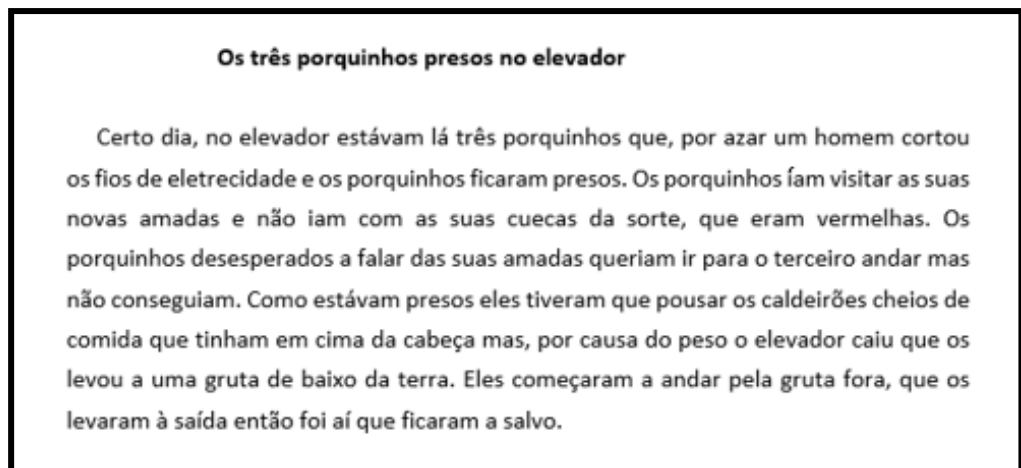


Figura 34: Produção escrita sujeita ao aperfeiçoamento de texto (reescrita pela por mim devido às condições da fotografia que tornavam o texto pouco visível)

Para o aperfeiçoamento, cada grupo teve acesso ao respetivo texto que devia aperfeiçoar mediante as orientações dadas num primeiro momento e no qual se definiu um critério que deveria ser obrigatoriamente melhorado – a ligação de ideias. Apesar dessa definição, cada grupo de trabalho tinha a liberdade de rever e aperfeiçoar o texto de acordo com outros aspetos que, na

sua perspectiva, faziam sentido serem revistos e melhorados. Para esta atividade, os alunos utilizaram os símbolos que se encontravam na brochura.

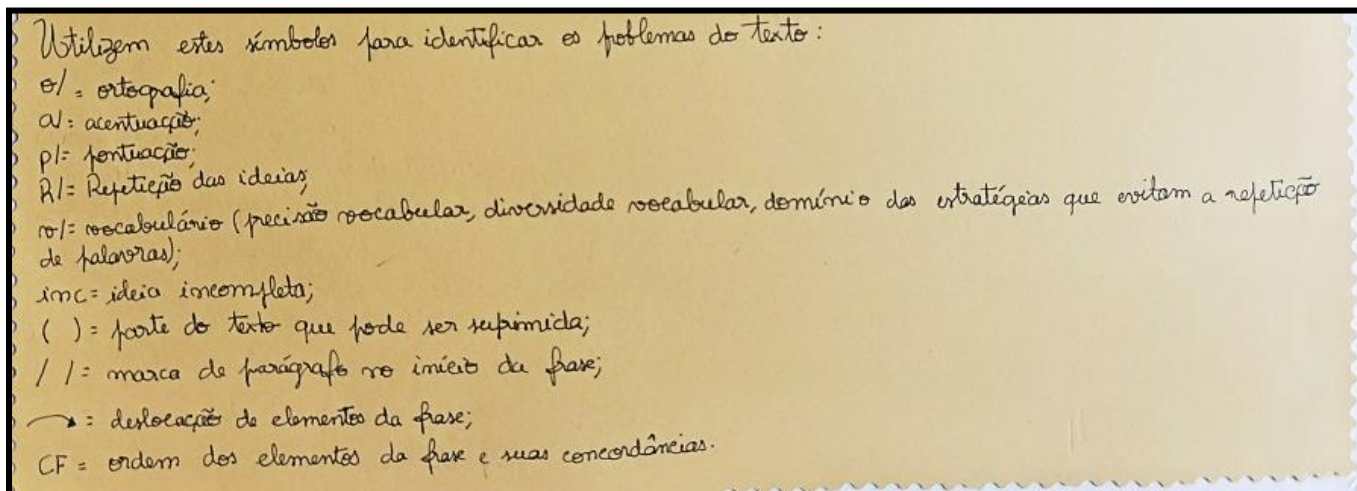


Figura 35: Guião de aperfeiçoamento de texto - Símbolos a utilizar

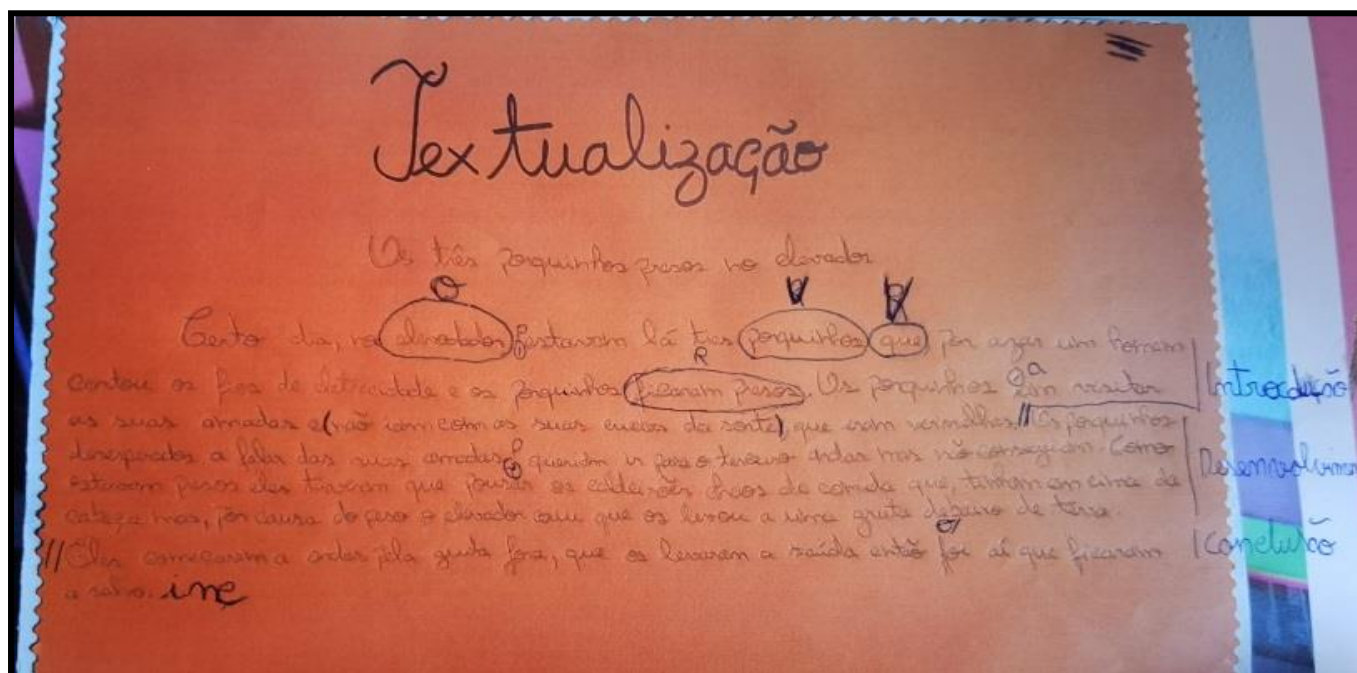


Figura 36: Aperfeiçoamento de texto com base nos símbolos – exemplo do trabalho realizado por um grupo

Aquando do momento de revisão, conscientemente espoletado, e com o subseqüente aperfeiçoamento, os alunos tiveram de retroceder, avaliar a adequação do texto face ao objetivo inicial ou ao critério definido, atividades que o processo de revisão comporta. Este implica a leitura do texto escrito previamente para uma nova fase de redação, avaliação e/ou eventual alteração (Carvalho, 1999). Neste caso em específico, após o trabalho e discussão entre os elementos do mesmo grupo, o texto foi explorado, analisado e discutido em grande grupo com a consequente reescrita no quadro por mim e pelos alunos na brochura.

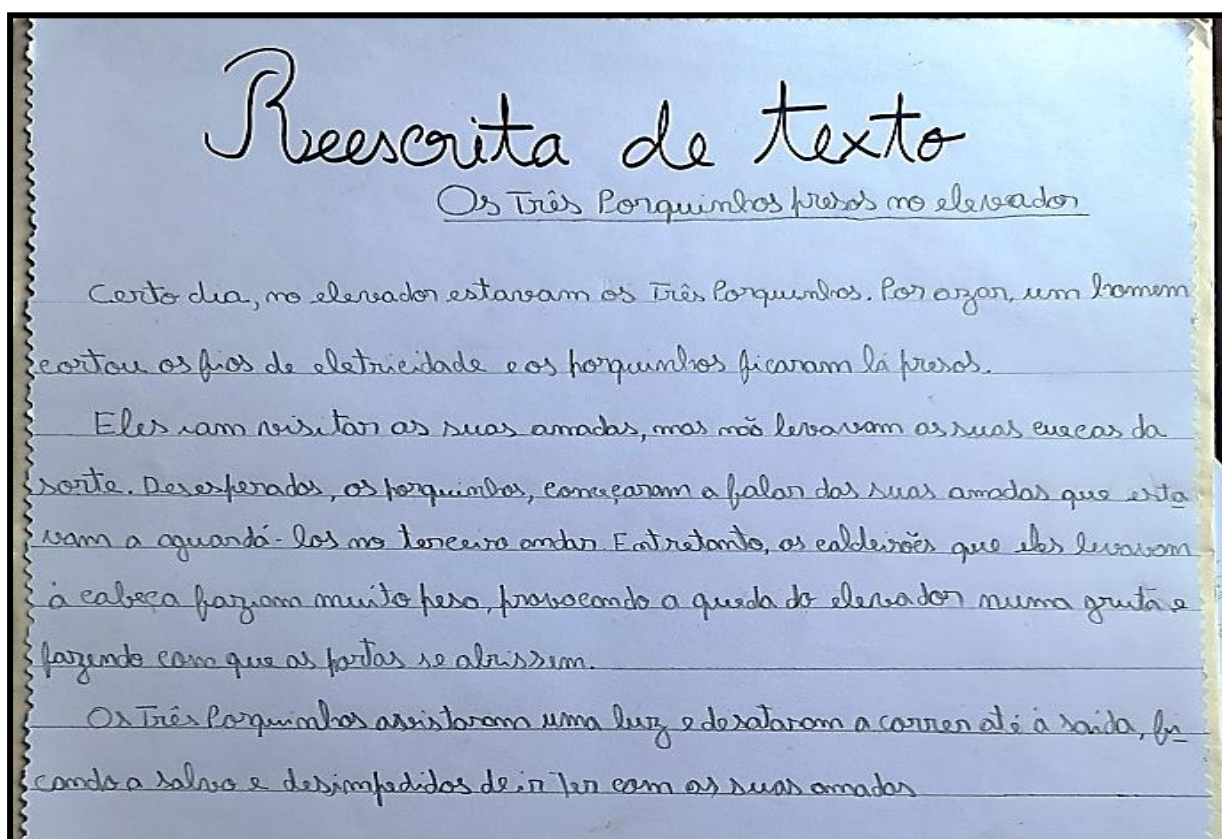


Figura 37: Aperfeiçoamento de texto - Reescrita do texto depois do momento de revisão

A atividade de aperfeiçoamento de texto acabou por constituir uma novidade para a turma, o que também constitui matéria de reflexão quanto ao lugar que este tipo de atividades ocupa nas aulas de Português. Esta é uma tarefa muito importante e precisa de muito treino, dado o seu grau de

abstração, pois ela não se limita à releitura do texto, à detecção e reparação de problemas; estamos perante uma atividade que envolve diversos subprocessos cognitivos como a representação do que é pedido, a sua avaliação, a identificação de problemas, os diagnósticos e a seleção de alternativas/estratégias que remedeiam os erros identificados (Carvalho, 1999). Neste contexto, acabou por ser uma experiência, que previa que acontecesse mais vezes, de forma planeada, tendo funcionado como experiência superficial, no âmbito do desenvolvimento do trabalho planeado.

Este tipo de atividade revela-se significativo, dado que o aperfeiçoamento dos seus próprios textos constitui uma oportunidade de interiorização de mecanismos de autocorreção e como um dispositivo de apropriação morfológico e sintático adequado ao que se pretende atribuir significado. Assim, caberá ao docente assumir um papel de “(...) interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projetos mais latos, funcionais e investidos de significação”, bem como a responsabilidade de criar ambientes facilitadores da expressão escrita e de “(...) situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 12).

A propósito da aprendizagem integrada dos diferentes domínios linguísticos, destaco outra SD com o título “Era uma vez, um herói que se fez”, fruto do desafio proposto pela professora cooperante de Português de 2.º CEB para abordar integralmente, ao longo de três aulas, a obra literária “Ulisses”, de Maria Alberta Menêres. Para tal, criei um livro (Cf. Anexo 5) que potencializou a metodologia oficial. Numa primeira fase, resgatei alguns aspetos sobre o teatro que os alunos haviam assistido e que foram registados no livro; os alunos tiveram a oportunidade de visualizar o *trailer* do filme “Troia”, de Wolfgang Peterson; reconstituir dois puzzles correspondentes às duas capas da



Figura 38: Livro construído "Era uma vez, um herói que se fez"

obra e registar as diferenças, assim como ver e ouvir a autora a partir de uma entrevista, ajudando-os a fazer o seu bilhete de identidade.

De acordo com Pereira (2014), identificar o autor é fundamental para que os alunos o reconheçam como um ser humano como todos nós, como alguém que existe e que escreve para nós. No sentido da valorização do autor, o docente poderá apresentar a sua fotografia ou vídeos nos quais se vissem o seu rosto e ouvissem a sua voz ou a apresentação de excertos de outros livros seus, mostrando as suas capas, em papel ou em formato digital, contribuindo para a criação da aproximação entre a criança-leitor, o livro e o seu autor, visto que conhecer a dimensão do escritor também pode estimular o gosto pela escrita, assim como o gosto e hábitos de leitura.



Figura 39: Produto - Reconstituição das capas da obra literária "Ulisses", registo das diferenças e semelhanças

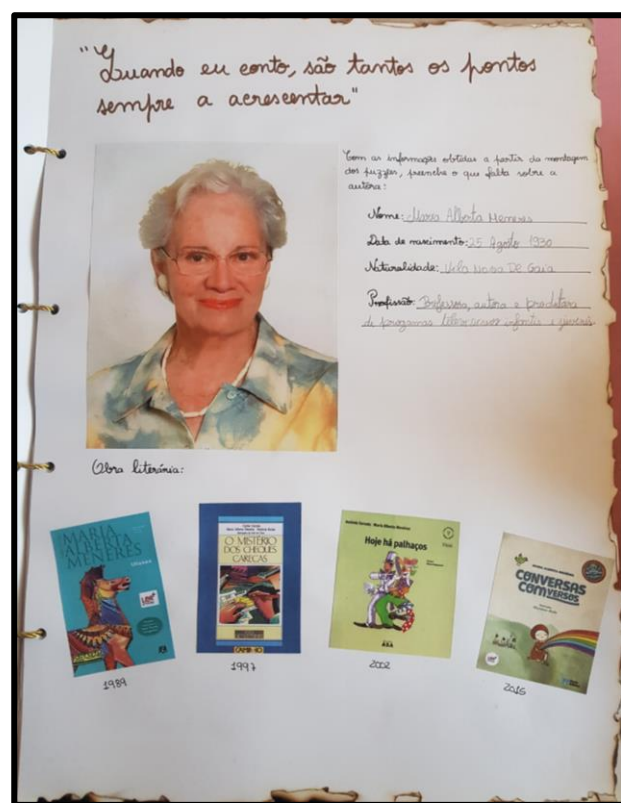


Figura 40: Produto - Bilhete de identidade da autora Maria Alberta Menéres

Depois das atividades realizadas anteriormente, a primeira atividade de leitura foi efetuada pela voz da professora, um excerto do episódio relativo ao Cavalo de Troia, ao som da música “Conquest of Paradise”, de André Rieú, abrindo caminho para a entrada na obra e para as atividades de leitura que os alunos realizariam ao longo das restantes aulas e que se encontravam descritas

no livro didático que cada grupo tinha acesso e que continha excertos dos diferentes episódios e guiões de preparação para a leitura de diferentes modalidades.

No âmbito do trabalho desenvolvido com o texto, na sequência da compreensão, cada grupo preparou a leitura do excerto de um episódio: leu em voz baixa e individual; identificou as palavras e/ou expressões que considerava desconhecidas ou difíceis de pronunciar e apontou o seu significado; registou o problema, quem prejudicou, quem ajudou e qual foi a solução; identificou as personagens, do seu modo de falar, as suas emoções e

Orientações para a preparação da leitura

PASSO 1: Leiam, individualmente e em voz baixa, o excerto que vos entregaram;

PASSO 2: Sublinhem as palavras ou expressões que considerem difíceis de pronunciar ou que não conhecem:

- Quais foram as palavras ou expressões que encontraram? Registem-nas.

- Chamem a professora para que vos possa ajudar a descodificar o significado ou para auxiliar na pronúncia.

Palavras/ Expressões	Significado
_____	_____
_____	_____

PASSO 3: Com base nas vossas leituras, registem sobre o que está a acontecer neste episódio de *Ulisses*.

- Qual é o problema? _____
- Quem prejudica? _____
- Quem ajuda? _____
- Solução: _____

PASSO 4: Identifiquem e registem quais as personagens que aparecem no excerto:

Personagens

NOTA: Mediante o excerto que vos é entregue, pode existir uma personagem que terá de ser representada por duas ou mais vozes.

- Como se sentem essas personagens? (felizes, tristes, nervosas, aflitas, intimidadas, zangadas,...)

- o Que verbos indicam esses sentimentos? _____
- Como é que se vão exprimindo no desenrolar da ação? (falam alto, falam baixo, sussurram, gritam,...)

- o Que verbos indicam essas emoções? _____

PASSO 5: Definam as personagens que cada um vai interpretar. Não se esqueçam do narrador!

PASSO 6: Façam uma leitura em grupo e em voz alta, encarnando já os respetivos personagens e narrador.

PASSO 7: Experimentem ler todo o texto como se...

- Primeiro: todos estivessem muito felizes
- Segundo: todos estivessem a contar um segredo
- Terceiro: todos estivessem com o nariz tapado

PASSO 8: Na vossa mesa, encontram-se dois cubos de cores diferentes: o dourado representa a entoação e o vermelho, as emoções. Cada um de vocês tem de os lançar e ver quais são as opções que vos calham.

NOTA: Se uma personagem for representada por duas ou mais pessoas, os dados são lançados uma única vez visto que, representam uma coletividade.

PASSO 9: Treinem a leitura conforme a entoação e as emoções escolhidas pelos cubos.

PASSO 10: Apresentem à turma!

Figura 41: Preparação para a leitura - Guião orientador

os verbos indicativos do que registavam e definiram as personagens que cada elemento iria interpretar.

Estes momentos de definição de o que cada um lê e como vai ler, em que cada aluno faz preparações individuais e coletivas com o seu grupo durante o qual sublinham, registam e assinalam no texto os seus excertos, em que repetem a leitura várias vezes são preponderantes para a fluência leitora, dado que estes procedimentos próprios da preparação da leitura beneficiam a compreensão do texto e auxiliam a dar mais ênfase à leitura e escolher o ritmo mais apropriado da narração (Colomer & Camps, 2002).

Posteriormente, efetuaram a leitura em grupo, encarnando já as respetivas personagens e começaram a experimentação da leitura de forma progressiva com diferentes alturas e intenções: com felicidade, a sussurrar e com o nariz tapado. Depois dessa experimentação, distribuí a cada grupo dois dados que correspondiam à entoação e às emoções para que depois da familiarização inicial, lançassem-nos,



Figura 42: Preparação para a leitura em grupo

definindo qual a maneira com que tinham de apresentar o excerto à turma.

Durante a minha passagem pelos grupos, verifiquei que a utilização simultânea dos dados estava a ser difícil para todos, visto que tudo constituía uma novidade desde a leitura em diferentes modalidades até à conciliação os dados. Por esse motivo, decidi alterar o que tinha planeado por perceber, em tempo real, que, de facto, deveria ser algo progressivo, optando, apenas, pela utilização do dado da entoação que continha a pronúncia do Porto, a pronúncia alentejana, o poeta a declamar poesia e o comentador de futebol. Para além

disso, como orientadora também fui experimentando a leitura juntamente com os alunos para que perdessem a vergonha “de ler diferente” e percebessem que o professor também consegue executar algo que lhes pede para fazerem, sobretudo, quando são atividades distintas das que estão habituados. Neste sentido, surpreendentemente, os alunos que demonstravam mais timidez nas aulas tradicionais eram os que estavam mais predispostos a ajudar os alunos mais extrovertidos.

De uma forma geral, as atividades de preparação da leitura e leitura em voz alta devem ser recorrentes durante o processo de ensino e de aprendizagem do leitor, na medida em que “(...) quando considerada como uma situação de comunicação oral (...), [mesmo que se deseje apenas] proporcionar o prazer da realização sonora de um texto literário (...) [os alunos] têm de ser capazes de realizar a atividade interpretativa”, o que valida a sua importância (Colomer & Camps, 2002, p. 68).

Durante a Prática Educativa, procurei constantemente material que, por um lado, se entranhasse e desenvolvesse a minha imaginação e, por outro, me ajudasse a promover atividades e recursos didáticos facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem. Por vezes, essa busca era realizada com um olhar mais dirigido ou, simplesmente, sob um olhar mais descontraído que aprendi a desenvolver com a experiência e que, conseqüentemente, me fazia observar o que me rodeava com a perspectiva de que tudo seria transformável e passível de constituir um mote para uma aula com atividades mais criativas, inovadoras e significativas.

Nesse sentido, uma das vertentes em que decidi investir foi, de facto, na construção de materiais atenta ao seu atributo estético, didático e desafiante, não só para os alunos, mas também para mim que, durante a execução, descobria e aprendia. Para além da construção de materiais, a relação de confiança estabelecida com os alunos foi um fator preponderante para a construção de sequências dinâmicas, articuladas e propícias a um ambiente positivo, de experimentação, de aprendizagem livre e exploração do que existe de melhor em cada área curricular.

Assim, as atividades que destaquei pretenderam apresentar e ilustrar parte do trabalho desenvolvido, tendo como base a relação entre as didáticas das várias áreas, assumindo a disciplina de Português como uma área facilitadora e favorável à articulação através da presença dos vários domínios – a fala, a escuta, a leitura e a escrita, partindo de textos variados que comunicavam entre si, literários e também não literários. Em conformidade, as aulas de Português procuraram oferecer aos alunos experiências e aprendizagens diversificadas, cujo objetivo principal se prendia com o desenvolvimento linguístico dos alunos, porque “(...) a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis et al., p. 21). No entanto, outras intenções estavam subjacentes como tornar vivo o Programa da disciplina, permitindo-me fazer com que as crianças e jovens brincassem com a sua Língua Materna ao mesmo tempo que exploravam as suas potencialidades nesta e nas restantes áreas curriculares. Efetivamente, estava a colher ótimos frutos até escutar...

2.4.CORTA! IMPROVISAR PARA O ESPETÁCULO CONTINUAR

A 2 de março de 2020, a televisão portuguesa difundia “Anunciados os primeiros dois casos de coronavírus em Portugal”⁶, motivo pelo qual os portugueses começaram a viver assombrados e com medo da transmissão de uma doença, do qual pouco se sabia, denominada por Covid-19. Naquele preciso momento, o que víamos a acontecer noutros países começou a ser a nossa realidade, uma realidade que se agravava mais a cada dia, originando 10

⁶ Sítio em linha consultado a 23 de junho de 2020 in: <https://sicnoticias.pt/especiais/coronavirus/2020-03-02-Anunciados-os-primeiros-dois-casos-de-coronavirus-em-Portugal>

dias depois o encerramento oficial dos estabelecimentos de ensino por recomendação do Conselho Nacional de Saúde Pública.

Após o encerramento das escolas, ainda que houvesse uma réstia de esperanças, as incertezas foram-se intensificando devido ao agravamento da situação nacional que, conseqüentemente, levou à interrupção do Estágio profissionalizante presencial até ao final do ano letivo. Os professores de todo o país, incluindo os nossos professores cooperantes, ajustavam as suas estratégias e metodologias, muitos deles, na tentativa de aprender a lidar, em tão pouco tempo, com um tipo de ensino diferente ao qual ninguém se encontrava preparado – o Ensino à Distância. Enquanto nós, professores em formação, aguardávamos uma solução para uma das fases mais importantes da nossa vida académica e futura cujo peso é incomensurável, na medida em que um professor só poderá aprender na sala de aula rodeado de alunos.

Tic-tac, Tic-tac! Era este o som ensurdecedor que parecia ressoar nas nossas cabeças com o passar do tempo e com todos os impasses até que a nossa instituição formadora (ESE) tomou algumas decisões definitivas, entre elas, que não havia qualquer retorno ao Estágio na sua componente presencial e que o mesmo deveria estar concluído até ao final do ano letivo corrente. Em conformidade com essa decisão superior, cada Mestrado teve de improvisar cenas que não estavam no guião, isto é, criar algo no momento que não foi preparado previamente devido à situação pandémica que rapidamente se instalou mundialmente, para que, assim, o processo de ensino e de aprendizagem continuasse.

No caso do Mestrado em Ensino do 1º CEB e Português e HGP no 2º CEB, as cenas improvisadas assumiram contornos muito diferentes dos habituais porque foram concebidas duas grandes atividades: a primeira propunha a observação de aulas de Português do 1º e 2º CEB, HGP, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística que passavam no programa “EstudoEmCasa” – recriado, entretanto, pelo Ministério da Educação, bem como a reflexão crítica sobre o percurso das mesmas (estratégias, recursos didáticos utilizados, apresentação e sequencialização das atividades) e a proposta de

reformulação/replanificação de uma das atividades observadas com a elaboração de materiais e justificação das opções tomadas; a segunda atividade consistia na planificação articulada que enquadrava uma aula de Português de 2º CEB, uma aula de HGP e duas manhãs de 1º CEB constituídas por Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística e que seria elaborada em diálogo com os professores cooperantes e professores supervisores finalizada com a, conseqüente, gravação em vídeo e simulação dessas aulas produzidas.

Apesar de ambas as atividades incluírem componentes com que já estávamos familiarizados, essenciais na formação de professores como a observação, a reflexão e a planificação, ninguém estava preparado para se formar desta maneira, justamente, porque deixamos de poder subir ao palco principal onde, normalmente, se pratica, se erra, se remenda e se dá o “espetáculo”. De facto, o Estágio encontrava-se resolvido burocraticamente, mas do outro lado da cortina, só os participantes é que conseguem ver que essas cenas foram criadas para uma plateia que não regateia, silenciosa, sem dúvidas e imaginária, perdendo-se pelo caminho uma componente relevante do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, a interação professor-aluno que auxilia todo esse processo, uma vez que o ato de ensinar e de aprender envolve afetividade, atenção e comunicação. Além disso, envolve a partilha de experiências que enriquecem a aprendizagem e facilita a criação de laços entre professor e aluno, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças e jovens (Perrenoud, 1993).

E, assim, o espetáculo continuou com saudades retraídas e escondidas atrás de um computador...

Após a apresentação e caracterização da organização e funcionamento da PES do respetivo Mestrado, as atividades desenvolvidas por mim durante o decorrer do ano letivo até ao mês de março, bem como as improvisações que foram realizadas para que a componente de Estágio se mantivesse num outro registo, segue-se outra componente que faz parte do perfil de um professor: a investigação na ação. Neste sentido, desenhei um projeto de investigação direcionado para o âmbito da escrita, projetado para ser aplicado num outro

futuro, não para colocar em prática no presente. De seguida, será apresentado esse projeto com todos os aspetos que o mesmo acarreta.

CAPÍTULO III

3. C(RI)ATIVA-SE: INVESTIGAR PARA MUDAR, MUDAR PARA CATIVAR

O título deste capítulo justifica-se pela importância da investigação como parte integrante do processo de formação, tendo em vista a atualização e o aprofundamento do conhecimento no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem. Efetivamente, aprender a investigar permite ampliar conhecimentos e pesquisar sobre novos conteúdos e problemáticas. Deste modo, apetrechado de mais conhecimento, o professor-investigador poderá intervir para tentar mudar práticas e tentar inovar para cativar e contribuir para o desenvolvimento de determinadas capacidades na sua atuação em contexto pedagógico, o lugar, por excelência da sua ação.

Assumindo esta perspectiva do professor como um aprendiz de investigador, alicerçada por documentos legislativos que conferem e exigem ao docente uma atitude reflexiva, ao longo do presente capítulo, apresentarei o desenho de um projeto de investigação em educação, bem como as respetivas opções e procedimentos cujo propósito seria aplicar no contexto do 1º Ciclo e no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e que, devido à Pandemia que levou ao encerramento das escolas, foi interrompido, constituindo, assim, um projeto que se encontrava numa fase embrionária.

Assim, ajustado às especificidades da investigação qualitativa que valoriza o processo e a sua compreensão, sendo o investigador reconhecido como a principal ferramenta de recolha de dados (Amado, 2017), parti de uma problemática concreta relacionada com o domínio da escrita pelo seu lugar de destaque nos programas escolares e na vida dos cidadãos, focando o meu olhar no ensino explícito do processo de escrita na escola – planificação, textualização e revisão -, isto é, se é realizado e, se sim, como se ensina. Nesse

sentido, irei expor a motivação e justificação para a realização deste projeto de investigação, alicerçado pela posterior revisão da Literatura sobre o tema, à qual unio as minhas convicções e representações, o que me ajudará a identificar a questão-problema e os objetivos, assim como apresentar as metodologias e os instrumentos de recolha de dados selecionados para dar corpo a um projeto que desejava concretizar.

3.1.MOTIVAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO

Antes de conhecer oficialmente todos os contornos da Unidade Curricular (UC) “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), tomei conhecimento de que uma das componentes de avaliação deste Mestrado encontrava-se aliada à elaboração de um projeto de investigação, vertente que me deu muito que pensar, ainda, antes das aulas da faculdade se iniciarem. Durante esse tempo, idealizei, várias vezes, temas distintos que, na minha perspetiva, seriam propícios para uma investigação, tendo na minha mente duas certezas: primeiro, que a minha intervenção investigativa seria na área do Português; segundo, e ainda que não fosse de carácter obrigatório, pretendia que o projeto de investigação estivesse intimamente relacionado com o trabalho a desenvolver no contexto, para que, dessa forma, conseguisse colher frutos, manter-me mais informada sobre determinado assunto e, sobretudo, possuir conteúdo e resultados com base num contexto real para que, mais tarde, enquanto docente, pudesse promover transformações na sala de aula. Porém, quando pensava em converter um problema numa solução, nenhum dos temas arquitetados me satisfazia.

Após o início das aulas e depois de já assumir o papel de professora estagiária, ainda não havia maturado quaisquer ideias e foi, nessa altura de observação das aulas e do meu envolvimento com as crianças e jovens, que comecei a lembrar-me do meu período enquanto aluna do Ensino Básico e

Secundário, tendo em conta também os meus gostos e desgostos proporcionados pela escola enquanto instituição promotora de aprendizagens. Assim, mergulhei no conjunto de domínios e conteúdos de Português que aprendi e aqueles que, na minha opinião, podiam ter sido desenvolvidos de forma produtiva em função da sua relevância e utilidade na sociedade.

Foi a partir da minha experiência pessoal e nas atividades e metodologias que fui observando e verificando nas turmas onde estava inserida, que se intensificou o meu interesse pela escrita, dado que os alunos demonstravam dificuldades, desinteresse e renitência em escrever, particularmente, quando se pedia produções criativas, de caráter mais lúdico e construção de textos que, frequentemente, não eram auxiliados por momentos de preparação e planificação.

Tendencialmente, as crianças e jovens não gostam de escrever e veem a sua expressão bloqueada quando lhes é colocada uma folha em branco à sua frente, seguida da solicitação “escrevam”, como se o ato de escrita fosse natural e espontâneo. Pelo contrário, a sua aquisição e o seu desenvolvimento encontram-se correlacionados com o desenvolvimento cognitivo que, de acordo com Carvalho (1999), envolve inúmeras capacidades que a criança deverá possuir e colocar em prática, entre elas, a “(...) seriação, ordenação, classificação múltipla, inclusão de classe, orientação e conservação (...)” (p. 77). Estas são preponderantes para que a mesma seja capaz de realizar a seleção e a discriminação dos símbolos gráficos que lhe permitem interiorizar o conceito de letra, fazer a relação letra-som, dispor as diferentes unidades linguísticas, assim como escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Apesar de incluir processos complexos, essa ideia que perspetiva a escrita como uma ação natural e espontânea entendida como um “dom”, geralmente, resulta do senso comum e dos procedimentos que são adotados na sala de aula, continuando a não valorizar a prática sistemática e positiva da escrita, vincando as dificuldades que ela encerra, mas não utilizando estratégias de ajuda para os alunos poderem ver a escrita de outro modo e aprender que as suas dificuldades são ultrapassáveis. Assim, como atividade altamente codificada, a

escrita exige um processo longo e trabalhoso, necessitando de preparação e de um treino intencional, sistemático e faseado. No entanto, a escrita é vista, frequentemente, como um dever que apoia a realização das fichas de avaliação ou a resolução dos trabalhos de casa; proveniente de outros domínios como é o caso da Leitura ou da Gramática, nos quais as propostas de tarefas se resumem à resposta de questões sobre os textos, à redação, ao ato de completar e transcrever frases e ao preenchimento de quadros e espaços lacunares, encontrando-se, ainda, associada a uma atividade solitária, na qual não há um real entendimento sobre a sua importância na sociedade (Amor, 2001; Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999).

De acordo com Fonseca (1994), a escrita possui alta cotação social e simbólica, confirmada pelo facto de "(...) nenhuma modalidade de discurso oral [conseguir] ainda anular ou sequer mitigar o prestígio e o poder simbólico do escrito" (p. 148), exigindo, portanto, à instituição escolar uma função ativa que minimize os problemas gerados pela própria sociedade, encarando-a como um lugar onde se inicia, se treina e se consolida a aprendizagem da escrita.

Em conformidade, é a escola que nos deverá tornar competentes no uso da nossa própria língua, prevendo, para além de outras competências, que sejamos capazes de comunicar, oralmente ou por escrito, pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros (Rebelo, 1990).

Porém, aprender os mecanismos básicos da escrita e aprender a dominar a escrita depende de um processo sistemático e de uma pedagogia diferenciada que permita ao aluno apropriar-se, ao seu ritmo, do código escrito e criar mecanismos de automatização. É este o mote que pautará este capítulo dedicado ao projeto de investigação idealizado, no qual se procurará compreender o lugar da escrita na aula de Português, a importância e a presença do ensino explícito do seu processo - planificação, textualização e revisão -, uma vez que a escrita se revela um domínio que assume um lugar preponderante no ensino do Português, de acordo com os documentos oficiais, mas não tem uma presença, uma prática tão habitual nas aulas de Português.

E quando se pede aos alunos para escreverem, raramente se ensina o processo de planificar, textualizar e rever e está ausente a preparação para a escrita, para criar um ambiente favorável e ajudar os alunos a encarar o ato de escrever com menos receio (Fonseca, 1994).

Como já referi, apesar de ainda não ter aprofundado o estudo sobre este assunto, também me baseio, quer nas minhas memórias de aluna, quer nas práticas que ao longo da formação académica pude observar.

3.2. O LUGAR DA ESCRITA NA AULA DE PORTUGUÊS E O ENSINO EXPLÍCITO DO SEU PROCESSO

A escola é a instituição que, formalmente, tem a obrigação de empenhar todos os esforços que permitam ao aluno desenvolver a sua identidade individual dentro das suas paredes como fora das mesmas (Ferreira & Santos, 2007). Um desses esforços integra o ensino e o gosto pela escrita.

A escrita permite a ativação dos processos cognitivos que auxiliam a aprendizagem, visto que, apesar de integrar múltiplos conhecimentos, torna-os objetivos suscetíveis de serem manipuláveis simbolicamente, a partir de uma linguagem comum. Deste modo, constitui uma necessidade para a vida quotidiana, tornando-se num instrumento que possibilita a participação ativa do indivíduo na sociedade (Rebelo, 1990). De acordo com Amor (2001), a escrita é “(...) um modo de comunicação diferido e permanente”, reveladora da história do Homem, complexa e carente de especialização “(...) suscetível de manobras de planificação e de regulação prévia mais acentuadas e cuidadosas (...)” (p. 110). Assim, as características colocadas em evidência que realçam a importância da escrita consistem nos principais argumentos que confirmam a necessidade de um processo e de uma atuação sistemáticas que auxiliam as crianças a escrever e, conseqüentemente, justificam a promoção da escrita ao longo do currículo.

Pela complexidade que caracteriza a escrita, o ato de escrever necessita de presença contínua, sistemática e que terá de ser uma prática desenvolvida na escola, permitindo que o aluno tenha acesso e desenvolva as suas potencialidades através de estratégias de autonomização e de planificação dos textos, de maneira progressiva e refletida, visto que para “(...) aprender a escrever, as crianças têm de realizar sobre a escrita que produzem uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona” (Barbeiro, 1999, p. 14).

Para tal, este processo envolve três subprocessos fundamentais: i) a planificação é um processo que possui um papel decisivo na mobilização de conhecimentos para a construção do texto porque é o momento em que o aluno ativa a memória, seleciona a informação mais relevante, tendo em conta o destinatário e o objetivo da comunicação; ii) a textualização que diz respeito à conversão do material que foi selecionado e organizado em texto e que, para tal, implica a transformação da representação mental numa linguagem verbal e, por último, iii) a revisão, processo que exige, de forma distanciada, a reflexão sobre o texto e a sua avaliação em relação a diferentes parâmetros (Carvalho, 2011). Para além disso, cabe à escola, o alargamento da competência do aluno pelo contacto com distintas modalidades da escrita e registos que sejam funcionais, úteis e ajustados, socialmente prestigiados e pedagogicamente formativos, facilitando, por exemplo, a construção de uma cronologia ou a redação do relatório de uma experiência, tornando-as, assim, em atividades acessíveis e desvolutas, mas, sobretudo, vantajosas para a compreensão de conteúdos de outras disciplinas (Amor, 2001; Rebelo, 1990).

No entanto, apesar de a relação formal com a escrita se encontrar associada à escola, onde surge como um conteúdo constituído por uma série de objetivos explanados nos documentos reguladores que remetem para o seu lugar no ensino do Português, torna-se essencial colocar a questão relativamente ao seu ensino e à forma como são operacionalizados, de que são, desde logo, exemplo os manuais escolares que constituem “(...) acima de tudo, textos reguladores

das práticas de ensino-aprendizagem” (Carvalho, 1999, p. 111) e as tarefas que estes retratam e propõem, associando a escrita a momentos de reescritas, redação de títulos, parágrafos e resumos; pontuação; ortografia; gramática ou alterações de ponto de vista. Estas atividades parecem não respeitar nem apelar aos três subprocessos fundamentais para o processo de escrita, sobretudo, quanto à sua preparação ao qual não é feita qualquer referência. Além de que, a maioria das atividades se resume à componente de textualização enquanto que, as atividades de planificação e de revisão/aperfeiçoamento do texto são menos frequentes, embora se possam encontrar, por vezes, algumas chamadas de atenção quanto à estrutura de que se devem apropriar e imitar ao planificar ou a ter em conta numa revisão (Carvalho, 1999).

Assim, sendo a escola uma oportunidade de contacto mais formal com a expressão escrita, esta poderá moderar e mudar a relação com a mesma, dependendo da abordagem que é feita (Barbeiro, 1999). Nesse sentido, de acordo com Amor (2001), a mudança da perspectiva estereotipada da escrita encontra-se intrinsecamente ligada com a prática do professor que possui a oportunidade de desenvolver atividades que alarguem as possibilidades retratadas nos manuais escolares, preconizando a preparação para a escrita, a planificação e a revisão do próprio texto; mas também, trabalhar e perceber o ato de escrita como uma capacidade que necessita de ser aprendida, aperfeiçoada e refletida em relação aos processos de construção de textos e, ainda, avaliar o processo e não somente o produto final através de critérios diversificados que incluam também a criatividade e/ou originalidade (Fonseca, 1994).

Efetivamente, através da investigação e conseqüente reflexão das suas práticas, o professor em formação poderá ter a oportunidade de ultrapassar algumas limitações que a instituição escolar, os documentos reguladores e os manuais escolares colocam face a este domínio. É durante esse processo que o docente se assemelha à figura de uma borboleta e à ideia de metamorfose do professor em investigador, o que lhe poderá proporcionar uma transformação

positiva e, conseqüentemente, a emancipação e liberdade, procurando refletir sobre a sua própria prática e experimentar situações, no sentido da resolução de problemas concretos que experiencia na sala de aula e no seu desenvolvimento profissional (Vieira, 2014).

De acordo com o referido, após revelar as minhas motivações e a minha justificação para o desenho de um projeto de investigação idealizado, depois de ter sido realizada a revisão da Literatura sobre o lugar da escrita na sala de aula e a importância e presença do ensino explícito do processo da escrita, de seguida, irei apresentar a questão-problema e os objetivos, assim como o desenho do projeto, a metodologia e os instrumentos de investigação.

3.3. QUESTÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS

Para efetuar a pesquisa, um investigador necessita de uma orientação que lhe aponte o percurso a seguir e é, por isso, que a investigação “(...) tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 2006, p. 13). Deste modo, a sua complexidade exige “o lançar-se para a frente”, ou seja, a definição de uma situação considerada problemática e o erigir de marcos que servem de referência para o caminho que se pretende traçar, no qual “(...) problema, problemática, hipóteses e objetivos sejam indissociáveis” (p. 13). Portanto, qualquer projeto de investigação tem como ponto de partida uma questão-problema que o sustenta e procura enunciar com clareza o que se pretende fazer. Neste caso concreto, esta é a questão-problema que se coloca: “Que lugar ocupa na aula de Português, o ensino explícito dos subprocessos do processo de escrita?”.

Após a definição da questão-problema, conjecturei um conjunto de objetivos que norteariam o seu desenvolvimento, caso fosse possível concretizar o

projeto, entre eles, i) traçar uma breve panorâmica das práticas de escrita nas turmas do 2º e 6º anos; ii) identificar práticas de escrita nos manuais escolares; iii) experimentar práticas sistemáticas de escrita, de acordo com os diferentes subprocessos do processo de escrita (planificação, textualização e revisão).

3.4. DESENHO DO PROJETO, METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação educativa é distinta de qualquer outro tipo de investigação “(...) devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana” (Amado, 2017, pp. 21-22). Por outras palavras, a investigação em educação assume particularidades que resultam da própria especificidade que se encontra relacionada com a educação e com o ato educativo, englobando práticas que promovem de forma intencional o desenvolvimento individual, social e cultural do indivíduo. Normalmente, a investigação deste tipo pressupõe a busca de respostas e soluções de questões consideradas problemáticas no contexto, nas quais o investigador já parte com determinadas motivações, procurando “as qualidades de clareza”, “de exequibilidade”, “de pertinência” e tendo “(...) uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados” (Pacheco, 2006, p. 14). Considerando a especificidade referida, o processo investigativo que melhor se adequa à investigação direcionada para diversos aspetos da vida educativa será o da investigação qualitativa (Amado, 2017).

Segundo Amado (2017) a investigação qualitativa é uma “(...) pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados e treinados para o efeito” (p. 17). O seu objetivo prende-se com a obtenção de informação e, consecutiva, compreensão sobre determinados comportamentos e/ou modos de estar, ser e de pensar, ou seja,

a partir da recolha de informações que fazem parte do ambiente natural da questão em estudo, o investigador consegue ter uma melhor percepção e compreensão da realidade através da observação e do acesso às concepções dos envolvidos. Esta compreensão integral dos fenómenos que se encontram em investigação é alcançável em harmonia com as características do contexto em que ocorre e em que “(...) aqueles fenómenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (...)” (p. 17). Deste modo, a contribuição primordial da investigação qualitativa que se interessa mais pelo processo do que pelos resultados é, efetivamente, contribuir para melhorar e/ou resolver problemas presentes no contexto, partindo do seu entendimento na busca de respostas às perguntas “como?” e “porquê?”.

Na perspetiva de Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2005) e Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa, geralmente, assume quatro características que passo a apresentar, de seguida. A origem direta dos dados é o ambiente natural porque as ações neste “substrato” são melhor compreendidas devido à influência que o meio possui sobre o comportamento humano e o investigador será o principal agente que dará vida e recolherá informações; os dados recolhidos apresentam um caráter descritivo, no qual prevalecem palavras e imagens em detrimento dos números que configuram a investigação de cariz quantitativo até porque, na investigação qualitativa, compreender é mais importante do que quantificar; para este tipo de investigador é mais importante compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, valorizando as diferentes perspetivas; e, por último, a análise dos dados é realizada de forma indutiva, pois é mais significativo investigar para confirmar hipóteses previamente conjecturadas, partindo de uma situação particular para, posteriormente, generalizar em função de ideias mais abstratas.

Em conformidade com o referido, uma das modalidades que é possível adotar no processo investigativo de cariz qualitativo é a investigação-ação. Silva & Lopes (2015b) afirmam que a investigação-ação possibilita o desenvolvimento profissional, na medida em que os professores e educadores

investigam um problema ou um tema que lhes causa curiosidade em relação ao seu contexto profissional e que se distingue “(...) da investigação feita por investigadores profissionais pelo facto de ter como principal objetivo responder de forma imediata aos problemas reais dos professores” (p. 153), constituindo uma oportunidade para a recolha de informações de forma sistemática e para a prática reflexiva sobre estas. Portanto, os profissionais de educação que se dispõem a investigar algo que consideram um problema “abrem portas” para uma transformação plena da sua e/ou de outras realidades com o envolvimento de todos os participantes, o que confere a esta estratégia um carácter participativo e colaborativo que se pauta pela implicação ativa do investigador que tenta melhorar as aprendizagens dos alunos e as suas práticas.

Assim, o seu carácter sistemático implica um processo cíclico e repetitivo, composto por passos que se relacionam intrinsecamente, entre eles: a planificação de estratégias que podem solucionar o problema; a ação e o desenvolvimento do que havia sido previsto na planificação; a observação para a recolha de evidências que permitam avaliar e a reflexão sobre os resultados da ação. É neste sentido que se espera que a reflexão individual e cooperativa permita operar modificações no contexto real e, eventualmente, dê lugar a um plano revisto, dado que é possível e quase obrigatório que o ciclo de investigação se repita as vezes que forem necessárias até obter a compreensão plena do problema e das estratégias que conduzem à sua autêntica resolução e também a mudança e o desenvolvimento profissional (Silva & Lopes, 2015b).

Para tal, a formulação da questão-problema e os respetivos objetivos, bem como as especificidades do objeto de estudo e contexto real, a que já foi feita referência anteriormente, são elementos preponderantes na decisão dos instrumentos de recolha de dados, indispensáveis para encontrar respostas ou possíveis hipóteses de transformação (Quivy & Campenhoudt, 1995). Deste modo, considerando a natureza da investigação, se colocasse o projeto em prática, optaria pelos seguintes instrumentos de recolha de informação: grelhas de registo de conteúdos e atividades de escrita propostas nos manuais

escolares; observação direta das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e, conseqüente, registo em diário de bordo e, por último, a entrevista semiestruturada à docente sobre o trabalho desenvolvido no domínio da escrita relativamente ao ensino explícito do seu processo.

Assim, para que o projeto se desenvolvesse ou se desenvolva no futuro, privilegiei os instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente, dadas as suas características, considerando que me permitiriam ir ao encontro dos objetivos que havia definido para este projeto de investigação idealizado.

O primeiro passo passaria pela análise do manual escolar e o preenchimento de grelhas de registo que permitem uma fácil leitura, a organização e a visualização da informação de forma condensada e concisa. A análise do manual escolar justifica-se porque constitui o instrumento principal na sala de aula e na aula de Português, tornando-o o reflexo da prática docente. De acordo com a “Lei de Bases do Sistema Educativo” (LBSE – Lei nº 46/86) e, mediante o art.º 41, nº 2, alínea a), os manuais escolares são considerados recursos educativos, ou seja, “(...) meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa”, atribuindo-lhe legitimidade plena, enquanto referência do que pode ser dito, os conteúdos que podem ser trabalhados e como o são do ponto de vista pedagógico em sala de aula. Nesta situação específica, a análise do manual escolar prender-se-ia com o tipo de atividades de escrita.

Além da análise do manual escolar, seriam recolhidos dados através da observação direta, método que permite captar momentos, comportamentos e atitudes espontâneas e imediatas, revelando, igualmente, características de indivíduos ou grupos impossíveis de descobrir por outros meios, não havendo a necessidade de mediação por meio de testemunhos ou documentos (Quivy & Campenhoudt, 1995; Bell, 1993). De acordo com Bell (1993), a observação possibilita a recolha de elementos não verbais e também “(...) pode ser particularmente útil [para] descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se” (p. 141). Conseqüentemente, os registos de observação direta seriam realizados por

meio de notas de campo, registadas num diário de bordo, anotando as atividades de escrita propostas, o processo que levaria os alunos a escrever e o que seria realizado após esse momento, as dificuldades sentidas pelos mesmos juntamente com reflexões pessoais sobre estes aspetos.

Por sua vez, o diário de bordo, também considerado um instrumento de recolha de dados que inclui a reflexão de experiências pessoais e profissionais durante um período de tempo, possibilita uma tradução fiável do pensamento e das experiências do seu autor, assim como a interpretação objetiva dos dilemas entre a sua mente e a prática que vivencia (Alves, 2004). Deste modo, as notas de campo que se encontram no seu interior podem constituir ideias, impressões, sentimentos que surgem da observação, focando-se, essencialmente, no contexto, nas pessoas, nas ações e nas interações (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, as anotações no diário de bordo focar-se-iam especificamente sobre a observação de aspetos importantes para este projeto de investigação, incluindo, para além dos que foram referidos anteriormente na observação, as instruções dadas pelo professor aos alunos durante o processo e a sequencialização das atividades propostas.

Por último, recorreria a outro instrumento, mas, desta vez, focado no docente - a entrevista, considerada um meio preponderante para a consecução de informações de diversas áreas, constituindo um instrumento de comunicação e interação humana por excelência. Deste modo, a entrevista semiestruturada, indicada como um dos principais instrumentos de pesquisa de cariz qualitativo, organiza-se por um conjunto de questões que derivam de um plano prévio criado pelo entrevistador que constrói uma ordem lógica, registando o conteúdo essencial do que pretende obter. Não obstante, esse plano prévio não elimina também o seu carácter flexível, precisamente, pela existência de questões abertas que possibilitam ao entrevistado a liberdade de resposta que revela a sua opinião autêntica, podendo, por vezes, discorrer em relação ao tema nomeado "(...) salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas" (Amado, 2017, p. 211). A

existência de perguntas abertas possibilita ao entrevistador aceder ao sistema de valores e referenciais normativos do entrevistado, revelando a sua opinião genuína, pelo que a análise do discurso assume maior relevância enquanto técnica que permite analisar e fazer inferências a partir do que é dito (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Em virtude do projeto idealizado, a entrevista teria como temas estruturadores: o espaço da escrita na sala de aula, as propostas do manual escolar, a metodologia de ensino da escrita e as estratégias utilizadas. Através deste instrumento procuraria então, aumentar a minha compreensão sobre o tema, incluindo dados exatos, mas também opiniões, sentimentos e reflexões, permitindo-me apresentar aos outros essas mesmas informações, assim como perceber se o processo poderia ser positivo ou se necessitaria de ser revisto e transformado.

Nesse sentido, e verificando-se a necessidade de transformação no âmbito da escrita e do seu processo, idealmente, seguir-se-ia a fase da minha intervenção através de atividades que permitissem, por exemplo, a reordenação de textos, a atribuição de partes de um texto para os alunos constituírem, dar exemplos de planificação para os alunos trabalharem, isto, é, de uma forma geral, colocar os alunos em contacto com os subprocessos do processo de escrita, a planificação, textualização e revisão, mas proporcionar também o contacto com o aperfeiçoamento dos seus próprios textos.

Apesar de constituir, apenas, o desenho de um projeto idealizado que ficou por realizar, não invalida as minhas motivações e convicções. Aliás, trata-se de um tema que me entusiasmou e que pretendo aprofundar no futuro pela importância que a escrita possui, mas também pela vontade de transformar as práticas em sala de aula, observadas e vividas por mim, de modo a que estas se tornem significativas e contextualizadas para os alunos, contribuindo para que estes obtenham também outra perspetiva sobre este domínio.

CAPÍTULO IV

4. FECHAR O PANO... SEMPRE ABERTO

Olhar para o ano que passou e revisitar a Prática Pedagógica transmite-me um misto de sensações. Desde sempre, fora um momento que aguardei ansiosamente e a partir do dia em que senti a verdadeira paixão pela profissão, ensaiei mentalmente como seria a minha primeira vez a entrar numa sala de aula como professora. Imaginei que abriria a porta da sala com um brilhozinho nos olhos e com um sorriso de orelha a orelha, suficientes para fazer um brilharete, conquistar uma turma e começar os trabalhos com a mesma.

Todavia, o que aconteceu e o que senti no primeiro dia em que coloquei o pé nas escolas foi muito mais do que alguma vez eu poderia imaginar ou ensaiar. O banho realístico começa muito antes da entrada na sala de aula, com a entrada solene e tão desejada na sala dos professores que esbanjavam sorrisos, advertências e conselhos. Seguiu-se o labirinto infindável de corredores e o percurso mais vagaroso, mas, ao mesmo tempo, mais acelerado que fiz até ao dia de hoje para chegar a uma sala. Era um misto de adrenalina, nervosismo e vontade de dar dois passos atrás, mas segui... Até que chegou o momento de abrir a porta da sala de aula! Em todos os ensaios que fiz nunca tinha previsto o quão impactante é ter de enfrentar dezenas de olhos colocados em mim; nunca tinha sentido tanta insegurança e tanto medo; nunca tinha criado tantas expectativas; nunca me tinha sentido observada ao mais ínfimo pormenor e nunca tinha sido bombardeada por perguntas cuja curiosidade e intriga nem davam tempo de levantar o dedo. Era um facto que todos estavam curiosos sobre o meu nome e sobre a minha idade, mas o que aqueles alunos não sabiam era que, apesar de me sentir pequenina, eu levava comigo uma enorme vontade de aprender e de colocar em prática ideias ambiciosas, plena de que ia enfrentar um caminho árduo de aprendizagem e desenvolvimento

peçoal, causador frequente da minha ausência em família, por vontade própria, porque queria estar ali inteira, “nua” e crua para eles.

A partir desse primeiro momento, agarrei-me às inseguranças e transformei-as em desafios e experiências novas, nas quais estava disposta a colocar todo o meu esforço e dedicação na busca pela perfeição, mesmo que tal significasse arriscar e embarcar no desconhecido. Assim, cada texto, cada atividade e cada material construído tornaram-se nas minhas principais armas para demonstrar que era possível aprender com entusiasmo e ser feliz dentro de uma sala de aula. Como professora, eu tinha de ser a primeira a acreditar no meu trabalho e, ainda não satisfeita, decidi reger o meu trabalho e atizar o trabalho dos alunos com novidades que envolviam a metodologia oficial e a aprendizagem cooperativa retratadas nas minhas planificações.

Quando me encontrava a planificar, uma série de interrogações surgiam na minha cabeça e somente eu sei quantas crises existenciais tive, quer fosse por haver uma série de documentos pelos quais me devia reger, quer fosse por não saber o que fazer com o que julgava saber, mas, afinal, na prática, pouco significava. De qualquer das formas, o meu objetivo era alcançar todas aquelas crianças e jovens, satisfazer as suas necessidades, partindo dos seus interesses e criar uma bola de sabão mágica e só nossa. No princípio, confesso que o ato de planificar era uma obsessão, visto que sentia necessidade de elucidar pormenorizadamente todos os meus passos em sala de aula e demonstrava demasiada preocupação na seleção de conteúdos, escolha de textos, intertextualidade, criação de um título unificador e atividades a realizar em sala de aula. Uma enormidade de coisas que tinham de ser feitas em tão pouco tempo!

Com o passar do tempo, a segurança começou a bater à porta, trazendo consigo a objetividade e tornando a atividade de planificar mais imediata, embora sem perder a consciência da complexidade deste processo que implica tempo, dedicação, treino e orientação. Porém, foi precisamente neste momento em que me senti a florir que a primavera ficou suspensa...

O Estágio, na sua componente presencial, havia sido interrompido, vítima da Pandemia que se espalhou mundialmente. Porém, o que eu mais tinha desejado ao longo da formação era justamente o momento do Estágio, deste Estágio, e, de repente, tudo se transformou, um furacão revirou-me, profissional e pessoalmente. A vontade de me preparar para vir a ser professora, a necessidade de dar continuidade ao trabalho iniciado para desenvolver a minha aprendizagem profissional, a crença na formação baseada na Supervisão Pedagógica, essas continuavam vivas em mim e gostaria de lhes ter dado continuidade. É difícil esconder a frustração, a raiva, as interrogações e os medos que me atravessaram. Esta interrupção ocorreu no preciso momento em que eu já começava a observar e a recolher resultados positivos face às atividades que propunha, no momento em que me parecia ter encontrado um palco, sobretudo, pela construção de uma relação de cumplicidade e proximidade que tinha vindo a ser construída com todas aquelas crianças e jovens. Com eles eram alimentados os dias que faziam crescer e reforçavam a minha paixão pela profissão, mesmo naqueles momentos em que deixamos de acreditar em nós e nos sentimos mais sós.

Por momentos pensei que a chuva forte ia passar, mas depois vieram os ventos que ultrapassavam os 200 km/h e a sua proporção estava a tornar-se gigante com vários sons que ressoavam cada vez mais à minha volta. Foi aí que os estragos começaram a surgir... Esta interrupção, um fenómeno da natureza, não possibilitou que algumas capacidades fossem desenvolvidas de forma mais sólida e se pudessem ter colocado em prática o que se esperava, o que sabíamos planeado no Estágio deste Mestrado e que, a meu ver, considero ter sido penalizador para a minha formação.

Esta penalização fruto desta tempestade é tão marcante e está tão pouco cicatrizada que sou capaz de enumerar cada aspeto que ficou aquém ou não foi concretizado. Destaco o tempo que não houve para obter o grau de autonomia desejado nem o rigor e o pormenor na planificação; a ausência de aulas supervisionadas com a reflexão antes e pós-reflexão como contribuição para o nosso crescimento e desenvolvimento da capacidade de atribuir novos

significados a uma realidade em constante transformação; a escassa ou, praticamente, nenhuma intervenção em projetos escolares que me apetrecharia com as capacidades necessárias para a organização e delegação de tarefas com vista a uma colaboração entre professores, visto que a prática do docente não se esgota em quatro paredes aliás, pode e deve transbordar das mesmas; o traquejo para superar imprevistos e a assertividade que íamos conquistando à medida que assumíamos as regências, mas que considero que se encontra num estado verdinho pelas poucas intervenções que fiz comparadas com o longo processo que ficou em falta.

Fomos todos apanhados de surpresa! Não houve nenhum aviso tal como costuma acontecer quando se prevê a chegada de uma perturbação e quando fomos alertados já a tempestade tinha ganho tempo. Na verdade, num fenómeno destes, o tempo é diminuto e pouca manobra se tem para tomar alguma atitude, mas não é impossível que a mesma seja tomada, quer seja para se esconder, quer seja para lutar pela vida, quer seja, ainda, para ajudar os outros a lutarem pela sua vida mesmo com poucos mantimentos.

Ainda que, posteriormente, houvesse uma tentativa de reparação através da proposta de atividades e simulações, as mesmas não preencheram as pessoas que desejavam ser professores plenos e munidos de capacidades que, essencialmente, provocassem a felicidade dos alunos e a sua aprendizagem. Estar atrás de um computador, não é o mesmo que estar numa sala de aula e à frente de uma plateia e, nesse sentido, ainda bem que tive a oportunidade de sentir sensações impagáveis, insubstituíveis e inapagáveis da memória. Todavia, é um assunto que me deixa a pensar... “O que fazer se pretendemos realizar uma feira medieval?”, “E se quisermos fazer um clube de leitura?”, “Onde estão os alunos?”, “Como sentir o calor humano daqueles que são os atores principais do nosso ofício?”. Considero que foram atividades que emendaram, mas não solucionaram a longo prazo porque o vazio continuava em mim pela ausência de uma relação pedagógica, aquela que em tempos mantinha viva a minha paixão pela profissão.

Diriam os sábios que depois da tempestade vem a bonança, mas este percurso formativo foi trespassado por uma série de descobertas, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. Eu descobri-me, mas também descobri os outros. Descobri que as pessoas vão desaparecendo da nossa vida com as adversidades, buscando tudo na vida o que seja fácil, mesmo que isso implique não olhar aos fins para atingir os meios. Confesso que algumas pessoas que partilhavam o mesmo trilho que eu se perderam pelo caminho e só posso agradecer àquelas que ficaram comigo e que partilharam das mesmas alegrias, choros, anseios, medos e revoltas. Quero para sempre, através delas, lembrar-me da pureza, da amizade e da verticalidade que ainda existe no ser humano.

Para além de pessoas, eu lembrar-me-ei para sempre de um espaço cujas quatro paredes me ampararam e me ajudaram a descobrir o quão sou mais forte e resiliente em comparação com o que pensava que era. O gabinete-casa, o espaço da autenticidade e libertação; o espaço de verdadeira aprendizagem humana, científica, pedagógica e relacional; o espaço de Humanidade com braços que não regateava abraços, mas também com energia e firmeza para nos colocar com os pés no chão; o espaço que, ora nos secava as lágrimas, ora nos fazia chorar de alegria e onde o sol nascia quando a adversidade teimava em bater à porta; o espaço do trabalho, da reflexão, das conversas, das gargalhadas e da força inabalável que o mesmo transmite e que estará guardado num cantinho especial do meu coração de futura professora, com valores e princípios que não quereei esquecer. Há lugares assim...

Assim, todas as pedras que encontrei ao longo do caminho, e que fui referindo, exigiram uma entrega intelectual, física e emocional com um tamanho incomensurável porque a pessoa que iniciou a “Prática de Ensino Supervisionada” (PES) em 2019 não é a mesma que se encontra, neste momento, a finalizar este percurso. Muitas vezes, senti-me uma ilha isolada por fazer parte de um grupo restrito que estava disposto a arregaçar as mangas e a crescer neste processo de formação que poderia ter sido vivido num ambiente de trabalho, de envolvimento, de aprendizagem por todos e de entreatajuda. Nesse sentido, ficaram muitas coisas por concretizar... Gostava de ter

aproveitado esse momento para alargar os meus horizontes, investir nas metodologias que sempre acreditei que eram mais proveitosas para os alunos; gostava que nunca ninguém tivesse deixado de acreditar e gostava de fechar este ciclo com um abraço apertado a todos aqueles que deram voz aos dias de escola e que me abriram as portas da mesma. Um bem-haja aos professores cooperantes e aos “meus” queridos alunos que acenderam em mim pequenas luzes de magia, de coragem, de conhecimento e de esperança.

Este é o culminar de um dos percursos mais importantes, mas também mais difíceis da minha vida e é com o receio de outrora, mas com os pés no chão que me sinto pronta para encarar o futuro. Agora, eu quero ir para me reconhecer de volta, para reaprender e me apreender de novo com a esperança que tenho no que está por vir e nas pessoas que vou encontrar nos corredores de uma escola, onde sinto que existe uma força bem maior do aquela que me tentou diminuir nestes últimos tempos. Foram os meus princípios e a minha educação que me trouxeram aqui de cabeça erguida sem esmorecer porque eu sabia que, em algum momento, eu ia ter a oportunidade de fazer a felicidade acontecer todos os dias na sala de aula com a ideia eterna de que ainda há tanto por concretizar.

Olhar para trás é saber que existe um pano que nunca se fecha, tendo consciência das minhas dificuldades, mas também das minhas qualidades, convicções e de todo o trabalho contínuo a que me propus a partir do momento em que decidi ser professora a vida toda. Olhar para trás é saber agarrar o medo e dar-lhe a volta porque dando a volta ao medo, damos a volta ao mundo, ao nosso mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2006). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Alves, F. C. (junho de 2004). Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista do ISPV(29)*, 222-239.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Anderson, R. C. (1988) Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell, *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 594-605). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carter, L. (2017). *Não há dragões nesta história*. Estoril: Minutos de Leitura.
- Carvalho, D. L. (1990). *Metodologia do Ensino da Matemática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2011). Escrever para Aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. *Revista Interações*, 219-237.
- Chaffer, J., & Taylor, L. (1984). *A História e o Professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, A. (2019). *Vamos Comprar um Poeta*. Alfragide: Caminho.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasília: Faber-Castell.
- Diogo, F. (2010). Planificação. Em F. Diogo, *Desenvolvimento Curricular* (pp. 63-93). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. V. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desenvolvimento Profissional do/a Professor/a*. Lisboa: Plátano.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fraga, G. (1976). *A História e o seu Tempo*. Coimbra: Almedina.

- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Giasson, J. (1990). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Janô, A. J. (2003). *A Aprendizagem do Ator*. São Paulo: Ática.
- Leite, C., & Fernandes, P. (set./dez. de 2010). Educação. *Desafios aos Professores na Construção de Mudanças Educacionais e Curriculares: Que Possibilidades e Que Constrangimentos*, pp. 198-204.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lobrot, M. (1992). *Para que Serve a Escola?* Lisboa: Terramar.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Menéres, M. A. (2003). *Ulisses*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Org.), *A Escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Morin, E. (1999). *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Narezzi, E. C. (1998). *O Poder em Sala de Aula: Disputas, Amenização e Sedução*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Nassar, S. P. (1994). *O Professor-Ator ou o Jogo da Sedução na Relação Professor-Aluno*. Brasil: ADESA.
- Pacca, J. L. (8 de outubro de 2015). Investigações em Ensino de Ciências. *Construção de Conhecimento na Sala de Aula: Um Diálogo Pedagógico Significativo*, pp. 131-150.
- Pacheco, J. A. (2006). Um Olhar Global Sobre o Processo de Investigação. Em J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação - Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. 13-26). Porto: Porto Editora.
- Pais, A. (2012). Fundamentos Didatológicos para a Construção de Unidades Curriculares Integradas. *Da Investigação às Práticas*, 37-52.

- Pereira, I. S. (2014). *Motivação para a Leitura*. Santa Maria: Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão de Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. São Paulo: Artmed.
- Pinto, J. M., & Almeida, J. F. (1981). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água Editores.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: Questões de Didáctica Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Graiva.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Silva, C. A., & Votre, S. (set./dez. de 2009). Pensar a Prática. *Encanto e Fascínio: Dimensões da Sedução na Educação*, pp. 1-12.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.

- Silva, H., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto: 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Lisboa: Pactor.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas* (Vol. 3.º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, H. F. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português: Programa de Intervenção Pedagógico-Didáctica*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa: A Dimensão Pessoal na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Edições ASA.
- Stanislavski, C. (1979). *A Preparação do Actor*. Lisboa: Arcádia.
- Teixeira, U. (2005). *Dicionário de Teatro*. S. Luís: Instituto Geia.
- Vieira, A. (2001). *Graças e Desgraças de El-Rei Tadinho: Monarca Iluminado do Reino das Cem Janelas*. Alfragide: Caminho.
- Vieira, F. (2014). *Quando os Professores Investigam a Pedagogia - Em Busca de uma Educação mais Democrática*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Vilar, A. M. (2000). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Young, M. (2007). What are schools for? Em H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter, *The Routledge Companion to Education* (pp. 145-155). Londres: Routledge.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Aprendizagens Essenciais de Educação Artística do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018) – Artes Visuais Lisboa: Ministério da Educação.

Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Aprendizagens Essenciais de Matemática do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Aprendizagens Essenciais de Português do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Aprendizagens Essenciais de Português do 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Complemento Regulamentar Específico de Curso. (2018/2019). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República nº 201/2001 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. *Procede à segunda alteração do Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da

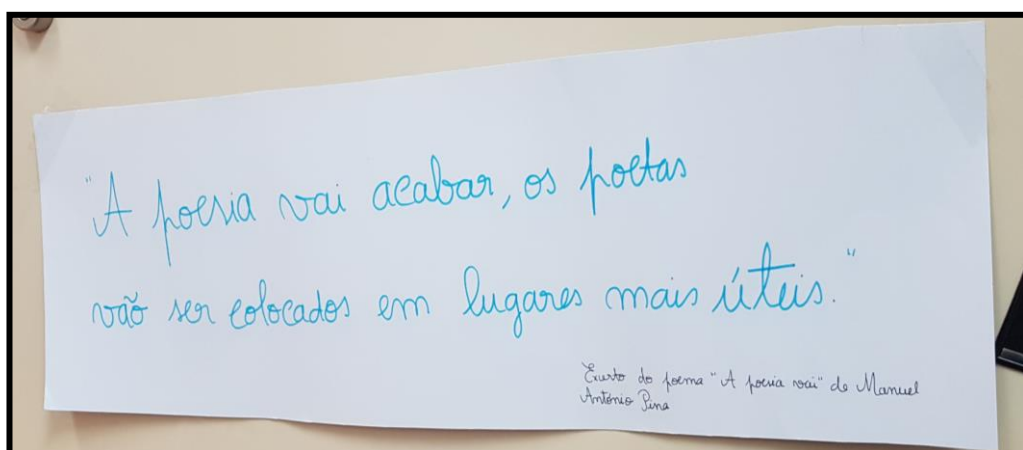
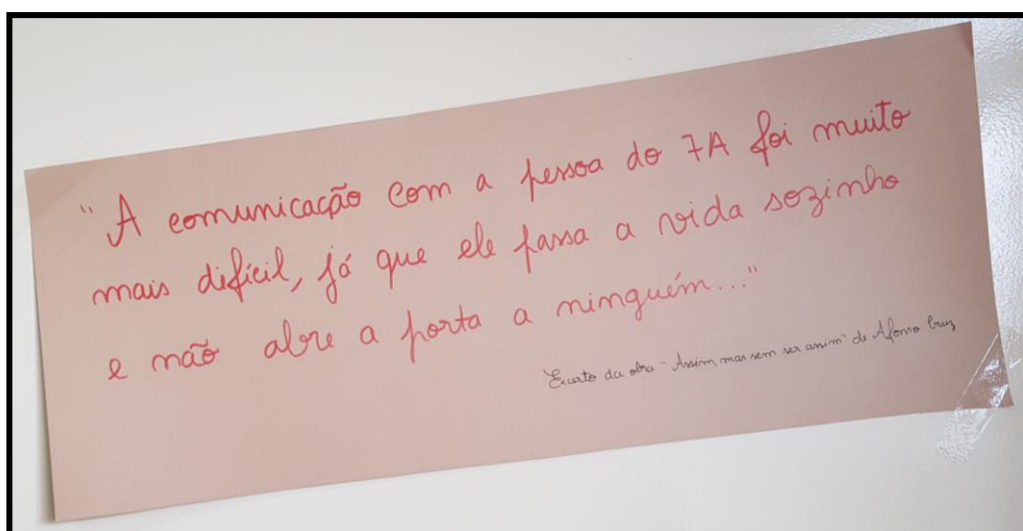
- República nº 126/2012 – I Série – Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 129 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 92/2014 – I Série – Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República nº 129 – I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República nº 129/2018 – I Série – Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 237 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocado, J. M., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e da Ciência: Lisboa.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo. (2004). Lisboa: Ministério da Educação.
- Organização Curricular e Programas: História e Geografia de Portugal. (1991). Lisboa: Ministério da Educação.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis de Gondomar (AEJD),
2017-2020.

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

ANEXOS

ANEXO 1 – FOTOGRAFIAS DOS EXCERTOS DOS POEMAS ESPALHADOS NAS PAREDES DA SALA DE AULA DO 1º CICLO



“Ser poeta é ser mais alto, é ser maior
Do que os homens!”

Excerto do poema "Ser poeta" de Heriberto
Estaneca

“O poeta é como o sol: o fogo que ele encerra
É quem espalha a luz nessa amplitude serena.”

Excerto do poema "Canção de Petrólio" de Apollinaire
Ferreira

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

Excerto do poema "Autopsicografia" de Fernando Pessoa

"Ao poeta perguntei
Como é que os versos assim aparecem?
Disse-me só: Eu cá não sei
São coisas que me acontecem"

Excerto da música "Ao poeta perguntei" de Américo Rodrigues

O poeta em orações
E escreve os poemas e fados
Ilumina os mais cansados
E quem escreve suas canções "

Letra da música "Poeta" de Corrinho


Recolher

ANEXO 2 – REGISTO NO QUADRO DAS HIPÓTESES DOS ALUNOS SOBRE OS POETAS

irei

Nome da loja:


- Poetaliândia
- Venda poetas
- Poelaria
- Venda poetas
- Jantarpoeas
- Poelismo



- Supermercado de poetas
- Poetista
- Salpoeta

Moeda:

- Poetilândia
- Poelapi
- Sem poetas
- Poeteuro
- Poetajoli
- Monopoleta




- Poetista
- Poetisea
- Poetainfância
- Poeta de tesouro
- Poeteuro
- Poeta quujo

Litratores

- Pingo Poeta
- Supermercado de poetas
- Poetista
- Salpoeta

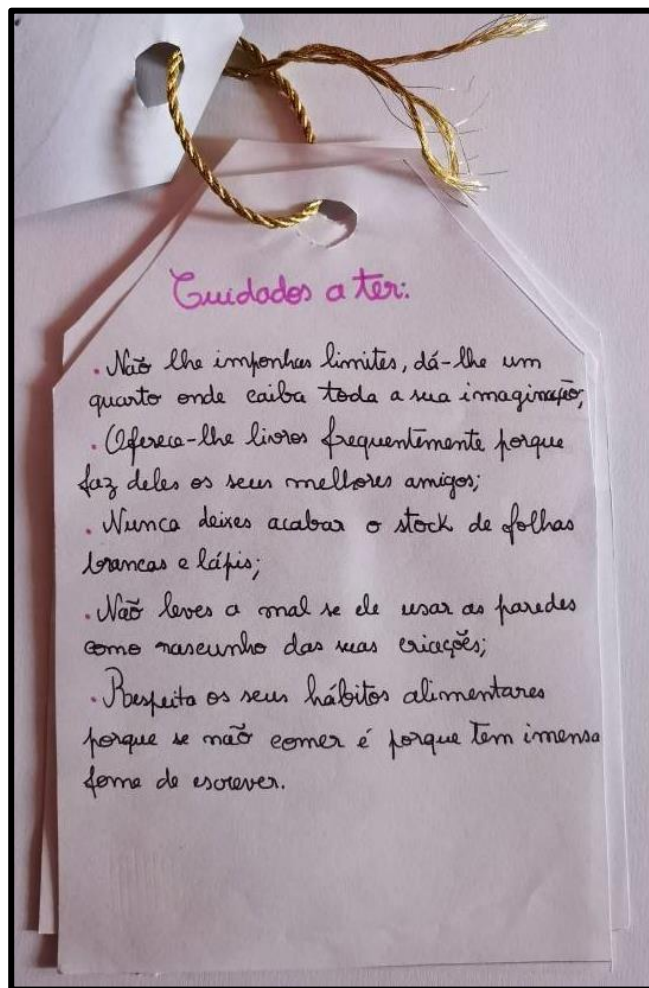
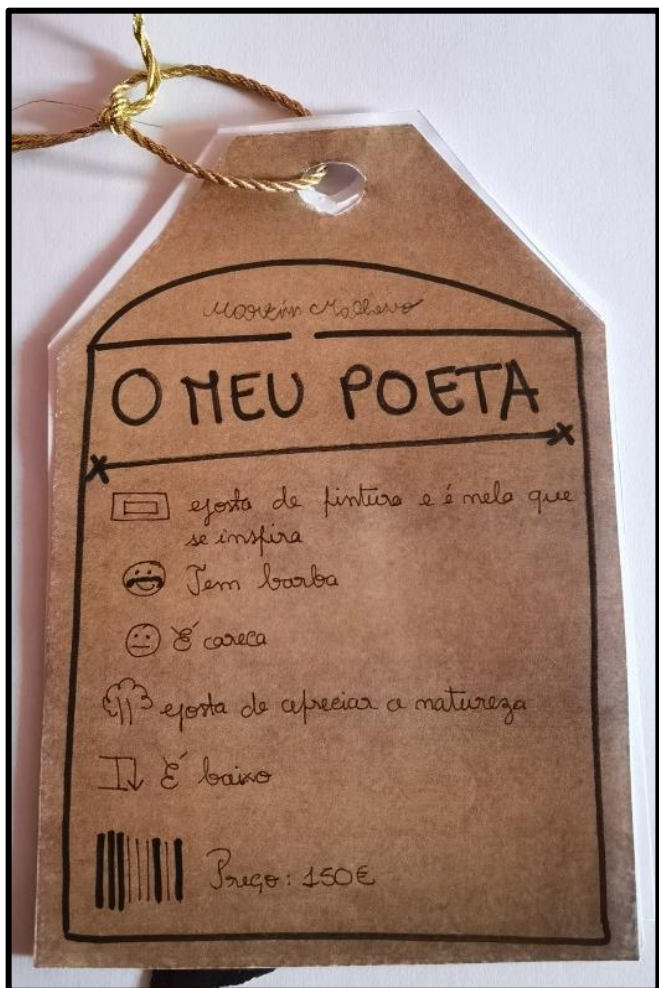
Moeda:

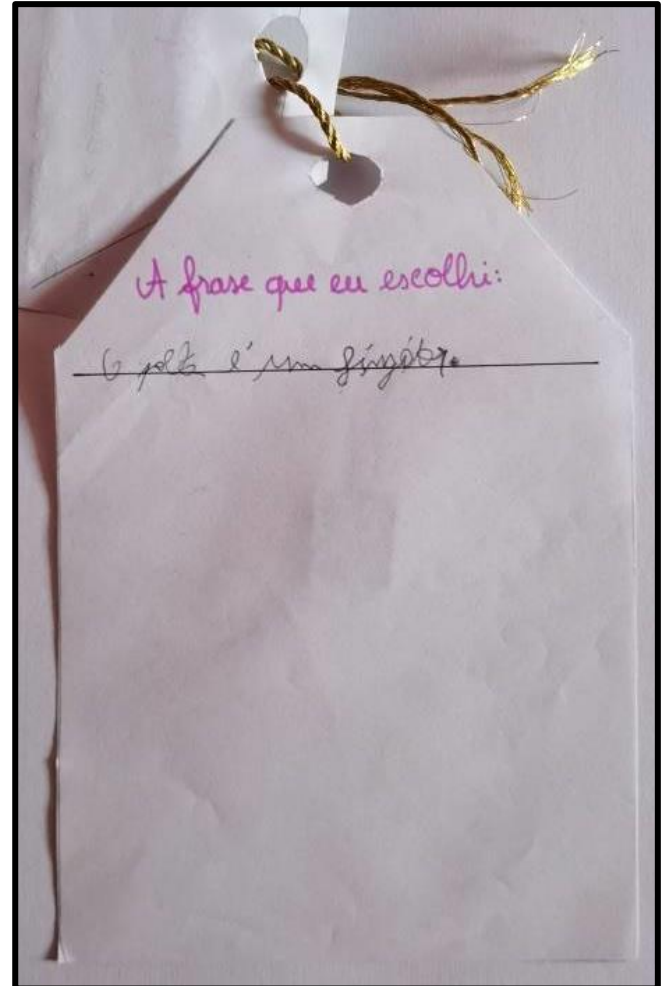
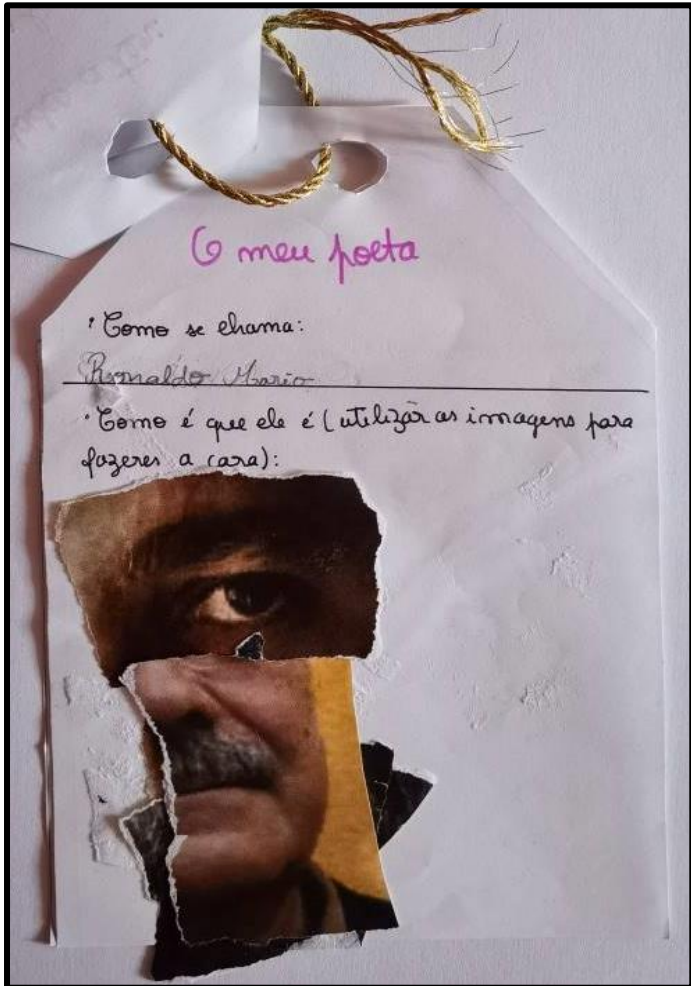
- Poetilândia
- Poelapi
- Sem poetas
- Poeteuro



- Poetista
- Poetisea
- Poetainfância
- Poeta de tesouro

ANEXO 3 – EXEMPLAR PREENCHIDO DA ETIQUETA DE UM POETA





Textualização

O incidente com as bananas

Então, durante um voo de avião que era grande iam 420 passageiros, rumo ao Brasil, quando se aperceberam que o avião estava a ser infestado de bananas. No voo iam três heróis (o Homem Biscoito, o Pequeno Polegar e o Pimóquio).

Eles tentaram matar todas as bananas, mas perceberam que não era possível sem um elemento mágico (o fogo).

- Tems fósforos, Homem Biscoito? - perguntou o Pimóquio.

- Não, tenho-os em casa.

Então os heróis foram à cabine do motorista procurar fósforos e foram bem sucedidos.

No final, não mataram todas as bananas, e por isso construíram vários paraquedas com parvizinhos e fita-cola com a intenção de tirar todas as pessoas para fora do avião.

Guião de aperfeiçoamento

Leiam, atentamente, o texto e discutam entre vocês como poderiam aperfeiçoá-lo.

o que compreendemos:

Compreendemos que os
porquinhos ficaram presos

o que não compreendemos:

Não compreendemos porque
é que eles tinham esse caso de
sorte

Utilizem estes símbolos para identificar os problemas do texto:

e/= ortografia ✓

ai= acentuação ✓

pi= pontuação ✓

Ri= repetição de ideias ✓

coi= vocabulário (pobreza vocabular, diversidade vocabular, domínio das estratégias que evitam a repetição de palavras) ✓

imc= ideia incompleta, ✓

() = parte do texto que pode ser suprimida; ✓

/ / = marca de parágrafo no início do frase; ✓

→ = destaque de elementos da frase;

CF = ordem dos elementos da frase e suas concordâncias.

Prescrita de texto

Os Três Porquinhos presos no elevador

Certo dia, no elevador estavam os Três Porquinhos. Por azar, um homem cortou os fios de eletricidade e os porquinhos ficaram lá presos.

Eles não visitaram as suas amadas, mas não levaram as suas cuecas da sorte. Desesperados, os porquinhos, começaram a falar das suas amadas que estavam a aguardá-los no terceiro andar. Entretanto, os caldeões que eles levaram à cabeça fazem muito peso, provocando a queda do elevador num gruta e fazendo com que as portas se abrissem.

Os Três Porquinhos assistiram uma luz e desataram a correr até à saída, ficando a salvo e desimpedidos de ir ter com as suas amadas.

ANEXO 5 – EXEMPLAR DE UM LIVRO PREENCHIDO “ERA UMA VEZ, UM HERÓI QUE SE FEZ!”

- Um enorme cavalo que não relincha nem corre pelos campos;
- Um gigante assustador que desera glúmanas;
- Ventos indomáveis que rebentam ondas e tudo destroem;
- Uma bela feiticeira que transforme homem em porcos;
- Jereias cujo canto doce e suave atrai os homens para um destino trágico.

E se houver um herói que tudo isto enfrente com coragem e determinação?

Esta é a história de Ulisses, senhor de um reino distante no sul da Europa que, após uma missão que o obriga a abandonar Ítaca, só quer regressar a casa para reencontrar a sua mulher, Penélope, fiel ao seu amor durante 13 anos e o seu filho, Telêmaco, que procura desesperadamente o pai por todos os lados.

Mas por onde andará o nosso herói? Não percas mais tempo! Descobre todas as aventuras de “Ulisses” de Maria Alberta Meneses.



Para um herói ser, as regras terá de obedecer

1. Nós devem estragar o material que nos é concedido;
2. Devem definir um porta-voz, um anotador e um moderador;
3. O grupo deve ter cuidado com o volume e o tom de voz, para não perturbar os restantes;
4. Cada um deve falar na sua vez;
5. Todos devem aceitar as opiniões diferentes da sua;
6. Cooperar com espírito de ajuda;
7. Respeitar os tempos definidos para a concretização das tarefas que são propostas;
8. A professora poderá alterar a composição dos grupos.

Assinaturas

Ricardo Sousa (porta voz)

Luís Sousa (moderador)

Hilário Oliveira (anotador)

Beatriz Martins (anotador)

Alvaro Cardoso

A memória irá orientar a tua história

Recordem a peça de teatro que assistiram...

Como se chamava a companhia de teatro? Chomones - do "Atrapallarte"

Qual era o título da peça? O título era "Tulisses"

Qual era o assunto? O assunto era sobre um homem que teve muitas aventuras

O que é que gostaram mais? E o que é que gostaram menos? O que nós gostamos mais foi o começo e o que gostamos menos foi quando acabou, porque queríamos mais.

○
que
já
sabia

○
que
fiquei
a
saber

○
que
gostava
de
saber

A memória irá orientar a tua história

Recordem a peça de teatro que assistiram...

Como se chamava a companhia de teatro? Glomones - so "Atrapallarte"

Qual era o título da peça? O Título era "Tulisses"

Qual era o assunto? O assunto era sobre um homem que teve muitas aventuras

O que é que gostaram mais? E o que é que gostaram menos? O que nós gostamos mais foi o começo e o que gostamos menos foi quando acabou, porque queríamos mais.

Eu sabia que o Ulisses
tinha de enfrentar mon-
stros (Ciclopes)

O
que
fiquei
a
saber

O
que
gostava
de
saber

A memória irá orientar a tua história

Recordem a peça de teatro que assistiram...

Como se chamava a companhia de teatro? Shomona - ss "Atrapallarte"

Qual era o título da peça? O título era "Ulisses"

Qual era o assunto? O assunto era sobre um homem que teve muitas aventuras

O que é que gostaram mais? E o que é que gostaram menos? O que nós gostamos mais foi o começo e o que gostamos menos foi quando acabou, porque queríamos mais.

U
eu
iupif
o
reda

O que nós ficamos a saber foi que na história "Ulisses" existem coisas

também ficamos a saber que o Ulisses levou b-palavras, e mais aventuras

U
que
gostava
de
saber

A memória irá orientar a tua história

Recordem a peça de teatro que assistiram...

Como se chamava a companhia de teatro? Gnomes do "Atrapallarte"

Qual era o título da peça? O Título era "Ulisses"

Qual era o assunto? O assunto era sobre um homem que teve muitas aventuras.

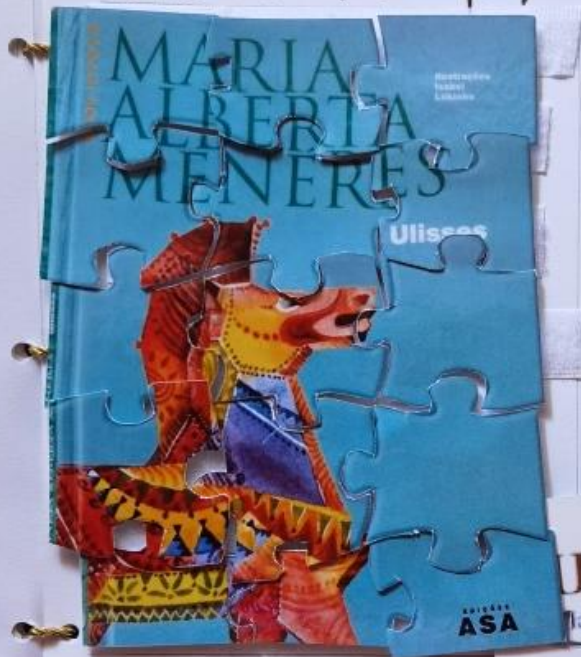
O que é que gostaram mais? E o que é que gostaram menos? O que nós gostamos mais foi o drama e o que gostamos menos foi quando acabou, porque queríamos mais.

O
que
já
sabia

O
sup
frotop
eb
redos

Será que no livro o
Ulisses tem "Inteligência"?
Será que no livro o Ulisses
Leve toupeira com-sigo?

Para as diferenças e semelhanças encontrar, as peças terás de juntar



Para a informação completa, a página terá de rolar →



Qual é a grande diferença entre as duas capas?

A grande diferença é que uma capa é azul e outra é branca e a existência do cavalo

Quem assume mais destaque em cada uma delas?

É o Ulysses na capa branca e o cavalo na capa azul

O que têm em comum? Tem em comum o título e a autora

"E quando eu conto, são tantos os pontos sempre a acrescentar."



Com as informações obtidas a partir da montagem dos puzzles procure o que falta sobre a autora:

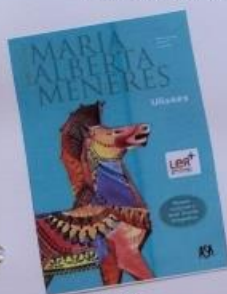
Nome: Maria Alberta Meneses

Data de nascimento: 1930

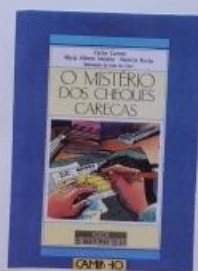
Naturalidade: Vila Nova de Gaia

Profissão: Foi professora escritora autora e produtora

Obras literárias:



1989



1997



2002



2015

De ideia em ideia, de tramoia em tramoia, lá apareceu o cavalo de Troia

Grupo ④

Este envelope contém excertos do episódio do Cavalo de Troia. Os excertos estão divididos pela quantidade de elementos do grupo.

Verifiquem o seu número, pois este representa a ordem pela qual vocês irão ler.

Para o feitiço reverter, muita
coragem terá de ter

Orientações para a preparação da leitura

Os excertos encontram-se aqui!

NM