

M

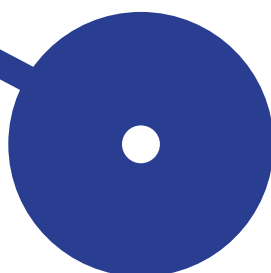
MESTRADO

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

Preparação para a Docência: a Educação pela Arte para o desenvolvimento de competências de oralidade no 2.º CEB

Maria Manuel Simões Lopes
Cardoso Mesquita

12/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Manuel Simões Lopes Cardoso Mesquita

Preparação para a Docência: a Educação pela Arte para o desenvolvimento de competências de oralidade no 2.º CEB

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

Coorientação: Professora Doutora Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Manuel Simões Lopes Cardoso Mesquita

**Preparação para a Docência: a Educação pela Arte para o
desenvolvimento de competências de oralidade no 2.º CEB**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professor Doutor José António Ribeiro da Costa
Professora Doutora Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Supervisão: Professora Doutora Inês Oliveira
Professora Doutora Cristina Maia
Professora Doutora Vânia Graça

Porto, dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

A todos os que me acompanharam nesta jornada, deixo os meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente, à minha mãe, o meu maior apoio no processo de conclusão do presente relatório. Estou grata pelo seu amor incondicional, pela ajuda proporcionada em todos os sentidos e nunca negada, pela sua presença, pela paciência para comigo, pelo conforto aconchegante e por todos os seus sacrifícios ao longo dos anos. Obrigada por acreditar em mim e por ser um exemplo a seguir.

Ao meu pai, que apesar de não estar fisicamente entre nós, me acompanhou no início deste percurso e que, sem se aperceber, me aproximou da área profissional.

À minha irmã que esteve presente ao longo de toda a minha vida (pelo menos daquela que me recordo). Agradeço a sua existência, agradeço por ser uma constante (independentemente da distância), agradeço o seu entendimento, agradeço todas as partilhas e momentos vividos e agradeço, em especial, por ouvir os meus desabaços e me aconselhar. Enfim, agradeço por ser a melhor irmã do mundo!

Aos meus avós pelo apoio demonstrado, pela preocupação, pela sabedoria, pelo carinho e pela paciência na espera desta fase final. Por saber que tenho sempre uma porta aberta.

À minha tia Inês pela calma, pelas palavras de incentivo e pela sua presença. E, ainda, ao meu primo, Rui Pedro, pela companhia e pelas brincadeiras tão necessárias para a descontração. Obrigada por estarem ao meu lado.

Aos colegas e amigos com que me cruzei ao longo da licenciatura e mestrado e que enriqueceram muito o meu percurso: à Melanie, à Dandhara, à Carolina e à Carmo, o meu par pedagógico, pois sem ela teria sido impossível concretizar este ano.

Aos meus amigos mais antigos, os da Academia, que me viram crescer e moldaram também a minha pessoa. Um profundo agradecimento à vossa lealdade, por todas as histórias e pelas palavras de encorajamento (demorei mas consegui). E, ainda, à minha amiga Inês que me acompanha desde o Secundário, que esteve sempre disponível para me ouvir.

Ao Gristo Académico e às suas pessoas, que marcaram profundamente o meu trajeto. Aqui foram vividos momentos inesquecíveis que já deixaram muitas saudades. Um bem-haja à Beatriz por ser um ombro amigo com quem sempre poderei contar. Um bem-haja à Leonor por se preocupar, por me procurar e por estar sempre disponível. A todos os restantes, igualmente, um bem-haja!

Aos meus orientadores, Professor José António Costa e Professora Inês Oliveira, agradeço por prontamente aceitarem essa posição. Estou grata pela preocupação, pelo acompanhamento rigoroso e pela partilha de conhecimentos que foram cruciais nesta fase e que serão fundamentais na minha futura atividade profissional.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

O relatório reflete o percurso da mestranda, no ano letivo de 2022/2023, no estágio curricular desenvolvido nos 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico. Espelha ainda os conhecimentos teóricos e pedagógicos obtidos ao longo da formação académica e do percurso pessoal da estagiária.

Tendo por base um perfil de professor investigativo e atento às necessidades dos alunos, foi realizado um projeto de investigação, que teve como ponto de partida a seguinte questão investigativa: “Como pode a Educação pela Arte desenvolver competências na oralidade em alunos do 2.º CEB em Português Língua Materna?”. Através deste projeto, procurou-se compreender a potencialidade da metodologia Educação pela Arte para o desenvolvimento da produção oral.

Para a concretização do mesmo, adotou-se a metodologia investigação-ação, estabeleceu-se um plano de ação ao longo de duas regências e uma monitorização do impacto do mesmo numa grelha de avaliação por observação dos alunos e por meio de registos audiovisuais. As métricas definidas foram ambiciosas e permitiram parcialmente medir a eficácia do plano de ação, pois não foi possível estabelecer uma relação clara de causa-efeito entre a metodologia Educação pela Arte utilizada e as melhorias na oralidade apresentadas.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-Ação; Educação pela Arte; Exposição Oral.

ABSTRACT

The current Internship Report is part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice in the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

The report reflects the journey of the master's student during the academic year 2022/2023, in the curricular internship developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. It also mirrors the theoretical and pedagogical knowledge gained throughout the academic training and the student's personal development.

Based on a profile of an investigative teacher who is attentive to the needs of students, a research project was carried out, which started with the following research question: "How can Education through Art develop oral skills in students enrolled in the discipline of Portuguese Mother Tongue on the 2nd Cycle of Basic Education?". Through this project, the aim was to understand the potential of Education through Art as a methodology for the development of oral production.

To carry this out, the research-action methodology was adopted, an action plan was established over two teaching sessions, and the impact of this plan was monitored using an evaluation grid through student observation and audio-visual records. The defined metrics were ambitious and allowed for a partial measurement of the plan's effectiveness, as it was not possible to establish a clear cause-and-effect relationship between the Education through Art methodology used and the improvements in oral skills presented.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Research-Action; Education Through Art; Oral Presentation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	- 5 -
1. O “SER PROFESSOR”	- 8 -
1.1. A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR	- 8 -
1.2. A DIMENSÃO EMOCIONAL DO ENSINO.....	- 12 -
1.3. O PROFESSOR INVESTIGADOR.....	- 17 -
1.4. REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO.....	- 19 -
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	- 21 -
2.1. O AGRUPAMENTO.....	- 21 -
2.2. A ESCOLA DO 1.º CEB E A SALA DE AULA.....	- 22 -
2.2.1. A TURMA DO 1.º ANO.....	- 26 -
2.3. A ESCOLA DO 2.º CEB E A SALA DE AULA.....	- 29 -
2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO: PORTUGUÊS	- 31 -
2.3.2. A TURMA DO 5.º ANO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	- 33 -
2.4. SÍNTESE DE CAPÍTULO.....	- 35 -
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	- 37 -
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	- 37 -
3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1.º CEB	- 44 -
3.2.1. PORTUGUÊS	- 44 -
3.2.2. MATEMÁTICA.....	- 51 -
3.2.3. ESTUDO DO MEIO.....	- 56 -
3.2.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	- 57 -
3.3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2.º CEB	- 59 -
3.3.1. PORTUGUÊS	- 59 -
3.3.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	- 70 -
3.4. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS...-	79 -
3.5. REFLEXÃO E SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	- 83 -
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	- 86 -

4.1.	MOTIVAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E OBJETIVOS.....	- 86 -
4.2.	O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E A EDUCAÇÃO PELA ARTE.....	- 88 -
4.2.1.	A ORALIDADE.....	- 89 -
4.2.1.1.	A ORALIDADE NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	- 94 -
4.2.2.	A EDUCAÇÃO PELA ARTE.....	- 97 -
4.2.2.1.	A ARTE NO CURRÍCULO PORTUGUÊS.....	- 103 -
4.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	- 110 -
4.3.1.	A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	- 110 -
4.3.2.	INSTRUMENTOS E METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS.....	- 112 -
4.4.	ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÕES.....	- 115 -
4.4.1.	1.ª SESSÃO.....	- 116 -
4.4.2.	2.ª SESSÃO.....	- 118 -
4.4.3.	3.ª SESSÃO.....	- 121 -
4.5.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	- 122 -
4.5.1.	DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS.....	- 122 -
4.6.	REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO.....	- 134 -
	CONCLUSÃO.....	- 138 -
	REFERÊNCIAS.....	- 141 -
	APÊNDICE A: GUIÃO DE APRESENTAÇÃO ORAL.....	I
	APÊNDICE B: CANVA ORIENTADOR DA REGÊNCIA.....	III
	APÊNDICE C: GRELHA DE AVALIAÇÃO DE ESCUTA ATIVA.....	IV
	APÊNDICE D: CARTÕES DE PESQUISA.....	V
	APÊNDICE E: GUIÃO DE APRESENTAÇÃO ORAL (EXPOSIÇÃO).....	VI
	APÊNDICE F: ENTREVISTA.....	VII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Manipulação do robô na grelha quadriculada	- 53 -
Figura 2: Registo fotográfico do agrupamento das divisões da casa elaboradas (da esquerda para a direita: sala, cozinha, casa de banho, quarto).....	- 58 -
Figura 3: Registo fotográfico do quadro de detetives construído (à esquerda) e da análise das pistas/unidades de sentido (à direita)	- 65 -
Figura 4: Registo fotográfico da realização, pelos alunos, das tarefas do guião (à esquerda) e da visualização de fontes históricas (à direita).....	- 76 -
Figura 5: Registo fotográfico da realização, em pares, do escape room.....	- 79 -
Figura 6: Páginas do livro da turma.....	- 81 -
Figura 7: Painel Sensorial	- 82 -
Figura 8: Cartaz do alfabeto em Língua Gestual Portuguesa.....	- 83 -
Figura 9: Registo fotográfico do preenchimento da grelha de avaliação.....	- 119 -
Figura 10: Registo fotográfico da preparação da apresentação oral	- 121 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Planeamento do estágio, com indicação de presença em cada ciclo e tipologia de presença.....	- 39 -
Tabela 2: Organização das Unidades Didáticas.....	- 41 -
Tabela 3: Sessões do projeto investigativo.....	- 115 -
Tabela 4: Grelha de avaliação da fase de diagnóstico.....	- 123 -
Tabela 5: Tabela de avaliação comparativa entre a fase diagnóstica e a fase de avaliação final....	- 125 -
Tabela 6: Tabela de avaliação comparativa entre as fases do projeto e o momento de avaliação pós-projeto.....	- 128 -
Tabela 7: Tabela de avaliação comparativa entre os registos da professora em formação e os registos dos alunos na fase de avaliação final.....	- 132 -

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AE – Aprendizagens Essenciais

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAEE – Centro de Apoio ao Ensino Estruturado

CAI – Centro de Apoio à Inclusão

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

DGE – Direção Geral de Educação

DGEBS – Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

DL – Decreto-Lei

FUC – Ficha de Unidade Curricular

HGP – História e Geografia de Portugal

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

O – Observação

OC – Observação e Cooperação

OT – Orientações Tutoriais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

R – Regências

RE – Relatório de Estágio

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado “Preparação para a Docência: a Educação pela Arte para o desenvolvimento de competências de oralidade no 2.º CEB” surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O documento apresentado é de carácter obrigatório para a obtenção do grau de Mestre, como previsto no Decreto-Lei (DL) 79/2014, de 14 de maio, e denota o percurso da mestranda ao longo do ano letivo de 2022/2023. Este é um documento de carácter teórico e reflexivo, como proposto no Complemento Regular Específico do Curso (CREC), pelo que explanará o trajeto da mestranda, mobilizando para isso referenciais legais, normativos e teóricos.

O título do presente RE, “Preparação para a Docência: a Educação pela Arte para o desenvolvimento de competências de oralidade no 2.º CEB” relaciona-se, primeiramente, com o facto de pretender retratar o ano de estágio que serviu como pista de descolagem para a profissão docente. Por outro lado, na segunda parte, remete para o projeto de investigação desenvolvido neste período, no qual se aborda a metodologia Educação pela Arte para o desenvolvimento de competências da oralidade, em especial a exposição oral.

A PES decorreu ao longo de cerca de um ano letivo, simultaneamente em duas escolas do distrito do Porto, uma referente ao ensino no 1.º CEB e a demais ao ensino de 2.º CEB. Nestes contextos, foram acompanhadas uma turma de 1.º ano de escolaridade e duas turmas de 5.º ano de escolaridade, numa das quais se desenvolveu o projeto de investigação.

No que respeita a estrutura do documento, organiza-se em quatro capítulos: i) O Ser Professor; ii) Caracterização do Contexto Educativo da Prática de Ensino Supervisionada; iii) Prática de Ensino Supervisionada; iv) Dimensão Investigativa. Cada um destes capítulos subdivide-se em subcapítulos, existindo uma introdução e uma reflexão em cada um destes.

Ainda antes dos capítulos, apresenta-se a atual secção, a Introdução, na qual se explica sucintamente a organização do atual RE.

No primeiro capítulo, *O Ser Professor*, procura-se refletir sobre o significado do papel do professor na atualidade. Para tal, inicia-se com uma reflexão sobre o propósito da Educação e do professor, em especial de um bom professor, nos tempos que correm. Face às características atuais da sociedade, nota-se a dimensão emocional do ensino, que retrata um mundo em que os transtornos psicológicos são cada vez mais prevalentes, pelo que é primordial que o professor se torne capaz de abordar esta parte tão importante do ser humano. Finaliza-se o capítulo com reflexão sobre o papel do professor como investigador na sua prática educativa.

Já o segundo capítulo, *Caracterização do Contexto Educativo da Prática de Ensino Supervisionada*, como o próprio nome sugere, caracteriza o contexto no qual decorreu a PES, descrevendo o agrupamento de escolas, as escolas e as turmas com que a mestranda interagiu ao longo do ano.

O terceiro capítulo, *Prática de Ensino Supervisionada*, expõe a organização da PES, apresenta reflexões sobre uma seleção de intervenções da estagiária nos contextos e são ainda evidenciados os projetos e atividades dinamizados.

Por sua vez, o quarto capítulo, *Dimensão Investigativa*, descreve em detalhe o projeto de investigação desenvolvido. Destaca-se a motivação que desperta o interesse da mestranda no desenvolvimento da temática escolhida, passando depois para um estudo teórico dos dois grandes conteúdos, a oralidade e a Educação pela Arte como metodologia de ensino. É realizada reflexão sobre a metodologia adotada – investigação-ação – e termina-se com a análise dos dados obtidos.

Por fim, dá-se aso a uma última reflexão nas Considerações Finais, nas quais se agregam os pensamentos e impressões vividos ao longo da PES.

Note-se ainda a existência das Referências Bibliográficas, Curriculares e Normativas, de enorme relevância para o desenvolvimento de todo o processo, e dos apêndices complementares ao texto escrito.

1. O “SER PROFESSOR”

Ao longo do capítulo, abordar-se-ão algumas das características do “ser professor” na atualidade, considerando que a profissão docente é cada vez mais complexa e multifacetada. O professor contemporâneo não se cinge apenas à transmissão de conteúdos, mas também zela pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Com as novas exigências do século XXI, o papel do professor exige um constante processo de adaptação e de reflexão das suas práticas de modo a corresponder não só à crescente digitalização da educação, mas também aos novos problemas que surgem na sociedade e no indivíduo. Neste primeiro capítulo, a mestrandia refletirá sobre os aspetos do “ser professor” que considera mais pertinentes, retratando e fundamentando o ponto de vista apresentado.

1.1. A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR

A Educação é fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim sendo, também a profissão de professor é de imensa relevância para a construção de um futuro próspero. O professor não é apenas responsável pela transmissão de conhecimento académico, mas também para o desenvolvimento de atitudes, capacidades e aptidões relacionadas com a ética, o ser social e a regulação emocional do indivíduo.

Em mais detalhe quanto ao papel da Educação, Lev Vygotsky (2001, p. 104) refere que “a instrução deve estar voltada para o futuro e não para o passado.”. Tal afirmação sugere que o objetivo da Educação é preparar os alunos para os desafios futuros. Neste sentido, tem de ser vista como algo dinâmico e adaptável às mudanças sociais e desafios globais emergentes, de modo a desenvolver no aluno competências de resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, colaboração e habilidades digitais, tal como indicado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira Martins et al., 2017).

Oakeshott (2010, p. 34) também corrobora a visão de Lev Vygotsky, afirmando “education, I have contended, is the transaction between the generations in which newcomers to the scene are

initiated into the world which they are to inhabit.”¹ Esta definição sugere o modo dinâmico em que o ensino ocorre entre gerações, para que os novos alunos passem a compreender, viver e transformar futuramente a sociedade em que habitam. Para tal, é necessário que exista uma relação recíproca entre as gerações eficaz na transmissão de valores, tradições e experiências para os novos estudantes. Seguindo esta linha de raciocínio, as aprendizagens dentro do contexto educativo extravasam este espaço, influenciando diretamente a sociedade. A educação é percebida como um ritual de passagem, uma preparação para o mundo, não só para a adaptação do indivíduo, como também para a transformação que o indivíduo pode realizar nesse mundo.

Segundo Freire (1996, p. 51), um grande apologista da vertente social do ensino, “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, agindo como uma ferramenta ativa de transformação social. O ensino não consiste apenas na obtenção de conteúdos académicos, mas espelha-se também em proporcionar ferramentas para o estudante entender de forma mais produtiva o mundo em seu redor, incluindo questionar as estruturas sociais existentes. Posto isto, a educação, para Freire, deve estimular a reflexão crítica, conduzindo os alunos a pensar de forma própria e a agir ativamente na construção de um mundo mais justo.

Torna-se importante refletir sobre a definição do “ser professor”, em especial do “ser um bom professor”. Esta não é tarefa fácil, visto que o conceito é complexo, dado o seu carácter subjetivo que envolve uma vasta gama de significados e modelos. Tanto a definição de “ser professor” como a sua alternativa adjetivada “bom professor” relacionam-se profundamente com o ensino, pelo que este impacta diretamente o conceito nas suas diversas facetas. Portanto, sistemas educacionais distintos que se inserem em contextos variados com características próprias levam à redefinição desta função, já que se espera que o agente adapte a sua prática às condições do contexto.

Como afirma Estrela (1994, p. 57), “não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interação com as variáveis da situação.” O “ser professor”, então, não se resume a um formato, desejando-se antes que cada um seja único,

¹ [A educação, como tenho defendido, é o legado entre gerações no qual os recém-chegados ao contexto são apresentados ao mundo no qual vão habitar.] (tradução nossa)

trazendo as suas experiências e crenças para a sua prática pedagógica. O que se torna determinante para o êxito é, pois, a capacidade em integrar e adaptar tal prática de forma eficaz. Essa reflexão aponta para a ideia de que a docência é um campo altamente subjetivo, em que o sucesso do ensino não depende de um único modelo rígido, mas da habilidade do mesmo em interagir de forma autêntica e eficaz com as particularidades de cada situação educacional. Assim, a qualidade do ensino resulta dessa relação entre o estilo pessoal do professor e os múltiplos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da referida subjetividade, Read (2022) aponta alguns valores inerentes à boa profissão. Segundo o autor, o papel docente está profundamente relacionado com a sociedade, tendo um compromisso social e ético. Assim sendo, o professor precisa de compreender os desafios da comunidade em que se insere, construindo a sua prática pedagógica a partir daí. Para além disso, dada a Educação com vista à transformação social, é necessário que comece por compreender a comunidade escolar e o seu compromisso social, para depois desenvolver as competências necessárias nos seus alunos.

No contexto das rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas da atualidade, esta reflexão assume um papel ainda mais relevante. O docente não pode ser reduzido à transmissão de conhecimentos, mas deve ser visto como um profissional que se adapta às características do contexto, às necessidades dos alunos, às dinâmicas sociais em que se insere, aos recursos tecnológicos e aos desafios que surgem ao longo do processo educacional. Assim, a profissão docente no contexto atual exige a adaptação constante, não apenas às mudanças no conteúdo e às metodologias de ensino, mas também às transformações da sociedade e às novas demandas do mundo digital, sendo este carácter adaptativo e transformador defendido por Estrela (1994).

Perante o exposto, apesar de existirem diversos modelos do professor, esta função exige que o indivíduo delineie conscientemente a sua prática pedagógica com recurso a técnicas ou modelos a que a mestrandia foi exposta no decurso do mestrado. Só assim poderá conviver com a sua inevitável parcialidade, alinhada com a sua história pessoal, mas promovendo o ensino justo. Por exemplo, tem de fazer escolhas orientadoras que se baseiam nos seus valores e princípios. Como refere Freire (1996, p. 53), “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição.” Em vista

disso, mesmo esforçando para a neutralidade, esta é inalcançável tornando-se um pressuposto falacioso. As ações, as palavras, as escolhas metodológicas, o ambiente que cria, carregam a visão do mundo do profissional. Para além disso, dado o carácter transformador da educação, o professor deve preparar os seus alunos, desenvolvendo o seu espírito ativo e reflexivo, de forma a contribuir para uma futura mudança social.

Se de um lado se fala do “ser professor”, do outro e de modo indissociável se explora o contexto educativo no qual este exerce a sua prática.

A prática educativa exige, desde o início, o reconhecimento das características do contexto, destacando o levantamento das capacidades e necessidades dos alunos. Para Estrela (1994, p. 58), para que a prática educativa seja bem-sucedida, é necessário “reconhecer e identificar fenómenos”, “aprender relações sequenciais e causais”, “ser sensível às relações dos alunos”, “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la” e “realizar a síntese entre a teoria e a prática”.

Após a compreensão destas vertentes, importa que o docente adapte as suas metodologias, recursos, estratégias e interações às condições do contexto, para o desenvolvimento das competências e da maturidade dos seus alunos. De acordo com Vygotsky (2001) e Read (2022), a pedagogia não se deve centrar nas habilidades já maduras, mas sim naquelas em desenvolvimento. Consequentemente, o papel do professor é guiar o aluno nesse processo de evolução, através de um ambiente promotor das funções em construção e alinhado com um currículo “suficientemente flexível para ir a encontro das necessidades emergentes de cada criança.” (Read, 2022, p. 290). Tendo esta maturação de competências em mente, necessita criar percursos didáticos desafiadores, caso contrário

Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso.

Vygotsky, 2001, p. 61

Refletindo sobre estas perspetivas, a estagiária considera que a Educação deve ser vista como um processo de acompanhamento constante do desenvolvimento da criança, com métodos que

estejam em linha com suas necessidades individuais e com as etapas de maturação cognitiva. Aqui se revê a importância da adequação de metodologias e de recursos ao contexto e da construção de percursos educativos fundamentados, tal como perspectivado por Morán (2015, pp. 26/27) ao considerar que a responsabilidade deste agente é o

design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

Além do mais, no ensino atual torna-se cada vez mais importante o envolvimento do aluno na atividade de ensino-aprendizagem, privilegiando-se a aprendizagem num ambiente educacional inclusivo e participativo. O aluno passa de uma posição passiva para cocriador da sua aprendizagem, indo ao encontro da visão democrática do ensino, prática defendida por Gadotti (2004, p. 34), que afirma: “a participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas (...) também mais eficaz (...) os métodos novos em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes”.

1.2.A DIMENSÃO EMOCIONAL DO ENSINO

Este subcapítulo surge da abordagem teórica do projeto de investigação, realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada. As emoções e as Artes relacionam-se profundamente, mas a mestranda pretendeu também abordar a primeira temática, ao nível educacional, sem a sua relação com a Arte neste subcapítulo. A importância das diversas valências das emoções no ensino será explorada seguidamente.

Primeiramente, é relevante contextualizar Portugal dentro do foro psicológico na Europa. Estudos recentes indicam que Portugal é o segundo país europeu com maior incidência de transtornos psíquicos, com grau de incidência de cerca de 22% da população, dos quais “as perturbações de ansiedade foram as mais frequentes, afetando cerca de 9% da população, seguidas das perturbações depressivas (6 %) e das perturbações associadas ao consumo de álcool e de drogas (4 %)” (OECD/European Observatory on Health Systems and Policies, 2023, p. 22). Face a estes dados, não se poderá negligenciar a importância da educação emocional no currículo.

Nos dias de hoje, é comum discutir a adaptação do ensino ao século XXI, considerando as transformações que a sociedade tem vivido. No entanto, é essencial que essa adaptação tenha em conta um aspeto crucial: a crescente visibilidade dos transtornos mentais, que deixaram de ser tabu. Assim sendo, a formação de indivíduos no contexto atual de ensino aproxima dois processos mentais, o intelectual e o emocional. Apesar desta visão atual, nem sempre estes dois polos fruíram do mesmo grau de desenvolvimento, sendo a emoção normalmente colocada numa posição de menor valor, reflexão apontada por Damásio e Damásio (2006, p. 7),

There has been a traditional divide separating cognition from emotion. It has been classically claimed that cognition and emotion are two entirely different processes for the human mind and for the human brain. And that, somehow, a rational mind would be one in which cognitive skills developed to a maximum and emotional processing would be suppressed to a maximum because somehow, emotion would not be a good counselor of cognitive creativity.²

Coloca-se posteriormente o desafio sobre a possibilidade, ou não, de ensinar esta faceta humana. Na conceção tradicional de ensino, os processos emocionais dificilmente são moldáveis, pois são apenas respostas instintivas e inatas ao ser humano. Hepburn (2010, p. 360) contradiz esta abordagem, referindo que “on the traditional view of emotion, it is difficult to see how an emotion is educable at all. (...) But what about transforming and civilizing emotions, or rendering them more discriminating, appropriate, reasonable, sensitive?”³ Neste prisma, o autor sugere que é possível educar as emoções tendo como base o contexto, o outro e a reflexão. Para tal, é necessário explorar análise crítica para a compreensão e posterior adaptação aos contextos. A mestrandia tenciona adotar esta visão, argumentando que o objetivo não é a supressão de emoções, mas o seu ajuste à sociedade e aos valores éticos.

A evolução das tecnologias e a disponibilidade de novas formas de aprendizagem são pontos de foco, mas pouco se tem falado sobre a saúde emocional dos alunos, assunto este que merece ser abordado. Com base na informação recolhida nos anos de formação e alinhado com a perspetiva pessoal, a estagiária considera que o sistema educacional deve ir além do currículo, deve mesmo

² [Tem existido uma divisão tradicional que separa a cognição da emoção. Classicamente, tem-se afirmado que a cognição e a emoção são dois processos totalmente diferentes da mente humana e para o cérebro humano. E que, de algum modo, uma mente racional seria aquela em que as habilidades cognitivas se desenvolveram ao máximo e na qual o processamento emocional seria suprimido ao máximo, porque, de alguma forma, a emoção não seria uma boa conselheira da criatividade cognitiva.] (tradução nossa)

³ [na visão tradicional da emoção, é difícil entender como é que a emoção pode ser ensinada sequer. (...) Mas e quanto a transformar e civilizar as emoções, ou torná-las mais discriminadas, apropriadas, racionais, sensíveis?] (tradução nossa)

incluir a promoção do bem-estar mental, na medida em que, sem a capacidade de lidar com as próprias emoções, os alunos terão grandes dificuldades de se concentrar e prosperar academicamente e de se integrar na sociedade. Nesse contexto, é necessário refletir sobre o papel das emoções no processo educacional, reconhecendo que, ao longo da história, elas sempre desempenharam um papel significativo no desenvolvimento humano.

Suportado na experiência pessoal da mestranda, enquanto educanda e na escassa prática pedagógica, ficou perceptível que os professores, ao lidarem com os alunos diariamente, muitas vezes se deparam com indivíduos que não possuem estratégias adequadas para regular as suas emoções. Além disso, os próprios podem não ter a formação ou as ferramentas necessárias para lidar com essas questões de forma eficaz. Muitas vezes, a pressão para garantir a realização de conteúdo de forma eficiente acaba por eclipsar as necessidades emocionais dos estudantes. É fundamental, portanto, que a formação docente inclua o reconhecimento e a gestão emocionais, como parte essencial do processo educativo. Isso não significa simplesmente ensinar técnicas para lidar com comportamentos disruptivos, mas preparar, ainda, para criação de ambientes onde os alunos se sintam seguros o suficiente para expressar as suas emoções.

A partir desta reflexão, estabelece-se também a importância da relação professor-aluno. Read (2022, p. 283) considera a sua importância quando refere que: “a relação estabelecida entre o mestre e a criança é o fator primordial. O desenvolvimento da confiança, a eliminação do medo, a força do amor e da ternura – eis os elementos com que o mestre deve trabalhar”.

Quando consideramos a importância das emoções no ambiente escolar, surge uma questão relevante: por que deveríamos considerar que as emoções dos nossos alunos são menos relevantes do que outras vertentes do ensino formal? Compreender que as emoções e o rendimento escolar estão interligados é um passo fundamental para a criação de um ambiente educacional mais saudável. Alunos que têm as suas necessidades emocionais atendidas e reconhecidas têm mais hipóteses de se concentrar, de aprender e de desenvolver habilidades sociais, o que, por consequência, reflete positivamente o seu desempenho escolar. O equilíbrio emocional não é um luxo, mas uma necessidade para o sucesso educacional.

Para além disso, a associação cognição-emoções contribui para uma aprendizagem mais significativa e, portanto, duradoura. Quando as emoções positivas se interligam no processo de

aprendizagem, elas funcionam como estímulos no reforço e retenção das mesmas. Isto ocorre porque os processos mentais estão profundamente relacionados e, quando agem em simultâneo, tendem a estabelecer conexões fortes. Posto isto, a integração das emoções no ensino facilita a compreensão dos conteúdos e transforma a aprendizagem, promovendo a conservação eficaz e uma experiência de aprendizagem evolutiva.

Corroborando o que se explorou no subcapítulo anterior, é necessário destacar que a percepção que um professor tem sobre o seu papel está em constante evolução. Esse entendimento muda ao longo do tempo, à medida que este adquire novas experiências, conhecimentos e aprende com os erros cometidos. A reflexão sobre as emoções e sobre a sua prática pedagógica ganha então uma posição essencial. Em concreto, o reconhecimento da importância das emoções na aprendizagem permitirá ao docente reorientar o processo de ensino, tornando-o mais adequado e oferecendo um suporte aos alunos quando os docentes interiorizam que as emoções influenciam a aprendizagem, tornam-se mais aptos a oferecer um suporte adequado aos alunos, indo além do mero transmissor de conteúdo e surgindo como guia na jornada emocional dos estudantes. Contudo, muitas vezes, a pressão por resultados imediatos e mensuráveis pode prejudicar esta vertente, limitando a percepção por parte do profissional, do aluno enquanto ser completo, emocional e intelectual.

A educação deve, portanto, ser um reflexo da própria humanidade do professor e do educando. Ao ensinar a importância do autocuidado emocional, os docentes também se tornam exemplos vivos de como lidar com os desafios emocionais de maneira construtiva, o que fortalece ainda mais a relação existente entre ambos. Afinal, todos os comportamentos humanos estão ligados às emoções, tornando-se essencial que os alunos aprendam a gerir os seus sentimentos e a adaptar comportamentos, em vez de se guiarem apenas pelos instintos naturais.

Ainda na linha emocional, há que avaliar o risco da dinâmica de poder do lecionador, numa posição de superioridade que, por vezes, o leva a agir de forma rígida e impessoal, sem considerar as emoções dos alunos obtendo, assim respostas defensivas ou de resistência. O que muitas vezes é esquecido nesse processo é a necessidade de ouvir os alunos, de compreender as suas dificuldades emocionais e sociais. Deste modo, não deve agir apenas com autoridade, mas com empatia, reconhecendo que, por trás de cada comportamento, há uma emoção que merece ser

compreendida, visão perspectivada por Read (2022, p. 333). Segundo este autor “A relação do adulto com a criança deve ser sempre a de um colaborador e nunca de um mestre”.

Tendo em consideração o exposto precedente, ao longo da própria experiência escolar da mestranda, foi notório o distanciamento de alguns profissionais, mostrando pouco interesse em conhecer a perspectiva pessoal do educando de forma mais profunda. Esse distanciamento pode ser profundamente prejudicial para o processo educativo, pois sem uma conexão genuína, a avaliação torna-se incompleta e até injusta. Neste âmbito, pode levantar-se uma questão: como pode então proceder-se à avaliação e crítica do desempenho do aluno de maneira justa, usando palavras inadequadas ou com risco de má interpretação pelo aluno, por mero desconhecimento das suas idiossincrasias? Por outro lado, o professor necessita evitar o temor por parte do aluno, em expressar uma opinião sincera, por receio de prejuízo na avaliação. O medo de ser punido, apesar do desejo de partilha de opiniões sinceras, reflete a falta de um ambiente seguro para o diálogo, um espaço essencial para o crescimento intelectual e emocional de todos os envolvidos no processo educativo.

Considerando ainda o ambiente proporcionado no ensino, a estagiária acredita que deve ser sensível à diversidade, criando um clima de respeito e de valorização das diferenças. Esta linha de raciocínio adquire ainda mais ênfase face ao contexto social de Portugal como país plural, com maior diversidade cultural, onde a inclusão se assume como um valor essencial da educação contemporânea.

Portanto, é crucial que a educação seja um espaço de respeito mútuo, onde as emoções de cada aluno sejam reconhecidas e compreendidas, e onde os docentes se lembrem que, como seres humanos, também estão em constante processo de aprendizagem e evolução. A verdadeira educação pressupõe, portanto, um processo de intercâmbio, em que tanto professores quanto alunos possam crescer juntos, emocional e humanamente. Se a educação se tornar um espaço de entendimento das emoções e da criação de estratégias para lidar com elas de forma construtiva, criam-se as condições para o desenvolvimento pleno dos alunos, tanto como indivíduos quanto como cidadãos. Em conclusão, uma Educação que advoga a integração da emoção no ensino é mais completa, pelo facto de aproveitar a sinergia entre a capacidade de regular as emoções e de agir racionalmente, aspetos esses diferenciadores do ser humano dos demais seres.

1.3.0 PROFESSOR INVESTIGADOR

Após analisadas algumas das características do professor no subcapítulo anterior, importa agora destacar a sua dimensão investigativa e reflexiva no contexto contemporâneo. Em contraste com a visão tradicional do docente como simples transmissor de conteúdo, o professor investigador surge como um sujeito ativo, que procura compreender e aprimorar a sua prática, tendo em conta as particularidades do contexto educativo em que se insere. Portanto, a função do docente extravasa o conteúdo académico, implicando também a capacidade de formular perguntas, testar hipóteses, analisar dados e aplicar novos conhecimentos na prática pedagógica. Esta nova abordagem ganha relevância face às necessidades emergentes num mundo em constante transformação, exigindo que o profissional adote uma postura crítica e transformadora.

Esta nova visão, enquanto profissional investigativo e reflexivo, contempla-se no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, onde se explicita a função do docente como “específica de ensinar (...) apoiada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”. Acrescente-se que a formação não se sujeita apenas à formação académica do indivíduo, mas assume-se como um processo contínuo e presente ao longo da sua prática profissional, construída a partir da análise e reflexão crítica da ação pedagógica, elementos-chave nos princípios da investigação. Freire (1996, p. 21) corrobora esta perspetiva, relatando que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Sobre a investigação na identidade profissional do docente, Alarcão (2001, p. 26) advoga que o papel do professor enquanto investigador é a génese da profissão, referindo que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”. Portanto, na ótica da autora o sujeito que apenas ensina ou transmite conhecimento não atinge o verdadeiro estatuto de docente, já que para isto é necessário que questione as suas práticas, fazendo com que evoluam para ir de encontro às aprendizagens realizadas.

Ainda segundo Alarcão (2001), o professor não deve limitar-se à posição de “um mero executor de currículos”, esperando-se que seja capaz de interpretar as necessidades do contexto educativo e de adaptar-se às mesmas de forma flexível e crítica, adotando uma postura proactiva

e decidida. Esta perspectiva conecta-se com a visão de Freire (1996) que afirma que a reflexão crítica sobre a prática é essencial na transformação da relação Teoria/Prática, sendo que, esta não existindo, corre-se o risco de a teoria se tornar vazia, enquanto a prática cai no ativismo sem propósito pedagógico. Portanto, o docente analisa criticamente as suas práticas e procura melhorar o seu método de ensino, ajustando-se às necessidades dos alunos e aos conteúdos a reforçar.

Nesta linha de pensamento, defendendo um ensino reflexivo, as autoras Oliveira e Serrazina (2002, p. 10) apontam três implicações “abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social.” Ora, as duas primeiras têm vindo a ser abordadas, mas é necessário ampliar o princípio da consciência social, que se reflete na atenção e compreensão dada às particularidades dos alunos e do seu contexto. O docente investigador, ao refletir sobre as suas práticas, reflete obrigatoriamente sobre o impacto que essas escolhas têm na vida dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva.

Essa consciencialização social está também presente na obra de Barca (2004, p. 132), que explicita que

se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos

A prática investigadora é, então, uma postura ética e crítica, de envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, com dedicação individualizada ao aluno e às suas necessidades e seleção criteriosa de metodologias e recursos adequados. O objetivo da adoção desta postura, em que os professores refletem sobre a sua prática continuamente, é “compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 8). O desenvolvimento destas capacidades torna-se essencial na prática docente, já que, caso não as tenha desenvolvido, dificilmente as conseguirá desenvolver nos seus alunos.

Concluindo, o professor investigador questiona as suas práticas e procura melhorar o ensino através de competências como a reflexão. O ajuste e a adaptação às necessidades do contexto devem ser realizados em colaboração com outros agentes educativos, inclusive com os próprios

alunos, de forma a adquirir um vasto leque de opiniões e perspectivas que engrandecerão a prática docente. Este processo é contínuo, pelo que a formação docente ocorre ao longo da concretização da prática, desenvolvendo-se o professor ao nível profissional e pessoal.

1.4. REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO

No presente capítulo, refletiu-se sobre a temática da Educação e do “Ser Professor”, considerando-se a Educação uma das principais dimensões do desenvolvimento de uma sociedade.

Na perspetiva de diferentes autores, a Educação pauta-se pelo seu carácter dinâmico, de adaptação aos desafios globais, transformando-se conforme as novas necessidades. Neste âmbito, aptidões como o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração tornam-se cada vez mais relevantes num mundo em rápida e constante evolução (Freire, 1996; Vygotsky, 2001; Oakeshott, 2010).

Tendo a Educação como objetivos o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, é importante que o professor compreenda o contexto em que se insere, adaptando a sua prática às necessidades identificadas. Para isso, a prática docente configura-se como flexível, com vista a adequar-se aos estudantes, elaborando sequências didáticas que permitam o desenvolvimento de reflexões e do espírito crítico para que futuramente os estudantes transformem a sua sociedade. O docente é fundamental para moldar atitudes, valores e competências, sendo a Educação uma ferramenta de transformação, tanto para os alunos quanto para o contexto em que estão inseridos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

No que concerne à Dimensão Emocional do ensino, atendendo a que os transtornos psíquicos como ansiedade e depressão têm uma prevalência crescente, é urgente integrar esta dimensão no currículo escolar, reconhecendo que as emoções não são apenas respostas instintivas, mas aspetos educáveis, capazes de ser ajustados e desenvolvidos ao longo da vida. Para além disso, ignorar ou minimizar a importância das emoções equivale a desconsiderar a complexidade do ser humano e os fatores que influenciam a aprendizagem. Assim, em vez de relegar as emoções a um

papel secundário, é crucial incorporá-las como parte integrante das estratégias educacionais, promovendo uma abordagem holística e equilibrada.

Portanto, ensinar os discentes a regular e a gerir as suas emoções é crucial no processo de ensino e aprendizagem, visto ter consequências no sucesso académico, na integração social e no fortalecimento de identidade emocional. Este objetivo é apenas alcançável pelo reconhecimento, por parte do professor, da importância desta característica humana e pelo esforço em criar ambientes educacionais seguros. O docente é, dessa forma, um ser empático e facilitador emocional, capaz de estabelecer relações significativas com os estudantes, numa relação de reciprocidade.

Finalizando o capítulo, refletiu-se sobre o papel do professor como ser investigador e reflexivo. O docente é, antes de tudo, um sujeito ativo que reflete constantemente sobre a sua prática, adapta-se às necessidades dos alunos e ao contexto educacional, procurando aprimorar as suas abordagens pedagógicas. Este processo contínuo de investigação e reflexão permite não só o ajuste do método de ensino, mas também o entendimento e promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, colaborativo e significativo. Esta reflexão enquadra-se ainda no trabalho realizado no capítulo 4, no qual se procurou desenvolver a aptidão investigativa da aluna.

Assim, a prática e a formação do docente têm de ser encaradas como um ciclo de construção contínua, no qual a reflexão não apenas aprimora o ensino, mas também fortalece a identidade profissional do professor. Deste modo, o ato de ensinar torna-se uma prática transformadora, não apenas para os alunos, mas também para o próprio docente, que ao refletir sobre as suas práticas se compromete com o seu crescimento contínuo e contribui para um ensino mais justo, relevante e inovador.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O presente capítulo pretende caracterizar os contextos educativos sob os quais se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Iniciará pela caracterização do agrupamento de escolas, e respetivas instituições, e incluirá ainda a caracterização de cada uma das turmas do 1.º CEB e do 2.º CEB. Note-se que a compreensão das características e das qualidades do contexto educativo é basilar para a adequação da prática educativa. Para tal, a perceção do contexto foi realizada pela leitura e interpretação de textos oficiais com a simultânea observação direta e participante da estagiária. Esta observação foi registada com recurso a preenchimento de grelhas de observação e a apontamento de notas de campo. Neste sentido, serão evidenciadas as características e as necessidades do contexto nas suas diversas vertentes que, por conseguinte, fundamentarão as ações da mestranda apresentadas no presente relatório.

2.1. O AGRUPAMENTO

A PES desenvolveu-se em duas instituições de ensino pertencentes a um agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto, especificamente nos concelhos da Maia e de Gondomar. O agrupamento contava com 10 instituições de ensino que abrangiam o pré-escolar, o 1.º CEB, o 2.º CEB, o 3.º CEB, o secundário e o ensino profissional. Destes estabelecimentos, um destinava-se ao pré-escolar, dois ao ensino no 1.º CEB, seis continham tanto o pré-escolar como o 1.º CEB e, por fim, o restante estabelecimento destinava-se ao ensino desde o 2.º CEB até ao secundário, contando ainda com o ensino profissional. Tendo por base os moldes da PES, a estagiária frequentou uma das escolas de pré-escolar e 1.º CEB, bem como as instalações da escola-sede para a prática no 2.º CEB.

Para uma compreensão mais aprofundada do agrupamento, refira-se que se encontrava abrangido pelo programa Territórios Educativos para Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2006/2007, pelo que se inseria geograficamente num território socioeconómico desfavorecido, podendo caracterizar-se pelo abandono escolar precoce, pelo absentismo, pela indisciplina e pelo insucesso académico, aspetos que o agrupamento se empenhava em combater através de várias

medidas e projetos de apoio à inserção dos estudantes na vida profissional. Segundo a Junta de Freguesia, as medidas adotadas demonstravam sucesso pelo que consideravam que “não é por acaso que a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos tem vindo a melhorar significativamente nos últimos anos.” (Junta de Freguesia, s.d.).

Com efeito, para dar resposta às dificuldades apresentadas, o agrupamento regia-se não só pela legislação em vigor, mas também por diversos documentos estruturais redigidos pelos seus órgãos, tais como o Plano Plurianual de Melhoria TEIP, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular, o Plano Anual de Atividades e o E@D. A leitura desta documentação permitiu identificar mais claramente as necessidades e potencialidades dos alunos, estando presentes ainda os valores e a missão do agrupamento, cujo principal objetivo era, a criação de uma escola de sucesso através da partilha de responsabilidades entre os agentes educativos e a comunidade. Tendo em vista este objetivo o agrupamento diversificava a oferta escolar através da formação profissional e do estabelecimento de parcerias com projetos como o Erasmus+, o Parlamento Europeu e o Educating Hearts, e criava clubes nos domínios desportivos e científicos, como o Clube de Ciências. Consequentemente, formavam-se alunos e cidadãos participativos, promovendo meios que facilitassem a sua inserção no mercado de trabalho.

Estatisticamente, a massa estudantil era heterogénea e multicultural, sendo o agrupamento um local de contacto entre as diversas classes sociais. Os níveis económicos e graus de escolaridade dos agregados familiares diferiam grandemente, constatando-se que 37% dos alunos inscritos neste agrupamento dependiam de apoio de ação social escolar. Analisando o Projeto Educativo desta unidade organizacional referente aos anos de 2022-2025, averiguamos que, no ano de 2022, estavam matriculados neste agrupamento 1882 alunos, dos quais 200 possuíam nacionalidade estrangeira e 134 beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de tipo seletivo e adicional. Face à dimensão discente, contavam com cerca de 200 professores e educadores e 90 assistentes operacionais e técnicos.

2.2. A ESCOLA DO 1.º CEB E A SALA DE AULA

A escola do 1.º CEB em que se realizou a PES era composta por três edifícios independentes. Para sua caracterização, serão nomeados como o edifício da parte de cima, o edifício da parte de baixo e o edifício central, como eram correntemente apelidados no seio escolar. Esta estrutura era frequentada por 12 turmas, três por cada ano de escolaridade, o que correspondia a aproximadamente 235 alunos.

Iniciando pelo edifício central, este era referente à biblioteca escolar, à reprografia e aos gabinetes da reitora da escola e da professora responsável pela biblioteca. Era um espaço utilizado para atividades e projetos desenvolvidos em toda a escola, sendo o seu espaço convertido conforme as necessidades dessas. Para uma melhor organização dos projetos, as turmas utilizavam o edifício central alternadamente, não se cruzando com as restantes. Este era um espaço provido de recursos e materiais que poderiam ser requisitados pelos professores, bem como pelos alunos, caso se tratasse de livros. Para cativar os alunos à leitura, a responsável pela biblioteca escolar expunha livros diversos mensalmente, nas chamadas sugestões de leitura.

Por sua vez, o edifício da parte de baixo era organizado em dois pisos. O piso inferior era composto por casas de banho de professores e de alunos, por salas de aula e por uma sala destinada às refeições dos professores e assistentes operacionais, consistindo numa cozinha com algum equipamento onde se guardavam roupas de alunos e medicação. No piso superior, encontravam-se apenas as salas de aula. Neste ano letivo, frequentavam este edifício turmas correspondentes aos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Do lado direito da entrada principal, encontrava-se o edifício da parte de cima, no qual a mestrandia teve mais presença. Este edifício estava organizado em dois pisos, sendo composto por salas de aulas, casas de banho para professores e para alunos no piso térreo, pavilhão polivalente, cantina e pelos centros de apoio aos alunos com necessidades especiais, o CAI (Centro de Apoio à Inclusão) e o CAEE (Centro de Apoio ao Ensino Estruturado). No que se refere ao espaço do pavilhão polivalente, era de dimensões relativamente reduzidas e o chão consistia em soalho de madeira. Aqui eram realizadas atividades extracurriculares, como aulas de patinagem, preparações para festas e servia ainda como local de brincadeira nos intervalos, quando as condições meteorológicas não permitiam a utilização do espaço exterior.

Transpondo para o espaço exterior cimentoso, tinha uma configuração serpentina, circundando os edifícios, o que permitia a comunicação entre os locais. Era também neste lugar que existia a passagem para o jardim de infância através de um portão nas paredes traseiras das escolas. O exterior era espaçoso e tinha diversas valências. Neste local, foi criada uma horta escolar, cuidada pelos assistentes operacionais e pelos professores, com a colaboração alternada de uma turma responsável. Este espaço era complementado com um número reduzido de árvores dispersas. Era ainda local de brincadeiras e diversões, existindo baloiços adaptados para cadeiras de roda junto ao CAEE, os quais eram de exclusivo uso de portadores de tais cadeiras. Perto do edifício da parte de baixo, existia uma estrutura de metal que criava um coberto, utilizado pelos alunos para se abrigarem da chuva e do sol. Nesta zona, existia ainda um campo de futebol, estando calendarizados os momentos em que as várias turmas o poderiam utilizar para o seu entretenimento.

A sala de aula na qual decorreu a PES encontrava-se no edifício da parte de cima, no piso inferior. Em termos estruturais, era retangular e reduzida com duas portas de acesso exterior alternativas: a porta principal ou a porta lateral. Era um local luminoso, com entrada de luz natural direta tanto através da porta lateral envidraçada como da janela ao seu lado e ainda da parede de lado esquerdo predominantemente constituída por vidro. Por norma, os estores encontravam-se fechados, permitindo a passagem de luz natural, mas resguardando da distração indevida para o espaço exterior.

A parede em frente à entrada principal era composta por um quadro branco, utilizado para a leção e projeção, e um quadro de cortiça em que se expunham materiais didáticos. O projetor encontrava-se suspenso do teto. A parede do fundo da sala continha um quadro de giz meramente utilizado para fins decorativos. Lateralmente, existia um armário de arrumação de capas dos alunos, para se organizarem as fichas de trabalho concluídas. Paralelamente, junto à secretária da professora, havia ainda um outro pequeno armário com o mesmo fim de organização, neste caso dedicado a materiais como a cartolina.

A disposição das secretárias na sala remetia ao ensino tradicional, pelo que existiam quatro colunas de carteiras viradas para o quadro branco, com três a cinco carteiras de pares. A disposição dos alunos nas mesmas variava ao longo do ano letivo e era influenciada diretamente

pelo comportamento que os alunos revelavam. Visto que o número de lugares superava o número de alunos, a professora titular optava por colocar os alunos faladores individualmente nas suas secretárias.

Numa análise crítica da disposição de sala de aula, refira-se que tanto apresentava potencialidades como fragilidades. Por um lado, a disposição tradicional permitia um maior controlo da turma, visto que a professora visualizava diretamente os alunos, o que facilitava o acompanhamento dadas as características faladoras dos estudantes. Para os alunos, esta organização permitia uma fácil observação do quadro, favorecendo o acesso aos registos no mesmo.

Por outro lado, numa perspetiva mais colaborativa do ensino, a disposição dificultava a realização de tarefas em colaboração e a interação entre os estudantes. A mestranda, ao longo das intervenções neste ciclo, privilegiou disposições ativas de sala de aula, incluindo a organização em grupos de quatro e a disposição no chão da sala de aula. Esta prática seguiu a inspiração do que é referido por Teixeira (2012, p. 170): “A organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor”. Primeiro, a mestranda estabelecia a metodologia e os objetivos de aula para depois adequar a disposição de sala de aula aos mesmos. Permanece então a questão, será que a disposição tradicional foi uma mais-valia para o controlo da turma, ou pelo contrário, seriam obtidos os mesmos resultados caso a disposição alternativa tivesse sido adotada desde o início? Para a mestranda, ter-se-iam alcançado os mesmos benefícios com disposições de sala de aula alternativas, com as devidas adaptações nos meios de gestão de turma.

Cada secretária apresentava uma caixa transparente, para que os alunos pudessem guardar os seus materiais. Lateralmente, as carteiras dispunham de um cabide para colocar as lancheiras, já as mochilas estavam presas à parte de trás das cadeiras dos alunos. Na saída da sala, guardavam-se os guarda-chuvas. Neste espaço de corredor, existia também um outro armário destinado à arrumação.

No que respeita a decoração do espaço de sala de aula, esta foi-se modificando ao longo do tempo, com a introdução de materiais nas paredes ou no quadro de cortiça conforme a aprendizagem dos alunos e seus trabalhos plásticos. De facto, a integração gradual dos

elementos de sala de aula foi muito importante para motivar e relembrar as aprendizagens anteriores. Esta prática incutiu dinamismo na aprendizagem, uma vez que os diferentes trabalhos eram expostos à medida que os conteúdos eram abordados. Pelo que se tornavam aprendizagens significativas, o que seria diferente caso tivessem sido expostos materiais de antemão. Dito de outra forma, esta abordagem mais dinâmica de exposição dos temas sucessivamente trabalhados permitiu orientar o foco e contrariar a distração muitas vezes associada a uma quantidade de informação excessiva.

2.2.1. A TURMA DO 1.º ANO

A turma do 1.º ano era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, dos quais 11 eram de sexo feminino e 10 de sexo masculino. No contexto de sala de aula, por norma, estavam presentes 20 alunos, sendo o restante aluno autista não-verbal e, portanto, tinha acesso a Medidas Adicionais de Suporte à Aprendizagem e, por isso, frequentava o centro de apoio estruturado (CAEE) onde era acompanhado por professores especializados.

As aulas decorriam todos os dias no mesmo horário, iniciavam às 9h e terminavam às 15h30m, existindo atividades extracurriculares integradas ao longo do dia escolar ou que funcionavam após o ensino formal entre as 17h30 e as 19h. Este último horário foi criado pela autarquia para facultar apoio às famílias. As atividades que decorriam dentro do horário formal correspondiam a aulas de xadrez, à segunda-feira entre as 11h30 e as 12h30, e a inglês, na terça-feira entre as 13h30m e as 14h30, pelo que todos os elementos da turma participavam nestes momentos. A escola oferecia ainda atividades extracurriculares de patinagem, de educação física, de música, entre outras, mas que não eram frequentadas por todos os alunos nem se organizavam por turmas. A maioria dos alunos frequentava ATL's (Atividades de Tempos Livres) após o término das aulas, havendo situações em que os alunos se dirigiam a estes centros durante as horas de almoço, regressando para o horário da tarde. Note-se que era possível observar o acompanhamento dos alunos, por exemplo, na correção dos trabalhos de casa.

Por conseguinte, a turma contactava dentro do recinto escolar com diversos adultos durante a semana. Diariamente comunicavam com a professora titular, principalmente dentro de sala de aula, e com os técnicos auxiliares da escola, responsáveis por diversos postos dentro desta

estrutura fora da sala de aula. Poderiam depois relacionar-se com os professores de xadrez e de inglês pelo motivo anteriormente exposto, com os responsáveis pelas atividades extracurriculares, com a diretora da escola, que na ausência da professora titular, lecionava pequenos momentos, com a professora presente no centro de recursos e com os professores de ensino especial que por vezes acompanhavam o aluno com autismo severo dentro de sala de aula. Existia ainda o serviço de psicologia nesta escola, sendo que uma aluna com suspeitas de hiperatividade e outras doenças ainda não identificadas o frequentava regularmente. Também um aluno, sinalizado por suspeitas de se encontrar no espectro de autismo, fora outrora acompanhado neste serviço, mas sem diagnóstico, pelo que rapidamente o abandonou.

No que concerne à caracterização económica e social da turma, esta era bastante heterogénea. Os agregados familiares variavam, encontrando-se três situações distintas: os alunos com ambos os pais presentes no lar; os alunos com pais separados, tendo de, por esse motivo, se deslocar de lar em lar semanalmente; e alunos ao encargo de outros parentes que não os pais biológicos, por motivos de emigração ou de irresponsabilidade parental. Economicamente também se verificava disparidade, muitas vezes relacionando-se com a falta de oportunidades devido ao grau académico obtido pelos familiares, o qual ia desde a aquisição de título académico superior até à não frequência da escola primária, pelo que não estavam capacitados para ler ou escrever.

Em termos relacionais, dentro da turma, notava-se bastante união, o que se devia ao facto de a maioria dos alunos terem frequentado previamente a mesma escola do pré-escolar neste agrupamento, o que tanto originava brincadeiras como desacatos. Era uma turma assídua e pontual, à exceção de raros casos relativos a carências do foro da saúde ou por situações mais graves devido a problemas no seio familiar; esta última situação ocorreu no 3.º período com um aluno impedindo a sua assiduidade. Esta turma tinha um bom aproveitamento escolar e a motivação para as aulas era satisfatória, à exceção de alguns elementos que mostravam mais dificuldades, mas com um desenvolvimento positivo ao longo do ano. A turma era ainda energética e ruidosa, sendo que a professora recorria a um tom de voz mais elevado para contrariar o ruído que se formava.

No que respeita a relação escola-família, a mesma foi observada em torno da professora titular com os familiares dos alunos. Existia uma plataforma *padlet* onde a professora publicava

fotografias de atividades realizadas em sala de aula, na escola ou fora deste recinto, por exemplo em visitas de estudo, sendo a sua funcionalidade o arquivo de registos das atividades elaboradas. Procedia-se ao registo fotográfico e uma breve explicação das atividades para que os parentes pudessem acompanhar as atividades dos seus educandos. Também neste espaço eram assinalados os aniversários dos alunos através de fotografias dos mesmos com uma menção especial assinada por todos os colegas da turma. Para comunicação, os encarregados de educação recorriam ao agendamento presencial através do *mail* ou utilizavam este mesmo recurso para esclarecer eventuais dúvidas e informar aspetos significativos da vida dos alunos.

A relação escola-família é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem. Na atualidade, é advogado que estes dois agentes em conjunto devem elaborar uma prática que tende a aumentar o sucesso do educando, estabelecendo objetivos conforme as necessidades diagnosticadas. Segundo Read (2022, p. 358), “se existe um completo divórcio entre a escola e o lar, o resultado na criança será uma tensão, um descontentamento, mesmo uma neurose.” Nesta linha de pensamento, um bom relacionamento irá, na maior parte das vezes, significar uma melhoria do desempenho do estudante e, no futuro, um menor abandono escolar. Acresce que um grande exemplo que esta parceria transmite ao estudante é a aprendizagem de valores colaborativos e sociais, uma vez que o aluno visualiza dois órgãos a funcionar no mesmo sentido.

Quanto à rotina diária, o dia iniciava pela escrita da data no quadro, o que era executado pela professora. Esperava-se que os alunos copiassem a data para o caderno diário para depois passarem ao treino da escrita das letras aprendidas durante a semana e à escrita do seu nome completo. Esta foi uma rotina elaborada desde o início do ano letivo, pelo que a mestranda reflete sobre a sua importância para o desenvolvimento da alfabetização.

Numa primeira instância, a atividade contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina, pelo que inevitavelmente foi observável uma clara evolução na utilização do lápis e na escrita das letras conhecidas. Para além disso, a escrita do nome individual resultou na identificação de outras letras, mesmo antes da sua aprendizagem em sala de aula, o que contribuiu para uma certa discrepância de conhecimento entre os elementos da turma. A execução da rotina permitia ainda que os alunos identificassem e realizassem esta atividade sem que fosse necessária a intervenção da professora, auxiliando positivamente na distinção de contexto entre ‘brincadeira’

e 'trabalho', constituindo, portanto, uma forma de criar um ambiente de aula apropriado. De facto, a mestranda considera que esta é uma estratégia aplicável no seu futuro profissional dadas estas potencialidades, sobretudo como estratégia de gestão da turma e não tanto como motivação.

Após este momento, eram introduzidas tarefas que se realizavam autónoma e sequencialmente pelos alunos, sendo apreciável a diferença de ritmos dentro da turma. Normalmente, a professora circulava pela sala de aula a corrigir as tarefas já realizadas. Uma vez que esta turma era de primeiro ano, inevitavelmente a planificação das aulas recaía em grande parte na componente curricular de Português, pelo que semanalmente era introduzida uma nova letra ou ditongo nos primeiros dias semanais. Para a aprendizagem de novas letras, eram utilizados cartões que ficavam expostos na sala, passando depois para a visualização de vídeos da Escola Virtual relativos a essa letra. Posteriormente, eram realizadas atividades de recorte da letra ou ditongo de revistas ou jornais para sua posterior colagem no caderno. Por fim, os alunos realizavam fichas de manuais ou fichas elaboradas pela professora com os principais objetivos de identificar, escrever e, já mais tarde, a meio do ano, exercitar a leitura das letras, ditongos e palavras.

No final do dia, cada aluno arrumava e limpava a sua secretária, sendo o espaço de sala de aula higienizado pelos técnicos auxiliares. Destaca-se esta tarefa para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e na formação de cidadãos.

A existência de rotinas, em especial em crianças de faixas-etárias iniciais, é um ótimo método para desenvolver a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. A previsibilidade auxilia na criação de um ambiente seguro e, para além disso, favorece a aprendizagem de aptidões de gestão de tempo. De acordo com Hohmann e Weikart (1995), a criação de ambientes rotineiros é um dos elementos fundamentais de métodos ativos de ensino, já que se encoraja que os alunos adquiram um papel mais pró-ativo na sua aprendizagem.

2.3. A ESCOLA DO 2.º CEB E A SALA DE AULA

A escola onde se realizou a PES de 2.º CEB era a escola sede do agrupamento. Este era um estabelecimento de dimensões vastas que albergava cerca de 50 turmas correspondentes ao 2.º CEB, 3.º CEB, ensino secundário e ensino profissional, sendo composto por três pavilhões

interligados. A cada um destes pavilhões, denominados de pavilhão A, o principal, de pavilhão B, o central, e de pavilhão C, correspondiam distintos anos de escolaridade. Dado que, no pavilhão A, se encontravam as salas de aula do 2.º CEB, foi o frequentado pela mestrandia. Também neste local existia a sala dos professores, o gabinete de psicologia, o gabinete da diretoria, a receção (PBX), os serviços de ação social, a enfermaria, a reprografia, a biblioteca escolar, as salas especializadas para o ensino de Música, de Educação Visual e de Educação Tecnológica e de Tecnologia da Informação e Comunicação. Importa destacar o espaço da biblioteca que tinha dimensões reduzidas, mas que era regularmente utilizado pelos alunos. Este era um lugar abundante em livros, onde se encontravam mesas de trabalho e uma pequena mediateca. A sua missão, segundo consta no Regulamento Interno da instituição, era “disponibilizar serviços e recursos para a promoção das literacias e do pensamento crítico” (p. 7).

Ao mesmo tempo, o pavilhão B era dedicado ao ensino do 9.º ano e ao ensino secundário. Aqui encontravam-se as salas tradicionais e os laboratórios para as componentes curriculares práticas científicas. No que concerne o pavilhão C, verificava-se o ensino dos 7.º e 8.º anos e, ainda, o ensino profissional. Esta zona era constituída pelas salas de aula, pelo polivalente, pelo refeitório e pela cozinha. Estavam também disponíveis máquinas de distribuição alimentar nos corredores.

Os corredores dos pavilhões eram decorados com trabalhos manuais elaborados pelos estudantes em projetos e atividades realizados nas componentes disciplinares. No piso inferior do pavilhão A, observava-se o mais recente projeto da escola que contou com a participação da comunidade educativa, intitulado “A escola à luz dos olhos de...”, projeto este que foi motivado pela comemoração dos 50 anos desta instituição.

Relativamente ao espaço exterior, era amplo, apresentava alguns espaços verdes afastados e um espaçoso campo polivalente com balizas de futebol e cestos de basquetebol. Dispersos pelo exterior encontravam-se ainda bancos para a socialização.

Importa ainda descrever as salas de aula das turmas de Português e de História e Geografia de Portugal. No que respeita à turma de Português, as aulas procediam numa única sala. Nas suas paredes, observam-se trabalhos plásticos realizados por estes alunos em componentes

curriculares diversas, sendo esta a sala principal da turma. Em termos de potencialidades, a sala de aula era composta por um quadro de giz, um quadro interativo, colunas de som, computador com acesso à *internet* e 20 carteiras de pares dispostas tradicionalmente em colunas e alinhadas com o quadro.

Quanto a HGP, as aulas não decorriam no mesmo espaço. À segunda-feira, realizavam-se no piso inferior e, à terça-feira, no piso superior. Dessa forma, estes dois espaços não tinham expostos quaisquer trabalhos da turma.

Em termos de decoração, a sala do piso 0 estava bem cuidada, pintada com um vermelho vivaz e com uma pintura alusiva a Fernando Pessoa. A disposição dos materiais da sala remetia ao ensino tradicional, existindo três colunas de carteiras viradas para o quadro de giz e para o quadro interativo, observando-se, em cada coluna, três a quatro carteiras de pares. Como o número de carteiras era superior ao número de alunos, estes eram livres de escolher o seu lugar em sala de aula e poderiam optar por se sentar junto a colegas ou individualmente na carteira que considerassem mais cómodas, salvo raros casos de alunos com problemas comportamentais mais agravados, cujos lugares estavam marcados. A sala estava ainda capacitada com colunas de som e computador com acesso à *internet*. Do mesmo modo, a sala do piso 1, tinha os mesmos recursos e materiais disponíveis na sala do piso de baixo, mas dispunha de um espaço mais amplo, era também nesta sala que os alunos podiam utilizar os computadores portáteis disponibilizados pela escola, já que cada turma tinha um dia semanal previsto para a utilização deste material.

O horário escolar organizava-se em dois períodos, o da manhã e o da tarde. O período da manhã decorria das 8h15m às 13h10 e o período da tarde entre as 13h34 e as 18h20m.

2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO: PORTUGUÊS

A turma de Português do 2º CEB era composta por 19 alunos, dos quais 17 frequentavam as aulas de Português Língua Materna. Destes alunos, 10 eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, estando compreendidos na faixa-etária entre os 10 e os 12 anos. Para além dos alunos que não frequentavam esta componente curricular por originarem de países de língua estrangeira,

nomeadamente de nacionalidade argentina e venezuelana, estavam também integrados na turma três alunos de nacionalidade brasileira.

A disciplina de Português estava organizada em blocos de 50 minutos, estando semanalmente previstos cinco blocos que se distribuíam por três dias, um bloco na segunda-feira e os restantes distribuídos igualmente entre quarta-feira e sexta-feira. Entre os dois blocos seguidos, existia um intervalo de 10 minutos para o relaxamento dos alunos. Note-se que, a meio do 2.º período, devido à realização de provas de aferição via *online*, destinou-se a aula de segunda-feira para o desenvolvimento de competências digitais, pelo que as aulas deste dia procediam com o recurso ao computador disponibilizado pela escola a cada aluno, embora não fosse de carácter obrigatório.

As aulas de segunda-feira, 11h15m-12h05, e quarta-feira, 10h15m-12h05, observadas pela mestranda, decorriam na mesma sala que se encontrava no pavilhão da escola correspondente ao 2.º CEB, no piso 1.

Relativamente à caracterização da turma, no geral, os alunos eram pontuais e assíduos. No entanto, a relação entre os pares era bastante conturbada, sendo que se verificava o afastamento entre os rapazes e raparigas da turma, tanto nas brincadeiras durante intervalos, como quando se teriam de sentar junto a elemento do sexo oposto na sala de aula. Era uma turma com rendimento escolar reduzido, apesar das ambições e do esforço de alguns estudantes, ficando aquém das expectativas. Neste aspeto, era uma turma heterogénea, com alunos bastante participativos, enquanto outros revelavam apatia e desinteresse neste processo, o que estava patente na manipulação indevida de material escolar e na postura dentro de sala de aula. Apesar disso, não perturbavam a aula por comunicação indevida. Foi, portanto, um desafio transformar este desinteresse em motivação e compreender os gostos dos alunos para possibilitar o planeamento de aulas significativas que se revelassem bem-sucedidas. Outra vertente que demonstrava também a heterogeneidade da turma se prendia com o acompanhamento dos alunos fora do perímetro da escola. Vários alunos frequentavam ATL e recorrentemente percecionava-se este acompanhamento na correção de trabalhos de casa, uma vez que os alunos apresentavam respostas idênticas a exercícios de desenvolvimento. Este aspeto, por vezes, tornou-se um ponto de tensão entre a professora titular e os alunos. Por outro lado, existiam alunos que não realizavam os trabalhos de casa, o que seria sinal de falta de acompanhamento neste meio. Para

além do ensino formal, existia também um aluno que frequentava o ensino articulado da música num horário após o escolar.

No que concerne às Medidas Adicionais de Suporte e Inclusão (MSAI), estava presente um aluno brasileiro com medidas seletivas, tendo integrado a turma a meio do 1.º período. Este acompanhamento era disponibilizado dentro de sala de aula através da coadjuvação de uma professora de português às quartas-feiras. Dos restantes alunos, oito foram referenciados para o apoio ao estudo de português e nove para o apoio ao estudo de matemática, existindo ainda dois alunos que integravam o plano de ação “ABC... de tudo”, entre os quais uma aluna que padecia de dislexia. Ainda relacionado com dificuldades da turma, a maioria dos alunos mostravam características de ansiedade quando lhes era solicitado que respondessem em voz alta, pelo que este nervosismo foi também um motivo da escolha do projeto realizado pela mestranda. Tanto os alunos desinteressados, como os alunos mais tímidos apresentavam estas características o que se tornou mais notório quando lhes foi solicitado que apresentassem oralmente um livro, assunto que será abordado mais à frente.

Quanto à rotina nas aulas de Português, iniciava pela escrita do sumário no quadro e pelo registo de assiduidade. Posteriormente, procedia-se à correção de trabalhos de casa, normalmente pelo mesmo método de ensino, e à marcação de exercícios para a aula subsequente. A avaliação baseava-se no desempenho nas aulas, nos testes de meio e final de período e nas apresentações orais de livros, sendo que o aluno com MSAI seletivas beneficiava de fichas de avaliação adaptadas.

2.3.2. A TURMA DO 5.º ANO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma de HGP do 2.º CEB era composta por 15 alunos. Destes alunos, oito eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, estando compreendidos na faixa-etária entre os 10 e os 12 anos. Era uma turma multicultural com alunos provenientes de diversos países, entre eles Angola, Brasil e Paquistão, sendo homogénea ao nível económico e social.

Os 150 minutos destinados à componente disciplinar de História e Geografia de Portugal estavam distribuídos em três blocos de 50 minutos por três dias semanais, na segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira. A estagiária acompanhou aulas desta componente curricular à segunda-feira, primeiro horário da manhã, 8h15m – 9h05m, e terça-feira, último horário da tarde, 16h20m – 17h05.

No geral, em termos de rendimento escolar, esta turma revelava ficar aquém das expectativas. Na maioria, era uma turma pouco interessada e pouco participativa, apesar das atividades diferenciadas propostas pela professora, era ainda barulhenta e conflituosa. Em termos de pontualidade e assiduidade, verificou-se que as aulas de segunda-feira de manhã eram as menos frequentadas, inferindo a estagiária que seria pelo facto de se realizarem no primeiro bloco da manhã, sendo que frequentemente os alunos faltavam a este horário ou chegavam sistematicamente atrasados. As características familiares, especialmente o grau de importância atribuído à educação pelas famílias e o seu envolvimento no processo de aprendizagem dos alunos, também contribuíam para essa realidade, já que “Infelizmente, ainda existem pais que transferem a responsabilidade de educar para a escola e não participam ativamente da vida escolar dos filhos, mesmo sendo insistentemente convidados” (Morán, 2018, p. 13).

Na caracterização dos alunos da turma, foram identificadas diversas problemáticas. Iniciando pelas relativas às MSAI universais: três alunos demonstravam dificuldades ao nível do português, nomeadamente limitações na interpretação de documentos históricos, como tal integravam o plano “ABC... de tudo”, destes, dois recebiam ainda fichas ou testes adaptados. Para além disso, quatro alunos com dificuldades a matemática usufruíam do “Apoio ao Estudo”.

Em termos de problemas de saúde, um aluno revelava hipersensibilidade dos sentidos num grau menor, o que não exigia adaptação das atividades em sala de aula e um outro aluno sofria de episódios esporádicos de epilepsia. Este aluno ainda não tinha sido capaz de identificar os sinais de antecipação do acontecimento, tendo mesmo acontecido uma manifestação no curso de uma aula. A doença acentuou-se no segundo período pelo que o aluno teve de ser hospitalizado, conseqüentemente não frequentando a escola. No seu regresso, revelou dificuldade de acompanhamento das aulas, agravadas pela sua apatia como efeito secundário da medicação.

No que concerne aos problemas comportamentais, existia um aluno com problemas graves por não respeitar as figuras de autoridade no recinto escolar, dentro e fora de sala de aula, colocando a autoridade em questão. O aluno foi suspenso por diversas vezes e era acompanhado pelo serviço de psicologia escolar no recinto, sem resultados positivos aparentes.

Por fim, no que diz respeito a multiculturalidade da turma, como já referido atrás, existia um aluno de nacionalidade paquistanesa. Ora, alunos oriundos de países cuja língua materna não era português mereciam um outro tipo de acompanhamento, tendo sido, por vezes, necessário utilizar serviços como o *Google* tradutor (para o inglês) de forma a facilitar a comunicação, em particular para traduzir palavras e conceitos específicos aos conteúdos históricos. Apesar disso, note-se que o aluno tinha já desenvolvido bem o domínio da língua portuguesa, pelo que a utilização deste serviço foi esporádica.

Relativamente à lecionação e organização das aulas e da componente curricular de HGP, a professora procurava diversificar estratégias, materiais e atividades, optando por não criar uma rotina rígida das aulas. A docente incentivava os seus alunos à participação ativa dentro e fora de sala, sendo que era notável o cariz social da educação nas suas aulas. Através de HGP, os alunos tiveram oportunidade de visitar museus, participar em atividades e projetos, horizontais e verticais, desenvolvidos pela equipa educativa desta componente. A avaliação recaía no desempenho nas aulas, nos testes de meio e final de período e nos projetos desenvolvidos.

2.4. SÍNTESE DE CAPÍTULO

Neste capítulo, foi evidenciado o contexto ao nível das estruturas físicas das escolas do agrupamento e das turmas acompanhadas no decorrer da PES no ano letivo de 2022/2023.

Segundo Estrela (1994, p. 26), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).” Assim sendo, a caracterização do contexto educativo é o primeiro passo para conhecer as particularidades dos estudantes, os seus interesses, o que os motiva e o que os afasta do processo de aprendizagem. Apenas através desta análise será possível adotar metodologias e atividades direcionadas e eficazes.

A integração de elementos que aproximem o ensino à realidade do contexto escolar, motivará os alunos e tornará estas experiências mais significativas. Este trabalho de aproximação ao estudante contribui para beneficiar a relação entre professor-aluno, na medida em que o último se sente valorizado. Como refere Freire (1996, p. 17) “por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Estes princípios de caracterização do contexto e de seleção de estratégias com vista ao uso eficiente dos recursos disponíveis guiaram a mestranda ao longo da sua prática.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No presente capítulo pretende-se abordar a prática de ensino da mestranda ao longo do ano de estágio no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrante do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Iniciar-se-á por se descrever os moldes da PES, tais como a organização da mesma e a sua proposta de funcionamento. Será depois realizada uma análise reflexiva nos dois ciclos de ensino através da interpretação de momentos de aulas selecionados. Por fim, os projetos e outras atividades concretizadas serão expostos.

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Antecipando a explicação da organização e funcionamento da PES, torna-se relevante analisar os documentos orientadores que regem a prática. A leitura atenta dos mesmos conduz à identificação dos principais objetivos da PES, “capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” e estabelecer “a interface entre a teoria e a prática” (Costa et al., 2022, p.1). Ora, os objetivos elencados pretendem possibilitar o crescimento do estudante como profissional, valorizando-se a componente adaptativa e dinâmica do estagiário face às características do contexto em que se insere, tendo-se enumerado quatro princípios fundamentais “saber-fazer, saber-ser, saber-transformar e saber envolver-se” (CREC, 2022, p. 7).

A interpretação destes documentos leva a crer que se procura que os estudantes apliquem os saberes teóricos adquiridos na sua formação à prática, evitando “a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e interpretação desse real.” (Estrela, 1994, p. 27). Para tal é necessário que observem, analisem, reflitam, problematizem e se adaptem conforme as potencialidades e necessidades do contexto, dialogando com os professores orientadores e supervisores.

No que respeita à calendarização da PES, esta prevê a participação ativa no contexto real por 12 semanas interpoladas pela interrupção letiva entre o 1.º e o 2.º semestre. Cada uma destas semanas pressupõe a permanência no contexto por três dias, ou seja, 15 horas semanais de segunda-feira a quarta-feira, correspondendo a um total de 360 horas de ação educativa. A este horário acrescem 40 horas de reuniões e preparação da prática, completando 400 horas neste contexto. Para além desta vertente mais prática da PES, integram-se 60 horas correspondentes a seminários, realizados semanalmente, às sextas-feiras, em sessões de três horas, e ainda oito horas de Orientações Tutoriais (OT) com os professores supervisores. Em virtude de haver flexibilidade na calendarização e tendo em conta que o número de regências ultrapassou o inicialmente previsto, a mestranda optou por estender a prática além da calendarização inicial, ocupando mais semanas do que as preconizadas. Por conseguinte, a PES decorreu entre 10 de outubro e 31 de maio e foram lecionadas nove dedicadas a Português, seis aplicadas a HGP e 13 para a articulação das componentes de 1.º CEB.

Relativamente à organização e funcionamento do estágio, decorreu num regime misto, ou seja, em simultâneo nos dois ciclos. As primeiras quatro semanas foram de observação, sendo que, após as interrupções letivas, o par pedagógico acompanhou os dois ciclos, e as restantes semanas decorreram intercaladamente a cada ciclo de ensino. De igual modo, dada a flexibilidade permitida na calendarização, a mestranda optou, por vezes, por realizar semanas mistas por motivos relacionados com a execução de projetos e atividades ou motivos da lecionação de regências, cujo número no 1.º CEB e em Português de 2.º CEB excedeu o determinado. Posto isto, o horário de estágio de 1.º CEB estendia-se entre as 9h e as 15h30; já o horário de 2.º CEB às segundas-feiras decorria entre as 8h15m e as 12h05m, às terças-feiras no período das 16h20m às 17h10m e às quartas-feiras entre as 10h15 e as 12h05; os turnos nas semanas mistas, aquelas em que era necessário optar por um dos ciclos devido a sobreposição de horário, realizavam-se nas manhãs de segunda-feira e quarta-feira no 2.º CEB, pelo que os restantes horários decorriam nos respetivos ciclos. De ressaltar que no 2.º semestre a dupla de estágio acompanhou a turma de 1.º CEB também às quintas-feiras para um maior contacto com a mesma, não sendo possível realizar esta estratégia no 2.º CEB, visto que as componentes disciplinares de Português e HGP não decorriam neste dia da semana.

O estágio compreendeu três etapas: a observação (O) nas duas primeiras semanas, cuja relevância é notada por Estrela (1994, p. 57) “a assistência às aulas de um ou vários professores experimentados constituía, naturalmente, uma estratégia privilegiada da formação inicial dos docentes.”, sucedida da observação e cooperação (OC) no par de semanas consecutivas e nas semanas após interrupções letivas e as regências (R) no restante tempo de ação educativa (Tabela 1).

Tabela 1: Planejamento do estágio, com indicação de presença em cada ciclo e tipologia de presença

MÊS	SEMANAS				
OUT 22	3 – 7	10 – 14 O	17 – 21 O	24 – 28 OC	
NOV 22	31out – 4 OC	7 – 11 R	14 – 18 R	21 – 25 R	
DEZ 22	28nov – 2 R	5 – 9 R	12 – 16 R	NATAL	
JAN 23	2 – 6 OC	9 – 13 R	16 – 20 R	23 – 27 R	
FEV 23	INTERRUPÇÃO LETIVA				
MAR 23	27fev – 3 OC	6 – 10 R	13 – 17 R	20 – 24 R	27 – 31 R
ABR 23	PÁSCOA		17 – 21 OC	24 – 28 R	
MAI 23	1 – 5 R	8 – 12 R	15 – 19 R	22 – 26 R	
O: Observação; OC: Observação- Cooperação; R: Regências					
Sem estágio	1.º e 2.º CEB	1.º CEB	2.º CEB	A definir	

Na fase de observação, ocorreu o primeiro contacto com o contexto, o que permitiu reconhecer o seu espaço, caracterizar as relações entre os agentes nele inseridos e identificar as rotinas e o comportamento dos alunos face a estas. Nesta etapa, procedeu-se à recolha objetiva de informações essenciais para a prática através do meio de registo, notas de campo, bem como do preenchimento de guiões de observação, ambos disponíveis para consulta no portefólio⁴. Segundo Estrela (1994, p. 128), “A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha de estratégias adequadas à prossecução dos objetivos

⁴ Link de acesso ao Padlet: <https://padlet.com/mariaslcmesquita/pista-de-descolagem-260prt3zllfpt0kk>

visados”, posto isto, apenas através da observação competente e subsequente interpretação será possível o sucesso da prática educativa. Posteriormente, à observação direta participante do grupo agrupou-se a cooperação, que se realizou por iniciativa da mestrandas e pela solicitação das professoras cooperantes. Este foi o ponto de partida para o estabelecimento de um contacto diferente com os alunos, marcando-se a recetividade dos mesmos para com a professora-estagiária, o que permitiu registos de novas facetas da turma.

Seguidamente, iniciou-se o período de regências, o qual coincidiu com a frequência quinzenal no 1.º CEB. A organização da assiduidade nos ciclos foi de inteira responsabilidade das mestrandas em colaboração com o par pedagógico que frequentava o mesmo agrupamento, existindo o pressuposto que de duas em duas semanas se alteraria o ciclo de ensino e que se considerava mais proveitoso calendarizar para que os dois grupos de mestrandas não frequentassem a escola de 2.º CEB simultaneamente. Relativo às regências, as primeiras três respetivas às diferentes turmas foram construídas e lecionadas em par pedagógico. No restante tempo letivo, a leção realizou-se individualmente, todavia, a planificação esteve sujeita à cooperação e partilha entre a mestrandas, o seu par pedagógico, as professoras cooperantes e professoras supervisoras. Destas regências que ocorriam sob observação das professoras cooperantes, seis foram supervisionadas pelas professoras supervisoras: duas relativas à prática em HGP de 2.º CEB, duas correspondentes à prática em Português de 2.º CEB e duas referentes à prática de 1.º CEB, articulação de saberes entre as componentes curriculares.

As supervisões ocorreram em ciclos. No inicial, no 1.º semestre, observaram uma regência por turma, sendo que a regência no 1.º CEB incidiu principalmente na articulação de Estudo do Meio com Matemática. O ciclo precedente, no 2.º semestre, acompanhou novamente as três turmas, contudo a regência de 1.º CEB recaiu na articulação de Português com Estudo do Meio, estando as restantes componentes disciplinares presentes num menor grau. Esta distribuição pelo ano letivo teve como objetivo acompanhar e comparar a evolução da mestrandas na prática educativa, numa ótica de que

quando os professores ou alunos-professores têm oportunidade de estudar ponderadamente o seu próprio comportamento de ensino e têm oportunidades de uma prática que é seguida de análises adequadas, há muitas probabilidades de eles mudarem ou modificarem os seus “patterns” de comportamentos de ensino.

Com este objetivo, os momentos de supervisão iniciavam pela reunião com as professoras supervisoras para a apresentação e diálogo sobre a planificação elaborada previamente pela mestrandas, produzindo alterações na mesma. Subsequentemente existia a observação e avaliação no contexto e, num momento pós-ação, o diálogo entre professoras e estagiária sobre a prestação do observado, de modo a despoletar uma reflexão crítica sobre a prática. Note-se que o fio condutor das reuniões pós-ação eram os parâmetros disponíveis na FUC, pelo que as anotações realizadas eram elaboradas neste sentido. O *feedback* ocorria por parte das professoras e do par pedagógico, o qual tomava apontamentos em todas as regências para além das supervisionadas. Este processo culminava na escrita de narrativas reflexivas disponíveis no portefólio.

Os momentos de pós-ação eram de relevante importância para o processo de formação da mestrandas, uma vez que despoletavam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica realizada. A oportunidade de dialogar com os professores supervisores, os professores cooperantes e com o par pedagógico, contribuía para a partilha de diversas perspetivas sobre o produzido, complementando claramente a autorreflexão e a reflexão sobre o outro, numa crítica distanciada e independente. Portanto, tal *feedback* promovia o autoconhecimento e contribuía para a enumeração dos pontos fortes sem deixar de lado aqueles tópicos que requerem futuras melhorias. Aqui se discutiam eventuais metodologias e estratégias a adotar, aprimorando, deste modo, a prática da estagiária.

Um elemento fundamental para o sucesso da PES consistiu na definição clara de Unidades Didáticas para promover a articulação entre ciclos e componentes curriculares. Na tabela, evidenciam-se as unidades didáticas elaboradas ao longo do estágio, uma das quais foi idealizada em par pedagógico e as três seguintes desenvolvidas individualmente.

Tabela 2: Organização das Unidades Didáticas

Título da Unidade Didática	Ciclo/Componente Curricular		Data	Conteúdos
	1.º CEB	Português; Estudo do Meio; Matemática	12/12/2022 02/02/2023	Caraterísticas identitárias; Pictogramas; Pinóquio na Cidade dos Sólidos de Andreia Hall;

Pista a pista, descobrimos...	2.º CEB	Português	11/01/2023 25/01/2023	Sólidos Geométricos. A Viúva e o Papagaio de Virginia Woolf.
		História e Geografia de Portugal	09/01/2023 17/01/2023	A romanização da Península Ibérica; O Império muçulmano; A herança muçulmana.
Constrói-se um país, (re)constrói-se a nossa casa	1.º CEB	Português; Estudo do Meio; Matemática; Artes Visuais.	07/03/2022	Letra <j>; Organização da casa; Números Ordinais.
	2.º CEB	Português	20/03/2023 29/01/2023	A Fada Oriana de Sophia de Mello Breyner.
		História e Geografia de Portugal	28/02/2023 21/03/2023	Formação do reino de Portugal; Recursos naturais e atividades económicas dos séculos XIII e XIV.
Os destinos e as organizações dos reinos	1.º CEB	Português; Estudo do Meio; Matemática	04/05/2022	Perdido de Mariajjo Ilustrajo; Mapas e Itinerários; Linguagem de Programação.
	2.º CEB	Português	19/04/2023 26/04/2023	O Príncipe Nabo de Ilse Losa;
		História e Geografia de Portugal	17/04/2023 08/05/2023	A organização da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV; O problema de sucessão.
Educação pela Arte	1.º CEB	Português; Estudo do Meio; Matemática; Artes Visuais	30/05/2022 31/05/2023	Erva-de-cheiro de Capicua; A árvore generosa de Shel Silverstein; Plantas; Calendário; Estações do ano.
		2.º CEB	Português	17/05/2023 22/05/2023
	História e Geografia de Portugal		23/05/2023 29/05/2023	A vida a bordo das caravelas e das naus; A Conquista de Ceuta; As descobertas no tempo do Infante D. Henrique.

A interdisciplinaridade no processo de programação do ensino é um tema central na educação contemporânea, enriquecendo-a através da articulação de saberes de diferentes componentes curriculares para uma abordagem contextualizada de temas complexos. Segundo Novak e Canãs (2010, p.11), a articulação e encadeamento de saberes prévios com novos conhecimentos favorece a aprendizagem significativa, pelo que o “Material a ser aprendido deve ser conceitualmente claro e apresentado com linguagem e exemplos relacionáveis com o conhecimento anterior do aprendiz.” Neste sentido, a utilização de unidades didáticas como estratégia de interdisciplinaridade beneficia a conexão de saberes, passíveis de se desenvolver ao nível horizontal e vertical devido aos moldes da PES, em especial a prática simultânea nos dois ciclos.

Antes de se definir a unidade didática, é importante esclarecer os conceitos de articulação horizontal e articulação vertical. A articulação horizontal refere-se à integração e inter-relação

entre diferentes componentes curriculares dentro do mesmo nível de ensino, já a articulação vertical diz respeito à conexão de percursos de aprendizagem entre diferentes níveis de ensino, o que, no presente relatório de estágio, se refere aos anos do 1.º ano e do 5.º ano. Segundo Diogo (2021), a articulação apresenta diversas facetas, especificamente

A articulação curricular vertical situa-se, por norma, ao nível de uma disciplina ou área curricular e inclui: a sequenciação interciclos; a sequenciação intraciclos: sequenciação entre anos de escolaridade do mesmo ciclo; a sequenciação num mesmo ano de escolaridade. A articulação curricular horizontal, também chamada de articulação interdisciplinar, diz respeito à relação entre as disciplinas ou áreas curriculares do mesmo ano de escolaridade.

Diogo, 2021, pp. 21/22

No que diz respeito às unidades didáticas, de acordo com Pais (2013, p. 69), as mesmas são “unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino aprendizagem que se desenvolvam a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador”. Têm como objetivo promover uma aprendizagem significativa e motivadora, integrando saberes e práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Tal desenvolvimento suporta-se na existência de um tema central que contribui para a interligação, ultrapassando as barreiras disciplinares. Por conseguinte, é de extrema importância a definição de elementos integradores que “só ganham sentido e valor didáticos quando integrados numa determinada unidade didática construída para um determinado grupo de alunos, num determinado contexto” (Pais, 2012, pp. 42/43). Em suma, as unidades didáticas proporcionam uma abordagem sistemática e contextualizada ao ensino e a sua elaboração envolve a consideração do contexto escolar, das características dos alunos e das diretrizes curriculares.

Na prática educativa inicial da mestranda, a criação de unidades didáticas foi manifestamente difícil. Dada a definição anteriormente referida, as UD privilegiam a existência de um elemento integrador. A necessidade de encontrar esse elo de ligação que favorecesse as práticas nos dois ciclos de ensino, atentando nas características das três turmas, revelou ser um desafio. Inicialmente, a construção destas unidades partia dos conteúdos programáticos selecionados pelas professoras titulares. A mestranda construiu e adaptou posteriormente este processo de construção com base numa reflexão própria, o que conduziu à definição de unidades didáticas com temas mais abrangentes. Esta organização das UD em temas mais abrangentes foi eficaz na

medida em que permitiu à mestranda encontrar pontos de ligação entre os ciclos escolares e as componentes curriculares. Para exemplificar a metodologia de organização preconizada, refira-se a última UD intitulada “A Educação pela Arte”, na qual o veículo de ligação foi a arte como metodologia, como estratégia e como produção, conforme explorado no portfólio da mestranda.

3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1.º CEB

O ensino no 1.º CEB caracteriza-se por se realizar, maioritariamente, num regime de monodocência. Por esse motivo, um único professor responsabiliza-se por interligar um conjunto de áreas curriculares através da planificação de processos sequenciais lógicos, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas. Neste ciclo, prevê-se que o docente articule horizontalmente as áreas disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. No presente subcapítulo, pretende-se refletir sobre o trabalho desenvolvido no 1.º CEB, justificando as abordagens metodológicas e evidenciando o objetivo definido pela mestranda para este ano letivo, “diversificar o conjunto de tarefas propostas, para, respeitando as características de individualidade, alcançar as aprendizagens pretendidas” (Pais, 2013, p. 79). Com o propósito de facilitar a leitura do subcapítulo, organizam-se as reflexões das atividades por área disciplinar.

3.2.1. PORTUGUÊS

O Português como componente curricular no 1.º CEB organiza-se em quatro domínios: a Educação Literária, a Gramática, a Leitura-Escrita e a Oralidade. O papel do professor nesta área disciplinar ultrapassa a transmissão de conhecimentos sobre a língua, passando por desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes numa ótica de criar um cidadão mais completo. O professor é um mediador entre a cultura, a literatura e a comunicação. É neste sentido que, ao longo da PES, se dinamizaram atividades nos diversos domínios do Português, os quais serão analisados individualmente.

Iniciando pela Educação Literária, é difícil dissociar este domínio dos demais, “visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua” (DGE, 2018d, p. 3).

Uma análise das Aprendizagens Essenciais de Português de 1.º ano (DGE, 2018d) permite identificar os objetivos deste domínio. A Educação Literária visa promover a apreciação da literatura, por meio do contacto com obras de referência que despoletem uma visão crítica sobre o mundo e a condição humana. Acima de tudo, pretende desenvolver o gosto e o hábito de leitura nos estudantes, sendo necessário que o professor utilize estratégias e metodologias motivadoras que privilegiem a leitura orientada. Portanto, é através destas estratégias “que as crianças podem ser definitivamente conquistadas ou afastadas da leitura”, considerando a autora que estes hábitos se potenciam “na fase inicial da aprendizagem” (Viana, 2012, p. 16).

É neste domínio que as atividades de interpretação e compreensão de leitura alcançam um maior destaque, conduzindo o aluno a “Manifestar ideias, emoções e apreciações”; “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais”; “Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas”; “Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens”; “(Re)contar histórias”. A enumeração destes objetivos prende-se com a seleção realizada pela mestrandia, tendo-os identificado como os principais da sua prática pedagógica (DGE, 2018d, pp. 9/10).

Neste âmbito foram exploradas três obras literárias, respetivamente *Pinóquio na Cidade dos Sólidos* de Andreia Hall, *Perdido* de Mariajo Ilustrajo e *A árvore generosa* de Shel Silverstein. As obras selecionadas variavam grandemente em termos de temática, pelo que a utilização das mesmas se revelou uma estratégia interessante para a abordagem e introdução de novos conteúdos, permitindo a articulação com as variadas áreas do saber.

Refletindo, posteriormente, a mestrandia considera que teria sido desafiadora a procura de recursos literários de diversos géneros e tipologias. De facto, privilegiou-se a narrativa escrita. Foi também pela análise dos documentos curriculares e pela experiência de estágio que se

consolidou a noção da distinção entre a leitura e a educação literária, ilustrando Viana (2012, p. 12) esta aprendizagem quando afirma que “promover a leitura não é ensinar a ler.”

O domínio da leitura-escrita está presente apenas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade. Dado o primeiro contacto da criança com a Leitura e com a Escrita, ainda numa fase de desenvolvimento primitiva, a aprendizagem acaba por se complementar e consolidar simultaneamente, criando-se uma forte relação entre esses domínios. Relativamente ao domínio, a mestrandia promoveu pequenos momentos em todas as regências lecionadas por proporcionar momentos de “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada” (DGE, 2018d, p. 8). Também o enfoque do projeto da “Semana da Leitura” foi neste sentido.

O ato de ler é um processo complexo e ativo que envolve a interpretação e a compreensão de um texto. Não se trata apenas da descodificação de palavras, mas de uma interação profunda entre o leitor e o material escrito. Viana e Teixeira (2002, p. 12) associam o ato de ler ao ato de refletir, afirmando que “O acto de ler é considerado não só como uma atividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal.”

A atividade que se expõe em seguida integra a unidade didática “Os destinos e a organização do reino”. Esta regência centrou-se na obra *Perdido* de Mariajo Ilustrajo, que retratava a história de um urso polar que se encontrava perdido no meio citadino. As potencialidades desta obra permitiram a articulação com Estudo do Meio, sobre o conteúdo de os itinerários, e Matemática, sobre os subtópicos de orientação espacial e de pensamento computacional, o que vai ao encontro da visão de Viana (2012, p. 13) que declara que “As ações de promoção de leitura devem ser sistemáticas e cuidadosamente preparadas, atender às características dos destinatários, ter continuidade nos contextos mais relevantes – a escola e a família – e ser articuladas com outras atividades.”

As atividades de leitura desta regência realizaram-se numa sequência de três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Cada uma destas fases é analisada nos parágrafos seguintes.

A fase de pré-leitura, na qual se ativam os conhecimentos prévios e se criam expectativas sobre o conteúdo a ser abordado, consistiu na visualização e análise da capa do livro e de três ilustrações

selecionadas. Neste momento, é essencial “estimular a natural curiosidade das crianças, que será satisfeita através da leitura”, para tal exploram-se os elementos do livro (título, mancha gráfica,...). Desta forma, através do diálogo orientado, os alunos anteciparam a narrativa da história (Viana, 2012, p. 16).

Na etapa de leitura e de compreensão, em que se procura compreender e decodificar o conteúdo e ideias do livro, planificaram-se atividades com o objetivo de identificar os elementos estruturantes da narrativa, que correspondem, na perspetiva de Viana (2009, p. 36): “situação inicial problema, objetivo, série de acontecimentos e resoluções”. A compreensão do texto envolveu diferentes estratégias: de compreensão literal, de compreensão reorganizativa, de compreensão inferencial ou interpretativa e de compreensão crítica. De acordo com Viana e Teixeira (2002, p.21), “A compreensão literal consiste na reprodução fiel do significado explícito”, já a organizativa como o próprio nome indica contempla a ordenação de acontecimentos, ambas as compreensões se realizaram no mesmo momento. Por sua vez, “a compreensão interpretativa ou inferencial consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito ou inferível (...) Só se atingirá este nível se as crianças forem desafiadas a (...) relacionar as causas com os efeitos” (Vieira & Teixeira, 2002, p. 22). Assim, uniu-se a compreensão crítica, uma vez que se sugeriu a análise dos sentimentos, das emoções e das atitudes dos personagens, conduzindo-os a inferir e refletir criticamente sobre estas temáticas.

Após a leitura, procedeu-se ao diálogo orientado sobre o texto ouvido, levando os alunos a recontar partes da história ou a responder de acordo os factos escutados na leitura. O diálogo foi depois transposto para a realização de uma ficha de seleção que contemplava a identificação de personagens, dos espaços e dos acontecimentos.

Acresce ainda que se devem viabilizar atividades que promovam “o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo.” (Sim-Sim, 2007, p. 11), o que foi concretizado explorando o conteúdo do livro, nomeadamente fazendo notar vocabulário, motivando para a leitura e comparando as experiências da narrativa com o mundo real das crianças.

Por fim, no momento de pós-leitura, confrontaram-se as antecipações iniciais com a leitura da narrativa, sendo evidenciada a resolução do problema inicial.

Vários aspectos contribuíram para o sucesso da regência. Em primeiro lugar, destaca-se a seleção do livro de Mariajo Ilustrajo que se adequava à faixa etária pelo vocabulário usado, pela mancha gráfica e pela sequencialidade frásica. Outro aspecto importante foi a organização do espaço, optando-se por realizar a leitura assemelhando-se ao contexto de Clube de Livro, isto é, a leitura no chão da sala de aula em círculo. A disposição permitiu que todos os alunos escutassem e olhassem para o livro da mesma forma. Este ambiente mais próximo estimula e atrai para a atividade de ler.

Embora não sejam analisadas todas as atividades realizadas nas diferentes regências, que abarcam este domínio, importa referir que as mesmas foram bastante diversificadas. Exemplificando, na fase de pré-leitura, solicitou-se a construção de um *puzzle* da capa do livro; na etapa de leitura, dentro da compreensão reorganizativa, propôs-se a organização da narrativa por meio de imagens; na parte de pós-leitura, consolidaram-se significados de palavras selecionadas e inicialmente desconhecidas.

Ainda no domínio Leitura-Escrita, analisa-se outra atividade presente na regência da UD “Constrói-se um país, (re)constrói-se a nossa casa”. O tema da aula foi a introdução à letra <J/j> que se articulou com temáticas de Estudo do Meio e de Matemática. A atividade de escrita integrava os descritores “Representar por escrito os fonemas através dos respectivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra” e “Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.” (DGE, 2018d, p. 7).

Após a introdução à letra, propôs-se uma atividade de montagem e desmontagem de palavras que consistiu na apresentação de uma flor, na qual cada pétala apresentava a associação de uma consoante a uma vogal. O objetivo foi a identificação e escrita do maior número de palavras pela combinação entre essas letras associadas por pétala. Para cada palavra identificada, foi solicitada a escrita de uma frase simples.

A turma alcançou o resultado proposto, tendo mesmo ultrapassado as expectativas da mestrandia. De facto, os alunos foram capazes de identificar um maior número de palavras do que o esperado pela estagiária, chegando a formar palavras com três sílabas. Para a realização desta tarefa, foi necessário que os alunos fossem capazes de identificar o grafema e o fonema associados, para depois proceder à escrita de palavras, revelando a capacidade de “reconhecer a combinação de letras que constituem a forma ortográfica.” (Barbeiro, 2020, p. 70).

Para avaliação desta atividade, a professora em formação atentou em duas competências da escrita. Ao nível da competência ortográfica, avaliou a representação escrita das palavras e ao nível gráfico examinou a capacidade de utilizar corretamente os elementos visuais e formais da escrita “(direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra)” (DGE, 2018d, p. 8).

No domínio da Oralidade, desenvolveu-se uma atividade de escuta ativa, inserida na última Unidade Didática “A Educação pela Arte”. Esta atividade teve como principal objetivo “Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos” (DGE, 2018d, p.6). A temática principal desta regência incidiu sobre as Plantas, tema de Estudo do Meio que se articulou com o Português. De modo a agregar a UD com o conteúdo da aula, selecionou-se a música “Erva-de-cheiro” da artista Capicua, que aborda a diversidade de ervas e a sua utilização no quotidiano.

A atividade de escuta ativa organizou-se em três momentos: a pré-escuta, a escuta e o pós-escuta, que analisaremos de seguida.

Enquanto no momento de pré-escuta, se introduziu a temática da aula pela antecipação do tema da música, partindo do título da mesma, posteriormente procedeu-se à escuta e visualização do *videoclip*, tendo-se dado lugar a um momento de diálogo sobre as ilustrações nele presentes.

No momento subsequente de escuta ativa, foi distribuída uma ficha de trabalho pelos estudantes. Nela incluía-se a letra da música do referido *videoclip*, incompleta, propondo-se que os estudantes completassem a mesma com base na informação recolhida no curso da audição. Note-se que, dada a faixa etária dos alunos, 1.º ano de escolaridade, forneceu-se o conjunto das palavras, de forma desordenada e a usar para o preenchimento da mesma ficha. Antes de nova

ocasião de escuta do trecho musical, procedeu-se à leitura das palavras desordenadas, não só para que os alunos atentassem nas mesmas aquando da escuta, mas também para recolher os vocábulos desconhecidos. Após a escuta, dialogou-se em turma sobre as funcionalidades de cada erva.

Na fase da pós-escuta, sugeriu-se que os estudantes associassem cada erva à sua funcionalidade, num exercício de correspondência de imagens. Para finalizar, com o objetivo de desenvolver a autonomia e a autocorreção, escutou-se pela terceira vez a melodia. Com efeito, mediante esta terceira audição os alunos puderam validar ou corrigir as suas respostas.

De modo a consolidar e finalizar este tempo de aula, propôs-se uma última atividade de correspondência entre “ervas-de-cheiro” e etiquetas disponíveis em sala de aula. Esta correspondência realizou-se pela utilização de três sentidos: a visão, o tato e o olfato, de modo que se reforçou a ideia de Morán (2018, p. 11) “é importante a movimentação para aprender, envolvendo as crianças em todos os sentidos”. É convicção da mestranda, o valor deste modelo de ensino para a criação de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

A atividade de escuta ativa foi bem-sucedida, tendo contribuído certamente a seleção dos recursos por parte da mestranda. Com efeito, o *videoclip* da música revelou ser essencial para a compreensão do texto associado à melodia, já que nele tanto se representavam ilustrações das ervas aromáticas como se incluíam os vocábulos correspondentes facilmente identificáveis e, portanto, promovendo o desenvolvimento lexical pela associação.

Por outro lado, o ritmo da música foi adequado à faixa etária e a melodia da mesma não desestabilizou os estudantes. De facto, a mestranda tende a concordar com a visão de Pais (2012, p. 44) sobre a motivação para a aprendizagem, quando refere que o professor deve planificar e selecionar recursos que lhes “ficam mais distantes, como o fantástico ou o exótico, que, num número significativo de casos, revelam um maior potencial de motivação.”

Deve ainda notar-se o potencial do texto desta canção para a abordagem à letra <x> e ao dígrafo <ch>, já que no refrão da mesma são apresentadas várias palavras com o fonema /ʃ/. Não será

nunca de ignorar a relevância de aproveitar estas ocasiões para reforço da leitura e compreensão deste fonema com diversidade gráfica.

Por fim, o domínio da gramática não foi ativamente explorado no 1.º CEB. No entanto, tratando-se de um domínio transversal aos demais, portanto presente nas atividades realizadas nos restantes domínios, foi possível explorar, por exemplo, o descritor “Descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal” no domínio da leitura. Apesar disso, como referido, não se planificaram momentos em que este fosse o tema principal da tarefa, pelo que não se considera que tenha existido trabalho sistematizado neste domínio (DGE, 2018d, p. 11).

3.2.2. MATEMÁTICA

Relativamente à Matemática, a abordagem disciplinar regeu-se pelas Novas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2021). O documento orientador vigente abarca novas mudanças no paradigma do ensino da Matemática. Analisando as AE recentemente em vigor, nota-se a reflexão sobre “Porque devem todos aprender Matemática?”, questão que transporta o leitor a identificar três princípios fundamentais: “Matemática para todos”, “A Matemática é única, mas não é a única”, “Matemática para o século XXI”. Estes princípios têm “implicações que se refletem na definição dos objetivos e conteúdos de aprendizagem, das orientações metodológicas e das orientações para a avaliação” (DGE, 2021, p. 2). Estes três princípios serão agora analisados.

O princípio “Matemática para Todos” reflete um compromisso com a inclusão e a equidade no ensino. Este enfoque assegura que todos os alunos, independentemente das suas habilidades, origens ou contextos sociais, tenham acesso a experiências de aprendizagem que sejam ricas e desafiantes.

Já o princípio “A Matemática é Única, mas Não é a Única” destaca a importância da interdisciplinaridade no processo educativo, numa perspetiva de que a aprendizagem é mais eficaz quando os conceitos matemáticos são aplicados em contextos variados, permitindo aos alunos perceber as conexões e a relevância desta disciplina em diferentes situações do quotidiano. Este princípio interliga-se com o proposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017), que prevê o desenvolvimento de competências para a formação de um cidadão mais completo.

Por fim, o princípio “Matemática para o Século XXI” aborda a necessidade de adequar o ensino da matemática às exigências e realidades contemporâneas. Torna-se fundamental que as aprendizagens reflitam as competências que os alunos precisam de desenvolver num mundo em constante mudança e cada vez mais tecnológico. Sugere ainda uma abordagem pedagógica que estimule a curiosidade e a inovação.

Na comparação entre as antigas e as novas AE, constata-se a diferença na organização da componente curricular. As novas AE estruturam-se em cinco temas: Álgebra, Dados e Probabilidades, Capacidades Matemáticas, Números e Geometria e Medida. Para a ilustração do trabalho desenvolvido, selecionaram-se três atividades correspondentes aos três últimos temas enumerados.

No que respeita ao tema Capacidades Matemáticas, explora-se de seguida a UD “Os destinos e as organizações dos reinos”, na qual se articularam as componentes disciplinares de Português e Estudo do Meio. Os temas abordados no âmbito da Matemática foram os subtemas Pensamento Computacional e Resolução de Problemas através do desenvolvimento de competências de linguagem de programação inicial.

Partindo da obra *Perdido* de Mariajo Ilustrajo, livro abordado anteriormente, propôs-se a continuação da narrativa. Solicitou-se que os alunos elaborassem um plano de viagem para o urso polar entre a casa do menino e o Pólo Norte, criando um percurso. Assim, nesta atividade utilizaram-se recursos matemáticos diferenciados, nomeadamente guiões e grelhas de programação e um robô que realiza o percurso estabelecido.

A organização da atividade requereu que os alunos se dispusessem ao redor de uma grelha quadriculada de programação disposta no chão. Aqui apresentou-se e explorou-se o material robô, visto que, para muitos alunos, era um elemento desconhecido. Este tipo de material torna-se cada vez mais relevante nos tempos tecnológicos atuais, permitindo que se planifiquem

atividades com o objetivo de “Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos, nomeadamente com recurso à tecnologia.” (DGE, 2021, p. 13).

Posto isto, procurou-se que os alunos seleccionassem locais da grelha de programação de modo a criar pontos do percurso. Enquanto isso, distribuiu-se por cada aluno um guião de programação para realizarem o registo para a formação do percurso, desse jeito aplicando a linguagem de programação. Posteriormente, testaram-se as conjeturas dos alunos face à resposta do robô sob sua manipulação.

Refletindo sobre o sucesso desta atividade, a mestranda considera que os alunos revelaram interesse e entusiasmo, visto ser uma tarefa com um certo carácter lúdico com que não contactavam habitualmente. A disposição dos alunos no espaço de aula e a criação de uma grelha de programação com uma área de dimensão apropriada contribuíram para o sucesso deste momento. A principal vantagem da planificação prendeu-se com a utilização de um robô como elemento de verificação, sendo possível observar em tempo real a consolidação das aprendizagens.



Figura 1: Manipulação do robô na grelha quadriculada

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Por norma, a correção adquire um carácter monótono quando se privilegia a adoção sistemática das mesmas estratégias. Não pode ignorar-se, contudo, que a correção é também uma ocasião

fundamental no processo de ensino–aprendizagem, pelo que a aplicação da estratégia acima descrita abre caminho para a pesquisa e implementação de novos métodos úteis para o futuro profissional da estagiária. Para além disso, a aplicação de estratégias ativas na correção desconstrói a ideia de que a correção apenas se apoia em estratégias monótonas.

No tema Geometria e Medida, selecionou-se uma regência da UD “Pista a pista, descobrimos...”. Novamente, a atividade articulou-se com as componentes disciplinares de Português e Estudo do Meio, integrando em Matemática o subtema Sólidos.

A Geometria e Medida constitui um tema que ajuda a compreender e interpretar o mundo ao nosso redor. As AE (DGE, 2021) preveem que “No 1.º Ciclo, (...) os alunos iniciem o desenvolvimento do raciocínio espacial, com ênfase na visualização e na orientação espacial (...) estabelecendo relações espaciais”. A aula em análise incidiu precisamente neste ponto, o reconhecimento de sólidos geométricos que são observáveis no nosso quotidiano, “proporcionando oportunidades aos alunos de reconhecerem a relevância da Geometria na criação e construção de objetos de contextos diversos” (DGE, 2021, p. 11).

Através da leitura do livro *Pinóquio na Cidade dos Sólidos* de Andreia Hall, introduziram-se os sólidos geométricos, temática desconhecida de muitos estudantes. No próprio livro, se estabelece uma relação de comparação entre os sólidos geométricos e objetos banais da nossa vida, sendo este ponto desenvolvido posteriormente também em aula na associação dos sólidos geométricos a objetos da sala de aula. Este fator contribuiu para que a conexão fosse mais dinâmica e facilitada.

Na contracapa do livro, representava-se um mapa da Cidade dos Sólidos, tendo este sido utilizado para reconstruir o caminho de Pinóquio. Uma vez que cada edifício da cidade representava um sólido geométrico, solicitou-se que os alunos selecionassem adequadamente os sólidos presentes na caixa e os associassem aos locais à medida que Pinóquio os visitava, dispendo-os em cima do mapa. A manipulação dos sólidos geométricos em sala de aula foi verdadeiramente positiva, transpondo o 2D para o 3D para que os alunos percecionassem as suas características na totalidade.

Houve dificuldades na implementação da planificação que se relacionaram com o facto de os alunos não distinguirem ainda as figuras geométricas dos sólidos geométricos, pelo que, muitas vezes, recorriam ao vocabulário da figura 2D para se referir ao sólido 3D. Esta limitação era previsível dado que a designação dos sólidos é complexa numa primeira abordagem.

Um ponto positivo a destacar relacionou-se com articulação entre as áreas de saber que o foi verdadeiramente alcançado. Isto é, habitualmente a articulação encontra-se no tema da aula, existindo a planificação de sequências que atravessam as componentes disciplinares. Neste caso, a regência deslocou-se pelas várias áreas sem que uma tarefa se destinasse apenas a uma componente. Ao longo de toda a aula, constatou-se a articulação entre as três áreas. Apesar disso, a execução da metodologia adotada levou a uma certa desorganização devido a estratégias de gestão da turma pouco definidas nesta fase.

Ainda sobre a metodologia, revela-se a importância da diversificação para o envolvimento estudantil. A motivação dos alunos foi notória pelo facto de serem expostos a uma situação nova que conduziu mesmo a que questionassem a mestrandia quanto a “Quando é que vai começar a aula?”, dada a perplexidade do aluno no contexto de aprendizagem.

Relativamente ao tema Números, a regência integra a UD “Constrói-se um país, (re)constrói-se a nossa casa”. Foi trabalhada a articulação entre as componentes disciplinares Matemática e Estudo do Meio: partiu-se do domínio Sociedade/Natureza/Tecnologia de Estudo do Meio, em especial do conteúdo casas, para a realização da articulação com Matemática no conteúdo números ordinais, explorado a partir da numeração dos pisos de uma habitação.

A aula incidiu na temática das casas, sendo os números ordinais explorados a partir dos pisos de uma habitação, assim a articulação desenvolve-se entre as componentes disciplinares de Matemática e de Estudo do Meio.

Como meio de consolidação da aprendizagem dos números ordinais, propôs-se a gamificação pela realização de um jogo de ordenação. O exercício consistiu em ordenar alunos através de pistas, assemelhando-se a jogos de raciocínio lógico. Para tal, marcaram-se no chão sete posições, graficamente representados pelos números ordinais correspondentes. Um aluno foi

chamado a responsabilizar-se por movimentar sete colegas para o seu posicionamento ordinal, terminando a ronda quando a sequência de alunos se encontrou correta. O papel do professor foi fornecer oralmente pistas para que fosse possível a ordenação, por exemplo “O João encontra-se no quinto lugar”. Esta atividade pretendeu colocar em prática os descritores das AE “Comparar e ordenar números” e “Reconhecer os numerais ordinais até ao 10.^o, em contextos diversos” (DGE, 2021, p. 23).

3.2.3. ESTUDO DO MEIO

Ao longo da PES, foram desenvolvidas diversas atividades no âmbito do Estudo do Meio, uma área curricular que se subdivide nos domínios da Natureza, Sociedade, Tecnologia e Sociedade/Natureza/Tecnologia (DGE, 2018b). Para a apreciação da implementação de Estudo do Meio, selecionaram-se duas atividades, das quais uma se insere no domínio da Sociedade e a restante no domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia.

Na primeira UD, “Pista a pista, descobrimos...”, planificou-se uma regência que abordava o tema da identidade e características identitárias, temática desenvolvida com recurso a seleção de fontes, recursos e materiais diversificados, tais como o Cartão de Cidadão. Esta regência enquadrou-se no já mencionado domínio da Sociedade, pelo que se pretende que o aluno seja capaz de “Adquirir um conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança” (DGE, 2018b, p. 2).

Em jeito de reflexão sobre a implementação destas atividades, foi notório o facto de alguns alunos desconhecerem as suas características pessoais, tanto ao nível físico como de gostos e preferências, o que despoletou na mestranda a perceção do grau de complexidade desta temática no contexto da faixa etária da aula.

A regência posterior respeitou o desenvolvimento do objetivo definido nas AE (DGE, 2018b, p. 2) “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para resolver situações e problemas do quotidiano”. Articulando as componentes disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, abordou-se o tema dos itinerários, propondo a realização de percursos, um conteúdo presente no quotidiano dos estudantes. Como explorado

anteriormente, esta regência teve resultados positivos e esta ligação com a vida real contribuiu para a formação de aprendizagens significativas.

No domínio de tecnologia, selecionou-se uma atividade experimental, integrante da UD “Pista a pista, descobrimos...”. Esta regência incidiu sobre o tema de Matemática, Sólidos Geométricos, em articulação com Português e Estudo do Meio. A atividade experimental consistiu na identificação de propriedades de diferentes materiais, agrupando-os de acordo com as suas características (DGE, 2018b). Assim, propôs-se o manuseamento de sólidos geométricos (cilindro, pirâmide, cubo, esfera, cone, paralelepípedo), tendo a atividade decorrido para que identificassem os sólidos com superfícies planas e os sólidos com superfícies curvas.

Como meio de consolidação desta aprendizagem, planificou-se a realização de uma tarefa no *Wordwall* para o agrupamento de sólidos conforme as suas características. Este foi um ótimo meio para perceber as aprendizagens desenvolvidas, já que permitiu observar em tempo real a capacidade dos estudantes quanto ao reconhecimento das características de sólidos, nomeadamente quanto à aprendizagem da atividade experimental, agrupar os sólidos entre sólidos de superfícies planas e sólidos de superfícies não-planas.

A preocupação da mestrandia em fornecer sólidos geométricos em número suficiente para o manuseamento foi essencial para esta aprendizagem. Os alunos revelaram-se muito envolvidos neste tipo de atividade. A maior dificuldade, como as atividades experimentais se encontravam entre momentos de Português, foi ter existido a distração com os sólidos que se encontravam dispostos nas mesas. Note-se ainda que a disposição de sala de aula que se alterou para a realização destas atividades, notando a importância de adaptação do espaço.

3.2.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

No que respeita à Educação Artística, foram desenvolvidas atividades no âmbito das Artes Visuais. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a), esta área do conhecimento estrutura-se em três Domínios: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação. Foi neste último domínio, através do qual se pretende que os alunos

reinventem soluções, conectem conceitos, materiais, meios e técnicas, que se desenvolveram as três atividades expostas a seguir.

Como atividade de consolidação, após abordada a temática da organização da casa (conteúdo de Estudo do Meio), foi solicitado aos alunos que ilustrassem adequadamente uma divisória da casa, atentando nas funções e objetos presentes no espaço. Assim, subdividiu-se a turma por quatro divisões (o quarto, a cozinha, a sala e a casa de banho) para que procedessem ao desenho e pintura com lápis de cor, sobre um papel. A disposição final dos trabalhos dos alunos seguiu o estilo *origami*, mais precisamente, uma vez terminado este momento, 'as divisões' devidamente ilustradas foram agrupadas com recurso a clips, em estruturas como as apresentadas na figura. Assim, os alunos puderam visualizar as construções das casas. Posteriormente, as ilustrações de cada divisão foram novamente separadas para colagem no caderno diário de cada aluno. Esta atividade foi partilhada posteriormente com os encarregados de educação no *padlet* da turma.

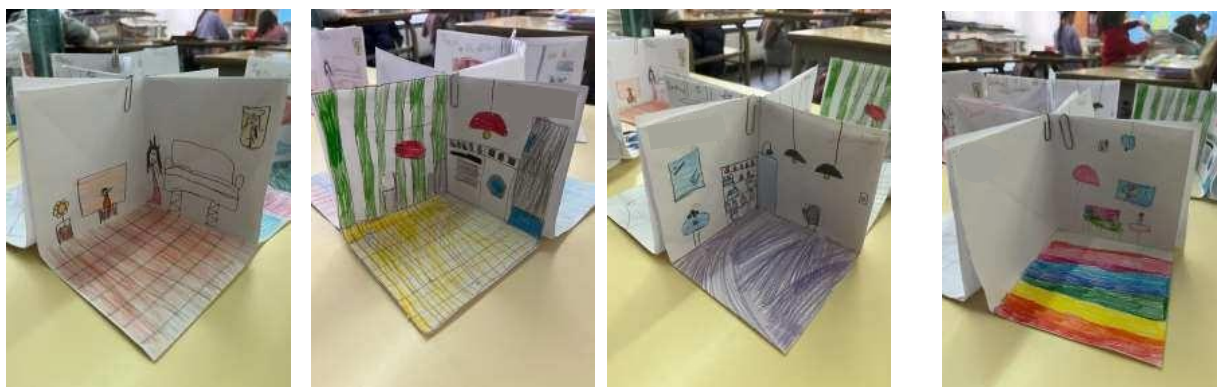


Figura 2: Registo fotográfico do agrupamento das divisões da casa elaboradas (da esquerda para a direita: sala, cozinha, casa de banho, quarto)

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Uma outra atividade desenvolvida neste âmbito incidiu sobre o tema das plantas, o que novamente articulou com a área de Estudo do Meio. A proposta apresentada foi a da criação de uma obra de arte ilustrando uma árvore.

Nas regências anteriores, desenvolveram-se aprendizagens sobre as características de árvores frutíferas, tais como as partes da árvore, a existência de um fruto e a identificação da época do ano em que se produzia o fruto. Foi neste sentido que se propôs o desenho de uma árvore imaginária que fosse concordante, no entanto, com as características referidas anteriormente, colocando em prática conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas AE (DGE, 2018a, p. 9), "Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os

conhecimentos adquiridos”. A obra de arte era acompanhada por uma legenda descritiva da árvore reproduzida como forma de aproximação à forma como as obras são expostas em museus. Consequentemente, foi possível articulação com o domínio do Português.

A última atividade pertencente às Artes Visuais, nomeadamente a criação de um painel sensorial por meio de pinturas e colagens, ocorreu no projeto educativo que será analisado e alvo de reflexão no subcapítulo 3.5.

Ao longo da implementação desta componente disciplinar, notou-se o envolvimento e a motivação dos alunos para a realização das tarefas. Estes momentos de carácter conclusivo, surgiram como forma de consolidação de aprendizagens, e permitiram a perceção e avaliação das tarefas realizadas anteriormente. A mestranda considera que a articulação com as várias áreas de saber permitiu a formação de aprendizagens mais significativas e mais impactantes, possivelmente contribuindo para a motivação dos alunos no seu percurso escolar.

3.3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2.º CEB

Uma vez exposto o regime de docência no 1.º Ciclo, é agora caracterizada a leccionação no 2.º CEB. Ao contrário do ciclo anterior, a leccionação no 2.º CEB dá-se num regime de pluridocência, que se caracteriza pela responsabilidade de um professor por uma área disciplinar específica. Neste ciclo, a prática educativa realizou-se em duas áreas curriculares: no Português e na História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade. No presente subcapítulo, pretende-se analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido no 2.º CEB, notando a pertinência e objetivos destas componentes disciplinares no currículo português com base em referenciais teóricos.

3.3.1. PORTUGUÊS

O Português, como Língua, está presente desde os estádios iniciais da vida de um nativo lusofalante. Consequentemente, à entrada da escolaridade obrigatória, os estudantes apresentam um

nível *expert* em domínios específicos do Português, como a oralidade. Torna-se então importante abordar os motivos pelos quais esta área disciplinar integra o currículo nacional português, o que visa essencialmente a reflexão sobre a língua nas suas diferentes vertentes, promovendo competências comunicativas necessárias para o futuro dos estudantes, quer seja ao nível oral como ao nível escrito, “por meio de análise da macroestrutura textual (estrutura e funcionamento dos gêneros), da microestrutura textual (fatores da textualização) e das ações discursivas que emergem a partir da situação de interação.” (Amorim, 2020, p. 52). Essencialmente, o Português, como área disciplinar, pretende desenvolver diversas competências nos múltiplos domínios que esta componente curricular assume, isto é, os domínios da Gramática, da Educação Literária, da Escrita, da Leitura e da Oralidade. No curso da análise das atividades desenvolvidas neste contexto, irão ser abordados cada um destes domínios.

Antes de se avançar para a caracterização de cada um dos domínios, importa introduzir alguma reflexão sobre os objetivos de Português, em especial da linguagem, e quais as dimensões inerentes a esta.

Como referido anteriormente, a linguagem acompanha o humano em todos os estádios da vida. Alguns estudos indicam que, ainda na gestação, os fetos reconhecem padrões da língua, criando as suas bases linguísticas que, mais tarde, influenciarão o seu desenvolvimento a este nível. Este é um processo fundamental na formação do ser humano. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta essencial para o pensamento, a socialização e a construção da identidade. Autores como Sapir (1921, p. 5) abordam nas suas teses o desenvolvimento da linguagem, referindo que “walking is an organic, an instinctive, function (not, of course, itself an instinct); speech is a noninstinctive, acquired, “cultural” function.”⁵ Ainda no mesmo âmbito, o papel que a socialização assume no desenvolvimento da linguagem, no seu carácter racional de comunicação, é referido pelo mesmo autor nestes termos:

⁵ [andar é uma função orgânica, instintiva (não é, evidentemente, um instinto); a fala é uma função não instintiva, adquirida, “cultural”.] (tradução nossa)

It is of course true that in a certain sense the individual is predestined to talk, but that is due entirely to the circumstance that he is born not merely in nature, but in the lap of a society that is certain, reasonably certain, to lead him to its traditions.⁶

Sapir, 1921, p.5

Seguidamente, abordaremos as referidas três dimensões da linguagem, isto é, o pensamento, a socialização e a construção da identidade.

No que respeita à ligação estreita entre o processo linguístico e o desenvolvimento cognitivo, Garcia (2001, p. 4) descreve um carácter inter-relacional, afirmando “Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do carácter do indivíduo.”, como tal, a linguagem é uma ferramenta fundamental para organizar e estruturar o pensamento. É defendido que a complexidade dos processos de pensamento é proporcional à qualidade da experiência linguística, sendo que esta linguagem pode ser vista como um reflexo do nosso processo mental, tal como “a purely human and noninstinctive method of communicating ideas, emotions, and desires by means of a system of voluntarily produced symbols”⁷ (Sapir, 1921, p. 7). Deste modo, no ensino do português, o desafio situa-se no desenvolvimento da dimensão do pensamento o que se traduz na apresentação de tarefas novas que estimulem o intelecto dos estudantes.

No que concerne à socialização, “a função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social”, pelo que o objetivo da educação na componente curricular de Português se relaciona também com a promoção de competências que visam a interação social de forma construtiva (Vygotsky, 2001, p. 12). Por conseguinte, a linguagem evolui conforme as necessidades dos seus falantes, pelo que é caso para citar Chase (1956, n. p) sobre o trabalho de Whorf (1956) “languages have been developed over the ages, largely unconsciously, to meet the experiences and problems of their speakers (...) The picture of the universe shifts from tongue to tongue.”⁸

⁶ [É certo que, num certo sentido, o indivíduo está predestinado a falar, mas isso deve-se inteiramente à circunstância de ele nascer não apenas na natureza, mas no colo de uma sociedade que está certa, razoavelmente certa, de o conduzir até às suas tradições.] (tradução nossa)

⁷ [um método puramente humano e não instintivo de comunicar ideias, emoções, e desejos por meio de um sistema de símbolos produzidos voluntariamente] (tradução nossa)

⁸ [línguas têm-se desenvolvido ao longo dos tempos, maioritariamente de modo inconsciente, para ir ao encontro das experiências e problemas dos seus falantes (...) A imagem do universo altera-se de língua para língua] (tradução nossa).

Com efeito, a Língua é um meio de comunicação com o outro, pelo que culturalmente seremos impactados pelas características da mesma, de certa forma formatando a relação que estabelecemos com o mundo que nos rodeia. Nas palavras de Sim-Sim (2007, p. 11):

Existe uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar, as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o Mundo e sobre a vida. Ao falarmos sobre o que experienciamos, convocamos o nosso conhecimento linguístico para nos expressarmos, clarificando a forma como organizamos o que pensamos sobre a realidade.

Relativamente à construção da identidade, encontra-se em relação direta com a linguagem. Exemplificando, a leitura de obras nacionais e, numa perspetiva mais lata, de obras literárias lusófonas, aproxima os estudantes da sua identidade cuja estrutura de pensamento é formatada pela própria língua materna. É então importante promover a educação literária, demonstrando a diversidade cultural no contacto com obras lusófonas diversificadas, potenciando uma interiorização particular num sentimento descrito por Fernando Pessoa “A minha pátria é a Língua Portuguesa”.

Uma vez abordadas as dimensões da linguagem, será referido o Português como componente curricular. Segundo Sim-Sim (2009, p. 9) “A compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita configuram-se como usos secundários.” Também Vygotsky (2001, p. 104) partilha da mesma perspetiva e acrescenta que a pedagogia “deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.” Com estas referências, pretende-se introduzir a relevância do professor na condução do aluno no uso de novas formas de expressão da Língua (usos secundários) na perspetiva da sua maturação.

Não podemos esquecer o impacto que o Português tem nas restantes componentes disciplinares, não é por acaso que bons resultados nesta área curricular significam também bons resultados nas outras disciplinas, posto que este é o meio de articulação entre componentes. Como refere Vygotsky (2001, p. 102): “A sua evolução é muito mais unitária, e as diferentes matérias escolares influenciam-se mutuamente ao impulsionarem o seu desenvolvimento.”

Assim sendo, poder-se-á afirmar que os objetivos do Português são múltiplos e abrangentes. No que respeita aos contributos desta componente curricular na preparação para o futuro, sabemos que

está diretamente implicada, nomeadamente, no desenvolvimento das múltiplas literacias, do pensamento crítico e autónomo e da capacidade de comunicação, da capacidade de lidar com a mudança num mundo em transformação e na aprendizagem ao longo da vida. (...) mas desempenha também um papel fundamental na estruturação e desenvolvimento do pensamento e na configuração e expressão do conhecimento, aspetos essenciais na perspetiva de uma aprendizagem ao longo da vida num mundo em constante e rápida transformação.

Carvalho & Cunha, 2020, p. 10

Por fim, o ensino de Português não se limita às paredes da escola; ele é um veículo para a cidadania e a participação ativa na sociedade. A capacidade de se expressar de forma clara e persuasiva é fundamental para a defesa dos direitos e para a promoção do diálogo social. Assim, ao ensinar Português, o sistema educativo não apenas prepara os alunos para desafios académicos, mas também para a vida social. Não esquecendo que “A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação”, ~~ou seja~~, o professor deve gradualmente desenvolver a autonomia do aluno (Vygotsky, 2001, p. 104).

A prática pedagógica teve por base os objetivos traçados para a componente disciplinar tal como elencados anteriormente. A realização de tais objetivos será revelada na análise das atividades selecionadas descritas a seguir. Cada atividade diz respeito a um dos domínios do Português.

Em relação aos domínios da Educação Literária e da Leitura, foi realizada uma reflexão conjunta para explorar a relação estreita entre estes domínios. Para isso, foi selecionada a regência do dia 11 de janeiro, inserida na unidade didática “Pista a pista, descobrimos...”. Partiu-se da obra narrativa *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf. O objetivo para a leitura foi inspirado na análise de Sim-Sim (2007, p. 5), nomeadamente “construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos.” Deste modo, o professor planifica atividades que abordem os variados tipos de texto fornecendo ferramentas para que o aluno ~~possa compreender o texto~~ possa compreender.

Conforme mencionado na caracterização desta turma, observou-se uma desmotivação generalizada em relação à leitura, pelo que se optou por uma planificação abordando a (des)construção de um mistério. Justificou-se esta opção pela visão de Freire (1996, p. 45) que argumenta que a motivação nos contextos de ensino surgirá da curiosidade do aluno, devendo ser consideradas as realidades temáticas próximas e distantes dos alunos, o que apela “a imaginação,

a intuição, as emoções” do aluno e potencia que procure “conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (Freire, 1996, p. 45).

Segundo Sim-Sim (2007), a compreensão dos textos narrativos deve acontecer por meio de uma análise abrangente interagindo com o texto em múltiplas camadas. A análise deve considerar a estrutura intratextual, como a organização dos capítulos e parágrafos, a caracterização das personagens e a passagem do tempo. Além disso, deve explorar elementos essenciais da narrativa, como temas centrais e detalhes significativos, promovendo discussões coletivas que ajudem as crianças a aprender sobre a vida e o poder da leitura. O foco está também em desenvolver a interpretação, relacionando a compreensão do texto às experiências pessoais do leitor.

Respeitando a visão da autora anterior Sim-Sim, a obra foi dividida em unidades de sentido, as quais foram distribuídas aos alunos na forma de pistas. Assim, a responsabilidade do professor era preparar os alunos, orientando-os gradualmente na leitura do texto organizada em blocos ou parágrafos, antes de realizarem a atividade de leitura detalhada. Durante esse processo, estabeleceu-se um diálogo, envolvendo diferentes níveis de compreensão (literal, inferencial e interpretativa). Os alunos foram desafiados a interpretar e compreender as pistas para desvendar os mistérios apresentados no início da aula (Barbeiro, 2020, p. 71).

Na atividade de pré-leitura, os alunos realizaram uma antecipação da narrativa a partir da apresentação da capa do livro e seus elementos. Sucedeu a atividade de correspondência sobre a vida da autora, cumprindo com a prática sugerida por Gileno e Gileno (2020):

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.

Gileno & Gileno, 2020, pp. 166/167

Estes elementos de tempo e espaço foram também analisados ao nível do texto, em especial na pista 1.

Durante a leitura, os alunos foram incentivados a acompanhar o texto silenciosamente, anotando os aspetos mais relevantes. Nesse momento, esclareceram-se dúvidas sobre o vocabulário, utilizando o contexto para desenvolver um trabalho sobre o léxico e entender o significado das palavras, considerando-se que “a relação entre esses conceitos e cada objeto é logo de início mediada por outro conceito.” (Vygotsky, 2001, p. 93)

Sim-Sim (2007) acrescenta que, nesta fase, os alunos expressam suas opiniões e fazem julgamentos sobre o que leram e ouviram. No momento de pós-leitura, os alunos anteciparam a continuação da obra a partir de uma ilustração e realizaram um trabalho de compreensão inferencial. Com uma abordagem de compreensão reorganizativa, foi proposto que completassem um esquema semipreenchido com as ideias-chave dos excertos lidos. Essa estratégia revelou-se eficaz, funcionando simultaneamente como um instrumento de registo e de apoio ao estudo, de maneira acessível e atrativa para os alunos.

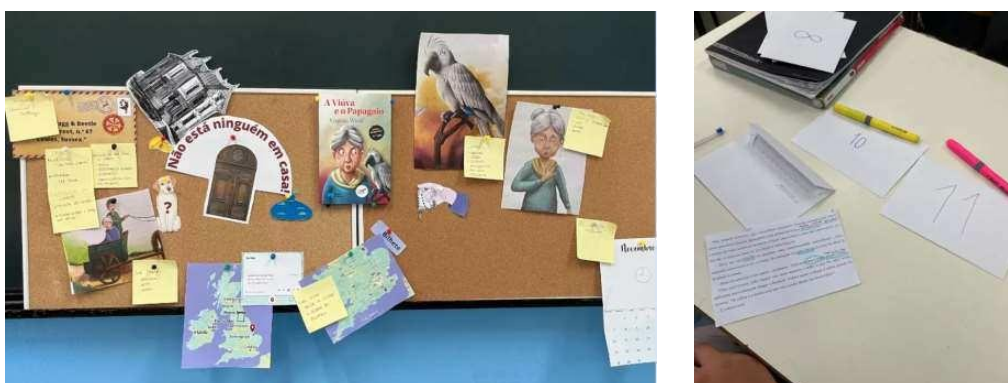


Figura 3: Registo fotográfico do quadro de detetives construído (à esquerda) e da análise das pistas/idades de sentido (à direita)

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

No que toca ao domínio da Escrita, analisa-se a regência de dia 19 de abril, que se insere na unidade didática “Os destinos e as organizações dos reinos”. O domínio foi desenvolvido partindo da obra dramática *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa, promovendo um trabalho que

engloba elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) que se articulam na produção de enunciados concretos e únicos, os quais, por sua vez, traduzem ideias e promovem a interação entre os sujeitos. A língua se materializa em texto e este constrói uma representação primeiro ato do mundo por meio da utilização de um texto

Tendo em conta a importância de sequenciar atividades que permitam a escrita, seguindo o modelo proposto por Pereira e Graça (2019, pp. 16), realizaram-se atividades de “pré-intervenção” e “leitura e desconstrução”, com destaque de aspetos e dimensões do texto e que ilustrassem o seu género textual. Portanto, esta atividade realizou-se pela leitura, análise e interpretação da obra referida anteriormente, numa primeira fase em leitura e posterior interpretação do texto dramático, construindo as suas características e funções em conjunto. Deste modo, seguiu-se a recomendação de Barbeiro e Pereira (2007, p. 8) que consideram que “a aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo”.

Portanto, após a leitura e interpretação, foi proposta uma atividade de escrita, consistindo na continuidade do texto dramático lido anteriormente. Para tal, foram identificados previamente os padrões do enredo que seriam mantidos nas produções dos alunos, respeitando simultaneamente as características do texto dramático.

No que toca à atividade de escrita, foi pensada em termos colaborativos para posterior dramatização. Esta estratégia de escrita

permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. (...) Ela permite obter reacções ainda durante o processo, quando quem escreve procura resolver um problema e ainda é possível alterar o rumo do texto e da tarefa.

Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 10/11

Segundo os mesmos autores, o processo de escrita deve organizar-se em três momentos: a planificação, a textualização e a revisão, pelo que o professor deve evidenciar as características de cada um destas fases.

De acordo com Vygotsky (2001), tanto a escrita como a oralidade beneficiam de um planeamento prévio, tal como defendem Barbeiro e Pereira (2007, p. 18), que afirmam que a planificação é um processo fundamental da escrita, pois permite “estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para

programar a própria realização da tarefa.” Nesta fase, os alunos foram orientados por grelhas elaboradas pela professora em formação, para preenchimento com informações essenciais.

Posteriormente, a textualização “é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Para a concretização desta etapa, os alunos tiveram acesso a uma folha.

Finalmente, a revisão

processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final.

Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19

Para o cumprimento desta fase, o novo foco da aula consistiu em conduzir os alunos à revisão/reescrita das produções elaboradas em grupo, tendo por base as características do texto dramático, com vista à sua representação, que ocorreu no momento final da aula.

No que respeita à oralidade, foram realizadas, ao longo das PES, diversas atividades e um projeto de investigação neste domínio. A área que incide sobre a produção oral será explorada no capítulo referente ao projeto de investigação, pelo que se optou, por agora, por analisar uma outra vertente da oralidade, a compreensão oral. Como refere Freire (1996, p. 61) “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”, portanto o ato de escutar é uma capacidade essencial na interação com o outro, ou seja, a socialização resulta de escutar e de produzir de forma eficaz. Torna-se, então, necessário planificar atividades que recaiam nesta vertente, dando ferramentas aos alunos para o presente e para o futuro.

A oralidade, embora desenvolvida previamente à entrada do ensino formal, ocorre maioritariamente numa escassez de contextos, assim sendo, o professor deve potenciar o contacto com diversidade de contextos comunicativos para que se desenvolvam as competências pertinentes a cada um. O exercício da oralidade deve ter em atenção “the nuances of emphasis, tone, and phrasing, the varying speed and continuity of utterance, the accompanying

bodily movements, all these express something of the inner life of impulse and feeling”⁹ (Sapir, 1921, p. 19).

Do ponto de vista de Amorim (2020, p. 56), “para que haja a interação entre os sujeitos, é preciso a mobilização, por parte de cada interlocutor, de uma série de estratégias de interpretação. Tanto da parte de quem produz uma ação discursiva quanto da parte de quem a recebe, há atividade sociocognitiva, ou seja, há o envolvimento de processos mentais e interacionais inerentes às relações sociais estabelecidas conjuntamente.”

A regência relativa ao trabalho sobre oralidade realizou-se no dia 20 de março, integrando a unidade didática “Constrói-se um país, (re)constrói-se a nossa casa”. A planificação organizou-se em três momentos distintos: a atividade de escuta ativa; a leitura e interpretação do primeiro capítulo da obra *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen, intitulado “Fadas boas e fadas más”; e uma atividade de pesquisa e subsequente escrita de uma breve reflexão sobre a proteção e conservação da floresta, interligando o tema da floresta com questões do foro social. Para que fosse possível esta dinâmica, a mestranda organizou um *padlet*, onde se organizaram as atividades por secções, tendo os alunos recorrido aos seus computadores para a realização das tarefas.

A atividade de escuta ativa surgiu como momento de antecipação da obra em estudo e abrangeu uma reportagem sobre a vida da autora. Considerou-se essencial apresentar e contextualizar a autora, através de um vídeo, posto que este foi o primeiro contacto com a mesma neste ciclo. A abordagem foi também justificada porque “a educação literária deve levar em consideração os sentidos e os valores do período histórico em que as obras foram produzidas” (Gileno & Gileno, 2020, p. 163).

Seguindo a teoria de Sá e Luna (2016), a escuta ativa organizou-se em três fases: a pré-escuta, a escuta e a pós-escuta. Na etapa da pré-escuta, de forma a antecipar o conteúdo do vídeo e a recolher as ideias prévias dos estudantes, propôs-se a observação da secção de *padlet* referente

⁹ [As nuances de ênfase, tom e fraseado, a velocidade variável e a continuidade da expressão, os movimentos corporais que a acompanham, tudo isto expressa algo da vida interior do impulso e do sentimento] (tradução nossa)

à autora. Nesta secção, surgia a imagem do vídeo e o título do mesmo. Seguidamente, foram definidos os objetivos da escuta, em especial o registo de informações relevantes.

Já na fase de escuta, visualizou-se o vídeo “Sophia, a menina do mar”, documento da RTP. A escuta realizou-se por duas vezes, para permitir que os alunos confrontassem e acrescentassem informações aos seus registos. Na primeira vez, escutaram e tomaram notas sem informações adicionais, pelo que se pretendia que os alunos atentassem a todo o vídeo. Seguidamente, propôs-se o preenchimento de uma tabela referente a momentos da vida da autora. Assim, através das primeiras anotações, os alunos tentaram preenchê-la, o que permitiu avaliar o grau de acompanhamento dos estudantes. Por último, visualizou-se novamente o vídeo, agora com o conhecimento das informações a completar. Esta organização do momento de escuta deveu-se ao facto de se pretender incentivar a tomada de notas. No caso de ter sido fornecido desde o início da sessão os elementos a valorizar, ter-se-ia perdido a oportunidade de desenvolver esta autonomia, não garantindo, além do mais, que os estudantes escutassem cuidadosamente o vídeo.

Na fase de pós-escuta, dialogou-se uma vez mais sobre a vida da autora e sobre as suas perceções, completando a tabela em conjunto, através da projeção no quadro interativo.

Na finalização da aula, foi proposto que a turma nomeasse a secção da aula em que se tinha analisado a vida da autora, implementado então uma estratégia de reorganização de informação.

Por fim, quanto ao domínio da Gramática, foi desenvolvida em par pedagógico a metodologia Laboratório Gramatical. Note-se que a mestranda não colocou em prática a sequência didática elaborada, mas existiu a colaboração na planificação deste momento que foi realizado pela diáde.

A seleção desta metodologia requereu uma reflexão fundamentada sobre os princípios e objetivos do Laboratório Gramatical, que se identificou como sendo, em primeiro lugar, um meio para desenvolver a autonomia do aluno através do seu envolvimento em atividades práticas; em segundo lugar, ensinar gramática dentro de contextos relevantes para que o aluno explore e identifique regras e padrões gramaticais e os relacione com a sua experiência no mundo real; em terceiro lugar, um modo de articular a gramática com os restantes domínios. Este último aspeto

estava enquadrado numa ótica de que “é naturalmente distinto um percurso em que cada um dos domínios é visto de forma isolada e outro, no qual, como vimos defendendo, o domínio da gramática pode fundamentar as restantes áreas do ensino da língua”, isto é, prevê-se que os alunos, ao identificarem e aprenderem os padrões ao nível gramatical, sejam capazes de mobilizar este conhecimento para os restantes domínios da língua (Silva, 2020, p. 309).

Enquanto Silva (2020) se refere a técnicas de ensino formal da gramática, Vygotsky (2001) repara que o domínio da gramática se desenvolve muito antes desse período, reforçando que nos primeiros estádios da linguagem as crianças decifram naturalmente e instintivamente os códigos da língua, “muito antes de entrar na escola, a criança possui já um certo domínio da gramática da sua língua materna, mas trata-se de um domínio inconsciente adquirido numa forma puramente estrutural, tal como se adquire a composição fonética das palavras.” (Vygotsky, 2001, p. 100).

3.3.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A História e Geografia de Portugal surge no currículo português como uma única componente disciplinar que amalgama duas áreas do saber distintas das ciências sociais: a História e a Geografia. Alves (2001, p. 28) refere que “A História tem de ser um pretexto para o crescimento intelectual, para a autonomia pessoal e para a solidariedade cívica”, sugerindo a relevância desta disciplina para além dos conceitos técnicos e históricos. Os seus grandes objetivos passam por proporcionar aos alunos uma compreensão profunda da história, cultura e geografia do país, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes, através do fomento de reflexões de foro social, político e ambiental.

Em especial, a referida formação de cidadãos satisfaz a visão educativa da atualidade que valoriza a conceção de um cidadão ativo, que procure manter-se devidamente informado e que busque conectar-se com o outro, numa sociedade cada vez mais plural e global. Com o intuito de enaltecer o estatuto de HGP no currículo nacional, convoca-se a visão de Barton (2004) sobre os contributos da História para o desenvolvimento da cidadania, que se categorizam em três: o primeiro, fornecer “aos estudantes algo sobre o qual raciocinar, treiná-los na experiência de alcançar conclusões a partir da análise crítica de uma variedade de fontes” (p. 22); o segundo, “ajudar os estudantes a desenvolver uma visão alargada da humanidade” (p. 22); o terceiro,

desenvolver o conceito de “bem comum (...) deve apostar nas capacidades de os estudantes trabalharem conjuntamente considerações de justiça ou moralidade e trabalhar as diferenças” (p. 24).

Neste enquadramento de formação, a realização do papel do professor de HGP passa pela necessidade de

experienciar a pesquisa histórica, familiarizando-se constantemente com os conceitos associados ao saber científico, e conhecer a mais recente investigação sobre o pensamento histórico, identificando atualizados referentes alusivos ao ensino da disciplina. É deste modo que poderá conferir sentido às suas práticas, sustentando as mesmas em fundamentos atuais, pertinentes, baseados em pesquisa reais e contextualizadas, e não se esgotando, enquanto profissional, em frases feitas, concepções ultrapassadas ou intenções desajustadas face a uma realidade que avança permanentemente.

Moreira, 2022, p. 89

Dito isto, o professor de HGP assume uma postura investigativa tendo em vista manter-se atualizado sobre os conceitos e investigações científicas no campo do pensamento histórico. Como tal as suas práticas serão fundamentadas, atuais e relevantes.

Por outro lado, não será demais citar a mesma autora, Ana Isabel Moreira (2022), acerca de outras competências do professor, que deve “ajudar os alunos a descobrir uma História significativa para as suas vidas (...) Porque a aprendizagem histórica não deverá fundar-se em entendimentos simplistas do acontecido” (p. 95), bem assim como promover “experiências de aprendizagem que não se cingem à intenção de reprodução de conteúdos históricos, (...) mas que visem uma leitura transversal das temáticas programáticas.” (p. 88).

Acresce ainda a perspetiva de Cainelli (2021, p. 48) que reforça a importância de desenvolver a empatia histórica, numa abordagem holística que envolva perspetivas diferenciadas em termos culturais, geográficos ou temporais, possibilitando leitura transversal dos temas a explorar. Segundo este autor, “não há possibilidade de formação do pensamento histórico sem entender o outro e as razões de suas ações. Assim como pensar em um ensino de história que excluísse os alunos do entendimento de seu lugar no mundo.” Num entendimento complementar, Barton (2004, p. 24) assinala que o objetivo final para os alunos não é “reconhecer a humanidade dos

outros.”, mas através da educação histórica desenvolver competências e capacidades de “trabalharem conjuntamente considerações de justiça ou moralidade e trabalhar as diferenças.”

Por se tratar de uma componente disciplinar tão interligada com a compreensão das dinâmicas da sociedade, os conteúdos inerentes a esta área relacionam-se com temas do quotidiano, pelo que o professor deve acautelar o facto de os alunos possuírem ideias preconcebidas sobre as temáticas lecionadas, fruto da sua experiência social do meio que os rodeia (Moreira, 2022). O papel do professor torna-se, portanto, essencial na condução do raciocínio com vista ao desenvolvimento de quadros de referência temporal e espacial. Como refere Barca (2004, p. 133), o processo de ensinar História “passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduz na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”.

Em resumo, o professor de HGP transforma-se no guia para a apreensão de conceitos atuais, adoptando as metodologias mais adaptadas ao grupo discente com vista à formação do mesmo como cidadão crítico. O papel torna-se então ativo em “ajudar os estudantes a alcançar conclusões que devem ser justificadas com base nas fontes disponíveis.” (Barton, 2004, p. 21).

No que concerne à planificação de aula, comece-se por referir Barca (2004, p. 135), uma referência mundial e pioneira da metodologia aula-oficina no ensino de HGP. Esta autora considera que a planificação deve respeitar uma hierarquia de quatro momentos: o levantamento e diálogo sobre as ideias iniciais dos alunos; a colocação de uma questão orientadora que age como um desafio cognitivo aos alunos; a proposta de tarefas que “ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado” e que sejam apresentadas em moldes diversificados; e, por último, a avaliação da progressão dos alunos em momentos vários da aula.

Tendo por base este enquadramento, planificaram-se regências que se estruturaram em três momentos: a introdução/motivação, em que surgiam as questões de mote das regências, que segundo Moreira (2022, p. 128), “[constituem um] ponto de partida útil para captar a atenção, orientar o sentido da aula e para imiscuir os alunos em situações de investigação e de elaboração

autónoma de saberes.”; o desenvolvimento, que recaía na análise de fontes e no diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno; e a conclusão que agregava os conhecimento obtidos, estruturando as reflexões alcançadas ao longo da aula. A seleção de metodologias foi também ponto assente para a estruturação nestes moldes.

A metodologia presente nas regências ilustradas seguidamente foi o discurso-descoberta, cuja intenção não se cingia somente à transmissão de conhecimento, mas também ao envolvimento do público-alvo, por meio de perguntas, discussões a atividades interativas, sendo o objetivo final a chegada a descobertas/reflexões. O discurso-descoberta revela resultados surpreendentes aquando da sua implementação com outras metodologias ativas de ensino, pelo que foi este o processo desenvolvido pela mestranda, o qual se fundamenta pelas palavras de Moreira (2002, p. 128),

A aprendizagem faz-se de momentos de descoberta dos principais factos e conceitos, assim como de situações de exposição do professor, para se concretizarem ligações e/ou sínteses, ou de diálogos, registos de notas, exploração de documentos vários, entre outros. Os alunos vivenciam a oportunidade de terem um papel ativo na sala de aula, podendo até expor as suas representações do passado, construídas a partir de fontes diversas.

Também Morán (2018, p.11) sobre os resultados da implementação das metodologias ativas de ensino afirma que “a aprendizagem ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade, com a orientação de excelentes docentes e mentores”, pelo que se evidencia a finalidade destas metodologias, nomeadamente produzir descobertas/reflexões.

Numa era de grande evolução tecnológica e de novos significados para a tecnologia, as “Novas metodologias são necessárias, para inserir a escola nestes novos tempos” (Alcantara, 2020, p. 8). Acompanhando esta transformação, os objetivos escolares devem ser redefinidos e o espaço escolar alterado. Esse motivo aliado ao facto de cada ser humano aprender “o que é mais relevante e faz sentido para si (...) mostram como é importante a movimentação para aprender, envolvendo as crianças em todos os sentidos.” (Morán, 2018, p. 11). Por essa razão, envolver ativamente o aluno na sua aprendizagem é adaptar a escola à nova era.

Posto isto, selecionaram-se três regências que respeitaram os princípios acima defendidos, sendo cada uma desenvolvida nos moldes da metodologia discurso-descoberta. A primeira aliou

a metodologia ativa rotação por estações, a segunda implementou o recurso *avatar*, personagem virtual, e a terceira colocou em prática a metodologia ativa *Escape Room*. A seleção das mesmas teve por base a visão de Freire (1996), o qual considera que o ensino deve permitir ao aluno aventurar-se, organizando práticas que permitam a liberdade e que gerem a curiosidade do estudante.

A primeira aula de HGP realizou-se no dia 28 de fevereiro, enquadrando-se dentro da unidade didática “Constrói-se um país, (re)constrói-se a nossa casa”. A regência teve como objetivo abordar a temática da formação do reino de Portugal, “constrói-se um país”, destacando episódios históricos e evidenciando a figura de D. Afonso Henriques como “O Conquistador”.

Esta regência baseou-se na teoria de Bruner (2001) sobre narrativas históricas, o qual considera que a narrativa é uma forma fundamental de organização do conhecimento, pelo que a história é contada por meio de histórias. A forma como a história é narrada e a perspetiva que o escritor imprime nessa narração influenciam a interpretação do leitor, ou seja, os detalhes incluídos e excluídos impactam significativamente o entendimento que um sujeito adquire da história. Também o facto de se tratar de narrativas reais torna o processo mais envolvente e memorável, pelo que a conexão de emoções com a aprendizagem contribui para esta realidade.

A aula iniciou com a escuta da música “Afonso nasceu valente” do livro *Era uma vez um rei... D. Afonso Henriques: O Conquistador*, que retratava as ambições do primeiro rei de Portugal. Seguidamente, em jeito de análise e interpretação, recolheram-se as ideias prévias dos alunos acerca da personagem histórica e a caracterização da mesma tendo por base a música escutada, deste modo interligando as competências desenvolvidas em Português com a componente curricular de HGP. Como mote para a questão orientadora levantada, foi depois projetado um cartão biográfico de D. Afonso Henriques com as informações mais importantes desta personagem, como o nome, o cognome, a data de nascimento, a data de morte e período do seu reinado. Colocou-se de seguida a questão-problema, “Como é que D. Afonso Henriques se tornou o primeiro rei de Portugal?”, pergunta à qual os alunos deveriam ser capazes de responder no final da aula.

Nesta regência, foi implementada a metodologia ativa de rotação por estações, com a criação de “diferentes atividades com recursos, metodologias e objetivos distintos são propostas em diversas estações de trabalho, nas quais os alunos se revezam em diferentes grupos, construindo percursos distintos de aprendizagem colaborativa” (Thadei, 2018, p. 203). Esta metodologia requer a planificação prévia de aspetos essenciais a recordar, como a definição do número de elementos do grupo, a organização da sala de aula e o cronograma. Portanto, cada uma das estações correspondeu a um evento histórico: a Batalha de São Mamede, a Batalha de Ourique, a assinatura do Tratado de Zamora e a emissão da Bula Manifestis Probatum. A organização da atividade iniciou com a distribuição da turma em pequenos grupos, pelo que os alunos, através da análise de fontes, cooperaram para chegar às respostas, num ambiente de participação e de respeito pelo outro, concordando com Gonçalves (2006, p. 54) “o trabalho cooperativo não pode ser realizado por um grupo de participantes em que cada um produz parte do trabalho para agrupá-lo no final, mas que seja a base sobre a qual se deve construir o trabalho conjunto”.

A orientação desta atividade realizou-se por intermédio de um guião/livrete, distribuído por cada aluno, no qual se organizaram as questões por estação. As fontes escritas e iconográficas constavam também do guião. Foram utilizadas fontes de tipologias diversas, o que se sucedeu através da seleção de fontes históricas escritas e iconográficas e de vídeos. Concertou-se, assim, com a visão de Barton (2004, p. 19): “Uma segunda maneira em que a História pode contribuir para o pensamento crítico é possibilitar aos estudantes a experiência de usar uma variedade de fontes de informação para alcançar as suas conclusões.”, pelo que pelas estações os alunos tiveram de cruzar informações de fontes para serem capazes de responder às questões.

No final da aula, foi recuperada o desafio e completou-se um friso cronológico, previamente semipreenchido, sobre a vida de D. Afonso Henriques, tanto com as informações já patentes no cartão biográfico do primeiro rei com os momentos históricos abordados na atividade, como explicando os motivos que permitiram que D. Afonso Henriques tomasse o poder. A última atividade foi a escuta da música “O Conquistador” do livro Era uma vez um rei... D. Afonso Henriques: O Conquistador, referente às conquistas de D. Afonso Henriques ao longo da sua vida.



Figura 4: Registo fotográfico da realização, pelos alunos, das tarefas do guião (à esquerda) e da visualização de fontes históricas (à direita)

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A segunda regência selecionada realizou-se no dia 21 de março, inserindo-se na mesma unidade didática “Constrói-se um país, (re)constrói-se a nossa casa”. Os objetivos desta aula, tendo como tema “os recursos naturais e as atividades económicas do século XVIII”, passaram por



“Caraterizar as atividades económicas do século XIII” e “Reconhecer a importância das feiras para o desenvolvimento da economia e demografia do reino de Portugal ” (DGE, 2018c, p. 8).

A aula centrou-se numa feira medieval do século XIII, existindo um personagem, mercador, que conduzia os alunos ao longo da aula. Este personagem retratava brevemente o seu modo de vida, intercalando com documentos históricos e historiográficos diversos, e propunha desafios aos

alunos referentes aos documentos apresentados em cada momento. As características visuais do personagem relacionaram-se com o ambiente que se pretendia criar, sendo também o plano de fundo selecionado para este efeito.

Este personagem foi produto da utilização de uma ferramenta digital, *Voki*, tendo sido criado com o intuito de motivar extrinsecamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, para que se desenvolvam competências de reflexão e resolução de problemas. A opção pela utilização desta ferramenta justificou-se uma vez que as tecnologias da informação e comunicação "respondem aos interesses desta nova geração, mas também porque as suas características potenciam a transversalidade dos saberes e do desenvolvimento de competências", sendo o interesse principal neste caso o facto de o personagem digital interagir com a turma (Quadros-Flores et. al, 2018, p.63). Contudo, a utilização desta ferramenta não invalidou o papel do professor como orientador da aprendizagem, que teve um papel fulcral na apresentação do personagem e na orientação dos momentos de diálogo e de trabalho propostos pelo mercador.

A primeira atividade, de Motivação, recaiu sobre a presença de produtos expostos numa bancada, cujo objetivo foi despertar a curiosidade dos alunos. Pretendeu-se que a turma contextualizasse o período e inferisse o conteúdo das aulas, as atividades económicas.

Seguidamente, iniciou-se o momento de desenvolvimento da aula, em que se apresentou o mercador e foi distribuído um guião de preenchimento. O mercador lançou o desafio de os alunos registarem ao longo da aula as informações que considerassem mais pertinentes para a escrita da sua biografia. Para o período de desenvolvimento foram selecionados diversos tipos de fontes concordantes entre elas "para responderem às questões a apresentar aos alunos, e em quantidade adequada, de forma que os alunos não se percam com a dose da informação fornecida" (Barca & Gago, 2001, p. 254). A distribuição de um guião pretendeu envolver os alunos na sua aprendizagem, construindo gradualmente as evidências da sua aprendizagem.

Para finalizar a planificação, foi proposto aos alunos que esquematizassem a informação que recolheram ao longo da aula de modo a ajudar o mercador a organizar os conteúdos para a escrita da sua biografia. Este momento final serviu de consolidação dos conhecimentos adquiridos, sendo indispensável ainda para a organização mais visual da informação o que pode ser usado,

por exemplo, no estudo posterior dos alunos. Foi apresentado um esquema semipreenchido (em construção) para completar com palavras-chave disponibilizadas, reforçando os conceitos mais relevantes da aula.

A terceira e última regência apresentada realizou-se no dia 29 de maio, inserindo-se na unidade didática "A Educação pela Arte". Esta aula incidiu no início da exploração marítima: a conquista de Ceuta, a descoberta dos arquipélagos dos Açores e da Madeira e a passagem do cabo Bojador. A Educação pela Arte revela-se no modo como estas temáticas foram apresentadas na planificação, o que se pretende clarificar de seguida.

A metodologia aplicada nesta regência foi a gamificação, por meio da realização de um *escape room* virtual, pois foi tido em conta que

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Morán, 2015, p.16

O *escape room* requer o planeamento prévio de aspetos como a criação de um enredo interessante para o público-alvo, a preparação de desafios, a formação de equipas, a definição do objetivo e da duração do jogo. Os benefícios passam pelo desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e pelo facto de os alunos receberem *feedback* imediato sobre as suas escolhas e, por esse motivo, adaptarem instintivamente o seu pensamento (Alcantara, 2020).

A questão do jogo foi "Houve a mudança de instalações de um museu e, nesse processo, as obras de arte separaram-se das suas informações. Ajuda a corresponder todas as informações à obra de arte respetiva.". Assim, a presença de obras de arte que retratavam os momentos históricos evidenciou a ligação educação-arte, pelo que os alunos, pela análise de fontes analisaram a motivação para a criação dessas obras. Selecionaram-se obras iconográficas históricas e fontes cartográficas, arte, para fazer corresponder a uma legenda com documentos textuais históricos.

O tabuleiro virtual do jogo retratou um museu que se subdividia em salas. Para cada uma destas, o desafio foi selecionar, dentro de escolhas múltiplas, a opção correta, pelo que antes de

procederem para a sala seguinte do tabuleiro, os alunos tiveram obrigatoriamente de selecionar corretamente a legenda, novamente evidenciando a adaptação cognitiva face ao *feedback* recebido. Optou-se por organizar a turma em grupos de dois a três elementos, de forma a responder à falta de equipamentos eletrónicos disponíveis, mas também contribuindo para momentos de cooperação.

Finalizando esta regência, os alunos preencheram um esquema semipreenchido no *Google Forms*, no qual se apresentou o esquema e letras correspondentes a palavras-chave, tendo sido solicitada a ordenação adequada das letras. A ordenação correta foi avaliada no momento pós-ação.



Figura 5: Registo fotográfico da realização, em pares, do escape room.

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Apresentadas e refletidas algumas das regências realizadas, no contexto da PES, por componente curricular, importa salientar e refletir o trabalho colaborativo efetuado no ano de estágio, entre par pedagógico e entre professores cooperantes com as mestrandas. Para tal, elaborou-se o subcapítulo seguinte que explora os projetos e atividades educativos concebidos em parceria.

3.4. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS

Ao longo da PES, a estagiária contactou com diversos projetos: uns apenas acompanhou, outros planificou e colaborou na realização em equipa educativa, e um outro planificou e dinamizou em

par pedagógico. Dado o extenso número de projetos e atividades neste ano de estágio, optou-se por explorar o projeto dinamizado pelo par pedagógico. Os restantes encontram-se disponíveis no *padlet*¹⁰ para devida apreciação.

Durante o mês de maio, desenvolveu-se, em parceria pedagógica, um projeto com a turma do 1.º ano. Distintamente de projetos anteriores, em que as estagiárias atuaram apenas como participantes, neste houve um papel ativo na dinamização: identificação de um problema a abordar, planificação das atividades, execução das tarefas com os alunos e divulgação do projeto.

O projeto surgiu para responder a uma problemática constatada na turma: apesar de haver uma convivência diária dos alunos com elementos da escola com dificuldades de comunicação, não havia o reconhecimento dessas limitações, nem tampouco era tema abordado com as devidas adaptações à idade das crianças da turma. Assim, elaborou-se uma sequência de três atividades que visavam tanto apresentar brevemente essas incapacidades, como também promover a inclusão. Trabalhou-se a ideia de que todos somos diferentes, de que reagimos de maneiras distintas e de que comunicamos de formas variadas. Cada atividade ocorreu à tarde, em semanas consecutivas.

A primeira atividade que deu nome ao projeto serviu como introdução. Com base no livro *Não faz mal ser diferente*, de Todd Parr, realizamos um trabalho de sensibilização sobre inclusão, destacando que as características individuais são o que nos torna especiais. Após uma discussão em grande grupo para compreender a obra, os alunos foram desafiados a identificar as suas próprias características especiais. No final da atividade, cada um teve a oportunidade de compartilhar a sua característica com a turma, e aqueles que mostraram dificuldades em concluir a tarefa foram incentivados a pedir ajuda a um colega. Depois, distribuíram-se cartões coloridos para que escrevessem as suas frases (seguindo a estrutura do livro: “Não faz mal...”) e realizassem uma ilustração. Por fim, os alunos criaram uma capa, agruparam os cartões com argolas e o produto final foi partilhado com a turma pela leitura, tendo sido criado o livro do 1.º B¹¹.

¹⁰ Link de acesso ao Padlet: <https://padlet.com/mariaslcmesquita/pista-de-descolagem-260prt3zllft0kk>

¹¹ Livro não faz mal ser diferente: <https://drive.google.com/file/d/1o5xllu4glnJOYrJrScJs-yWYgZO2teW/view>



Figura 6: Páginas do livro da turma

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A segunda sessão do projeto, focada nas diversas formas de reação, começou com a exibição da curta-metragem "Uma volta" (originalmente "Loop"), disponível na Disney+. A história acompanhava a jornada de dois adolescentes – uma menina não-verbal no espectro do autismo e um rapaz falador – enquanto tentavam compreender e estabelecer uma amizade com o outro. A partir da visualização, promoveu-se uma discussão sobre as ações e reações dos personagens, explorando as razões que influenciavam seu comportamento. Procurou-se destacar a variedade de reações naturais que cada indivíduo podia ter diante de estímulos sensoriais, como os auditivos e táteis da curta-metragem. Em seguida, propôs-se a construção de um painel sensorial, permitindo que os alunos manipulassem materiais táteis e visuais. Organizou-se a turma em dois grandes grupos e cada aluno traçou e decorou a silhueta de sua mão com os materiais disponíveis. Por fim, as mãos foram expostas na porta da sala, tornando-se visíveis a todos.



Figura 7: Painel Sensorial

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A terceira e última fase do projeto abordou as diferentes formas de comunicação, com foco na Língua Gestual Portuguesa (LGP). O livro *Sou Asas*, de Marta Morgado, serviu como ponto de partida e primeiro contato da turma com essa língua, ainda desconhecida para as crianças. A leitura e interpretação do livro geraram uma discussão sobre comunicação, revelando que havia uma aluna cujos familiares utilizavam a LGP, pois eram surdos. Ela compartilhou com os colegas gestos básicos da língua, como “bom dia”, “boa tarde” e “obrigada”. Em seguida, propôs-se a criação de um cartaz com o alfabeto em LGP, utilizando um vídeo que mostrava o gesto correspondente, a letra escrita e sua representação gráfica. A exploração do vídeo foi feita de forma pausada, repetindo cada letra para que os alunos pudessem imitar os gestos. Depois de aprenderem os gestos, realizou-se um registo fotográfico de cada letra apresentada pelos alunos. A partir dessas fotografias, montou-se um cartaz, que foi disponibilizado à turma e familiares pelo *padlet* da turma, juntamente com os produtos das outras fases do projeto.

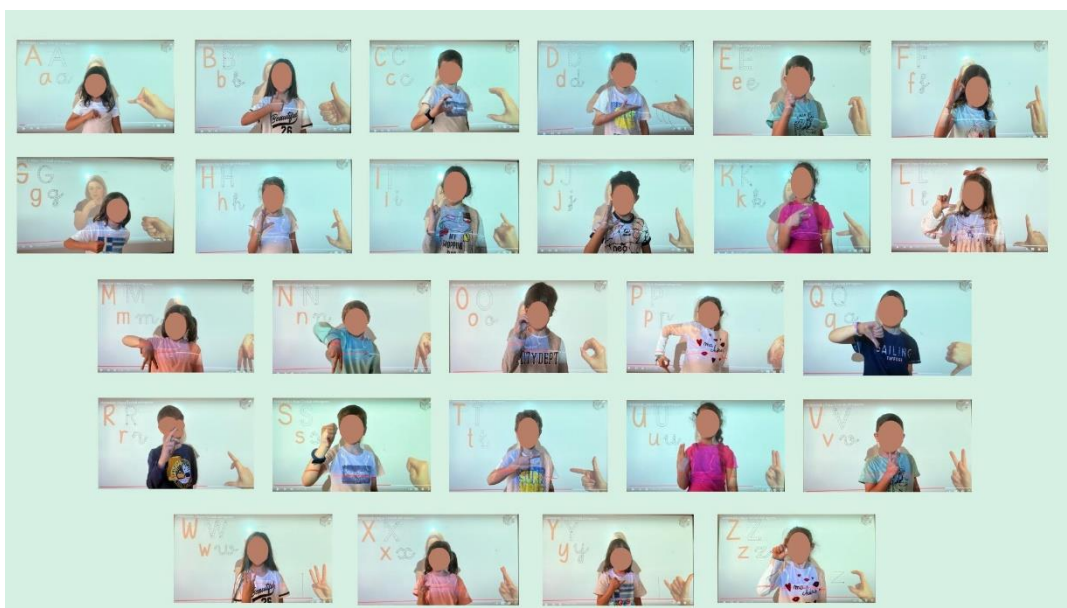


Figura 8: Cartaz do alfabeto em Língua Gestual Portuguesa

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Em jeito de conclusão do projeto, a mestranda considera que foram alcançados os objetivos a que se propôs, nomeadamente a sensibilização dos estudantes para a inclusão do diferente através de atividades colaborativas. A temática da inclusão, assumida como muito importante nesta faixa etária por abordar conceitos como a aceitação do outro, o respeito e a autoconfiança, tornou-se ainda mais significativa face às características do contexto. O contacto com diversos indivíduos que apresentavam incapacidades, mas que se integravam no meio escolar veio ainda reforçar a sua integração na sociedade com devida valorização. Para o êxito alcançado e dada a complexidade do tema apresentado, foi deveras importante a construção e a planificação em par pedagógico para a partilha de opiniões e perspetivas.

3.5. REFLEXÃO E SÍNTESE DO CAPÍTULO

O presente capítulo retratou a Prática Educativa Supervisionada por meio de reflexões fundamentadas realizadas pela mestranda. A PES foi, de facto, um elo de ligação entre a teoria e a prática que este ano adquiriu um carácter mais formal. Embora na formação inicial da estagiária se tivessem proporcionado instâncias de contacto com contextos reais, neste ano os moldes e propostas da PES promoveram uma maior aproximação deste momento de preparação à realidade.

No percurso da mestranda, houve momentos de frustração e de exaustão que, apesar de tudo, deram lugar a superação. Efetivamente, a PES assume-se como a última fase de formação no percurso académico, pelo que constitui a ponte para a futura entrada no mercado de trabalho. Ora, isto significa que o grau de exigência associado estará proporcionalmente relacionado com o grau de responsabilidade que é concedido nesta etapa.

O acompanhamento por parte dos professores supervisores e pelos professores cooperantes demonstrou ser essencial. A partilha de opiniões promoveu a diversidade de perspetivas o que amplia a visão do indivíduo sobre um tema. Por conseguinte, foi notório o desenvolvimento do pensamento crítico, enriquecendo a experiência de estágio. O modelo de cooperação ocorreu também entre dupla pedagógica, considerando a estagiária que esta foi a principal determinante para o sucesso neste trajeto. Este vínculo entre dois sujeitos que observaram, experienciaram e ambicionaram o mesmo, enriqueceu a prática educativa. Esta ligação extravasou a colaboração académica, aliando o lado emocional.

No que toca ao experienciado na PES, consolidaram-se as perspetivas sobre o papel do professor. O contacto com diversos profissionais neste ramo, com visões diferentes do que é a profissão docente, expandiu os horizontes dos professores em formação. Não existe um referencial único do 'ser professor', sendo que um bom professor é aquele que saberá adaptar as suas práticas ao contexto educativo e às necessidades dos seus alunos. Tal como refletido por Herbert Read (2022, p. 281) sobre este assunto "um bom mestre pode redimir um mau sistema; um bom sistema pode ser totalmente inutilizado por um mau mestre".

Relativamente à calendarização mista, o tópico controverso. Por um lado, permitiu o acompanhamento das três turmas por um período temporal mais extenso. No entanto, por outro lado, impossibilitou a estabilidade e dificultou a criação de hábitos com a estagiária. O desfasamento notou-se principalmente no 1.º ano, um período em que a evolução dos alunos era extraordinariamente rápida.

Em jeito de conclusão, a PES proporcionou experiências incapazes de serem reproduzidas e vivenciadas em qualquer outro contexto, inclusivamente contribuindo para o autoconhecimento do estagiário. Aqui foram identificadas as qualidades e fragilidades do professor em formação,

sendo a sua resiliência testada. A exposição perante dificuldades provocou a reflexão sobre o futuro na profissão, crendo-se que a falha com a descoberta de soluções despoletou aprendizagens inesquecíveis. Neste processo, implementaram-se estratégias e metodologias diversas que aprofundaram os conhecimentos adquiridos anteriormente.

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O presente capítulo é dedicado ao projeto de Investigação-Ação desenvolvido na turma de 5.º ano do 2.º CEB no âmbito de Português. Como o título deste relatório indica, pretende-se que o projeto desenvolva competências orais dos alunos através da metodologia de Educação pela Arte, para tal evidencia-se a faceta investigadora do professor em formação.

Estruturalmente, o capítulo inicia com a motivação, a fundamentação e os objetivos delineados. Segue-se o enquadramento teórico relativo à Oralidade e à metodologia Educação pela Arte, abordando os temas no currículo e nas práticas educativas nacionais. No subcapítulo seguinte, aborda-se a metodologia Investigação-Ação e os instrumentos de recolha de dados desenvolvidos e utilizados nesta dimensão. Aborda-se, posteriormente, a estrutura e organização do projeto de investigação, analisando cada uma das suas fases, com a devida interpretação dos dados recolhidos. Concluindo o capítulo, procede-se ao corolário do estudo, fazendo referência aos seus êxitos e lacunas.

4.1. MOTIVAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E OBJETIVOS

Segundo Estrela (1994, p. 26), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.” Foi, portanto, a partir desta perspetiva que se baseou a prática educativa e o modo de ação no projeto investigativo.

A observação ao longo da PES revelou ser de elevada importância para a identificação das necessidades, interesses e potencialidades da turma. Através da observação direta das aulas de Português, verificou-se que a disposição dos alunos para tarefas de oralidade ficava aquém do esperado, incluindo no que toca a interação pedagógica. De facto, o conforto e o ânimo da maioria dos estudantes na interação com a professora era notoriamente diminuto. Portanto, identificaram-se problemas quanto a “bloqueios generalizados quanto ao exercício da palavra:

alunos que, em geral, não falam e se recusam a falar; (...) que falam constrangidos, receosos e diminuídos nas suas capacidades” (Amor, 1993, p. 76).

Em diálogo com a professora titular, respetivamente no que se refere ao desempenho dos alunos em avaliações orais, identificou-se posteriormente a dificuldade em adquirirem uma conduta apropriada face ao momento de avaliação. Tornou-se evidente o desconforto dos estudantes, alguns dos quais recusaram prontamente sujeitar-se à avaliação por receio da exposição frente aos colegas. Por outro lado, mesmo os alunos que acederam à apresentação oral evidenciaram uma postura imprópria tendo em conta o contexto em que se inseriam.

Também neste momento, e devido à situação socioeconómica da turma, tornou-se notório o facto de estes alunos não contactarem regularmente com a arte no geral, pelo que não mostravam hábitos de visitar museus, ou assistirem a peças de teatro ou frequentarem exposições de artes plásticas. Foi através da comunicação com a professora de Português que isto foi revelado, já que teria existido uma visita de estudo a uma peça de teatro para a qual a professora notou forte motivação dos alunos, tratando-se de uma experiência diferente. Apesar disso, o comportamento dos alunos face ao local que frequentaram neste momento não foi o mais adequado, o que mais uma vez demonstrou o facto de não ser um espaço/experiência regular.

Após identificada esta problemática, a mestranda refletiu sobre os seus interesses pessoais. Desde cedo que o objetivo era tratar da arte na educação, uma vez que esta esteve presente no percurso formativo da estudante, ainda que em moldes diferentes dos aqui apresentados. Para a estagiária era clara a associação arte e cultura e manifestou-se o interesse em explorar diversas formas da cultura artística de forma a motivar os alunos para a exploração de formas de expressão cultural, ajustadas ao contexto sociocultural da turma.

No início, aos olhos da professora em formação, este tema relacionar-se-ia mais facilmente com História e Geografia de Portugal, porém na pesquisa introdutória tornou-se claro que a arte é também Expressão. Tornou-se então evidente a relação arte e língua, pelo que a questão passou a ser a escolha do conteúdo de Português que seria interessante explorar. Foi escolhida a oralidade, em especial a produção oral, devido à secundarização a que está sujeita no ensino e

face às observações realizadas. Pretendia-se que os alunos percecionassem a importância da oralidade.

Após reflexão sobre os temas acima expostos, iniciou-se um processo de combinação destas temáticas, Oralidade e Educação pela Arte, delineando a forma mais produtiva de alcançar ambas. Posta a identificação da problemática e a conexão entre temáticas tão distintas, passou-se à planificação de momentos que, em primeiro lugar, valorizassem a oralidade em sala de aula e que capacitassem os alunos; que permitissem um contacto mais direto entre os alunos e formas alternativas de expressão da arte, tantas vezes esquecidas no sistema educativo; que fossem momentos interessantes e motivantes para os alunos; que desenvolvessem a confiança dos alunos em si mesmos para que no futuro sejam capazes de aplicar os ensinamentos nos diferentes contextos de vida.

Elencou-se a seguinte questão investigativa: “Como pode a Educação pela Arte desenvolver competências na oralidade em alunos do 2.º CEB em Português Língua Materna?”

Com base nas explicitações apresentadas, construíram-se e definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- i. Evidenciar a importância do ensino explícito da oralidade na aula de Português;
- ii. Enfatizar a pertinência da Educação pela Arte;
- iii. Delinear estratégias de promoção de competências da oralidade através da Educação pela Arte.

As tarefas e atividades elaboradas, adiante exploradas, tinham como princípios: caracterizar a expressão oral; analisar a evolução da expressão oral em sala de aula; desenvolver atividades de oralidade através da Educação pela Arte; valorizar a cultura, a identidade e a diversidade.

4.2. O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Neste subcapítulo abordar-se-á teoricamente a Oralidade e a metodologia Educação pela Arte, refletindo sobre a presença destas temáticas no ensino e nas práticas atuais. No que diz respeito à Oralidade é feita referência à centralidade deste domínio em todos os estádios da vida humana e o seu incontornável valor social, na medida do seu contributo na interação e no desempenho comunicativo. Posteriormente, neste enquadramento, é justificado o ensino que promova a qualidade da expressão oral dos estudantes.

Relativamente à Educação pela Arte, reflete-se sobre os benefícios desta metodologia, considerando as suas história e génese. Analisa-se, ainda, a importância da implementação desta metodologia no ensino.

Por fim, apresentam-se os motivos pelos quais estas temáticas foram objeto de estudo. O projeto de investigação versou sobre a observação direta da turma, identificando as lacunas educacionais presentes, tanto ao nível individual como quanto ao sistema com que os alunos contactavam correntemente.

4.2.1. A ORALIDADE

A oralidade é das expressões comunicativas humanas mais comuns, acompanhando o indivíduo em vários estádios da vida e em situações contextuais diversas. Do ponto de vista biológico, “esta função da linguagem é uma das mais primitivas e que geneticamente tem algo a ver com os sinais visuais e orais dados pelos chefes dos grupos animais.” (Vygotsky, 2001, p. 44). Deste modo, o exercício do oral caracteriza-se como sendo uma troca de informação que se realiza pela interação, envolvendo necessariamente tanto a produção como a compreensão, fenómenos indissociáveis (Marcuschi & Dionisio, 2007). Fundamentando esta ideia recorre-se a Amorim (2020, p. 56) que refere,

para que haja a interação entre os sujeitos, é preciso a mobilização, por parte de cada interlocutor, de uma série de estratégias de interpretação. Tanto da parte de quem produz uma ação discursiva quanto da parte de quem a recebe

Ora, a função da linguagem constitui um processo de comunicação que Amor (1993, p. 69) descreve do seguinte modo

com área da comunicação dominada pelo vector da interação: ouvir para recolher informação e para interagir; área da comunicação dominada pelo vector da expressão: usar a palavra em termos pessoais; desbloquear e adequar a expressão; área da comunicação dominada pela apropriação, em situação, de técnicas específicas de formalização do discurso.

Essas áreas não apenas envolvem o domínio técnico da fala, mas também criam, em contexto pedagógico, oportunidades para que os alunos desenvolvam competências transferíveis para diversos contextos sociais.

É certo que a interação verbal entre interlocutores se pode realizar em alternativa por via da escrita, no entanto, “mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo.” (Marcuschi & Dionisio, 2007, pp. 13/14).

Tendo em conta que o principal objetivo da expressão verbal é a interação social, a oralidade assume uma função social importante, enquanto meio de expressão individual e de interação coletiva realizada num determinado tempo e num determinado espaço. Justifica-se referir estas dimensões da oralidade, pois o uso da palavra é ajustado pelos interlocutores à situação comunicativa vigente, estando envolvidas três categorias: os “sujeitos, em tempos e espaços determinados” (Hilgert, 2007, p. 70).

Esta ideia de envolvimento de diversas categorias encontra-se também nas palavras de Amor (1993, p. 63), quando refere a interação necessária na oralidade “numa situação de frente a frente”, “em presença de um contexto também tornado significativo”, “num tempo limitado (pelos parceiros de comunicação ou pelas circunstâncias em que ela se desenvolve) o que dificulta a planificação do que se pretende dizer”, “em sequência temporal linear (a fala não possui a dimensão espacial da escrita)” e “com o envolvimento total dos interlocutores”. Para além disso, a autora caracteriza a situação interativa como sendo “uma construção coletiva, o produto de uma co-enunciação” (Amor, 1993, pp. 65/66).

Schneuwly & Dolz (1999, p. 6) analisam também a questão da adaptabilidade à realidade da situação discursiva referindo que

Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Numa outra reflexão sobre a interação oral é de realçar que, apesar de o ser humano ser um ser social e de o desenvolvimento do oral ocorrer desde os estádios iniciais da vida, a oralidade é condicionada por uma série de fatores que ditam o sucesso da interação. Entre eles, segundo Amor (1993), os fatores psicológicos, socioculturais e linguísticos do indivíduo, os quais influenciam não só o discurso, como também a forma como o falante interage com o ouvinte na procura de ajuste às condições da interação.

Na temática dos fatores psicológicos e socioculturais, como personalidade, estados afetivos, idade, sexo, hábitos e comportamentos individuais ou de grupo, a mesma autora reafirma que influenciam a forma como os interlocutores representam as situações comunicativas e ajustam suas interações.

Naturalmente o grau de desenvolvimento linguístico determina o vocabulário adotado e conseqüente adaptação do discurso, isto é a capacidade epilinguística, que inclui estratégias de precisão, reformulação e correção, é essencial para que o falante aprimore o seu discurso face ao necessário. Na mesma linha, o grau de alfabetização que se relaciona com o domínio da leitura e da escrita, contribui também para a capacidade de alinhar o discurso, sendo que Amor (1993, p. 63) afirma que "a experiência de leitura-escrita e a capacidade de regular a fala por esse padrão" condicionam o desenvolvimento e fluidez da oralidade.

Mais ainda, é relevante reforçar a relevância do testemunho pessoal linguístico de cada indivíduo, na diversidade das variantes linguísticas locais e comunitárias, como defendido, por exemplo, por Nicolau (2020), ao realçar a abordagem integradora e plural da língua.

No que respeita a produção, estão imersos na oralidade um conjunto de elementos essenciais para a interação oral eficaz, entre eles a expressão linguística (entoação, articulação, ritmo, ...) e a componente não-verbal (expressão facial, gestos, ...). Como indicam Marcuschi e Dionisio (2007, p. 13), "assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico."

No âmbito do projeto desenvolvido, considerou-se essencialmente a dimensão paralinguística e não-verbal da comunicação oral. Na componente paralinguística destacaram-se as particularidades da entoação pela sua relevância na compreensão dos enunciados, bem como todo o que concerne à utilização da voz (ritmo, volume, dicção). No que diz respeito aos aspetos não-verbais, importa recordar a centralidade dos canais cinésicos na comunicação (Bitti & Zani, 1997). Entre eles, contam-se os gestos, que tanto podem acompanhar como substituir o discurso verbal, mas também a expressão facial e o olhar.

Portanto, a oralidade exprime-se de diversas formas e, como referido anteriormente, é executada pelos interlocutores num exercício de adaptação às circunstâncias em que ocorre a comunicação, para a qual se recorre tanto a elementos paralinguísticos, como a elementos linguísticos ou mesmo a elementos prosódicos, gerando coreografias diversas (Marcuschi, 2007).

Consequentemente, a expressão oral pode assumir géneros linguísticos diversificados, estabelecidos conforme os objetivos. Em jeito de definição refira-se que “os géneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Géneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (Marcuschi, 2002, p. 5). Cavalcante & Marcuschi (2007, p. 131) acrescentam que compreender os géneros textuais implica também compreender as práticas sociais nas quais estão inseridos, destacando a sua importância no ensino como ponto de partida para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas. No ensino, isso significa que os géneros devem ser trabalhados como instrumentos de interação social, adaptados aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Os géneros linguísticos ocorrem tanto na escrita como no oral, mas estes dois domínios diferenciam-se no carácter espontâneo da oralidade e a sua capacidade de reformulação. Enquanto na escrita é permitida a reflexão anterior à produção, em alguns contextos orais a interação surge mais fluída e rapidamente, pelo que dentro da interação é perceptível a reformulação e reestruturação de ideias.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) ampliam o assunto referindo que

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Além disso, os mesmos autores destacam que o trabalho didático com gêneros textuais deve obedecer a princípios como a legitimidade, a pertinência e a solidarização, de forma a garantir coerência e eficiência no ensino. A prática pedagógica que explora os gêneros textuais possibilita o desenvolvimento de competências que vão além do próprio gênero trabalhado, sendo transferíveis para outros contextos discursivos.

Considerando a multiplicidade e complexidade expostas, incluindo a adaptação das formas de comunicação ao contexto, justifica-se plenamente explorar as questões da oralidade no âmbito do ensino e da escola, porque “a condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo – «aprende-se a falar/falando»” (Amor, 1993, p. 67). A relevância situa-se tanto ao nível da formação dos alunos em benefício da sua capacidade comunicativa, como da consciência do professor na adaptação da sua ação perante os primeiros.

Nicolau (2020, p. 219) argumenta que o ensino da língua deve permitir ao aluno “circular por todos os espaços sociolinguísticos com segurança e com competência”. Isso implica a aprendizagem de variantes prestigiadas, mas sem esquecer as variantes locais, integrantes do repertório linguístico dos alunos. Para tal, torna-se necessário que os alunos se familiarizem com as características do gênero.

Por fim, é fundamental reconhecer a importância de abordar a oralidade como parte de uma formação estética e criativa. Melo & Cavalcante (2007, p. 77) afirmam que trabalhar com a oralidade em sala de aula exige “explorar a riqueza dos usos cotidianos da linguagem”, promovendo uma interação significativa entre os participantes.

Para completar a abordagem sobre a oralidade, refira-se a exposição oral, gênero escolhido para o projeto de investigação. Segundo Amor (1993, p. 79), a exposição oral “Consiste na apresentação, em tempo limitado, de um conjunto de informações e pontos de vista sobre um tema concreto.” Expandindo esta definição, Jorge e Carreira (2023, p.33) referem que a

apresentação oral é um género formal e, por esse motivo, é necessária a sua aprendizagem em contexto escolar já que os géneros formais “não são aprendidos espontaneamente pelas crianças, logo é necessário que estes sejam alvo de um ensino explícito e sistemático em ambiente escolar.”

Ora, dado o grau de formalidade e de espontaneidade da exposição, convém recorrer-se à escrita para a construção de um guião oral que guia a fase seguinte de produção. Para além disso, ainda na planificação, torna-se importante estabelecer os objetivos, os destinatários, o tempo disponível e definir de ideias-chave do tema a ser transmitidas. Um outro aspeto essencial para este género é a utilização obrigatória da introdução e da conclusão. Posteriormente, na fase de apresentação oral, o enunciador, precisa considerar, de forma adequada, outros aspetos da oralidade como os discursivos e os não-verbais.

Em jeito de conclusão, o ensino da oralidade deve proporcionar aos alunos uma experiência rica e diversificada, que capacite os alunos para a interação produtiva em diferentes contextos sociais. Para isso, é necessário criar condições e oportunidades adequadas.

4.2.1.1. A ORALIDADE NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A abordagem da oralidade nas práticas educativas tem vindo a ser negligenciada e subestimada. Embora ao nível nacional se considere importante desenvolver este domínio do português, como espelhado nos documentos curriculares normativos nas Aprendizagens Essenciais, o trabalho da oralidade cinge-se ainda, primariamente, à interação dentro de sala de aula. No que se refere à indiscutível importância da interação em sala de aula, deve notar-se que mesmo para que esta seja produtiva é necessário um trabalho destinado ao desenvolvimento daquelas competências com potencial transformador para o indivíduo. O pretendido é que a oralidade seja vista para além de rotinas de pergunta-resposta e correção de exercícios, passando a ser um objeto da língua merecedor da sua própria agenda. Pelo apresentado, caracteriza-se o oral por ser colocado num papel secundário, principalmente quando comparado a domínios como a escrita e a leitura, apesar da sua valorização curricular.

Para uma análise da evolução da consideração do domínio da oralidade no currículo nacional, iniciar-se-á por revisitar o método tradicional de ensino. Neste, a comunicação tende a ser dominada por um interveniente, o professor, configurando um ambiente de comunicação unilateral, sem espaço para a troca comunicativa. Deste modo, prevalece um modelo expositivo que limita a espontaneidade e a interação entre os participantes e que, ao mesmo tempo, não permite que os alunos desenvolvam as suas competências de argumentação, defesa de opinião ou expressão autêntica (Frias, 2004).

Ao longo dos anos, “na prática de professores mais inovadores assiste-se à presença do padrão pergunta-resposta no decurso da explicação de texto e do vocabulário e na explicitação gramatical”, o que, mesmo assim, não é suficiente para alcançar os objetivos estabelecidos para a oralidade, permitindo apenas que os alunos reajam ao que o professor propõe, sem que se alcance a construção ativa e criativa da linguagem oral (Frias, p. 94). Amor (1993) acrescenta o carácter artificial inerente à comunicação em contexto pedagógico. A autora afirma que este formato de comunicação não reflete as dinâmicas presentes na vida quotidiana, e que, conseqüentemente, dificulta a compreensão e sua aplicação em contextos sociais não-escolares.

Em consonância e ampliando as críticas das autoras, Félix (2012, p. 2) também aponta lacunas na prática pedagógica destinada ao ensino da oralidade. De acordo com a autora, a superficialidade é um aspeto que impera no sistema educativo. Isto é, opta-se por uma abordagem de caracterização formal dos géneros orais, “desconsiderando aspectos discursivos importantes para a formação linguística e social do aluno.”

Torna-se, portanto, relevante refletir sobre os motivos que conduzem a este paradigma em que a oralidade é vista como um domínio inerente ao ser e, por essa razão, por ele dominado. Dando resposta a esta questão, Amor (1993, p. 62) aponta a condição histórica do fenómeno, explicando que devido ao facto de este ser um dos primeiros modos de linguagem adquirido pelo ser humano e pelo seu grau de espontaneidade, “o oral não foi suficiente e rigorosamente estudado”. Segundo a autora, a oralidade apresenta-se de maneira “natural”, o que poderá ter conduzido à desvalorização e à ideia errónea de que o domínio não exige a mesma atenção ou rigor que outras facetas da língua.

Nas últimas décadas, considerando o currículo português nota-se o esforço de valorização das várias vertentes da oralidade no seio da educação. Como vem a ser discutido, o ato de comunicar exige tanto a produção como a compreensão e é também esta a ideia presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 22) e nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018e) em vigor, nas quais os descritores do oral se subdividem em compreensão e em expressão. Constatam-se, ainda, a dedicação e orientação deste último documento em propor o trabalho contextualizado do oral “com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor, narrar (recontar, contar) e defender uma opinião” (p. 3).

A importância da utilização dos géneros discursivos como base para a aprendizagem da oralidade, prende-se com o facto de cada género envolver habilidades e competências distintas, pelo que a sua aprendizagem em contexto escolar significa uma maior preparação para a futura interação social do aluno, capaz de mobilizar conhecimentos para os diversos contextos comunicativos e adaptar-se às características que estes exigem. Assim, notam-se as condições de produção, os géneros textuais utilizados e as suas diversas funções comunicativas que se estabelecem em contextos dinâmicos e interativos.

Segundo Schneuwly & Dolz (1999, p. 10), o trabalho que parte dos géneros discursivos visa “colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são”, ou seja, construir simulações do real pela apresentação de desafios comunicativos que se aproximam do contexto social. Com isto, ilustra-se a visão de que o aluno aprende mais eficientemente e significativamente quando se envolve em situações de uso autêntico da linguagem, interiorizando as normas, padrões, estruturas e funções do género e relacionando as aprendizagens com a sua realidade. Por outro lado, os autores não negam que, apesar do esforço em criar situações do real, “o género trabalhado na escola é sempre uma variação do género de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem”, pelo que existirá um certo distanciamento entre as variações do género trabalhadas em sala de aula e do género no contexto autêntico (p. 11).

Ainda sobre as Aprendizagens Essenciais, refira-se o destaque dado às etapas do trabalho do oral, que não envolve apenas “produzir”, mas também “planificar”. A planificação não serve apenas para estruturar o pensamento, mas também como momento de reflexão para o alcance de uma comunicação mais eficiente e clara. Para além disso, outros aspetos essenciais da oralidade, como a expressão linguística (“elementos de coesão”) e a componente não-verbal são alvo de atenção no documento (DGE, 2018e, p. 6). Por este motivo, é notado que na oralidade não basta dominar o conteúdo mas antes que a oralidade envolve uma panóplia de capacidades que ditam o sucesso da expressão.

Tendo em conta o exposto, a mestrandia considera que, no presente, o enfoque limitado do ensino da oralidade desfavorece a construção de competências orais essenciais para o exercício da cidadania, dado o seu impacto na interação eficaz em contextos sociais diversos. Esta limitação arrisca uma formação incompleta dos alunos que, apesar de usarem a sua própria língua, não se encontram preparados para a utilização da expressão oral de forma crítica em diversas situações comunicativas.

4.2.2. A EDUCAÇÃO PELA ARTE

A educação e a arte são atividades que se interligam de maneira profunda e significativa desde a Antiguidade. Antes de se passar aos motivos pelos quais ambas se conectam, é importante definir e compreender o conceito de arte.

Ao longo do presente relatório têm-se abordado questões relativas à comunicação humana, em especial à forma oral da comunicação. Como tem vindo a ser mencionado, “a comunicação implica a intenção de afetar outras pessoas, e é por isso uma atividade social.” (Read, 2022, p. 199). Pois também a arte é um modo de expressão que permite transmitir emoções, ideias e experiências. De facto, na arte expressam-se os valores culturais e sociais de um determinado tempo, como vistos pelo artista.

Efetivamente, para que exista a interação neste contexto, é necessária a relação artista-obra-espectador. Como referido anteriormente, a produção do artista tem um cunho subjetivo que corresponde à sua visão do mundo; também a interpretação da obra de arte apreciada pelo

espetador será subjetiva. Ramaldes (2016, p. 158) refere que “a obra de arte é constituída de emoções e de experiências do artista que a concebe, mas a interpretação do espectador também traz emoções e experiências que se articularão com a obra a fim de conseguir uma compreensão dela.”, deste modo se constando o papel fundamental da relação entre autor/artista, obra e espetador. Assim, o espetador utiliza a sua experiência pessoal, relacionando-a com os sentimentos espoletados pela obra de arte, pelo que “cada vez que alguém entra em contato com uma obra de arte, está tendo uma nova e única experiência.” (p. 153), como se fosse uma mensagem implícita a descobrir posteriormente.

Também as Aprendizagens Essenciais de Educação Visual do 2.º CEB (2018) reconhecem a interdependência tripartidária realizada em: “imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação.” (DGE, 2018g, p. 2). Portanto, a atividade criativa na arte, segue os mesmos preceitos de qualquer outro modo de comunicação.

Por isso, a arte provoca reflexões únicas que variam conforme a experiência e cultura vivida pelo indivíduo, levando à “identificação cultural e o desenvolvimento individual” (Barbosa, 2012). No final, um grande objetivo da arte é a transformação da sociedade e do indivíduo, que compreende o mundo distintamente, dada a unicidade da sua própria personalidade, vinculada ao meio e modo de arte a que tem acesso. Por outro lado, o espetador tem a oportunidade de se expor a mensagens mais ou menos desconhecidas tanto de acordo com a sua cultura de origem, como desenvolvimento pessoal, portanto, é potenciado o seu crescimento e educação.

De facto, tanto a educação como a arte procuram o desenvolvimento integral do indivíduo e de uma sociedade mais consciente, que empatiza, respeita e aprecia a diversidade cultural. Ambas buscam ainda estimular a criatividade e promover o espírito crítico.

Passar-se-á a explorar a correlação Educação e Arte, enfatizando a teoria de Herbert Read sobre esta temática. Pretende-se destacar a importância da arte na educação e os seus benefícios no ensino. Assim, refletir-se-á sobre a arte como metodologia educacional ou instrumento pedagógico.

Remontando à Grécia Antiga, destaca-se um grande filósofo, Platão. Na perspectiva platoniana, é importante que a relação arte-educação se estabeleça, já que o princípio basilar do ensino é o cultivo do intelecto e do caráter. Para tal, é necessário que se aborde a arte de forma crítica e consciente, sendo o objetivo final a elevação moral e intelectual. Aqui reside o principal desafio deste método, com potencial aplicação errónea da arte no ensino, quando usada apenas na conceção sensorial, desviando o aluno da procura da verdade e da Razão.

Desde a Grécia Antiga, vários autores tentaram valorizar a associação educação e arte, mas evidencia-se o papel de Herbert Read na recuperação da teoria de Platão, cujos contributos se ilustraram na construção de uma nova metodologia de ensino, "Educação pela Arte", sendo que "a tese é: a arte deve ser a base da educação" (Read, 2022, p.13). A metodologia, elaborada no ano 1943, reencontra a visão de Platão, aplicando-a às necessidades e condições contemporâneas. Apesar de tudo, Read considera que a teoria de Platão nunca foi verdadeiramente aplicada, apesar serem reconhecidos os seus benefícios.

Infere-se que a arte usada de forma adequada é potenciadora do desenvolvimento emocional e crítico e complementa o ensino intelectual, desenvolvendo os níveis éticos e morais do aluno. Também Damásio & Damásio (2006, p. 7) referem a importância da relação entre as vertentes cognitiva e emocional humanas ao nível do processamento cerebral, afirmando "In fact human minds and human brains result from a very complex cooperative working of both emotional and cognitive processes. We need both."¹². Destaca-se a enorme relevância na promoção de ambas as vertentes para um resultado eficaz e duradouro na educação.

Antes de se passar à explicação da teoria de Read, é necessário notar que, quando se refere a Educação pela Arte, não se pretende abordar o conceito de Educação Artística como apresentado no currículo nacional. Decerto que as componentes curriculares integrantes da Educação Artística valorizam e adquirem real importância no ensino, no entanto, a Educação pela Arte pretende utilizar a arte como meio para atingir um fim e não o fim em si mesmo. Sousa (2003, p. 89) clarifica a diferença, afirmando que

¹² [De facto, as mentes humanas e o cérebro humano resultam de um trabalho complexo cooperativo de processos emocionais e cognitivos. Precisamos de ambos.] (tradução nossa)

A educação pela Arte não é, de modo algum, uma metodologia com a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a Arte, história da Arte ou sobre a vida e obra de grandes artistas. Também não tem por objectivo, levá-la a aprender a contemplar obras de Arte, de lhe ensinar técnicas de produção artística, de a iniciar no contexto da Arte dos adultos, ou de procurar a formação precoce de pequenos artistas (...) constitui, assim, um modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de a utilizar como meio de promover a Educação.

Esta perspectiva não acompanha totalmente a visão de Read, que considera que “o objetivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (Read, 2022, p. 25). O autor justifica a declaração pela definição dos objetivos da Educação que passam pelo “cultivo de modos de expressão – consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios.” Para o pedagogo, todas as faculdades de pensamento se envolvem no processo de desenvolvimento expressivo e todas elas envolvem a arte, portanto “um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem-educado” e um homem artista (p. 24). É, precisamente, nesta linha de pensamento que o presente projeto de investigação foi refletido e executado.

Ainda o mesmo autor apresenta um novo conceito que denomina de educação estética e suporta a sua teoria. Nas suas palavras, esta vertente da educação corresponde a

todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência, e finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano.

Read, 2022, p. 20

A educação estética abrange, pois, aspetos distintos da expressão: a educação visual (visão); a educação plástica (tato); a educação musical (ouvido); a educação cinética (músculos); a educação verbal (palavra); a educação construtiva (pensamento). Read (2022, p. 22) faz corresponder as expressões artísticas a processos mentais do seguinte modo:

Desenho corresponde a Sensação

Música e dançaa Intuição

Poesia e dramao Sentimento

Arte o Pensamento

Destaca-se a correspondência entre arte e pensamento, sendo esta ligação o que eleva a teoria de Read. A arte, para Read (2022), é uma forma de pensamento que oferece uma compreensão profunda da realidade humana. Assim, a arte e o pensamento estão intrinsecamente ligados, sendo a primeira vista como um meio de expressar e organizar experiências complexas. Para Pillar (2012), a Educação pela Arte “é poder conceber a Arte não só como um fazer mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte”, o que se encontra claramente alinhado com o autor precedente.

Aprofundando as ideias de Read, é de notar a forma como explora primeiramente o conceito de Educação e os objetivos que se estabelecem para a mesma. O autor analisa vertentes do ensino, optando depois por explorar a visão da educação democrática na qual o propósito da arte se poderá praticar produtivamente, reflexão que se mantém atual e mesmo defendida por Simona-Mirela Miculescu, presidente da conferência da *World Conference in Cultures and Arts Education* da UNESCO 2024, na abertura do evento. Segundo Miculescu, é um facto que “through art, through dialogue, we can succeed in building everyone's trust in democracy and freedoms.”¹³

No ensino democrático, a educação poderá ser vista com o propósito de ampliar a singularidade individual, ao mesmo tempo que se procura desenvolver a consciência social para a formação de cidadãos. Tal como expresso pelo próprio Read (2022, p. 18), “a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social”. Esta temática é recorrente ao longo da sua obra, pelo que se destaca a importância que a socialização e inclusão adquirem para a construção da sua teoria.

Com efeito, para a socialização e, portanto, para a formação de cidadãos capazes e participativos, deve ser perscrutado tanto o conhecimento intelectual, como também o emocional humano. A propósito deste assunto, Damásio & Damásio (2006, p. 9) consideram mesmo “moral behavior of the sort that constitutes the solid grounding for the citizenship requires the necessary

¹³ [através da arte, através do diálogo, somos capazes de construir a confiança de todos na democracia e liberdades.] (tradução nossa)

participation of emotion”¹⁴, afirmando ainda que “to forget the arts and humanities in the new curriculum is equivalent to sociocultural suicide.”¹⁵ (p. 15).

Por seu lado, Oliveira (2009) reflete também sobre este assunto, considerando que a arte ajuda no equilíbrio do comportamento mental, pois permite comparar emoções e facilita a comunicação de conceitos entre gerações. Com isto, as pessoas que contactem, estudem ou pratiquem arte adquirem de imediato capacidades de interpretação e de análise do mundo em que vivem, levando-as a serem autoras de respostas mais criativas nas mais variadas situações, pelo que se enaltece o espírito crítico.

Em todos os autores referidos, percebe-se a estreita ligação arte-emoção, o que também está patente na teoria de Read. Na sua obra, Herbert Read (2022, p. 22) define cinco objetivos da educação estética, percebendo-se a presença das emoções na referência à “perceção e sensação”; à “expressão de sentimento de uma maneira comunicável”; e “à expressão do pensamento”.

Igualmente, Robinson (1982) valoriza esta associação manifestando que a arte é um meio de expressar e organizar sentimentos, ideias e experiência. As potencialidades das artes são vastas, sendo verdadeiramente importante não ignorar as emoções dos estudantes, dando-lhes ferramentas para a sua compreensão.

Consequentemente, referindo-se ao indivíduo em aprendizagem, surge a questão “por que desejará ela exteriorizar a sua perceção ou sentimento?” (Read, 2022, p. 198). As emoções no ensino devem ser estudadas como qualquer outro tema científico, no entanto, devido ao carácter pessoal que elas adquirem, o professor tem de elaborar estratégias adequadas ao desenvolvimento gradual da confiança dos estudantes, simultaneamente planificando tarefas que levem o aluno a reconhecer os seus sentimentos. Citando o mesmo autor, “não nos tornamos conscientes do conteúdo das nossas sensações sem um certo esforço – uma certa concentração atenta” (p. 209).

¹⁴ [comportamento moral do tipo que constitui a base sólida para a cidadania requer necessariamente a participação da emoção] (tradução nossa)

¹⁵ [esquecer as artes e as humanidades no novo currículo é equivalente a suicídio sociocultural.] (tradução nossa)

Torna-se, então, claro que as potencialidades desta metodologia de ensino se apropriam aos grandes objetivos da educação da atualidade. Adequa-se ao ensino em que as emoções estão na vanguarda, em que se pretende desenvolver competências emocionais reguladoras, em que se estima autoconfiança e autoestima, em que se valoriza o estudante na sua individualidade e características inatas, levando-o a refletir sobre as suas experiências e identidades.

Para finalizar, a educação pode ser vista como uma ferramenta que prepara o indivíduo para a vida em sociedade, mas a arte acrescenta uma dimensão vital: a capacidade de questionar, de sonhar e de imaginar novas realidades.

Segundo Read (2022, p. 91), apenas se alcançarão todos os objetivos pedagógicos colocando a arte como a base fundamental da educação,

Porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo um conhecimento instintivo das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza.

A perspectiva do contributo da arte para a educação tem sido reforçada, inclusivamente valorizada na abertura da conferências da UNESCO (2024, p. 3) quando se enalteceu a arte como base para desenvolver “a broad range of cognitive, social and emotional, and behavioural skills, strengthen holistic learning and sensitivity to the natural environment, as well as foster intercultural dialogue, cooperation and understanding”¹⁶.

4.2.2.1. A ARTE NO CURRÍCULO PORTUGUÊS

No que respeita a arte no Currículo de ensino português, tal como em tantos outros países, as artes detêm um papel secundário. Dado este paradigma, organizações como a UNESCO trabalham no sentido de repensar a educação e elevar o estatuto da arte no ensino. Para tal, criam-se conferências internacionais que tratam precisamente desta temática. A primeira deste tipo foi a

¹⁶ [uma ampla gama de competências cognitivas, sociais e emocionais, e comportamentais, fortalece a aprendizagem holística e a sensibilidade para o ambiente natural, bem como promove o diálogo intercultural, a cooperação e a compreensão.] (tradução nossa)

World Conference on Arts and Education, cuja primeira edição ocorreu em 2006 em Lisboa, Portugal. A relevância deste evento, que tem sido realizado regularmente, merece alguma análise.

Na primeira reunião, destacou-se o declínio geral na aprendizagem das artes. Como justificação desta realidade foi referido o facto de as artes competirem com as restantes componentes disciplinares, ao invés de se articularem e complementarem com elas. Na perspetiva da UNESCO, o ensino deve desenrolar-se de forma diversa, com reforço das artes como facultando metodologia ou instrumentos pedagógicos, servindo de suporte às restantes áreas do ensino (Moses & DeCaigny, 2006).

Desde esse ano a conferência conta com diversas edições bienais, contudo a problemática mantém-se. Na edição de 2024, houve um carácter mais abrangente, focando-se também na vertente cultural do ensino, o que levou a que a conferência se denomine atualmente, *World Conference on Cultures and Arts Education*. Ora, este evento revela a relação cultura-arte tornando relevante uma reflexão sobre as causas que conduziram a que as artes se desenvolvessem perifericamente no ensino mundial.

Numa perspetiva histórica, Robinson (2007) defende que a própria criação do sistema educativo surge para dar resposta às necessidades da revolução industrial, para privilegiar a aprendizagem de matérias técnicas aplicadas ao mundo da época. Anteriormente, a educação apenas era acessível à classe mais abastada, portanto, com o surgimento de novas oportunidades de trabalho que significaram também a elevação social, o foco passou para a aprendizagem de componentes disciplinares ditas “científicas”. Assim sendo, as artes adquirem um carácter acessório, visto que o futuro do estudo neste ramo não representa ou não facilita o sucesso.

O mesmo autor reflete seguidamente que esta não é mais a realidade atual. O mundo atual está ávido de novas profissões e de novos modos de pensamento, pelo que a Educação deve responder a esta procura. Também na conferência da UNESCO (2024, p. 2) esta análise foi defendida

We further recognize that culture and the arts play a vital role in the flourishing of human imagination, creativity and self-expression, which nurtures exploration, curiosity, and expands the possibilities of creation, while opening up social and economic prospects for all learners, particularly in the cultural and creative industries.¹⁷

Ora, não é exatamente esta abertura que Robinson (2007) descreve na hierarquia de componentes disciplinares, que apresenta do seguinte modo: “At the top are mathematics and languages, then the humanities. At the bottom are the arts.”¹⁸ Curiosamente, mesmo no contexto das artes está patente uma certa hierarquia descrita como “art and music are normally given a higher status in schools than drama and dance.”¹⁹ Note-se que nesse texto a palavra “Arts” se refere à expressão plástica.

Apesar disto, e justificando a preocupação levantada no seio da UNESCO, para que se alcancem alguns dos objetivos educativos atualmente estabelecidos, particularmente o pensamento crítico, a criatividade e a formação de cidadãos, as artes permanecem como meios importantíssimos. Damásio & Damásio (2006, p. 5) afirmam mesmo que “math and science alone do not make citizens. And, given that the development of citizenship is already under siege, math and science alone are not sufficient.”²⁰

Moses & DeCaigny (2006), sobre a primeira conferência da UNESCO da arte e educação, afirmam que as artes “provide opportunities for children and youth to think about problems in new ways, develop new and creative solutions to those problems, and communicate their ideas in a variety of contexts.”²¹

No sistema educativo português vigente permanece a visão da arte como área de ensino paralela às demais. Estruturalmente, o currículo português organiza-se em componentes disciplinares das diversas áreas do saber, incluindo componentes relativas à expressão artística. Tendo em mente

¹⁷ [Reconhecemos ainda que a cultura e as artes desempenham um papel vital no desenvolvimento da imaginação humana, da criatividade e da autoexpressão, o que fomenta a exploração, a curiosidade e expande as possibilidades de criação, enquanto abre perspectivas sociais e económicas para todos os estudantes, particularmente nas indústrias culturais e criativas.] (tradução nossa)

¹⁸ [No topo estão a matemáticas e as línguas, seguidas das humanidades. No fim estão as artes.] (tradução nossa)

¹⁹ [À expressão plástica e à música é normalmente reconhecido um estatuto superior nas escolas, do que ao drama e à dança.] (tradução nossa)

²⁰ [matemática e ciência por si só não criam cidadãos. E, dado que o desenvolvimento da cidadania se encontra em risco, apenas a matemática e a ciência não são suficientes.] (tradução nossa)

²¹ [proporcionam oportunidades para que as crianças e jovens pensem sobre problemas de novas maneiras, desenvolvam soluções novas e criativas para esses problemas, e comuniquem as suas ideias em diversos contextos.] (tradução nossa)

as referências anteriores, é de facto importante que o ensino aborde conceitos teóricos e técnicos das artes, mas procurando a sua integração nas demais disciplinas.

No atual panorama da organização curricular, arrisca-se a separação entre áreas do saber e, portanto, a desintegração da arte no ensino, perdendo a sua valência enquanto metodologia educativa. Não é demais lembrar que a teoria defendida neste subcapítulo é a arte como meio de promoção da Educação, não a Educação Artística.

Nos próximos parágrafos será analisada a presença de conteúdos relacionados com a arte nos documentos orientadores do ensino, revisitando os Programas e Metas Curriculares revogados e analisando as Aprendizagens Essenciais de 1.º e 2.º CEB atualmente em vigor. Esta avaliação tem como meta a perceção da evolução da arte no currículo nacional.

No que se refere aos Programas, em especial o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico – 1.º CEB, organizam-se em quatro expressões: a físico-motora, a musical, a dramática e a plástica. O nome do documento sugere de imediato a distinção entre expressões artísticas e físico-motoras, conferindo às expressões físico-motoras um cunho diferente do artístico. A análise do conteúdo, por seu lado, leva a considerar que a Dança, Bloco 6 da expressão e educação físico-motora, não é vista como uma expressão artística. Acresce o descritivo “Em variadíssimos momentos a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, das Expressões – Plástica, Dramática e Musical, neste caso como exploração do mundo sonoro – é indissociável.” (Ministério da Educação, s.d., p. 97), no qual se omite a devida referência a Dança.

Relativamente aos conteúdos relacionados com a arte, e que por conseguinte vão ao encontro da teoria de Read, de notar que o Programa de 1.º CEB foca o valor social, as diversas formas de expressão, a imaginação, a criatividade e utiliza o jogo como ferramenta pedagógica em todas as expressões. Mais uma vez, a Dança não é abrangida, neste documento, como expressão artística, nas diversas vertentes referidas.

Percorrendo os programas revogados da arte no 2.º CEB, ressaltam dois documentos relativos a duas modalidades de expressão artística, o Programa de Educação Visual e Tecnológica e o Programa de Educação Musical. Desde logo é impossível ignorar o facto de terem sido elaborados

documentos apenas para as Artes Visuais e para a Música, portanto remetendo para a sua primazia relativamente às restantes expressões artísticas, o Drama e a Dança.

Sobre a articulação da Educação Visual e Tecnológica com as diversas componentes disciplinares, o Programa procura uma “maior colaboração possível com as outras disciplinas, envolvendo-se com elas em projetos comuns” (DGEBS, 1991, p. 15). Porém, seguindo a teoria de Read (2022), o pretendido com as artes no ensino é a sua integração natural, sem que se torne necessário o levantamento de questões problema que justifiquem a elaboração de projetos que envolvam a parte artística. Esta espontaneidade é, de facto, um fator que distancia o currículo nacional da “Educação pela Arte”.

Como estabelecido anteriormente, também os objetivos das componentes curriculares não se enquadram dentro desta teoria, já que valorizam a aprendizagem de, por exemplo, técnicas de expressão manual. Outro aspeto a considerar, comum ao Programa e à “Educação pela Arte”, é o desenvolvimento da criatividade. A finalidade de ambos é o desenvolvimento do potencial criativo, distinguindo-se na forma como se abordam, no primeiro por unidades de trabalho, no outro como ação que parte do indivíduo.

Relativamente às Metas Curriculares de 2.º e 3.º CEB, revogadas em 2021, nota-se que foram apenas elaboradas exclusivamente no contexto da Educação Visual. Reflita-se que habitualmente se remete ‘artes’ estritamente para expressão visual, o que parece também estar alinhado com o facto de terem sido concebidas Metas Curriculares apenas para esta área artística, de hierarquia superior segundo Robinson (2007), visão que considerar redutora.

Parece haver um certo desequilíbrio de orientações relativamente às artes no que toca a informação disponível nos programas e nas Metas, na medida em que os primeiros apresentam maior ambição e descrição, incluindo aspetos como a criatividade, a individualidade e a espontaneidade, enquanto a visão mais objetiva das Metas para educação visual enumera apenas as aptidões a adquirir em cada um dos anos escolares.

Por fim, analisam-se as Aprendizagens Essenciais. No 1.º CEB, as artes surgem na componente disciplinar de Educação Artística, a qual contempla quatro áreas distintas das artes: as Artes

Visuais; a Dança; a Música; a Expressão Dramática/Teatro. A cada uma das áreas corresponde um único documento orientador para os quatro anos de ensino neste ciclo.

Por outro lado no 2.º CEB apreciam-se três componentes disciplinares distintas: a Educação Visual; a Dança; a Educação Musical. Tal como no ciclo anterior, também neste as Aprendizagens Essenciais correspondem ao ciclo e não ao ano de ensino, “visto entender-se que só no fim de cada ciclo se mobilizam plenamente conhecimentos, capacidades e atitudes de cada organizador” (DGE, 2018g, p. 5).

Ainda que se trate de Aprendizagens Essenciais específicas de ciclos distintos, os domínios organizadores dos documentos são os mesmos: a Apropriação e Reflexão; a Interpretação e Comunicação; a Experimentação e Criação.

Na comparação dos documentos, identificam-se as ideias comuns que passam pelo desenvolvimento do indivíduo ao nível do pensamento crítico e reflexivo, pela evolução em termos criativos, pela construção de formas de expressão e pelo reconhecimento de contextos diversos, respeitando o PASEO e os objetivos delineados pela arte na educação. Apesar do enfoque na expressão, é interessante notar que apenas nas Aprendizagens Essenciais de Dança se aborda o tema das emoções, o que na opinião da mestranda é escasso, dados os conhecimentos anteriormente explorados.

De início, nota-se a diferença de nomenclaturas relativas às expressões entre ciclos, sendo a Dança a única que permanece inalterada. A identificação desta mudança encaminhou para a exploração deste tópico, contudo não foram encontrados motivos que justifiquem este cenário. De facto, quando confrontados os documentos, reconheceu-se que a parte introdutória é equivalente nos dois ciclos, sendo que tanto na área de Educação Visual como na área de Educação Musical são utilizadas as nomenclaturas de 1.º CEB, Artes Visuais e Música respetivamente.

Coloca-se depois em questão o desaparecimento da área de Expressão Dramática/Teatro, no entanto, após análise das AE de Português, percebeu-se que o Drama/Teatro integra o domínio Educação Literária. Neste domínio pretende-se que a exploração de textos dramáticos conduza

à leitura dramatizada dos mesmos, assemelhando-se à visão integrada de ensino de Read. Um outro aspeto comum à teoria “Educação pela Arte” é a aproximação da Poesia e do Drama, pelo que Read (2022) considera que ambas as expressões integram a Educação Verbal, por isso, associando-as.

Apesar da existência de AE para cada um dos anos de ensino neste ciclo, no que concerne esta área, as ações/estratégias de ensino, bem como os conhecimentos, capacidades e atitudes assemelham-se. Enquanto conhecimentos, capacidades e atitudes, é exposto apenas o ato de leitura, distinguindo-se o 6.º ano de escolaridade por envolver também o trabalho sobre a estrutura do texto dramático e do texto poético. Portanto, o contacto com o Teatro realiza-se por meio da leitura dramatizada/teatralização que é “meio caminho entre a leitura e o teatro” (Vieira, 2014, p. 223).

Embora seja importante a inclusão deste modo de expressão da arte na componente curricular de Português, a sua existência somente no contexto de Português contraria a visão das artes como metodologia educacional. Refletindo, a mestranda considera que o surgimento do Drama nas AE como apresentado atualmente prejudica a área de expressão dramática em apreço. A análise dos documentos orientadores leva à indução que a Expressão Dramática será apenas utilizada na componente disciplinar em que surge, dificultando o encontro desta expressão por profissionais de outras áreas de estudo.

Adicionalmente, ao contrário das restantes expressões artísticas, as Aprendizagens Essenciais de Português não referem a transformação das atividades dramatizadas ou poéticas em projetos comunitários que envolvam a dinâmica social. No caso da Educação Visual trata-se de “exposições”, na Dança de “espetáculos de dança” e na Educação Musical refere-se a “performances”. Além do mais, suprime o contacto dos estudantes com o Teatro fora do espaço escolar, atividade que não é contemplada no currículo nacional atual mas de grande importância. O contacto direto com Teatro permite que os alunos visualizem a transformação da leitura dramatizada, numa aplicação no mundo real.

Perante o exposto, considera-se que o currículo nacional coloca a arte num papel secundário. No presente, o foco permanece na Educação Artística ao invés da “Educação pela Arte”, sendo os

documentos orientadores e os objetivos estabelecidos ilustrativos desta problemática. Para além disso, a programação de momentos específicos para a abordagem artística indica que esta não é metodologia educativa nem instrumento pedagógico, ou seja, desenrola-se dissociada das áreas educativas.

Por outro lado, reconhece-se a evolução da abordagem à arte no currículo português. Na análise dos documentos revogados, percebe-se a hierarquia entre expressões artísticas e destaca-se o enfoque dado à articulação das artes por meio de projetos curriculares entre as várias áreas de ensino. Nas presentes Aprendizagens Essenciais, a articulação entre arte e restantes áreas curriculares procede com um maior grau de espontaneidade, sem que para tal se recorra a elaboração de projetos resultantes da identificação de questões problema.

4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente subcapítulo pretende-se realizar o enquadramento metodológico do projeto de investigação. Analisar-se-á o processo de construção do projeto, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados.

4.3.1.A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A seleção de uma metodologia é um passo crucial na atividade de investigação. Através dela estrutura-se a investigação, define-se o modo como o problema será abordado, identificam-se objetivos e selecionam-se ferramentas para a análise e recolha de dados. No presente projeto optou-se por utilizar a metodologia de Investigação-Ação.

A Investigação-Ação é uma metodologia que procura integrar a teoria e a prática de forma reflexiva, colaborativa e transformadora (Vieira & Mourão, 2021). Para Santos (2017, p. 129) a natureza da metodologia potencia a relação com a educação, sendo os seus princípios: "o princípio do investigar para agir e o princípio do profissional investigador", sublinhando o compromisso dessa abordagem com a educação e com a prática educativa.

Segundo Caetano (2019, p. 54), a Investigação-Ação é “uma investigação comprometida com a transformação das nossas práticas, das nossas instituições, da nossa sociedade, no sentido do bem.” Por esse motivo, é realmente relevante a associação da metodologia à educação, já que, no contexto educacional, a Investigação-Ação oferece uma oportunidade para que os educadores se tornem agentes de mudança, utilizando a pesquisa para criar soluções práticas para os desafios educacionais e, deste modo, melhorando as práticas pedagógicas.

Vieira e Mourão (2021, p. 19) adotam também esta visão acrescentando que a “finalidade não é formar investigadores, mas sim bons educadores que sejam capazes de mobilizar competências investigativas na sua ação profissional futura.” No âmbito da formação de professores, os autores consideram que o envolvimento em projetos deste tipo possibilitam a “(re)construção de conhecimento profissional e de emancipação face a práticas estabelecidas” (p. 18).

A metodologia de Investigação-Ação relaciona dois momentos, a investigação e a ação. Segundo Amado e Cardoso (2017), na boa prática desta metodologia concebe-se “uma relação dialética entre os dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente”. Ora, o vínculo das duas atividades potencia a reflexão, “proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigativo” (Amado & Cardoso, 2017, p. 188).

Na verdade, a reflexão é um tema central da prática nesta metodologia, na qual se incentiva que os participantes da pesquisa reflitam de forma crítica sobre as suas ações, ajustando as abordagens à reflexão. Deste modo, o projeto inicia e termina com a reflexão, sendo a ação o motor do pensamento crítico e reflexivo.

Um fator que diferencia a metodologia Investigação-Ação das restantes é o grau da participação do investigador. Enquanto noutras metodologias, este assume uma postura de observador, distanciando-se do campo de estudo, nesta metodologia, o seu papel é multifacetado e profundamente integrado no processo de transformação prática e reflexiva, envolvendo-se ativamente com o problema e com os participantes. A Investigação-Ação é, portanto, uma metodologia participativa e colaborativa, na qual o pesquisador, muitas vezes, se torna parte da intervenção que está a ser estudada (Vieira e Mourão, 2021).

Carr (2019), sobre a metodologia de Investigação-Ação, aponta o facto de existirem diversos objetivos e fins que conduzem a que o projeto adquira tendências mais investigativas ou mais práticas. Apesar desta realidade, identificam-se as características comuns às modalidades que, de acordo como Amado & Cardoso (2017, p. 194) ,são:

– o modelo em espiral cíclica (...) que se traduz nas fases de identificação dos problemas, de recolha sistemática de dados, de reflexão e análise, de ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, de redefinições do problema;

– o carácter autoavaliativo, autorreflexivo, que, aliás, também se traduz pela redefinição dos problemas.

– o carácter prático e interventivo, que decorre das ações orientadas em função de um prévio diagnóstico e da recolha dos dados.

– O carácter colaborativo, que respeita ao grau de implicação dos diversos intervenientes;

Esses elementos tornam a Investigação-Ação uma metodologia que não só aprofunda o conhecimento, mas que também provoca a transformação dos contextos em que se aplica, envolvendo todos num processo contínuo de aprendizagem e melhoria.

4.3.2. INSTRUMENTOS E METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS

Como referido anteriormente, a metodologia de Investigação-Ação privilegia a reflexão em função da ação, deste modo, os instrumentos de recolha de dados são essenciais para avaliar os processos e resultados das intervenções de um projeto. Citando Coutinho et al. (2009, p. 373), este é um processo contínuo no qual o “professor/investigador, (...) tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva”.

Os instrumentos de recolha organizam-se em duas tipologias, integrando dois paradigmas de investigação, o qualitativo e o quantitativo (Morais & Neves, 2007). Como a metodologia Investigação-Ação é um processo cíclico de ação-reflexão, os dados recolhem-se continuamente, acompanhando as etapas do projeto. Tendo esta reflexão em mente, para o presente projeto adotaram-se três técnicas de recolha de dados: a observação direta, a entrevista e a análise documental.

Aires (2011, pp. 24/25) define a observação como a “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas.” A autora refere ainda que a observação é um método de fins qualitativos, é um dos instrumentos mais utilizados, permitindo captar dados em tempo real, no contexto natural em que as intervenções se realizam. Assim sendo, destacam-se os benefícios da utilização da observação nomeadamente a perceção direta das dinâmicas no contexto real. No projeto elaborado, esta técnica foi essencial para a avaliação, informação registada no preenchimento de grelhas de avaliação. Do mesmo modo, neste mesmo tempo, optou-se por gravar áudio e vídeo das sessões para futuras ilações comparativas, facilitando a confirmação das avaliações realizadas em sala de aula.

Note-se que na primeira sessão, relativa ao diagnóstico, utilizou-se a gravação de áudio, não só com o intuito estabelecido anteriormente, mas também para posterior partilha com os alunos. O objetivo foi o de permitir que estes pudessem avaliar as suas prestações e interiorizarem as suas dificuldades. Com esta abordagem de emprego do áudio o que se pretendeu promover foi uma autorreflexão e com vista ao autoconhecimento, fornecendo uma nova perspetiva pessoal.

No que se refere à sessão de avaliação final de exposição oral, optou-se por utilizar o vídeo para anotar elementos da oralidade relacionados com a postura corporal, que seriam inacessíveis via áudio numa posterior avaliação. Novamente estes momentos orais registados em vídeo foram partilhados com os alunos.

A ferramenta usada para verificar a evolução dos alunos pós-projeto consistiu em recolher informação comportamental pela observação das apresentações de livros, atividade da oralidade dinamizada pela professora titular. Neste momento, gravaram-se as produções dos estudantes, mas não foi possível a partilha e consequentemente também não existiu a análise dos alunos sobre a sua prestação, tendo sido informação que ficou estritamente na posse da mestranda.

Outro método qualitativo utilizado foi a entrevista, que permite recolher dados detalhados e específicos sobre um tema abordado com o entrevistado. Através da entrevista procuram-se entender as perspetivas e experiências sociais, pelo que a sua aplicação requer a preparação de um roteiro. As entrevistas adquirem diversidade de características que variam quanto ao número de elementos, quanto ao número de temas e quanto ao nível estrutural (Amado & Ferreira, 2017).

Aires (2011) aponta a interação entre entrevistador e entrevistado como um ponto de influência para a transformação e criação de significados. No caso do presente projeto, a entrevista realizou-se após o término do projeto, apenas com a professora titular da disciplina, sendo relevante a sua participação enquanto elemento com maior conhecimento da turma e do currículo de Português e pela procura em obter uma nova perspetiva sobre as sessões realizadas. A decisão quanto a esta entrevista deveu-se ao facto de a professora ser um elemento que acompanhou todas as sessões e que, conhecendo as debilidades e as virtudes da turma, pôde apresentar uma análise realista da evolução e dos temas abordados. Abordaram-se dois temas pré-estabelecidos, a oralidade e a arte/cultura, pretendendo-se apreciar a dinâmica existente entre alunos e os temas. A entrevista realizou-se via *zoom*, adquirindo um carácter semiestruturado, e utilizou-se a gravação áudio para sua transcrição.

Por fim, empregou-se um método de natureza quantitativa consistindo em análise documental na forma de grelhas de observação e avaliação de aspetos relativos à oralidade elaboradas ao longo do projeto. Os aspetos relacionados com a oralidade que foram tidos em conta consideraram o conteúdo, a expressão linguística, a componente não-verbal, o discurso e as reações provocadas no ouvinte. A análise da informação constante destes registos, recolhidos ao longo do projeto, contribuiu para a quantificação da evolução da turma.

Para efeitos da análise de dados foram estudados os conteúdos das grelhas de avaliação da fase de diagnóstico e de avaliação final, estabelecendo uma comparação entre as mesmas. A grelha diagnóstica apresenta seis itens avaliativos, enquanto da de avaliação final constam 10 parâmetros, sendo cada um avaliado segundo dois ou mais comportamentos, tanto favoráveis como indesejáveis. Posteriormente à comparação destas duas etapas serão apresentados os resultados do momento pós-projeto que permite inferir quanto à evolução dos estudantes pelo confronto dos dados recolhidos ao longo do projeto. Os dados recolhidos serão depois cruzados com a informação obtida na entrevista.

Não é demais referir que a definição dos instrumentos de avaliação deve ser sempre ajustada aos objetivos estabelecidos, sendo esta, de facto, uma etapa de primordial importância num projeto de investigação na medida em que impactará o sucesso da mesma e a compreensão o mais objetiva possível do alcance dos resultados (Viana, 2009).

4.4. ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÕES

No presente subcapítulo descrevem-se as sessões do projeto que visam dar respostas aos objetivos referidos anteriormente. Este foi o ponto de partida para o delineamento de atividades, tendo ainda por base o referencial teórico. Deste modo, serão apresentadas as sessões realizadas com a turma de 5.º ano na componente curricular de Português no âmbito do projeto de Investigação-Ação. Como a questão investigativa indica, pretendeu-se agrupar a metodologia Educação pela Arte com a Oralidade, de modo a produzir um proficiente orador, pelo que as atividades desenvolvidas criaram-se com este pressuposto.

No que respeita à organização das intervenções, elaborou-se a seguinte tabela:

Tabela 3: Sessões do projeto investigativo

Data	Duração	Atividade
29/03/2023	50 minutos	Diagnóstico
17/05/2023	50 + 50 minutos	Projeto
22/05/2023	50 + 50 minutos	Avaliação final

A implementação do projeto ocorreu em maio, em semanas consecutivas com vista a elaborar um trabalho contínuo, partindo das realizações anteriores para continuar as tarefas. Esta aproximação permitiu que as sessões integrassem a mesma UD, “Educação pela Arte”, sendo o projeto o mote para a escolha da temática.

Como observado na tabela, o projeto idealizado teve na sua base três fases: o diagnóstico, a implementação do projeto e a avaliação final. A primeira sessão teve como objetivo a identificação da problemática através da observação dos alunos em contexto de apresentação oral. Na sessão

seguinte procedeu-se à implementação do projeto, pretendendo combater as dificuldades identificadas e aliando a metodologia Educação pela Arte. A última sessão permitiu avaliar o sucesso do projeto implementado pelas exposições orais.

4.4.1. 1.^a SESSÃO

Ainda numa primeira fase de pré-ação, numa aula regida pela mestrandia, dinamizou-se uma atividade de avaliação dos alunos em contexto de apresentação oral grupal frente à turma. Esta sessão torna-se importante devido ao facto de não ter sido antes observada a oralidade dos estudantes nessa situação. Para tal, foi planificada uma aula de apresentações orais, partindo da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner.

Numa primeira parte, procedeu-se à exploração de um guião de apresentação (apêndice A) de forma a melhor orientar os estudantes. Neste documento estavam presentes os objetivos da apresentação, o tempo de apresentação, os aspetos a preparar no que respeita à postura corporal e à expressão oral, tópicos a apresentar, as partes de um guião e o pretendido nas mesmas e exemplos de vocabulário, em especial conetores que poderiam ser utilizados para criar uma apresentação fluída e com nexos.

De forma a ultrapassar a problemática identificada anteriormente, a adequação do volume de voz, foi introduzido um elemento externo às apresentações, um megafone de cartão. A utilização de um instrumento palpável e visual teve resultados muito positivos, lembrando os alunos sobre este parâmetro. Este método contribuiu para que a professora-estagiária não tivesse de realizar chamadas de atenção, sendo as mesmas realizadas pelo megafone. Portanto, os alunos autocorrigiam o volume. É importante notar que também na análise de dados é observável o sucesso da técnica.

Uma outra funcionalidade utilizada foi o temporizador que orientou os alunos na sua apresentação, já que se destinaram cinco minutos para as mesmas. Este objeto é relevante, servindo como meio para o aluno se adaptar às necessidades das apresentações, podendo visualizar o tempo restante.

Esta sessão foi gravada via áudio e disponibilizada, posteriormente, num *padlet* criado para o tratamento da obra de Sophia de Mello Breyner. A partilha permitiu que os alunos revisitassem as suas prestações, tendo como objetivo a autorreflexão e análise para adaptação subsequente. Este registo foi um modo de também os alunos puderem acompanhar o seu desenvolvimento ao nível oral, estratégia utilizada nas sessões ulteriores.

De facto, as avaliações habitualmente adquirem um carácter quantitativo, sem que o aluno percecionasse as suas fragilidades e os tópicos em que está a ser avaliado. Portanto, pretendeu-se que, ao disponibilizar as gravações de áudio e do guião de apresentação oral, se contrariasse esta realidade.

Relativamente a atividades orais, nesta sessão dinamizou-se ainda a escuta ativa pela audição e visualização dos grupos de alunos. Cada grupo esteve encarregado de apresentar um excerto de um dos capítulos do livro *A Fada Oriana*, pelo que se propôs o preenchimento de uma ficha de registo de escolhas múltiplas. Assim sendo, cada aluno teve de atentar nas apresentações dos colegas para conseguir preencher a ficha.

Num momento pós-ação, em diálogo com a professora titular, percecionou-se que a atividade foi bem-sucedida. A professora revelou a sua surpresa com as prestações dos estudantes, já que num momento anterior de avaliação o seu desempenho não alcançou as capacidades demonstradas nesta aula. A professora de Português afirmou ainda que, caso a sessão se tivesse realizado semanas antes, as notas de final de período se teriam modificado, dadas as apresentações positivas dos estudantes.

Refletindo sobre o porquê de o comportamento da turma ter sido tão díspar nestes dois momentos, a mestranda considera que este facto se relaciona com o grau de formalidade. Embora se tenha pretendido colocar os alunos em posição de apresentação e, portanto, de avaliação, a turma poderá não ter considerado esta instância como uma avaliação decisiva, pelo que se revelaram mais calmos e menos ansiosos.

Efetivamente, existiram algumas condicionantes que levam ao questionamento sobre se ter percecionado as reais necessidades e lacunas dos estudantes, passando pelo grau de

formalidade e pela utilização do megafone. Como referido anteriormente, o megafone permitiu obter resultados positivos, no entanto, não permitiu a recolha de dados reais da problemática, o que justificará a análise de dados do parâmetro volume.

4.4.2. 2.^a SESSÃO

A segunda aula destinada ao projeto iniciou pela Educação pela Arte. Desde início estabeleceu-se um diálogo aberto sobre a temática dos museus. Através do diálogo com a turma procurou-se perceber as experiências dos alunos nestes locais, identificando do mesmo modo as características e regras dos museus. Este mote conduziu à exploração de uma apresentação orientadora da regência no *canva* (apêndice B), cujo tema visual era alusivo à temática.

Dado o tema escolhido, passou-se para a visualização de uma visita guiada a um quadro, o “Naufrágio” de Claude Joseph Vernet. Acompanhou-se a conservadora da coleção de desenhos e gravuras do Museu Nacional de Arte Antiga, Alexandra Markl, na apresentação da obra. O objetivo primordial deste momento foi a observação das características de um apresentador neste contexto, atentando na componente discursiva e não-verbal. Note-se que a escolha do vídeo se relacionou com a temática a ser introduzida em aula, os “Descobrimientos”, ora também este quadro retrata o mar, pelo que se criou esse vínculo.

Para tal, após a primeira visualização, apresentou-se uma grelha de avaliação da expressão oral com as características a considerar (apêndice C). Após a análise da grelha, confirmando o conhecimento dos vocábulos presentes neste documento pelos alunos, visualizou-se o mesmo vídeo, propondo o preenchimento da grelha de avaliação. Procedeu-se consecutivamente ao preenchimento em turma da mesma grelha para que todos os alunos adquirissem o mesmo grau de compreensão dos parâmetros.

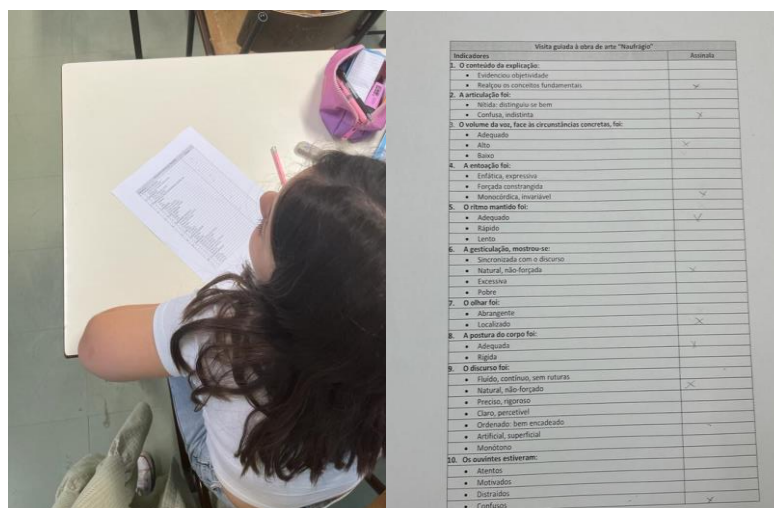


Figura 9: Registo fotográfico do preenchimento da grelha de avaliação

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Posteriormente, propôs-se que os alunos assumissem o papel de guia de museu, apresentando uma obra de arte em grupos de três a quatro elementos. Os grupos foram aleatoriamente distribuídos, mas a professora em formação atentou nas características dos elementos, assegurando que se criavam parcerias de alunos de níveis distintos.

Antes desta proposta, mostraram-se as três obras de arte a ser apresentadas, existindo o exercício de identificação do elo de ligação entre todas, neste caso “Os Descobrimentos”. Tendo a turma alcançado a associação existente, procedeu-se à recolha de ideias prévias dos alunos sobre a temática através da plataforma *Mentimeter*, nuvem de palavras. A opção pelo conteúdo dos Descobrimentos realizou-se na tentativa de articular o Português com a História e Geografia de Portugal, sendo temporalmente esta a matéria que a turma tratava nesse momento. A associação do conteúdo a imagens colabora na construção de aprendizagens significativas, visto que “as imagens são «ajudas visuais» para o pensamento” (Read, 2022, p. 71).

Seguidamente, distribuiu-se por cada grupo um cartão referente a uma das obras de arte anteriores (apêndice D) para começo da planificação da apresentação. Salienta-se o facto de as obras de arte não contemplarem quaisquer tipos de informação (título, ano, autor, informações adicionais), sendo esta recolha efetuada pela leitura de um *qr code* presente na obra. É também neste momento que os alunos têm oportunidade de contactar com léxico diversificado e talvez

desconhecido, pelo que o deveriam selecionar para mais tarde o pesquisarem no dicionário e criarem assim uma nova nuvem de palavras para implementar na sua apresentação.

Após isto, foi então distribuído por cada aluno um guião de apresentação para melhor os orientar. O guião contemplava o tempo, os passos a seguir que guiavam a planificação e parâmetros da oralidade que deveriam contemplar. De forma a destacar as informações mais relevantes, apresentaram-se estas a negrito ou a sublinhado.

Justificando a seleção de obras de arte, a mestranda teve em conta dois aspetos: integrar o tema dos Descobrimentos e englobar obras da cultura portuguesa, para desenvolver o conhecimento dos estudantes sobre estas produções da sua cultura. Embora se tenham definidos estes critérios, optou-se depois por utilizar uma obra de autoria brasileira, referente à chegada dos portugueses a este país, enfatizando o lado colonial dos Descobrimentos. Atentou-se ainda noutros tópicos como a clareza da imagem, de extrema relevância para a perceção dos estudantes. Assim, foram escolhidas as seguintes obras de arte: o “Padrão dos Descobrimentos” de autoria de Cottinelli Telmo e Leopoldo de Almeida; “O Adamastor” de Carlos Aberto Santos; e o “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro” de Oscar Pereira da Silva.

Ainda sobre a seleção de recursos, o vídeo selecionado revelou-se inadequado para a faixa etária, pelo que a seleção de um vídeo em que uma criança apresentasse uma obra de arte aproximar-se-ia da realidade dos estudantes, pelo que a mestranda modificaria o recurso.

Um outro ponto relevante de refletir é a modalidade em trabalho de grupo. Esta modalidade de trabalho ocorreu devido à inexistência de tempo suficiente para a apresentação individual, mas também pelos benefícios que o trabalho de grupo acarreta, desenvolvendo competências importantes para a vida em sociedade. Por outro lado, devido às características da turma e pelo facto de este trabalho se realizar esporadicamente, os alunos revelaram comportamento inadequado como a comunicação indevida e a distração, tendo dificultado a realização da atividade.

A utilização de um trabalho de pesquisa seria outro aspeto que a mestranda modificaria, visto ser uma novidade para a turma. Para além de não se ter abordado uma atividade compreensão desta

metodologia, os alunos revelaram dificuldades na pesquisa individual, embora os conteúdos tenham sido previamente selecionados pela estagiária. A própria seleção de conceitos revelou ser difícil para os estudantes, sendo que nos primeiros momentos da planificação, apenas um grupo realizou a atividade de seleção de conceitos para sua utilização nas apresentações.

Uma outra adaptação pertinente é relativa ao cartão das obras de arte. Percecionou-se que era necessário um espaço superior àquele disponível para a construção de guião de apresentação, pelo que vários alunos questionaram sobre este aspeto.

Concebendo um balanço desta sessão, a mestranda considera que foram claros os parâmetros da oralidade a serem desenvolvidos, bem como a proposta efetuada. Devido às circunstâncias referidas anteriormente, apresentaram-se bastantes dificuldades, inclusive na utilização do *canva*, devido ao não funcionamento da rede da escola. Uma vez que a estagiária tinha também a apresentação em suporte *powerpoint*, utilizou-se este método, no entanto as potencialidades dos sistemas não correspondem. Na utilização do *canva* criar-se-ia um ambiente mais imersivo de museu, enquanto no *powerpoint* falharam algumas imagens.

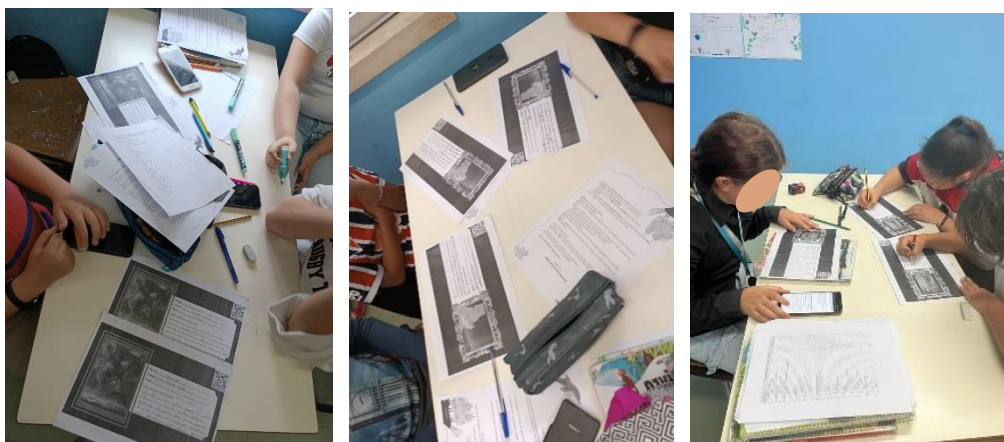


Figura 10: Registo fotográfico da preparação da apresentação oral

(Fonte: arquivo da professora em formação)

4.4.3. 3ª SESSÃO

Na última aula do projeto procedeu-se às apresentações. Inicialmente propôs-se que cada estudante avaliasse um colega, através do preenchimento da grelha de avaliação de expressão

oral recuperada da última aula. Neste momento, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de avaliar as prestações, sendo um instrumento de análise de dados, para notar o grau de desenvolvimento neste aspeto. No final de cada apresentação, dialogou-se sobre as prestações, tendo o aluno avaliador de revelar a qualificação do colega, justificando as suas opções.

Novamente foram gravados áudio e vídeo das apresentações para posterior partilha com o mesmo objetivo elencado anteriormente.

A reflexão sobre os resultados desta sessão estará presente no próximo subcapítulo.

4.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Uma vez expostas as sessões do projeto, chegou o momento de apresentar e analisar os dados recolhidos, avaliando, do mesmo modo, o projeto de investigação. Como tem vindo a ser referido, a avaliação é uma componente essencial do processo de ensino que fornece informações relativas à ação pedagógica, conduzindo à reestruturação da prática educativa para sua aproximação às necessidades dos estudantes (Viana, 2009).

Read (2022) considera que as propostas de avaliação se devem realizar através de «auscultações periódicas», que permitam analisar e verificar a evolução do sujeito. Estas privilegiam atividades grupais que permitam analisar a integração do indivíduo ao grupo, como será também na sociedade. Neste sentido, a avaliação realizou-se em etapas periódicas através de atividades de grupo.

4.5.1. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS

A primeira sessão relativa ao diagnóstico realizou-se no dia 29 de março de 2023, contando com um grupo discente de 16 alunos, não estando presente um elemento. Dos parâmetros analisados ao longo do projeto, nesta fase incidiu-se sobre o conteúdo da explicação, sobre o nível de expressão linguística e sobre o discurso, tendo ficado pendente a componente não-verbal e a

reação espoletada no outro. Este foi o primeiro momento para qualificar e quantificar o nível de produção oral da turma, pelo que este registo foi imprescindível para o projeto.

Indicadores	C	D	I	JP	La	Le	MI	M	Mt	Ma	Mi	Ru	Ry	S	T	Y
1. O conteúdo da explicação:																
• Correspondeu ao tema	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Evidenciou objetividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Realçou os conceitos fundamentais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Demonstrou uma adequada sequência de ideias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Foi exposto de forma ordenada: introdução, desenvolvimento e conclusão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. A articulação foi:																
• Nítida; distinguiu-se bem	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Confusa, indistinta				X	X											
3. O volume da voz, face às circunstâncias concretas, foi:																
• Adequado	X	X	X			X	X	X	X				X	X	X	
• Alto																
• Baixo				X	X					X	X	X				X
4. A entoação foi:																
• Enfática, expressiva	X		X		X		X	X						X	X	X
• Forçada, constrangida		X				X			X		X	X	X			
• Monocórdica, invariável				X						X						
5. O ritmo mantido foi:																
• Adequado	X		X	X		X		X		X	X	X		X	X	X
• Rápido		X			X		X									
• Lento									X				X			
6. O discurso foi:																
• Fluido, contínuo, sem ruturas	X	X	X	X			X	X						X	X	X
• Natural, não-forçado	X	X	X				X	X						X	X	X
• Preciso, rigoroso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X
• Claro, perceptível	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X
• Ordenado; bem encadeado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
• Artificial, superficial		X		X	X	X			X	X	X		X			
• Monótono										X			X			

Tabela 4: Grelha de avaliação da fase de diagnóstico

Desde logo, é notório que os alunos apresentavam já alguma competência no domínio da oralidade, nomeadamente no que respeita ao conteúdo, todos os alunos se mostraram capazes na identificação de tema e conceitos, tendo mesmo sido capazes de produzir ideias com sequência lógica nas suas apresentações. Note-se que as apresentações foram realizadas em grupos, fator que não pode ser ignorado no possível contributo para este parâmetro.

Apesar disso, os resultados revelam mais em concreto as seguintes características a turma:

- 56,25% (9 de 16) dos alunos evidenciavam dificuldades na adequação do discurso, sendo este o critério que apresentava piores resultados. Destes 22,22% apresentavam um nível insatisfatório, com discurso monótono;
- 50% dos alunos revelavam padrões inferiores na entoação;
- 37,50% dos alunos (6 de 16) expressavam-se com um tom de voz fraco, averiguação que confirma as conceções prévias;
- 31,25% dos alunos (5 de 16) evidenciavam um ritmo desadequado, três dos quais apresentam uma cadência rápida e dois uma cadência lenta;
- 12,5% (o equivalente a dois estudantes) demonstravam uma articulação indevida.

A avaliação final realizou-se no dia 22 de maio de 2023, contando com 15 alunos. Salienta-se que nenhum dos alunos em falta foi o aluno ausente na primeira fase. Para além dos parâmetros anteriores, avaliou-se a componente não-verbal do oral.

Nesta etapa observou-se uma tendência de capacidade geral em corresponder aos tópicos relacionados com o parâmetro conteúdo. Quanto aos restantes temas, observa-se que se desdobram do seguinte modo:

Ao nível de expressão linguística:

- 13,33% dos alunos (2 de 15) apresentavam lacunas na adaptação do discurso, percentagem esta inferior face à fase inicial;
- 46,66% dos alunos (7 de 15) apresentavam entoação desadequada, sendo que 1 aluno se expressava de modo invariável;
- 26,66% (4 de 15) dos alunos evidenciaram um volume de voz baixo, o que representa uma redução também significativa desde a fase diagnóstica;
- 13,33% dos alunos (2 de 15) tinham um ritmo e articulação desadequados face à proposta de oralidade.

Ao nível da componente não-verbal:

- 66,66% dos alunos (10 de 15) adotavam uma postura corporal rígida, sendo, portanto este o parâmetro mais frágil. Esta constatação confirma o facto de as apresentações orais serem momentos de ansiedade e *stress* para os alunos;
- 66,66% dos alunos não se mostravam ainda capazes de sincronizar a ação gestual com a ação verbal, sendo que os alunos se repartem de modo igual entre os que gesticulam excessivamente e os que se mostram mais apáticos;
- 53,33% dos alunos (8 de 15) olhavam apenas para um ponto localizado, na direção da professora, ignorando os restantes indivíduos de sala de aula;

Na reação do outro:

- 33,33% dos alunos (5 de 15) não espoletaram nos ouvintes reações positivas. Para além disso, apenas 20% dos estudantes foram capazes de motivar o ouvinte.

Indicadores	C		D		I		La		Le		MI		M		Mt		Ma		Ru		Ry		S		T		Y		
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
Fases do Projeto																													
1. O conteúdo da explicação:																													
• Correspondeu ao tema	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Evidenciou objetividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Realçou os conceitos fundamentais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Demonstrou uma adequada sequência de ideias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Foi exposto de forma ordenada: introdução, desenvolvimento e conclusão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. A articulação foi:																													
• Nítida; distinguí-se bem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Confusa, indistinta								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. O volume da voz, face as circunstâncias concretas, foi:																													
• Adequado	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Alto								X	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Baixo											X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. A entoação foi:																													
• Enfática, expressiva	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Forçada, constrangida			X	X					X			X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Monocórdica, invariável																	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. O ritmo mantido foi:																													
• Adequado	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Rápido		X	X					X				X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Lentos											X					X					X								
6. A gesticulação, mostrou-se:																													
• Sincronizada com o discurso		X							X				X				X							X					
• Natural, não-forçada		X							X				X				X						X						
• Excessiva							X									X					X								
• Polbre				X												X					X								
7. O olhar foi:																													
• Abrangente: percorreu todo o auditório		X							X			X				X							X			X			X
• Localizado, circunscrito				X			X		X							X		X		X		X		X		X			X
8. A postura do corpo foi:																													
• Adequada		X					X		X				X				X						X			X			X
• Rígida				X			X		X			X				X		X		X		X		X		X			X
9. O discurso foi:																													
• Fluido, contínuo, sem rupturas	X	X	X		X				X	X			X	X			X						X	X	X	X	X	X	X
• Natural, não-forçado	X	X			X	X		X		X	X		X	X		X	X						X	X	X	X	X	X	X
• Preciso, rigoroso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Claro, perceptível	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Ordenado; bem encadeado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Artificial, superficial			X				X		X							X		X		X		X		X		X			X
• Monotono																X				X		X		X		X			X
10. Os ouvintes estiveram:																													
• Atentos		X		X		X		X		X			X			X							X			X			X
• Motivados									X				X				X						X			X			X
• Distraídos											X					X				X		X							
• Confusos																X				X		X							

Legenda: Fase A – diagnóstica; Fase P – avaliação final

Tabela 5: Tabela de avaliação comparativa entre a fase diagnóstica e a fase de avaliação final

Dada a ausência de 3 alunos numa das sessões do projeto, a análise comparativa da evolução entre etapas é realizada sobre os dados de 14 alunos, ou seja sobre os alunos presente em ambas as fases. Nesta comparação é notório que:

- Relativamente ao discurso, apenas 2 alunos permaneceram na mesma etapa, tendo-se mostrado incapazes de evoluir. O parâmetro com maior grau de desenvolvimento relaciona-se com o discurso, tendo uma melhoria interessante de 36,74%;
- No que concerne à entoação, em ambas as etapas se identificam 6 estudantes com comportamento inferior. Mais concretamente, desses 6 elementos, 5 mantiveram-se no mesmo nível, além de que o aluno Le evoluiu favoravelmente contrariamente ao retrocesso do aluno MI;
- Quanto ao volume, apenas um aluno se manteve no mesmo nível, sendo que os restantes tanto evoluíram como regrediram;

- No que respeita ao ritmo, 1 aluno expressou-se em ambos os momentos com cadência lenta, não mostrando evolução. Neste tópico, existiu a evolução da turma em 21,43%;
- Referente à articulação, a evolução deste parâmetro foi negativa, já que na primeira fase apenas um aluno apresentava articulação confusa/indistinta e na segunda fase dois alunos demonstraram essa debilidade.

Frente a estes resultados, constata-se uma evolução positiva em quatro dos cinco parâmetros propostos. Contudo, alguns estudantes aparentam algum recuo comportamental face à oralidade.

A componente não-verbal poderia ter revelado maior detalhe e apurar os resultados expostos, no entanto, não foi possível a sua avaliação comparativa visto não existirem registos no curso do diagnóstico.

É ainda importante realçar que existem fatores que condicionam os resultados que não puderam ser controlados no contexto do presente projeto. Entre estes fatores podem nomear-se o horário escolar ou a pré-disposição do(s) aluno(s) no dia concreto da avaliação. O reconhecimento da existência deste tipo de fatores dificilmente controláveis torna complexo o exercício proposto, podendo comprometer a avaliação da evolução dos alunos, evolução esta que tinha como premissa que o recurso a elementos relacionados com a arte poderia favorecer a capacidade de oralidade.

Apesar disso, considerou-se importante analisar como os alunos transportaram ou interiorizaram as suas aprendizagens. Para tal, foi realizado outro momento de avaliação oral, de modo a perceber a existência de aprendizagens significativas. Nesta linha de raciocínio, a mestrande observou as avaliações orais da turma numa fase pós-projeto e recolheu dados dos parâmetros definidos anteriormente, mesmo considerando que o grau de complexidade dos recursos utilizados nesta fase poderia também condicionar os resultados obtidos.

Indicadores	C			D			I			JP			La			Le			MI			ML			M			
	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	
Fase do projeto																												
1. O conteúdo da explicação:																												
• Correspondeu ao tema	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	
• Evidenciou objetividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
• Realçou os conceitos fundamentais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
• Demonstrou uma adequada sequência de ideias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
• Foi exposto de forma ordenada: introdução, desenvolvimento e conclusão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
2. A articulação foi:																												
• Nítida: distinguiu-se bem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
• Confusa, indistinta										X			X															
3. O volume da voz, face às circunstâncias concretas, foi:																												
• Adequado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X	X					X	X	X	X	X
• Alto																												
• Baixo													X	X	X					X	X							
4. A entoação foi:																												
• Enfática, expressiva	X	X	X			X	X	X	X	X			X	X			X	X	X		X			X	X	X	X	X
• Forçada, constrangida				X	X										X	X					X			X				
• Monocórdica, invariável										X																		
5. O ritmo mantido foi:																												
• Adequado	X		X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X			X				X	X	X	X	X	
• Rápido		X		X									X						X									
• Lento																	X		X									
6. A gesticulação, mostrou-se:																												
• Sincronizada com o discurso		X	X			X			X							X											X	X
• Natural, não-forçada		X	X			X			X							X											X	X
• Excessiva													X											X				
• Pobre				X				X						X			X		X	X				X				
7. O olhar foi:																												
• Abrangente: percorreu todo o auditório		X	X					X											X					X			X	
• Localizado, circunscrito				X	X		X						X	X		X	X		X				X					X
8. A postura do corpo foi:																												
• Adequada		X	X			X			X				X			X							X			X		X
• Rígida				X			X						X			X			X	X			X					
9. O discurso foi:																												
• Fluido, contínuo, sem ruturas	X	X	X	X		X	X	X	X	X				X		X	X	X	X		X			X	X	X	X	X
• Natural, não-forçado	X	X	X			X	X	X	X	X			X	X			X	X						X	X	X	X	X
• Preciso, rigoroso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X						X	X	X	X	X
• Claro, perceptível	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
• Ordenado: bem encadeado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
• Artificial, superficial				X						X			X			X			X	X			X					
• Monótono																												
10. Os ouvintes estiveram:																												
• Atentos		X	X		X	X		X					X	X		X	X						X	X		X	X	
• Motivados			X													X							X			X	X	
• Distraídos									X										X	X								
• Confusos																												

Indicadores	Mt			Ma			Mi			Ru			Rv			S			T			Y		
	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D	A	P	D
Fase do projeto																								
11. O conteúdo da explicação:																								
• Correspondeu ao tema	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Evidenciou objetividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Realçou os conceitos fundamentais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Demonstrou uma adequada sequência de ideias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Foi exposto de forma ordenada: introdução, desenvolvimento e conclusão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12. A articulação foi:																								
• Nitida: distinguiu-se bem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Confusa, indistinta	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13. O volume da voz, face às circunstâncias concretas, foi:																								
• Adequado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Alto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Baixo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14. A entoação foi:																								
• Enfática, expressiva	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Forçada, constrangida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Monocórdica, invariável	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15. O ritmo mantido foi:																								
• Adequado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Rápido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Lento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16. A gesticulação, mostrou-se:																								
• Sincronizada com o discurso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Natural, não-forçada	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Excessiva	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Pobre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17. O olhar foi:																								
• Abrangente: percorreu todo o auditório	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Localizado, circunscrito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18. A postura do corpo foi:																								
• Adequada	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Rígida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19. O discurso foi:																								
• Fluido, contínuo, sem ruturas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Natural, não-forçado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Preciso, rigoroso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Claro, perceptível	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Ordenado: bem encadeado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Artificial, superficial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Monótono	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20. Os ouvintes estiveram:																								
• Atentos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Motivados	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Distraídos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Confusos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Legenda: fase A – fase de diagnóstico; fase P – fase de avaliação do projeto; momento D – pós-projeto

Tabela 6: Tabela de avaliação comparativa entre as fases do projeto e o momento de avaliação pós-projeto

Para a comparação entre o pós-projeto e as fases do projeto, consideram-se 13 alunos. A comparação será realizada por parâmetros:

- **Ao nível do conteúdo:** ao longo do projeto este parâmetro não registou muitas variações. Desde o início foi o tópico com maior grau de desenvolvimento, sendo que tanto na fase diagnóstica como de avaliação final se observou que os alunos mobilizavam conhecimentos neste critério. Apenas na fase pós-projeto se revelaram dificuldades no destaque de conceitos fundamentais. Esta análise corresponde à reflexão realizada anteriormente que refere o facto de o projeto se desenvolver em atividades grupais. A preparação individual revela lacunas, tornando-se notório o impacto positivo que o trabalho grupal e social adquire no ensino.

- Ao nível da expressão linguística:
 - Articulação: este parâmetro encontrava-se desenvolvido em 92% dos estudantes na fase (A), existindo o mesmo resultado na fase (D). Analisando a grelha, nota-se o declínio do indicador na fase (P), existindo a sua recuperação na fase (D).
 - Volume: o critério volume, identificado como problemático ainda antes da fase (A), possuiu uma evolução continuamente negativa. Os dados indicam que na fase (A) 23% dos alunos não adequava a voz à situação comunicativa, evidenciando um volume baixo, já na fase (D) este número subiu para 46%. Note-se que nenhum aluno registou um volume elevado, confirmando a teoria inicial. Refletindo sobre os resultados, a mestranda considera que a existência de um elemento externo, megafone, na fase (A) contribuiu para que os alunos adequassem o tom de voz, e a inexistência do mesmo nas restantes etapas significou o retorno a padrões comunicativos menos eficazes. Um outro aspeto a considerar quanto à utilização do megafone é o facto de este ter promovido resultados muito positivos, todavia, a sua utilização não se destinava à fase diagnóstica, já que esta servia para a identificação das problemáticas. Assim sendo, a sua utilização alterou os dados recolhidos na fase (A).
 - Entoação: este parâmetro não apresentou resultados diferentes entre a fase (A) e a fase (P), existindo apenas a passagem de um aluno que apresentava características negativas para um outro nível negativo. No entanto, quando comparando a fase inicial (A) ao último momento (D), é evidente que existiu melhoria, principalmente no que refere a entoação forçada e constrangida, que evoluiu constantemente ao longo do projeto.
 - Ritmo: relativamente à rapidez excessiva, este parâmetro revelou uma tendência positiva, com menos ocorrências de fala rápida, um comportamento inicial que foi gradualmente reduzido. A redução na velocidade de fala pode indicar um maior controle e conforto dos alunos ao se expressarem. Por outro lado, a lentidão do discurso evoluiu entre a fase (A) e a fase (P), mas recuou entre a fase (P) e a fase (D). No geral, os alunos revelaram-se capazes de adequar o seu ritmo discursivo.

- Ao nível da componente não-verbal: a comparação neste parâmetro será apenas estabelecida entre a fase (P) e a fase (D), uma vez que não foram recolhidos dados da fase (A).
 - Gesticulação: entre a fase (P) e a etapa (D) existiu uma notória evolução. Na primeira fase, cerca de 69% dos alunos revelava gesticulação inapropriada, excessiva ou pobre, sendo apenas 31% do grupo discente capaz de gesticular naturalmente, sincronizando a mesma com o discurso. Na fase final a ser analisada, a percentagem reverteu, pelo que 69% dos alunos era capaz de gesticular naturalmente e os restantes 31% passaram a ser referentes à gesticulação pobre. Refletindo sobre estes resultados, a mestranda considera que a utilização excessiva de gestos se relaciona com o facto de ter sido realizado um trabalho de identificação das componentes do oral, portanto, aquando as apresentações, os alunos pretenderam adequar a gesticulação ao discurso, no entanto, excederam o adequado.
 - Olhar: este tópico obteve resultados negativos em que cerca de 23% dos alunos retrocedeu a aprendizagem, revelando que não foi uma aprendizagem significativa.
 - Postura Corporal: comparando o número de alunos, na fase (P) 5 estudantes revelavam postura adequada, evoluindo este número para 6. Assim sendo, existiu a evolução neste parâmetro.
- Ao nível do discurso:
 - Discurso: no que respeita a naturalidade e fluidez, observa-se uma evolução positiva desde a fase (A) até à fase (D), existindo 4 alunos que evoluíram neste parâmetro. A artificialidade foi assim o indicador com mais melhoria, passando de uma alta incidência de comportamento desfavorável para uma expressiva redução entre as fases. Esta mudança indica que os alunos progrediram na autenticidade e profundidade de suas falas.
 - Reação produzida no outro: como referido anteriormente este parâmetro não foi avaliado no pré-teste pelo que será comparada a fase de pós-teste com a etapa de pós-projeto. Iniciando pelos resultados positivos, a maior diferença notou-se na capacidade de motivar o ouvinte, na fase (P) apenas 2 alunos demonstravam

ter desenvolvido esta competência, enquanto na fase (D) o número aumentou para 5. Relativamente à aptidão de prender a atenção dos ouvintes, o mesmo número de alunos (9) conferiu-se em ambas as fases. Quanto aos critérios negativos, em ambas as fases 4 alunos não foram capazes de captar a atenção ou o seu discurso despoletou confusão no ouvinte.

Apresentados os dados e analisados os resultados, conclui-se que existiu a melhoria em várias competências específicas, destacando-se a gesticulação com 38% de melhoria, o discurso que obteve uma redução de 30% de artificialidade e a reação produzida no outro, em especial a capacidade motivadora, com o ganho de 23%. Em contrapartida, tanto o volume de voz como o olhar obtiveram resultados negativos de 23% de redução do nível positivo. Em conclusão e com base nos dados apresentados, o projeto atingiu o objetivo de melhorar a oralidade entre os alunos, ainda que parcialmente. Embora certos parâmetros ainda possam ser aprimorados, o avanço geral é substancial e sugere que o projeto trouxe resultados positivos na promoção da oralidade.

Esta reflexão é ainda reforçada pela entrevista à professora cooperante (apêndice F) quando se coloca a questão “Após as intervenções da estagiária foi possível observar alterações nas produções orais dos estudantes? Se sim, quais?”. A professora refere “Senti, na última apresentação oral que ocorreu após a intervenção da professora estagiária, que todos os alunos que tinham dificuldade em enfrentar a turma e a professora se sentiram muito confiantes, projetaram a voz (não falaram baixo como na primeira), enfrentaram os colegas (não olharam para o chão), responderam a questões colocadas pelos seus pares e desse núcleo saíram as melhores apresentações.”. Posto isto, os resultados indicam que o projeto foi eficaz em promover uma expressão oral mais natural e confiante entre os alunos, reduzindo comportamentos indesejáveis que dificultavam uma comunicação clara e autêntica.

O projeto contemplou ainda uma atividade de avaliação entre os alunos. Esta proposta torna-se interessante de avaliar, comparando as avaliações que os estudantes realizaram dos colegas com as avaliações realizadas pela professora em formação. Para o decorrer da atividade foi distribuída uma grelha de avaliação adaptada com os mesmos conteúdos da grelha da mestranda. A adaptação da grelha foi feita com o intuito de simplificar a linguagem, aproximando-a ao nível de interpretação dos alunos. Para além de uma aferição entre as observações da mestranda (e

devidos registos) e a perceção dos estudantes, o objetivo foi múltiplo: em primeiro lugar envolver os alunos numa análise crítica devidamente conduzida, com esta condução (espelhada na grelha de avaliação) levá-los a uma interiorização dos fatores relevantes para uma oralidade bem-sucedida e, por fim, através da análise do outro, procurar em si mesmo motivos e oportunidades de melhoria.

Indicadores	C		D		I		La		Le		Mi		ML		M		MT		Ma		Ru		Ry		S		T		Y	
Avaliadores	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E
1. Ao nível do conteúdo																														
• O discurso corresponde à obra de arte	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Mobiliza de forma pertinente os conceitos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Ao nível da expressão linguística																														
O vocabulário foi:																														
• Diversificado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Repetitivo																														
A articulação foi:																														
• Nítida: distinguiu-se bem	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Confusa, indistinta		X																												
O volume da voz, face às circunstâncias concretas, foi:																														
• Adequado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Alto																														
• Baixo				X			X	X			X	X					X	X				X	X							
A entoação foi:																														
• Expressiva	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Forçada			X																											
• Invariável		X		X																										
O ritmo mantido foi:																														
• Adequado		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Rápido	X																													
• Lento											X	X										X								
3. Ao nível da componente não-verbal																														
O uso de gestos foi:																														
• Natural, não-forçada	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Excessiva							X						X				X				X									
• Pobre			X		X						X	X					X				X	X								
O olhar foi:																														
• Focado num ponto		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Abrangente	X							X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A postura do corpo foi:																														
• Adequada	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Rígida			X		X						X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Legenda: M – Mestranda; E – Alunos

Tabela 7: Tabela de avaliação comparativa entre os registos da professora em formação e os registos dos alunos na fase de avaliação final

Comparando os registos efetuados entre professora-estagiária e alunos notam-se algumas diferenças de preenchimento. Um aspeto importante de notar é que os alunos foram capazes de se distanciar do colega para realizar esta atividade, afirmação que se justifica pelo facto de os seus registos apropriarem pontos negativos, uns que correspondem aos da mestranda e outros não registados pela mesma. Analisando percentualmente por categorias, obtêm-se os seguintes resultados:

- 100% dos registos dos alunos correspondem aos da mestranda quanto ao nível do conteúdo;

- 6,66% (1 de 15) dos registos dos alunos apresentam um resultado desigual ao da mestranda no que respeita ao vocabulário, sendo que o aluno registou este parâmetro negativamente;
- 33,33% (5 de 15) dos registos dos alunos da articulação não equivalem aos da mestranda, sendo que desses, 80% (4 de 5) avaliam negativamente o tópico;
- 40% (6 de 15) dos alunos não combinam com os registos da mestranda e qualificam o volume em parâmetros insatisfatórios, não existindo o registo inverso;
- 53,33% (8 de 15) dos resultados dos alunos quanto à entoação não correspondem aos da estagiária. 40% (6 de 15) avaliam negativamente os colegas, sendo que em 20% (3 de 15) dos registos, a alteração observa-se entre parâmetros negativos, ou seja, os alunos são capazes de distinguir uma prestação positiva de uma desfavorável;
- 26,66% (4 de 15) dos alunos não coincidem com a professora em formação relativamente ao ritmo, sendo que 20% (3 de 15) registam negativamente o critério;
- 60% (9 de 15) dos registos dos alunos referentes à gesticulação não concordam com os da mestranda, sendo este parâmetro o que obteve maior distinção. Contrariamente aos restantes, 40% (6 de 15) dos alunos consideram que a gesticulação foi bem aplicada;
- 46,66% (7 de 15) dos alunos, em oposição à estagiária, consideram diferentes resultados nos parâmetros do olhar e da postura. Quanto ao olhar, 20% (3 de 15) avalia negativamente os colegas, enquanto na postura se fazem registos no sentido positivo.

Posto isto, a análise dos 10 parâmetros para monitorizar a oralidade não é apenas detalhada, mas também complexa. Ela exige tanto habilidades observacionais quanto uma metodologia consistente que permita capturar e interpretar com precisão o progresso de cada aluno. A confiabilidade dos dados torna-se comprometida dada a complexidade dos elementos a registar, sendo que alguns são mesmo subjetivos (como ao nível do discurso e quanto às reações despoletadas no outro).

Um menor número de parâmetros de avaliação poderia permitir obter melhores resultados, dada a forte relação entre alguns tópicos, de que é exemplo a ordem e a sequencialidade de ideias, pelo que o progresso num destes aspetos poderá impactar o outro. A redução destes parâmetros em um só poderia ser uma mais-valia também por outro aspeto: a correlação torna desafiador

distinguir se as melhorias em um parâmetro específico foram resultado do desenvolvimento de habilidades em outras áreas ou de um esforço específico naquele parâmetro.

4.6. REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO

A dimensão investigativa na prática educativa revelou-se uma mais-valia para o percurso da mestranda. Como tem vindo a ser abordado, é importante que o professor busque a melhoria contínua da sua prática e para tal é necessária a definição de objetivos e o planeamento dos instrumentos de recolha de dados que melhor quantificarão e qualificarão o sucesso da investigação proposta.

A metodologia Investigação-Ação adotada mostrou ter potencial no enquadramento do projeto de investigação presente. De facto, tal metodologia permitiu concretizar vários momentos de análise, essenciais para o acompanhamento da evolução dos alunos, permitindo ainda uma adaptação entre fases caso se considerasse necessário.

Os instrumentos de recolha de dados são da maior relevância neste tipo de trabalho, foram preparados cuidadosamente, mas não permitiram conclusões perentórias. Refira-se em especial a complexidade da tabela idealizada e que contém elevado grau de detalhe sobre informação qualitativa baseada na observação. No presente ter-se-ia optado por usar descritores mais objetivos, por exemplo, recorrendo à avaliação por antónimos (sim-não, ou elevado-escasso) como forma de facilitar a qualificação. Para além disso, o preenchimento da tabela revelou-se subjetivo porque foi dependente do observador e dos fatores externos, incontornáveis, que influem potencialmente o desempenho do aluno.

Por outro lado, a adaptação realizada na tabela para uso pelos alunos foi positiva na medida em que foi ajustada ao nível cognitivo dos alunos. Neste exercício de adaptação, foi introduzido o uso de descritores simplificados e de preenchimento facilitado. Mesmo assim, poderia ter sido interessante elaborar a tabela com os próprios estudantes, seguindo a proposta de que os materiais devem ser construídos num trabalho cooperativo com os alunos de forma a ir ao encontro da sugestão de Read (2022): “Todos os seus membros concordam em que ele é

agradável, satisfatório e apropriado para as intenções do jogo” (p. 339). Esta abordagem seria uma mais-valia no envolvimento dos alunos no trabalho proposto.

Importa retomar a questão de partida, “Como pode a Educação pela Arte desenvolver competências na oralidade em alunos do 2.º CEB em Português Língua Materna?”, no sentido de lhe dar resposta. Os dados indicam resultados favoráveis no que respeita a evolução da oralidade da turma. Apesar disso, é difícil estabelecer uma relação causal direta, entre a metodologia de Educação pela Arte e a própria Oralidade, tendo em conta que estão presentes diversas outras variáveis que poderão ter impactado o resultado. Por exemplo, as tarefas propostas, embora se centrassem na arte, podem não ter sido o ponto fulcral para o sucesso do projeto de investigação. Para responder a esta questão, teria sido necessário guardar um grupo de controlo sobre o qual a metodologia baseada na arte não tivesse sido adotada.

No que respeita os objetivos específicos estabelecidos: i) Evidenciar a importância do ensino explícito da oralidade na aula de Português; ii) Enfatizar a pertinência da Educação pela Arte; iii) Delinear estratégias de promoção de competências da oralidade através da Educação pela Arte, considera-se que estes foram alcançados, mas em diferentes graus.

Quanto ao primeiro, foram delineadas sequências didáticas relativas ao domínio da Oralidade, o que permitiu verificar uma evolução da turma. Ao longo do projeto, pretendeu-se, ainda, contextualizar as atividades, pelo que se propôs que assumissem a postura de um guia de museu. Como tal, os alunos foram colocados perante um desafio que os envolveu diretamente na aprendizagem de competências orais que poderão utilizar em futuros contextos distintos.

No que concerne à pertinência da Educação pela Arte, ficou clara a atratividade desta metodologia no ensino. Os alunos foram convidados a contactar com obras de arte que representam a sua cultura e, nesse sentido, não só se desenvolveram competências de Português, como se reforçou a sua identidade. Para além disso, a Educação pela Arte permite que os alunos contactem com diversas formas de expressão, ampliando as opções de comunicação.

Por fim, os resultados de Investigação-Ação revelam melhorias gerais da oralidade após a implementação do projeto, apesar de algumas limitações na interpretação total do impacto como discutido anteriormente.

Ademais, o projeto revestiu-se de vários riscos, assumidos desde o início e sobretudo relacionados com a ambição de realizar diversas atividades em simultâneo.

Em primeiro lugar refira-se impreparação dos alunos para a pesquisa, o que tornou bastante improdutivo o tempo dedicado ao levantamento de informação sobre a obra apresentada. Por outro lado, esta dinâmica na turma não tinha sido explorada anteriormente, portanto não havia conhecimento prévio de como poderia ser a reação dos alunos. Deste modo, com o conhecimento atual regista-se que o trabalho de pesquisa deveria ter sido desenvolvido previamente tornando mais eficaz o posterior desenvolvimento de competências de análise da obra.

Acresce que foi solicitada a avaliação de colegas, conforme o registo proposto. Ora, tal pressupõe ter desenvolvido a capacidade de escuta, o que não foi devidamente trabalhado nas sessões relacionadas com o projeto, embora tal tenha acontecido noutra regência. Esta dimensão poderia ter sido abordada através do reconto do que tinham escutado (ouvir/reter informação).

Tendo em mente que a oralidade se manifesta em diversas formas, um trabalho mais focado em vertentes específicas do oral teria sido mais objetivo e conclusivo, mesmo que não verse a totalidade das formas. Sugira-se, por exemplo, o enfoque numa perturbação no campo linguístico-discursivo em específico (ex.: problemas ao nível de emissão), secundarizando as restantes dimensões de expansão do vocabulário e da formação frásica ou do nível articulatório. Uma alternativa seriam sessões orientadas para cada um destes aspetos, do mesmo modo que se realizou para a adequação do volume de voz para o qual a estratégia adotada revelou resultados muito positivos.

Numa outra perspetiva, seria interessante explorar a oralidade enquanto expressão das emoções, saindo da exposição oral como tradicionalmente os alunos a conhecem. Embora não seja concretamente objetivo da Educação pela Arte ensinar os alunos a sentir e a interpretar obras de arte, um trabalho sobre as emoções e impacto que os alunos sentiriam na observação de uma

obra poderia contribuir para a dimensão emocional do ensino, tópico discutido no subcapítulo 1.2. Além do mais, através do projeto, verificou-se a dificuldade de alguns alunos em analisar uma obra de arte pela observação, ou seja, revelou-se a limitação na expressão pela sua incapacidade interpretativa.

Numa proposta de realização, o trabalho das emoções poderia apoiar-se na invocação que a obra de arte transmite para o observador, neste caso o aluno. Assim, seria necessário uma primeira parte destinada à observação do quadro e sua análise, não esquecendo nunca as informações complementares da obra que revelam a motivação do autor; numa segunda fase então, o convite à oralidade mediante a descrição emotiva, mas também apoiada na informação complementar. Essa exploração talvez permitisse valorizar a criatividade, já que revela o processo de pensamento do aluno, o modo como as associações são realizadas cognitivamente, portanto, desenvolvendo o seu espírito crítico e criativo. Sobre esta relação entre a cognição e os processos emocionais, Read (2022, p. 131) considera que estes processos trabalham em conjunto “em que a percepção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a uma apreensão ainda mais completa e livre da realidade”. O autor acrescenta ainda que “juntas asseguram o progresso do espírito humano para o nível mais elevado de consciência” (p. 132).

Contudo, a mestranda considera que se justificaria realizar um projeto de investigação num dos grandes temas apresentados, a Educação pela Arte ou a Oralidade, sem necessariamente os relacionar. Ao procurar a relação causa-efeito no projeto de investigação, reduziu-se a oportunidade de explorar em mais detalhe cada uma destas temáticas de tão ampla aplicação potencial.

CONCLUSÃO

Para terminar o ciclo de reflexão do Relatório de Estágio (RE), justifica-se uma última análise sobre o processo de construção do presente documento, o qual está intimamente ligado ao crescimento profissional e pessoal da mestranda ao longo do seu percurso académico. Ademais, é importante destacar a posição central da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no RE, sem a qual seria impossível a concretização desta etapa final para a obtenção do grau de Mestre e encerramento do ciclo de estudos. Por esse motivo, visou-se refletir sobre os desafios, as experiências e as evoluções da estagiária neste contexto de transposição do teórico para a prática.

A formação docente desempenha, sem dúvida, uma função fundamental e contínua ao longo da carreira profissional. A PES constituiu a primeira oportunidade da discente assumir o papel de professor num ambiente seguro, acompanhada por professores e colegas que contribuíram grandemente para o sucesso do ano de estágio. Devido às novas experiências e variáveis presentes neste ciclo, o ano de estágio descreve-se como um ano intenso, cansativo, desafiador, de superação e de autoconhecimento.

O presente RE reflete esta jornada rica em aprendizagens e desafios, durante a qual se promoveu a reflexão crítica de forma a preparar competências pedagógicas para o futuro.

A prática educativa revelou o ensino como processo dinâmico e contínuo, no qual o professor se molda constantemente, adotando metodologias e estratégias ajustadas ao contexto. Ficou evidente que o papel do docente vai além de ser um mediador ou guia de conhecimento, assumindo também a posição de aprendiz, ao adaptar-se às características únicas de cada situação e procurar a atualização constante num mundo em rápida transformação.

Ficou consolidada a diversidade de metodologias pedagógicas à disposição do professor, sendo que a mestranda se interessou por explorar, no projeto de investigação, a Educação pela Arte como metodologia e veículo de desenvolvimento da expressão oral. Por este motivo, o percurso incluiu ainda uma componente de investigação na qual se pretendeu responder à questão “Como pode a Educação pela Arte desenvolver competências na oralidade em alunos do 2.º CEB em

Português Língua Materna?”. Esta dimensão de investigação-ação foi muito enriquecedora e exigiu uma gestão rigorosa de tempo e de recursos. Foi necessário um esforço contínuo para alinhar as práticas pedagógicas aos objetivos, procurando instrumentos de recolha e análise de dados que os definissem. A metodologia de investigação-ação revela-se totalmente alinhada com a docência, uma vez que exige a prática e conseqüente adaptação às circunstâncias encontradas com vista à obtenção de resultados positivos.

Foram muitos os desafios ao longo deste ano, merecendo destaque a planificação de regências em unidades didáticas dada a necessidade de articulação entre ciclos e componentes disciplinares. Este é um desafio profissional exigente ao professor na medida em que requer um esforço na definição de elemento de ligação suficientemente abrangente e flexível para ir ao encontro das características particulares das turmas e dos conteúdos abordados em níveis de ensino distintos: 1.º ano de escolaridade e 5.º ano de escolaridade. Foi ainda na planificação que se evidenciou a importância da comunicação entre os estagiários, os professores cooperantes e os professores supervisores, na criação de sequências didáticas lógicas e conseqüentes.

Embora se tenha desenvolvido uma comunicação eficiente entre estagiária e professores, a descontinuidade na presença junto das turmas acompanhadas, segundo os moldes da PES, tornou por vezes incompreensível o progresso das turmas entre regências da mestranda, com conseqüente esforço suplementar na sequenciação e adaptação de ações. Com efeito, nem sempre foi clara a distinção entre o essencial e o acessório, o que teve o seu impacto na gestão de tempo. Neste aspeto, o desafio prendeu-se com a gestão pedagógica notando que, por vezes, não foi possível concluir o planificado. Sem dúvida esta consciência enriqueceu a autocrítica e a gestão pessoal para uma melhor eficiência futura.

Por outro lado, dado o facto de a relação de confiança na educação ser deveras importante, merece destaque o estabelecimento de relações recíprocas positivas entre a mestranda e os alunos desde o início. Este é um aspeto a preservar na futura atividade profissional e que contribuiu grandemente para o envolvimento dos estudantes nas regências lecionadas. Este aspeto veio afirmar a posição da estagiária quanto à importância da compreensão das emoções dos alunos para a devida adaptação de metodologias e conseqüente sucesso nos resultados estudantis, tópico destacado no capítulo 1.

Acresce que foi da maior relevância a implementação de abordagens criativas e interativas para a motivação e qualidade das aprendizagens, promovendo a aproximação do aluno à escola. Para tal foi ainda necessário criar e construir recursos e materiais úteis e apropriados aos objetivos pedagógicos definidos. Enfim, ficou clara a importância de um ensino adaptado às necessidades específicas de cada aluno e de cada turma.

Numa perspetiva mais intimista, é de realçar o impacto positivo da mútua partilha entre par pedagógico em relação às regências conjuntas, regências individuais e criação de projetos de intervenção. Neste modelo, a troca de opiniões e experiências é altamente enriquecedora e contribui para a superação eficaz de obstáculos.

Realizando um balanço da PES, o percurso conduziu ao crescimento significativo da mestrandia, tanto ao nível pessoal como profissional. Consolidou-se a identidade do “ser professor”, apoiada no reforço de confiança cujo potencial seguramente continuará a crescer com a prática.

Uma vez concluído o ciclo de aprendizagem acompanhada, começa agora a etapa de prática autónoma. A formação recebida, suportada na disseminação das mais variadas técnicas educativas e assente na sistematização da reflexão, definiu os alicerces para o êxito futuro desejado. Mas este carece de uma permanente busca na consolidação e na atualização, pelo que “ser professor” é também um “ser aluno” em permanente adaptação e ampliação de competências.

Do trabalho realizado revela-se que o exercício da docência constitui uma ação de constante transformação que exige dedicação, criatividade e empatia. O professor está permanentemente comprometido tanto no sucesso escolar dos alunos quanto no seu desenvolvimento como cidadãos.

Esta experiência foi marcada por desafios que se tornaram oportunidades de crescimento e constituem a base sólida para enfrentar a futura docência.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). A investigação qualitativa como processo. In L. Aires (Ed.), *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (pp. 14–36). Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf
- Alarcão, I. (2001). Professor–investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21–30.
- Alcantara, E. (2020). *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*. Centro Universitário Geraldo di Biase.
- Alves, L. A. (2001). *O Estado da História – o Ensino*. *Revista da Faculdade de Letras: História*. Série III. 2, 23–31.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2017). A Investigação–Ação e as suas modalidades. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 189–206). Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). Comunicação e expressão oral. In E. Amor (Ed.), *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia* (pp. 62–81). Texto Editora.
- Amorim, M. (2020). *Leitura, escrita e relações intersubjetivas*. In J. Cunha & J. Carvalho (Org.), *Ensino da Língua Portuguesa – Dimensões, contextos, pedagogias e práticas*. Atas do VII SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 52–59. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68865/3/Cunha%2C%20J.%20%26%20Carvalho.%20J.A%20.%20Brand%3%A3o%20%282020%29%20Ensino%20da%20L%3%ADngua%20Portuguesa%20-%20dimens%C3%B5es%2C%20contextos%2C%20pedagogias%20e%20pr%C3%A1ticas.pdf>

- Barbeiro, C. (2020). Da preparação à leitura – Estratégias de interação pedagógica. In J. Cunha & J. Carvalho (Org.), *Ensino da Língua Portuguesa – Dimensões, contextos, pedagogias e práticas*. Atas do VII SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 7-12.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68865/3/Cunha%20J.%20%26%20Carvalho.%20J.A%20.%20Brand%C3%A3o%20%282020%29%20Ensino%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20-%20dimens%C3%B5es%20contextos%20pedagogias%20e%20pr%C3%A1ticas.pdf>
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. ME-DGIDC.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barbosa, A. M. (2004). *Arte, Educação e Cultura*. Portal de Domínio Público.
- Barbosa, A. M. (2004). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa (Ed.), *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. Cortez Editora.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Ed.), *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131- 144.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), pp. 239-261.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania. In Barca, I. (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-27.
- Bitti, P. R. & Zani, B. (1997). *A comunicação como processo social*. (2.ª ed.). Editorial Estampa.

- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*, 4(1), pp. 53-72.
https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf
- Cainelli, M. (2021). A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. In L. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação Transdisciplinar: Cultura, Espaço e Memória (CITCEM), pp. 45-57
- Carr, W. (2019). Critical Action research Today. *Revista Estreia Diálogos*, 4 (1), pp. 14-26).
https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf
- Carvalho, J. & Cunha, J. (2020). Ensino da Língua Portuguesa – Dimensões, contextos, pedagogias e práticas. In J. Cunha & J. Cardoso (Org.), *Ensino da Língua Portuguesa – Dimensões, contextos, pedagogias e práticas*. Atas do VII SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 7-12.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68865/3/Cunha%20J.%20A%20Brand%3%A3o%20282020%29%20Ensino%20da%20L%3ADngua%20Portuguesa%20-%20dimens%3%B5es%20contextos%20pedagogias%20e%20pr%3A1tica%20asa.pdf>
- Cavalcante, M. & Marcuschi, B. (2007). Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In L. Marcuschi & A. Dionisio (Orgs.), *Fala e escrita* (1ª ed., pp. 123-144). Autêntica. <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>
- Chase, S. (1956). *Foreword*. In Whorf, B. *Language, thought, and reality*. The Massachusetts Institute of Technology e John Wiley & Sons, Inc.

https://dn790009.ca.archive.org/0/items/languagethoughtr00whor/languagethought_r00whor.pdf

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Damáσιο, A. & Damásio, H. (2006). Brain, Art and Education. *UNESCO Conference on Arts and Education*. Lisboa.

<https://www.sjsu.edu/people/kathie.kratochvil/courses/CA177/s0/Brain-Arts-Education-UNESCO-Conference.pdf>

Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade: desafios, exigências e implicações. In Diogo, F. & Teixeira, I (Eds.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfães 2019-2021*, 1.ª ed., pp. 13-33.

<https://www.cfaemarco-cinfaes.net/>

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto Editora. (Obra original publicada a 1984)

Félix, R. (2012). O gênero exposição oral no contexto do ensino médio. In *Anais do SIELP* (vol. 2, núm. 1, pp. 1-16). EDUFU. https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_255.pdf

Ferreira, A. & Leal, T. (2007). Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In B. Marcuschi & L. Suassuna (Orgs.), *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (pp. 11-26). Autêntica. <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Frias, M. J. (2004). Circulações didáticas no ensino do oral. In *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (pp. 93-105). Faculdade de Letras do Porto.
- Garcia, N. (2001). *Pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual*. In L. Vygotsky (Ed.), *Pensamento e Linguagem*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4583524/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf
- Gadotti, M. (2004). *Convite à leitura de Paulo Freire*. Editora Scipione.
- Gileno, C. & Gileno, R. (2020). Educação literária: texto, contexto e interdisciplinaridade. In J. Cunha & J. Cardoso (Orgs.), *Ensino da Língua Portuguesa – Dimensões, contextos, pedagogias e práticas*. Atas do VII SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 7-12. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68865/3/Cunha%20J.%20%26%20Carvalho.%20J.A%20.%20Brand%3%A3o%20%282020%29%20Ensino%20da%20L%3ADngua%20Portuguesa%20-%20dimens%3B5es%20%20contextos%2C%20pedagogias%20e%20pr%3A1ticas.pdf>
- Hepburn, R. W. (2010). The arts and the education of feeling and emotion. In R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 360-372). Routledge.
- Hilgert, J. (2007). Língua falada e enunciação. In J. Hilgert (Ed.), *Calidoscópio* (vol. 5, núm, 2, pp. 69-76). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561905002.pdf>

- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). The Active Learning Approach. In M. Hohmann & D. Weikart (Eds.), *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs* (pp. 13–41). High/Scope Press.
- Jorge, N. & Carreira, I. (2023). Afinal, o que é uma apresentação oral? *Palavras*, 60–61, 33–44.
- Marcuschi, L. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In L. Marcuschi (Ed.), *Gêneros textuais & ensino* (pp. 19–36). Lucerna.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf
- Marcuschi, L. (2007). A oralidade no contexto de usos linguísticos: caracterizando a fala. In L. Marcuschi & A. Dionísio (Orgs.), *Fala e escrita* (pp. 57–84). Autêntica.
<https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>
- Marcuschi, L. & Dionísio, A. (2007). Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In L. Marcuschi & A. Dionísio (Orgs.), *Fala e escrita* (pp. 13–30). Autêntica.
<https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>
- Melo, C. & Cavalcante, M. (2007). Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In B. Marcuschi & L. Suassuna (Orgs.), *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (pp. 75–94). Autêntica.
<https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>
- Miculescu, S. M. (2024). Address by H.E. Amb. Simona-Mirela Miculescu President of the 42nd General Conference of UNESCO at the World Conference on Culture and Arts Education. World Conference on Culture and Arts Education. United Arab Emirates.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388720/PDF/388720mul.pdf.multi>
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp. 1–26).
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4392/1/Morais%20A%20M%20%26%20Naves%20I%20P_Fazer%20Investigacao.pdf

- Moreira, A. I. (2022). *A História de Portugal Nas Aulas Do 2.º CEB: Educação História Entre Representações Sociais E Práticas Educativas*, pp. 73–94.
- Morán. J. (2015). *Mudando a Educação Com Metodologias Ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiática, Educação E Cidadania: Aproximações Jovens*, vol II, pp. 15–33. edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf.
- Morán, J. (2018). *Metodologias ativas em sala de aula*. In *Pátio Ensino Médio*, nº 39, pp. 10–13.
- Moses, L. & DeCaigny, T. (2006). *UNESCO World Conference on Arts Education*. Grantmakers in the Arts. <https://www.giarts.org/article/unesco-world-conference-arts-education>
- Nicolau, R. (2020). Análise Linguística na Educação Básica: trabalhando fatos da língua nas modalidades oral e escrita. In J. Cunha & J. Cardoso (Orgs.), *Ensino da Língua Portuguesa – dimensões, contextos, pedagogias e práticas Atas do VII SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa* (pp. 218–225). Centro de Investigação em Educação (CIED). Instituto de Educação Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68865/3/Cunha%20J.%20%26%20Carvalho.%20J.A%20.%20Brand%3%A3o%20%282020%29%20Ensino%20da%20L%3ADngua%20Portuguesa%20-%20dimens%C3%B5es%20contextos%20pedagogias%20e%20pr%C3%A1ticas.pdf>
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, v. 5, n. 1, p. 9–29.
- Oakeshott, M. (2010). Education: The engagement and its frustration. In R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 13–36). Routledge.

- OECD/European Observatory on Health Systems and Policies (2023). *Portugal: Perfil de Saúde do País 2023*. State of Health in The EU. OECD Publishing Paris/European Observatory on Health Systems and Policies
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Universidade Aberta.
- Oliveira, M. G. (Dezembro, 2009). Porque temos de continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças?. *In* *Invisibilidades*, 0, 128-138. www.apecv.pt/revista/invisibilidades/00/10.24981.16470508.0.13.pdf
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II (II)*. 37-52.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In F. Azevedo (Coord.), *Didática e práticas – a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.
- Pereira, L. A. & Graça, L. (2009). *Actividades para o ensino da Língua. Cadernos PNEP*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pillar, A. (2012). A educação do olhar no ensino da Arte. In A. M. Barbosa (Ed.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. Cortez Editora.
- Quadros-Flores, P., Campos Marta, M. & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, V3(2), pp. 60-76.
- Ramalde, K. (2016). A relação entre espectador e obra de arte. *Revista ASPAs*, 6(1), 150-161. USP.
- Read, H. (2022). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições Almedina, S. A. (Obra original publicada a 1943).

- Robinson, K. (1982). The issues. In K. Robinson (Ed.), *The Arts in Schools: Principles, practice and provision*. Calouste Gulbenkian Foundation. <https://cdn.gulbenkian.pt/uk-branch/wp-content/uploads/sites/18/1989/01/The Arts in Schools.pdf>
- Robinson, K. (2007, janeiro 7). *Do schools kill creativity?* Youtube; TED. <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY&t=1s>
- Sá, C., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. UA Editora.
- Santos, J. R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In I. Oliveira & S. Henriques, (Ed.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123-138). Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8713/1/JoseRuiSantos_A_inestigacao-acao.pdf
- Sapir, E. (1921). *Language: an introduction to the study of speech*. Harcourt.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira Da Educação*, 11, 5–16.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: a compreensão de textos*. ME-DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: a decifração*. ME-DGIDC.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Suassuna, L. (2007). Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidade. In B. Marcuschi & L. Suassuna (Orgs.), *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (pp. 111-126). Autêntica. <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>

- Thadei, J. (2018). Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In Bacich, L. & Moran, J. (Orgs.), *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*. Porto Alegre: Penso.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf
- Teixeira, M. (2021). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem colaborativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- UNESCO. (2024). *Final draft of the UNESCO Framework for Culture and Arts Education*.
https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. ASA Editores II, S. A. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10477>
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. ME-DGIDC.
- Viana, F. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. (Orgs.), *Ler na família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31568>
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2nd ed.). Edições Almedina S.A.
- Vieira, C. (2014). A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral. In *As Artes na Educação* (pp. 233-236).
https://repositorio.umaia.pt/bitstream/10400.24/466/1/artes_educacao0001.pdf
- Vieira, F. & Mourão, S. (2021). Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. *Revista Estreia*

Diálogos, 1-2, 15-33.
https://www.estreiadialogos.com/files/ugd/eb8d33_a1cd21b060064b6e986992b10b13e586.pdf

Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e Linguagem* (Ridendo Castigat Mores).
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4583524/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf

Whorf, B. (1956). *Language, thought, and reality*. The Massachusetts Institute of Technology e John Wiley & Sons, Inc.
<https://dn790009.ca.archive.org/0/items/languagethought00whor/languagethought00whor.pdf>

Referências Curriculares Normativas

Costa, J. A., Flores, P., Ribeiro, C. & Diogo, F. (2022). *Documento Orientador da PES no mestrado de ensino do 1º CEB e Português e HGP no 2º CEB*.

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, 1ª série – Nº 201.

Direção Geral da Educação (s.d.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Consultado a 23 de abril de 2024 em <http://www.dge.mec.pt/teip>

Direção Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 1ª ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal, 5º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/2_ciclo/5_hgp_cp.pdf

Direção Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português, 1ª ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_1a_ff.pdf

Direção Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português, 5º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

Direção Geral da Educação (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical, 5º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_musical.pdf

Direção Geral da Educação (2018g). *Aprendizagens Essenciais de Educação Visual, 5º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf

Direção Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática, 1º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário (DGEBS) (1991). *Programa Educação Visual e Tecnológica: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, 2º CEB (VOL. II)*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_ii_2_c1.pdf

Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto. (2020). *Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*. Complemento Regular Específico de Curso, pp. 1-16.

Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Diretor-Geral da Educação José Vítor Pedroso.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação (s.d.). *Organização Curricular e Programas, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf

Projeto Educativo 2022–2025 do Agrupamento de Escolas

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

Website da Junta de Freguesias do Agrupamento de Escolas

APÊNDICE A: GUIÃO DE APRESENTAÇÃO ORAL

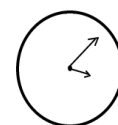
Guião de apresentação oral

(Grupo I)

- **Objetivo da apresentação:** Apresentar o excerto de *A Fada Oriana* à turma.

- **Tempo de apresentação por grupo:** 5 minutos.

! O tempo estará a ser monitorizado pelo temporizador.



- **Apresentação:** grupo, cada elemento deverá tomar a palavra pelo menos uma vez.

! Planifica em grupo as tomadas de vez para que todos tenham oportunidade de expor o que aprenderam.



- **Pontos a preparar:**

! Manter uma postura corporal adequada à atividade que está a ser realizada.

! Exprimir através de frases simples e curtas, articulando as ideias de forma clara e coesa.

! Adequar o tom de voz para que todos te possam ouvir.

Segue os passos:

Passo 1: Confrontar as sínteses dos elementos dos grupos. Verificar e completar as informações. Rever para confirmar que abordam todos os aspetos que são solicitados.

a) O espaço em que acontece a ação;

- b)O estado em que se encontrava a floresta;
 - c)As personagens que se mantiveram na floresta;
 - d)O que aconteceu às famílias do moleiro e do lenhador e para onde foram viver;
 - e)O que decidiu fazer a fada.
1. Atribui um título a este excerto.

Passo 2: Redigir um guião de apresentação, que se subdivide em:

- Introdução (identificação do tema/título do excerto);
- Desenvolvimento (apresentação dos aspetos principais do excerto analisado);
- Conclusão (sistematização das ideias principais do excerto);

! Utiliza os conectores da tabela ao longo do teu discurso.

Tipo de conectores		Exemplos
Listagem	Enumerativa	Em primeiro lugar; em segundo lugar; finalmente <u>Expressões:</u> Para começar; a seguir; continuando; para terminar
	Aditiva	Além disso; ainda; também
Sequencialização temporal		Antes; durante; entretanto; então; em seguida
Inferência		Consequentemente; assim; por esta razão; por isso
Síntese		Em conclusão; em síntese; em suma.

Passo 3: Distribuir o guião produzido pelos elementos do grupo.

Passo 4: Treinar a distribuição realizada, tendo em conta os pontos anteriormente referidos no guião. Eleger um elemento do grupo para verificar o tempo de apresentação.

Passo 5: Apresentar aos colegas.

APÊNDICE B: CANVA ORIENTADOR DA REGÊNCIA





https://www.canva.com/design/DAFjIV_wMNE/70mr40Jld24uC283h2cQw/edit?utm_content=DAFjIV_wMNE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

APÊNDICE C: GRELHA DE AVALIAÇÃO DE ESCUTA ATIVA

Visita guiada à obra de arte "Naufrágio"	
Indicadores	Assinala
1. O conteúdo da explicação:	
• Evidenciou objetividade	
• Realçou os conceitos fundamentais	
2. A articulação foi:	
• Nítida: distinguiu-se bem	
• Confusa, indistinta	
3. O volume da voz, face às circunstâncias concretas, foi:	
• Adequado	
• Alto	
• Baixo	
4. A entoação foi:	
• Enfática, expressiva	
• Forçada/constrangida	
• Monocórdica, invariável	
5. O ritmo mantido foi:	
• Adequado	
• Rápido	
• Lento	
6. A gesticulação, mostrou-se:	
• Sincronizada com o discurso	
• Natural, não-forçada	
• Excessiva	
• Pobre	
7. O olhar foi:	
• Abrangente	
• Localizado	
8. A postura do corpo foi:	
• Adequada	
• Rígida	
9. O discurso foi:	
• Fluído, contínuo, sem ruturas	
• Natural, não-forçado	
• Preciso, rigoroso	
• Claro, perceptível	
• Ordenado: bem encadeado	
• Artificial, superficial	
• Monótono	
10. Os ouvintes estiveram:	
• Atentos	
• Motivados	
• Distraídos	
• Confusos	

APÊNDICE D: CARTÕES DE PESQUISA



Título: _____
Autor: _____
Ano: _____
Informações adicionais:



Título: _____
Autor: _____
Ano: _____
Informações adicionais:



Título: _____
Autor: _____
Ano: _____
Informações adicionais:

APÊNDICE E: GUIÃO DE APRESENTAÇÃO ORAL (EXPOSIÇÃO)



Guião de apresentação oral Exposição

Objetivo: **Apresentar a obra de arte**

Tempo de apresentação por grupo: **8 minutos**

! O tempo estará a ser monitorizado pelo temporizador.

Apresentação: **grupo**, cada elemento deverá tomar a palavra pelo menos uma vez.

! Planifica em grupo as tomadas de vez para que todos tenham oportunidade de expor o que aprenderam.

Segue os passos:

Passo 1: Registo dos conceitos fundamentais e seleção de palavras adequadas ao tema.

Passo 2: Organizar as informações para que estejam encadeadas nos diferentes momentos de apresentação:

- Introdução (identificação da obra de arte);
- Desenvolvimento (apresentação dos aspetos principais);
- Conclusão (sistematização das ideias principais do excerto);

Passo 3: Distribuir os diversos momentos de apresentação pelos elementos do grupo.

Passo 4: Treinar a distribuição realizada. Eleger um elemento do grupo para verificar o tempo de apresentação.

Passo 5: Apresentar aos colegas.

Não te esqueças ainda de no momento de apresentação de:

- Exprimir através de **frases simples e curtas**, articulando as ideias de forma **clara e coesa**.
- Apresentar de forma **expressiva e cativante** para os ouvintes.
- Expressar a um **ritmo adequado**.
- **Adequar o tom de voz** para que todos te possam ouvir.
- Manter uma **postura corporal** adequada: gestos, olhar,...



APÊNDICE F: ENTREVISTA

Oralidade
<u>Pertinência da temática para o ensino:</u> 1. Qual o valor atribuído ao domínio da oralidade no sistema educativo nacional? Considera que seja suficiente? Na minha opinião a oralidade, no sistema educativo nacional e nomeadamente no 2º ciclo, é um domínio valorizado, na medida em que faz parte das aprendizagens essenciais da disciplina e deve ser articulado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Se lhe é atribuído o valor suficiente? Considero que em termos de exploração do domínio cabe a cada professor fazer essa gestão, no entanto, quando se fala em valor quantitativo, por muito que se trabalhe o domínio o peso quantitativo na avaliação final não é muito significativo.
2. Qual o grau de importância atribuído a este domínio nas suas aulas? De que forma é aplicado? Dou muita importância a este domínio, pois considero que através da oralidade, sobretudo da expressão oral, o aluno desenvolve poder de argumentação, sentido crítico, vocabulário e outras habilidades. Nas minhas aulas promovo estratégias com a finalidade de expor, narrar, descrever, através de textos em diferentes suportes. A apresentação à turma de um livro (por cada aluno) é feita três vezes, durante o ano letivo, com espaço para perguntas/críticas/opiniões dos colegas. Estou, também, cada vez mais, recetiva e utilizar métodos que permitam que os alunos, mesmo trabalhando em grupo, desenvolvam esse domínio (por exemplo o método Learning Together que valoriza os pontos de vista e estimula a reflexão crítica de todos os elementos do grupo). Há, também, momentos em que os alunos podem expor trabalhos de grupo/individuais. Realizo, ainda, trabalhos de compreensão oral, de forma individual ou em pares.
<u>Pertinência da temática para a turma:</u> 1. Como agem os alunos perante tarefas de oralidade? Este ano letivo, tive uma boa adesão às tarefas de oralidade em duas das minhas turmas, no que diz respeito à expressão oral. Houve uma total colaboração em todas as propostas, mesmo quando o trabalho era autónomo.
2. Quais as principais dificuldades dos alunos neste domínio? As principais dificuldades registadas inicialmente foram: dificuldade em alguns alunos enfrentarem o auditório/turma; projeção da voz; postura rígida, incorreta; organização do discurso; dificuldade em distinguir o essencial do acessório; falta de vocabulário (muito repetitivo, pouca fluidez...).
<u>Resultados obtidos:</u> 1. Após as intervenções da estagiária foi possível observar alterações nas produções orais dos estudantes? Se sim, quais? Senti na última apresentação oral que ocorreu após a intervenção da professora estagiária, que todos os alunos que tinham dificuldade em enfrentar a turma e a professora sentiram-se muito confiantes, projetaram a voz (não falaram baixo como na primeira), enfrentaram os colegas (não olharam para o chão), responderam a questões colocadas pelos seus pares e desse núcleo saíram as melhores apresentações.
Educação pela Arte
<u>Pertinência da temática para a turma:</u> 1. Que proximidade têm os alunos com manifestações culturais e artísticas fora da sala de aula? Sinto que os meus alunos não têm contacto com qualquer tipo de manifestações culturais e artísticas, fora da escola.
2. Como reagem, em geral, quando confrontados, em aula, com produções culturais e artísticas? Quando em contexto de sala de aula são confrontados com produções culturais e artísticas, apresentam curiosidade e interesse. Fizeram uma visita a um museu, onde puderam mostrar toda a sua curiosidade e estão ansiosos por ir ao teatro (verdadeiro teatro, Sá da Bandeira) ver o Ulisses.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Preparação para a Docência: a Educação
pela Arte para o desenvolvimento de
competências de oralidade no 2.º CEB**

Maria Manuel Simões Lopes
Cardoso Mesquita

