

M

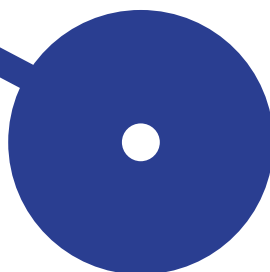
MESTRADO

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

O eu, o outro e o contexto: o recurso a estratégias de cortesia verbais para a criação de ambientes pedagógicos mais estimulantes para a aprendizagem

Manuela Gonçalves Oliveira

setembro/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Manuela Gonçalves Oliveira

**O eu, o outro e o contexto: o recurso a
estratégias de cortesia verbais para a criação
de ambientes pedagógicos mais estimulantes
para a aprendizagem**

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: Professora Doutora Joana Querido

Porto, setembro de 2023

COORDENAÇÃO DO CURSO

Professor Doutor José António Costa

COMISSÃO DE CURSO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Professor Doutor Fernando Diogo

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Cristina Maia

Mestre Vânia Graça

A ti, Pai, a quem a vida não deu tempo para me ver cumprir o sonho de ser professora.

AGRADECIMENTOS

A melhor vista vem depois da subida mais difícil.

A todos os que me auxiliaram durante a subida e me permitiram alcançar a vista mais bonita de todas, a todos os que sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades, deixo algumas palavras de profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Joana Querido, que aceitou prontamente o convite para me acompanhar, como minha orientadora, nesta fase final do meu percurso, que partilhou comigo a sua experiência e os seus saberes e que estava sempre disponível, tendo sido incansável no apoio que me proporcionou.

Ao Professor Doutor José António Costa, coordenador de curso, por toda a preocupação que demonstrou e pelo acompanhamento que proporcionou, tendo sempre a palavra certa no momento certo.

Às Professoras Supervisoras, a Professora Doutora Inês Oliveira, a Professora Doutora Cristina Maia e a Professora Vânia Graça, por todo o apoio, dedicação e ensinamentos.

Às Professoras Cooperantes, pela orientação e dedicação, pela compreensão e pelo encorajamento, pela disponibilidade e, acima de tudo, pela amizade. Juntas vivemos momentos inesquecíveis que guardarei com todo o carinho no meu coração.

Aos meus alunos, que me receberam de braços abertos, pelas aprendizagens, pelos abraços apertados e pelos sorrisos de orelha a orelha, muito obrigada.

Ao meu par pedagógico, Joana, pelo companheirismo que me proporcionou ao longo desta aventura.

Ao meu Manecas, colega de Licenciatura, conterrâneo, ombro amigo, companheiro de todas as horas e maior fã. Pela motivação, pela companhia e pelas gargalhadas que tantas vezes ajudaram a recuperar o fôlego.

À Carla e à Andreia, amigas e companheiras, por tornarem tudo mais fácil e por darem mais cor à minha vida.

Ao meu querido Pai, que partiu cedo demais, mas que era conhecedor deste meu sonho, que foi o meu maior e melhor Educador, agradeço por sempre me ter ensinado com amor.

À minha Mãe, que me acrescenta e que me completa, que me olha com o brilho mais bonito que os olhos de alguém podem ter, agradeço pelo carinho e pela valorização, pelos sacrifícios e pela compreensão, por ser o meu porto de abrigo.

Aos meus irmãos, que nem a distância física impediu de acompanharem este percurso, por acreditarem em mim e por se orgulharem de mim.

Ao Joca, o meu fiel amigo de quatro patas, pela companhia nas infindáveis horas que despendi no computador em pesquisas e na realização de trabalhos.

Agradeço a todos os que tornaram este sonho realidade.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório constitui-se como uma componente de avaliação à Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, em conformidade com o plano de estudos do curso de 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, indispensável para admissão à prova pública e, consecutivamente, para a obtenção do grau de Mestre.

O principal objetivo deste documento visa a reflexão sobre a PES, evidenciando as diversas aprendizagens realizadas, os contextos educativos e as turmas nas quais a professora em formação realizou a sua intervenção educativa, com base nos desafios a ela associados. Pretende-se, assim, uma reflexão fundamentada científica e pedagogicamente sobre a profissionalidade docente bem como sobre a prática educativa desenvolvida nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico que apresente o resultado do desenvolvimento das competências da mestranda nas dimensões científica, pedagógica, humana e social.

Este Relatório inclui, ainda, uma componente investigativa, que surgiu de algumas fragilidades a nível das interações observadas em contexto de 2.º CEB, relativas à seleção de formas de tratamento e de outros mecanismos lexicais de cortesia. Através do projeto investigativo procurou compreender-se a relação entre a adoção e a aplicação de mecanismos linguísticos de cortesia e o favorecimento de um ambiente pedagógico e a criação de oportunidades de aprendizagem. Este revela, assim, o seu caráter transversal às áreas curriculares de Português e de Cidadania e Desenvolvimento, evidenciando o seu impacto não apenas a nível linguístico, como também, na promoção de relações interpessoais.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-Ação; Cortesia Linguística; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This Report constitutes an evaluation component of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, in accordance with the study plan of the Master's course in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, essential for admission to the public exam and, consecutively, for obtaining the Master's degree.

The main objective of this document is to reflect on STP (Supervised Teaching Practice), highlighting the different types of learning carried out, the educational contexts and the classes in which the trainee teacher carried out her educational intervention, based on the challenges associated with her. It is intended, therefore, a scientifically and pedagogically based reflection on teaching professionalism as well as on the educational practice developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education that presents the result of the development of the master's student's skills in the scientific, pedagogical, human and social dimensions.

This Report also includes an investigative component, which arose from some weaknesses in terms of interactions observed in the context of the 2nd Cycle of Basic Education, related to the selection of forms of address and other courtesy lexical mechanisms. Through the investigative project, an attempt was made to understand the relationship between the adoption and application of courtesy linguistic mechanisms and the favoring of a pedagogical environment and the creation of learning opportunities. This reveals, therefore, its transversal character to the curricular areas of Portuguese and Citizenship and Development, showing its impact not only at a linguistic level, but also in the promotion of interpersonal relationships.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Action Research; Linguistic Courtesy; Teaching of the 1st Cycle of Basic Education; Teaching of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIACÕES

AE: Agrupamento de Escolas

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CNE: Conselho Nacional de Educação

CREC: Complemento Regulamentar Específico de Curso

DT: Diretor(a) de Turma

FUC: Ficha de Unidade Curricular

HGP: História e Geografia de Portugal

Jl: Jardim de Infância

MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

O: Observação

OC: Observação e Cooperação

OT: Orientações Tutoriais

PAA: Plano Anual de Atividades

PADDE: Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE: Projeto Educativo

PEPPA: *Primary English Practice Programme*

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PIC: Projeto Investir na Capacidade

PPM: Plano Plurianual de Melhoria

R: Regências

RE: Relatório de Estágio

RI: Regências Individuais

RPP: Regências Acompanhadas do Par Pedagógico

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC: Unidade Curricular

UD: Unidade Didática

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Puzzle</i> construído para antecipação do tema da obra (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	71
Figura 2 – Registo fotográfico da utilização das roldanas (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	78
Figura 3 – Utilização da balança de dois braços construída pelos alunos (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	81
Figura 4 – Compilação de frases dos alunos sobre o conceito de liberdade (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	89
Figura 5 – Exemplar de uma dupla página do Storyjumper (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	92
Figura 6 – Registo fotográfico do ensaio da dramatização de uma sessão parlamentar (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	97
Figura 7 – Esquema organizativo dos conteúdos do projeto de intervenção na comunidade (Fonte: Elaboração própria em colaboração com o par pedagógico)	100
Figura 8 – Produção escrita através da técnica retrato chinês (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	102
Figura 9 – Encontro com o escritor Richard Towers (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	105
Figura 10 – Registo fotográfico da realização da ficha de compreensão da leitura (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	137
Figura 11 – Registo fotográfico das simulações realizadas pelos alunos (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	139
Figura 12 – Registo fotográfico da grelha “Como é que eu posso suavizar o meu discurso?” preenchida por um aluno (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)	141

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades Didáticas implementadas ao longo da PES (Fonte: Elaboração própria)	65
Quadro 2 – Sessões do projeto investigativo (Fonte: Elaboração própria).....	131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Organização e calendarização das regências (Fonte: Adaptado do documento Prática de Ensino Supervisionada – Estágio, elaborado pela Comissão de Curso)	61
---	----

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO GERAL	16
1. SER PROFESSOR	18
1.1. SER PROFESSOR DO 1.º CEB	21
1.2. SER PROFESSOR DO 2.º CEB	24
1.3. DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA	28
1.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
1.5. O PROFESSOR COMO UM INVESTIGADOR	32
1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	34
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	37
2.1. O AGRUPAMENTO	38
2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	40
2.2.1. A TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE	43
2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	47
2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE	48
2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE	52
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	56
3. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	58
3.1. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	59
3.2. A UNIDADE DIDÁTICA COMO MEIO DE ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL	63
3.3. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	67
3.3.1. A PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS	68
3.3.1.1. ORALIDADE	68
3.3.1.2. EDUCAÇÃO LITERÁRIA	70
3.3.1.3. LEITURA	71
3.3.1.4. ESCRITA	73
3.3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA EM ESTUDO DO MEIO	74
3.3.2.1. CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	75

3.3.2.2.	CIÊNCIAS NATURAIS E FÍSICAS	76
3.3.3.	A PRÁTICA EDUCATIVA EM MATEMÁTICA	78
3.3.3.1.	DADOS	79
3.3.3.2.	GEOMETRIA E MEDIDA	80
3.3.4.	A PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	82
3.3.4.1.	MÚSICA	83
3.3.4.2.	ARTES VISUAIS	84
3.4.	A PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	85
3.4.1.	A PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS	86
3.4.1.1.	ORALIDADE	86
3.4.1.2.	EDUCAÇÃO LITERÁRIA	88
3.4.1.3.	LEITURA	89
3.4.1.4.	ESCRITA	91
3.4.1.5.	GRAMÁTICA	93
3.4.2.	A PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	95
3.4.2.1.	PORTUGAL NO SÉCULO XX	96
3.5.	PROJETOS E ATIVIDADES NA COMUNIDADE EDUCATIVA	98
3.6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	108
4.	DIMENSÃO INVESTIGATIVA	112
4.1.	MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	113
4.2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	115
4.2.1.	A PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA	115
4.2.2.	A CORTESIA LINGUÍSTICA	117
4.2.2.1.	SAUDAÇÕES INICIAIS E FINAIS	122
4.2.2.2.	FORMAS DE TRATAMENTO	123
4.2.2.3.	MECANISMOS DE ATENUAÇÃO	125
4.3.	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	127
4.3.1.	TIPO DE INVESTIGAÇÃO	128
4.3.2.	OBSERVAÇÃO DIRETA	128

4.3.3.	PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE	129
4.3.4.	REGISTO ÁUDIO DAS SESSÕES	130
4.3.5.	NARRATIVAS REFLEXIVAS	130
4.4.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	130
4.4.1.	A CORTESIA LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO	131
4.4.2.	PRÉ-TESTE	134
4.4.3.	SESSÃO 1	136
4.4.4.	SESSÃO 2	139
4.4.5.	SESSÃO 3	141
4.4.6.	SESSÃO 4	142
4.4.7.	PÓS-TESTE	144
4.5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	147
	CONCLUSÃO	151
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICES	166
	APÊNDICE A – PRÉ-TESTE REALIZADO POR UM ALUNO	166
	APÊNDICE B – RESULTADOS DO PRÉ-TESTE	168
	APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO E RECURSOS DA TERCEIRA SESSÃO DO PROJETO	179
	APÊNDICE D – <i>EMAILS</i> REDIGIDOS PELOS ALUNOS (SESSÃO 4)	198
	APÊNDICE E – PÓS-TESTE REALIZADO POR UM ALUNO	199
	APÊNDICE F – RESULTADOS DO PÓS-TESTE	202

INTRODUÇÃO GERAL

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado *O eu, o outro e o contexto: o recurso a estratégias de cortesia verbais para a criação de ambientes pedagógicos mais estimulantes para a aprendizagem*, surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de 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 e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A preferência pelo Ensino acompanhou a mestranda desde a sua infância. O percurso nem sempre foi fácil, mas a motivação e a certeza de que este seria o único caminho que lhe traria realização pessoal e profissional nunca a fez desistir. Os livros abriam as portas à sua imaginação, onde os reis e as rainhas eram as personagens principais e os castelos o espaço da ação. As palavras eram objeto de reflexão, sendo que, desde cedo, se apercebeu do seu poder, experienciando o peso e a importância de, atendendo nas circunstâncias, eleger as mais adequadas. Desta forma, cresceu com o desejo de descobrir mais sobre as palavras e de poder partilhar a sua magia com os seus futuros alunos, contagiando-os com este fascínio pelo infinito mundo de possibilidades que nos proporcionam.

O principal objetivo deste documento, de caráter obrigatório para a obtenção do grau de Mestre, é descrever, de forma reflexiva e crítica, o percurso efetuado pela mestranda no decorrer da PES entre outubro de 2022 e junho de 2023, através de quatro capítulos estruturantes. Assim, no primeiro capítulo, denominado *Ser professor*, são expostos o enquadramento curricular do Sistema Educativo e alguns pressupostos teóricos que sustentam a ação pedagógica, com especial atenção nos ciclos e nos contextos onde a mestranda realizou a PES. O referido capítulo contempla, ainda, algumas considerações relativamente à transversalidade da língua portuguesa, à formação de professores e à importância do papel do professor investigador.

No capítulo seguinte, designado *Caracterização dos contextos de estágio*, é apresentada, de forma detalhada, a caracterização dos contextos onde foi realizada a prática

educativa, principiando pelo Agrupamento de Escolas (AE) atentando, em seguida, nas próprias escolas e, culminando, com um olhar descritivo sobre as respectivas turmas onde esta ocorreu.

O terceiro capítulo, intitulado *A prática de ensino supervisionada*, reflete a prática realizada no âmbito da PES, partindo da apresentação da sua estrutura, salientando, em seguida, a unidade didática como meio de articulação horizontal e vertical e as UD realizadas em contexto de estágio. Além disso, são também apresentadas, de forma reflexiva e crítica, algumas das atividades realizadas, atentando nos vários domínios de cada área curricular lecionada pela professora em formação. Por fim, são apresentadas considerações sobre um projeto de intervenção na comunidade, realizado em par pedagógico, e algumas atividades extraletivas nas quais a mestranda participou.

O quarto e último capítulo, apelidado de *Dimensão investigativa*, compreende o projeto investigativo desenvolvido numa das turmas nas quais foi realizada a prática educativa. Esteve teve como intento apurar a influência da adoção e da aplicação de mecanismos de cortesia no favorecimento de um ambiente pedagógico e na criação de oportunidades de aprendizagem. Ao longo do capítulo, apresentam-se as opções tomadas na conceção e no desenvolvimento deste projeto, o enquadramento teórico que o fundamenta, a análise e discussão dos dados recolhidos e o balanço da sua aplicação.

Este documento termina com as considerações finais, nas quais a mestranda destaca as aprendizagens realizadas, refletindo sobre o papel fundamental que a PES desempenhou na sua formação.

1. SER PROFESSOR

Neste primeiro capítulo será apresentada fundamentação teórica sobre aspetos centrais da prática docente, tendo por base os documentos que determinam o currículo e os documentos legais que regem a prática educativa. Desses documentos destacam-se a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, sendo esta a Lei de Bases do Sistema Educativo, e a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que apresenta a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente no que concerne à formação de professores, aos graus académicos e à escolaridade obrigatória.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, sendo que, no escopo da educação escolar, estão abrangidos os ensinos básico, secundário e superior. Relativamente ao ensino básico, este abarca três ciclos, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. O 1.º e o 2.º ciclos são os correspondentes à formação da mestranda, sendo nestes que realizou a sua prática de ensino supervisionada (§ capítulo 3) e nos quais poderá vir a exercer a sua prática docente futura. A palavra-chave entre os diferentes ciclos é “articulação”, sendo que compete “a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (n.º 2 do art. 8.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, p. 3070). Importa ainda referir que, de acordo com a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos se encontram em idade escolar, tendo a obrigatoriedade de frequentar a escola, sendo o ensino, ao longo desse tempo, universal e gratuito.

No que toca à profissionalidade docente, o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, desenha o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o qual se estrutura em diferentes dimensões.

Atendendo à dimensão profissional, social e ética, o professor exerce a sua atividade profissional na escola, espaço onde deve “garantir a todos (...) um conjunto de aprendizagens

de natureza diversa”, através de uma abordagem inclusiva. Além disso, deve fomentar nos alunos, além de outras capacidades, o “desenvolvimento da autonomia”, assim como a sua “inclusão na sociedade”. Nos contextos onde se encontra inserido, deve promover a sua qualidade, respeitando “as diferenças culturais e pessoais dos alunos”, assim como dos restantes membros que formam a comunidade educativa, “valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”. No que se refere às suas capacidades, deve manifestar “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional” (n.º 2 do cap. II do Anexo do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto pp. 5570-5571).

Considerando a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o professor, através de uma “relação pedagógica de qualidade” e do “rigor científico e metodológico”, deve promover “aprendizagens significativas” e integrar “saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino”. Além disso, de entre as várias opções pedagógicas e didáticas fundamentadas disponíveis, deve utilizar “corretamente a língua portuguesa”, tanto na sua vertente oral, como escrita; recorrer ao uso das tecnologias da informação e da comunicação; promover “o envolvimento ativo dos alunos” tanto nos processos como nas decisões; desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas”, atendendo aos contextos e às especificidades de cada aluno; incentivar a prática de “regras de convivência democrática”, sendo capaz de gerir a diversidade de situações problemáticas e de conflitos interpessoais que possam surgir; e utilizar a avaliação como forma de regular e promover a “qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”. (n.º 1-2 do cap. III do Anexo do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto p. 5571).

Por fim, no que concerne à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, e tendo por base que o professor “exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola”, é esperado que o professor perspetive a escola, assim como a restante comunidade envolvente, como “espaços de educação inclusiva e de intervenção social”. Além disso, também é previsto que se envolva no projeto educativo da escola, assim como nos respetivos projetos curriculares, “atendendo à

articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino”, que promova interações com as famílias, que valorize “a escola enquanto polo de desenvolvimento social e cultural” e que coopere “na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto” (n.º 1-2 do cap. IV do Anexo do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto p. 5571).

Para além das características traçadas no perfil que consta do DL 240/2001, torna-se importante atentar em considerações de investigadores das Ciências da Educação. De acordo com Santomé (2008) ser professor não é uma tarefa fácil, uma vez que o trabalho nas instituições educativas envolve numerosos processos, designadamente, emocionais, relacionais, de conhecimento e de valores. Tal justifica que Patacho (2011) afirme que os professores devem assumir a educação “como um compromisso político” pela justiça social, pela igualdade e pela democracia (p. 48). Assim, nas suas práticas, o importante não é “que os professores dominem e transmitam determinados conhecimentos”, mas que valorizem “práticas pedagógicas que apresentem um saber-fazer” (Silva, 2016, p. 179). Além disso, uma vez que o aluno deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, assim como refere Grundy (1987, citado por Pacheco & Paraskeva, 1999) o professor deve ter a “consideração dos alunos como sujeitos e não como objetos da aprendizagem” (p. 10).

Como veremos nas secções seguintes do presente capítulo, para além dos documentos legais referidos, importa considerar, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define a aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que apresenta o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Por fim, será relevante ainda referir, no que concerne ao currículo, o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que diz respeito à homologação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que apresenta a Homologação das *Aprendizagens Essenciais* do ensino básico, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Ao longo do presente capítulo, serão explorados aspetos mais específicos sobre o que é ser professor, nomeadamente, sobre: o que é ser professor do 1.º CEB; o que é ser professor do 2.º CEB; os documentos curriculares auxiliares da prática educativa, que justificam as suas opções pedagógico-didáticas; a formação de professores, explicitando não só a formação inicial, como também a formação contínua; o papel do professor como um investigador; e umas breves considerações finais.

1.1. SER PROFESSOR DO 1.º CEB

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no 1.º ciclo “o ensino é globalizante” e “da responsabilidade de um professor único” (alínea a, do n.º 1 do art. 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070).

Relativamente à sua organização, este ciclo pauta-se pelo “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (alínea a, do n.º 3 do art. 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070).

Segundo a secção II, do anexo n.º 2, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no qual consta o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, destacam-se algumas das suas funções, de teor mais geral, nomeadamente, organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, atendendo às especificidades de cada aluno; tirar partido não só dos conhecimentos prévios dos alunos, como também dos seus erros; promover a articulação horizontal e vertical; desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas; formar os alunos para uma cidadania democrática, através da prática de regras de convivência, da colaboração, do respeito e da solidariedade; fomentar o uso das tecnologias da informação e da comunicação para a pesquisa, organização, tratamento e produção de informação; e promover a autonomia dos alunos.

No âmbito de cada uma das áreas curriculares – Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística – que concernem ao professor do 1.º CEB lecionar, este tem funções mais específicas a desempenhar. Assim sendo, e tomando por base a secção III, do anexo n.º 2, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, na área curricular de Português, o professor deve desenvolver nos alunos competências de compreensão e de expressão oral, recorrendo a conhecimentos científicos sobre os processos de desenvolvimento da linguagem e de realização da comunicação interpessoal; promover a aprendizagem de competências de leitura e de escrita através de processos de produção e de compreensão de textos escritos, relacionando-os com a comunicação oral; incentivar a produção de textos escritos recorrendo a diversas estratégias e utilizando variados suportes e materiais; incentivar os alunos a lerem variados tipos de textos com diferentes finalidades; e fomentar nestes hábitos de reflexão sobre a estrutura e o uso da língua.

No que concerne à área curricular de Matemática, o professor deve promover nos alunos o seu gosto pela mesma, relacionando-a com situações da vida real; relacionar o modo como as crianças aprendem Matemática com os contextos em que ocorrem essas aprendizagens; promover nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos presentes no currículo do 1.º CEB; aprofundar conexões entre a Matemática e outras áreas curriculares; e proporcionar atividades de investigação em Matemática.

No âmbito da área curricular de Estudo do Meio, o professor deve desenvolver nos alunos uma atitude científica; provocar a sua curiosidade sobre a realidade social e natural; incitar o questionamento e o reconhecimento do valor e dos limites que a ciência apresenta; articular as aprendizagens a realizar com a realidade do mundo social e natural; proporcionar aos alunos a compreensão das conexões existentes entre a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento; promover a apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais, de modo que os alunos construam a sua identidade e se situem no tempo e no espaço; envolver os alunos em atividades experimentais; e associar as aprendizagens no domínio das ciências com o desenvolvimento de uma cidadania responsável.

No que respeita à área curricular de Educação Física, o professor deve promover o desenvolvimento físico-motor das crianças, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida ativa e saudável; desenvolver nos alunos a capacidade de atingir objetivos e vencer dificuldades, respeitando as diferenças individuais; e fomentar a valorização do papel e dos benefícios da atividade física, articulando com outras experiências de outras áreas curriculares.

Finalmente, no que se refere à Educação Artística, o professor deve integrar os processos artísticos em experiências vivenciadas em outras áreas curriculares; desenvolver a aprendizagem de competências artísticas e de processos criativos, através da utilização de diversos materiais, instrumentos e técnicas utilizados na Educação Artística; e fomentar nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando assim o património existente.

Atentando no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, destaca-se a importância de trabalhar todas as áreas curriculares de forma articulada e globalizante, através da monodocência, que caracteriza este ciclo de ensino, à exceção da área disciplinar de Inglês, lecionada por um docente com formação específica na área. O professor titular da turma deve também, sempre que possível, desenvolver projetos em coadjuvação com docentes deste e de outros ciclos, desenvolvendo assim a articulação horizontal e vertical. Além das áreas curriculares referidas anteriormente, a matriz curricular-base engloba as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que devem integrar o currículo de forma transversal. No 1.º CEB é ainda parte integrante da matriz curricular-base a componente de Apoio ao Estudo, que, tal como refere a sua denominação, serve o propósito de suporte às aprendizagens realizadas. Por fim, é também apresentada a componente curricular de Oferta Complementar, que corresponde a novas componentes que as escolas detêm liberdade para criar e que, por isso, possuem identidade e documentos curriculares próprios.

Considerando a carga horária semanal (em horas) de cada uma das áreas curriculares integradoras da matriz curricular-base do 1.º CEB, constante no Anexo I do Decreto-Lei referido anteriormente, às áreas de Português e de Matemática correspondem um total de sete horas, para cada uma; à área disciplinar de Estudo do Meio foi atribuído o total de três horas semanais; e, no que respeita às áreas de Educação Artística e de Educação Física, no seu conjunto, estão designadas cinco horas semanais.

Além disso, para as áreas curriculares de Apoio ao Estudo e de Oferta Complementar prevê-se, nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, um total de três horas e, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, um total de uma hora, para as áreas em conjunto. Relativamente à área de Inglês, lecionada apenas nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, é atribuído um total de duas horas semanais. Como já foi referido, surgem também na matriz curricular-base as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de TIC, que, devido a serem áreas de integração curricular transversal, não têm carga horária atribuída. Todas as áreas, no seu conjunto, perfazem uma carga semanal total de 25 horas semanais. Importa ainda destacar a área disciplinar de Educação Moral e Religiosa, área de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa.

1.2. SER PROFESSOR DO 2.º CEB

Atendendo à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no 2.º ciclo “o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (alínea b, do n.º 1 do art. 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070).

Relativamente à sua organização, este ciclo pauta-se pela “formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica” (alínea b, do n.º 3 do art. 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070), possibilitando aos alunos interpretarem a informação de forma crítica e criativa de modo a resolverem os seus problemas, assim como os da comunidade, de forma ativa e consciente.

De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo do ensino básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, a matriz curricular-base do 2.º CEB compreende diferentes disciplinas que se encontram agrupadas em áreas disciplinares. As referidas áreas são Línguas e Estudos Sociais, com uma carga horária total de 525 minutos por semana; Matemática e Ciências, que perfazem um total de 350 minutos semanais; Educação Artística e Tecnológica com uma carga horária semanal de 325 minutos; e Educação Física, a qual compreende um total de 150 minutos semanais. Ao somar a carga horária das respetivas áreas disciplinares, obtém-se um total de 1350 minutos semanais. Importa ainda referir que a área disciplinar de Línguas e Estudos Sociais, área dentro da qual a professora em formação lecionará no 2.º CEB, engloba as disciplinas de Português, Inglês, História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento.

Neste ciclo são privilegiadas as abordagens interdisciplinares, fruto da organização bidisciplinar característica deste ciclo correspondentes aos grupos de recrutamento (Português e História e Geografia de Portugal; e Matemática e Ciências Naturais). Tal como no 1.º CEB, a matriz-curricular base integra também as componentes de Cidadania e Desenvolvimento, de TIC, de Apoio ao Estudo, de Educação Moral e Religiosa Católica e de Oferta Complementar. Além dessas, no 2.º CEB é ainda possível a oferta de outra componente designada Complemento à Educação Artística, que possibilita a frequência de outros domínios da referida área.

Importa agora tecer algumas considerações relativamente às exigências que cada uma destas duas áreas – Português e História e Geografia de Portugal – pressupõe. Desta forma, e atentando na Ficha de Unidade Curricular (FUC) de Didática do Português no 2.º CEB (2022), UC frequentada pela mestranda durante o primeiro ano do mestrado, um professor, nesta área curricular, deve: criar uma relação entre os documentos reguladores do ensino, o conhecimento científico e a intervenção pedagógica; estabelecer conexões entre os diferentes domínios linguísticos; e adequar as práticas de avaliação aos diversos domínios.

A área curricular de Português apresenta, assim, uma organização em domínios que se interrelacionam – a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática – e que,

por isso, devem ser abordados de forma articulada. Tal tarefa torna-se ainda mais fácil se tanto o professor como os seus alunos forem capazes de olhar para a língua como um “objeto que se pode manipular, com que se pode *jogar*” (Fonseca, 1994, p. 121). Esta visão concede uma infinidade de hipóteses quanto a possíveis atividades a desenvolver. Desta forma, e a título de exemplo, sugerem-se, em seguida, algumas abordagens possíveis que o professor poderá desenvolver, ora atentando em cada domínio ora numa perspetiva articulada entre eles, e que, apesar de mencionadas nesta secção, poderão igualmente ser implementadas com o 1.º CEB.

Se considerarmos os domínios isoladamente, para promover o desenvolvimento da compreensão oral, poderão ser desenvolvidas atividades de escuta ativa, assim como a nível da expressão oral, a organização de debates poderá revelar-se uma boa estratégia. No que concerne ao domínio da Leitura, o professor deverá privilegiar as três fases – pré-leitura, leitura e pós-leitura – e os diferentes níveis de compreensão – literal, inferencial, reorganizativa e crítica. Quanto ao domínio da Educação Literária, este permite, entre outras opções, estabelecer conexões com as demais áreas curriculares partindo da temática que surge na obra. Sobre a produção escrita, não podem ser esquecidas as três fases que envolvem o seu processo – planificação, textualização e revisão – e, por fim, no ensino da Gramática, destacam-se duas metodologias, nomeadamente, o Laboratório Gramatical e a Pedagogia dos Discursos, sendo que ambas podem ser abordadas de forma articulada. Considerando a articulação entre os diferentes domínios, a título de exemplo, poderá desenvolver-se uma atividade de leitura interligada com os domínios da oralidade e da escrita. Desta forma, e tendo em consideração as três fases da leitura, o professor poderá promover a fase de pré-leitura através da compreensão oral, recorrendo à letra de uma canção que se relacione com a temática da obra. A fase de leitura poderá ser composta pela leitura da obra e pela realização de uma ficha de compreensão da leitura que privilegie os diferentes níveis de compreensão e, finalmente, a fase de pós-leitura poderá concretizar-se através da escrita de um texto de opinião acerca de algum aspeto relevante da obra.

Atentando agora em práticas didático-pedagógicas do âmbito do ensino da História e Geografia de Portugal, estas devem integrar em si a dimensão “espaço/tempo” e ser

orientadas para a “ação/mudança” e para a “reflexão/crítica” (Dias, 2021, p. 90). Desta forma, e tendo por base a FUC de Didática da História e Geografia de Portugal (2022), UC igualmente realizada pela mestranda durante o primeiro ano do mestrado, um professor, nesta área curricular, deve: adequar os conteúdos programáticos ao nível etário dos alunos e ao contexto no qual estes se encontram inseridos, promovendo a sua capacidade reflexiva e crítica; aplicar estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras; selecionar e construir recursos tecnológicos e didáticos adequados às finalidades metodológico-didáticas; utilizar fontes diversas e fidedignas; promover uma aprendizagem empática da disciplina; e envolver no processo as dimensões cognitiva, emocional, comportamental e ética.

Não deverá ser esquecido que esta área curricular engloba duas componentes, a História e a Geografia, e que estas devem ser trabalhadas em conjunto, não só a nível nacional, como também a nível local. Tal como refere Germinari (2011), tem de existir “uma articulação entre o processo de construção do conhecimento histórico e a vida dos jovens” (p. 66), daí advém a importância de se iniciar o seu estudo a nível local. Os alunos não aprendem História se não existir uma aproximação desta à sua realidade e ao seu contexto, de forma a sentirem que fazem parte dessa mesma História atribuindo-lhe assim sentido. A par com esta necessidade, surge a dificuldade de se estabelecer uma sequência temporal, articulando o passado, o presente e o futuro. Segundo Reis (2015), é necessário capacitar o aluno para entender a sociedade do passado de forma a aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente. O ensino da História apresenta ainda outras especificidades que importa salientar, das quais são exemplo o desenvolvimento da consciência histórica a par da cidadania e a impossibilidade de se analisar acontecimentos de forma isolada.

O 2.º CEB é assim caracterizado pela pluridocência, pelo desafio da continuidade e pela integração curricular. Na verdade, o que deveria ser uma continuidade entre ciclos é apelidado por muitos de “descontinuidade”. Tal como refere o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2015) “a atual estrutura do ensino básico em três ciclos, sem grande coerência entre eles, (...) promove a existência de pontos de quebra” (p. 7385), recomendando “reorganizar os percursos escolares, evitando a excessiva segmentação, (...) dando particular atenção ao 1.º e 2.º ciclos” (p. 7386). Nesse sentido, é necessário e importante promover a continuidade

educativa entre os ciclos, ainda que este seja um desafio de maior dimensão para um professor do 2.º CEB. No entanto, a integração curricular poderá ser desenvolvida, desde que haja uma cooperação entre os docentes das várias disciplinas.

1.3. DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA

O maior desafio que a escola atualmente enfrenta é “preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2928). Fruto dessa preocupação foram aprovados documentos curriculares que auxiliam o professor no exercício da sua prática educativa e procuram dar resposta a tais desafios, designadamente, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, surge da preocupação em fazer face aos desafios que são colocados à educação na sociedade atual e da procura de uma educação de qualidade para todos. A escola mostra-se como sendo um ambiente propício à abordagem de questões relacionadas com “identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade”, permitindo aos alunos aprender e desenvolver competências que lhes permitam “responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 1584). Este documento orientador encontra-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, sendo que, primeiramente, “estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa”, surgindo após estes “os valores e as competências a desenvolver” (Martins *et al.*, 2017, p. 9).

Desta forma, “os princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola”, sendo eles o “saber”, a “base humanista”, a “sustentabilidade”, a “coerência e flexibilidade”, a “adaptabilidade e ousadia”, a “estabilidade”, a “inclusão” e a “aprendizagem”. Em seguida, “a visão (...), decorrente dos

princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória”. Por sua vez, “os valores (...) são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis”, destacando-se a “responsabilidade e integridade”, a “excelência e exigência”, a “curiosidade, reflexão e inovação”, a “cidadania e participação” e a “liberdade”. Finalmente, as áreas de competências apresentam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitirão aos alunos dar resposta aos desafios que lhes poderão surgir nos mais variados contextos. Mais especificamente, integram esta proposta curricular as áreas de “linguagens e textos”, “informação e comunicação”, “raciocínio e resolução de problemas”, “pensamento crítico e pensamento criativo”, “relacionamento interpessoal”, “desenvolvimento pessoal e autonomia”, “bem-estar, saúde e ambiente”, “sensibilidade estética e artística”, “saber científico, técnico e tecnológico” e “consciência e domínio do corpo”. (Martins *et al.*, 2017, pp. 9 e 11).

De acordo com o Artigo 19.º, do Decreto-Lei nº 55/2018, de julho de 2018, atendendo às áreas de competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a escola deve tomar opções que visem valorizar as artes, as humanidades, as ciências, o desporto, as tecnologias da informação e da comunicação e o trabalho prático e experimental, através das modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Nos conteúdos abordados nas diferentes áreas curriculares, os alunos devem exercer uma cidadania ativa, através da partilha e da colaboração, assim como do confronto de ideias, tornando-se, desta forma, mais reflexivos, críticos e autónomos.

Por sua vez, as *Aprendizagens Essenciais* (2018), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho, surgem da carência de articulação existente entre os documentos curriculares que não apresentavam uma abordagem nem horizontal, nem vertical, entre si. Assim sendo, “em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (...) foram identificadas aprendizagens essenciais, que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)). Desta forma, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) dizem respeito a um conjunto de conhecimentos a adquirir, sendo estes os conteúdos disciplinares

considerados mais relevantes e significativos, bem como as capacidades e atitudes que todos os alunos devem desenvolver obrigatoriamente em cada disciplina. Acresce salientar que o referido documento tem por referência a área curricular e o respetivo ano de escolaridade.

Importa ainda refletir sobre um aspeto bastante importante na docência, que se encontra referido e reforçado tanto nos documentos legais como nos documentos curriculares orientadores da prática educativa, que é a transversalidade da língua portuguesa. A comunicação oral e escrita apresenta-se como uma das competências essenciais da sociedade do século XXI. Consequentemente, o professor apenas será capaz de preparar os seus alunos para que estes sejam cidadãos mais informados, reflexivos e críticos, se lhes possibilitar o desenvolvimento de um pleno domínio da língua materna.

Atentando no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o “núcleo central do currículo” é constituído pelos “domínios da língua materna e da matemática” (p. 258). Além disso, o referido documento legal consagra o domínio da língua portuguesa como sendo transdisciplinar. Esta ideia é reforçada no Número 5 do Despacho n.º 30/2001, de 19 de julho, que define que “as aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal (...), nomeadamente no âmbito (...) da compreensão e expressão em língua portuguesa (...), constituem objeto de avaliação em todas as áreas curriculares e disciplinas (p. 4438). Também a Alínea n), do Número 1, do Artigo 4.º, do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, refere a “valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional” (p. 2931) como um dos princípios orientadores do currículo do ensino básico. Assim sendo, o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa é fulcral para a aprendizagem dos alunos no âmbito das outras áreas curriculares, assim como o trabalho que realizam nas demais áreas curriculares influenciará a sua evolução no domínio da língua portuguesa.

Os documentos curriculares orientadores da prática educativa reforçam o referido nos documentos legais. Desta forma, e atentando no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), “a transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no *Perfil dos Alunos*” (Martins *et al.*, 2017, p. 8). Assim sendo, todas as áreas curriculares devem

contribuir para o desenvolvimento de, entre outras áreas de competências, a área de “Linguagens e Textos”, mais especificamente, na utilização de “diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (...), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência”; à aplicação dessas linguagens “de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação”; e ao domínio de “capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Martins *et al.*, 2017, p. 21). As competências referidas são cruciais para a compreensão, a interpretação e a expressão dos alunos, quer oralmente quer por escrito, nas várias áreas constantes no currículo.

1.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a formação de professores assenta em princípios como a formação inicial, de nível superior, que dota os professores com os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, além da formação pessoal e social necessárias ao exercício da função. Compreende ainda a formação contínua, que serve o propósito de complemento e de atualização à formação inicial. Qualquer uma destas deve ser assente nas práticas metodológicas que o professor utilizará na sua prática pedagógica. Deve ainda considerar a realidade social do contexto em que o professor se encontra inserido, a fim de que este desenvolva uma atitude crítica, e, conseqüentemente, atuante. A formação pressupõe também o favorecimento da inovação e da investigação, a par com a atividade educativa, impulsionando, assim, uma prática reflexiva contínua. Importa ainda destacar que a formação para professores do 1.º e 2.º CEB se realiza em escolas superiores de educação, podendo, no entanto, ser também realizada no ensino universitário.

Com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, a organização do ensino superior foi alterada. Assim sendo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, o modelo de formação passou a ser um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. Segundo esta estrutura, “ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência” e “ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de

recrutamento para que visa preparar” (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, p. 2819). Consequentemente, procedeu-se a um desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB, separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português e História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, de acordo com os grupos de recrutamento.

A formação inicial compreende as componentes de “área de docência”, “área educacional geral”, “didáticas específicas”, “área cultural, social e ética” e “iniciação à prática profissional” (art. 7.º do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, p. 2821). No seu conjunto, estas dimensões dotam os professores, ao longo da sua formação, não só dos conhecimentos, capacidades e atitudes que são comuns a todos os docentes, como também daqueles que são relativos ao respetivo grupo de docência. Além disso, são focados pontos essenciais como áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, das necessidades educativas especiais, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa e da organização e gestão da sala de aula. Sobre a última componente, “iniciação à prática profissional”, poderá ser encontrada informação no capítulo três, no qual será apresentada a organização da prática de ensino supervisionada.

Por sua vez, a formação contínua é um direito que todos os educadores, professores e outros profissionais da educação detêm, sendo que esta deve “ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (n.º 2 do art. 35.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3076). Acresce referir que para além de ser um direito, se deve constituir como um dever do professor.

1.5. O PROFESSOR COMO UM INVESTIGADOR

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação de professores assenta em vários princípios, entre os quais o de uma “formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa” (alínea g, do n.º 1 do art. 30.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3075). Por sua vez, o Decreto-lei n.º 240/2001, de

30 de agosto, menciona que o professor é alguém “com a função específica de ensinar”, mas que, para realizar essa tarefa, tem de recorrer “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (alínea a, do n.º 2, do capítulo II, p. 5570). Assim sendo, torna-se fundamental para o sucesso de qualquer professor que este seja reflexivo sobre as suas práticas através da investigação e “em estreita articulação com a inovação pedagógica, com a finalidade de promover a qualidade das aprendizagens dos alunos.” (Vieira e Mourão, 2021, p. 18). Esta dimensão do professor-investigador deve ser cultivada na formação inicial e desenvolvida ao longo da carreira docente.

A prática de ensino supervisionada da mestranda coincidiu, num momento inicial, com a frequência de uma Unidade Curricular (UC) denominada Investigação em Educação, que foi fundamental tanto para o desenvolvimento teórico como prático do entendimento do professor como um investigador, assim como de todas as suas potencialidades. De acordo com Estrela (2007), o professor reflete para reconhecer aspetos positivos e negativos na sua prática e para identificar necessidades. Por fim, ele investiga para encontrar a resposta a essas necessidades. Este processo de reflexão e de investigação foi também fulcral para o desenvolvimento do projeto de investigação da mestranda, relatado no capítulo quatro do presente relatório. Resumidamente, tanto a referida UC como o projeto investigativo auxiliaram a mestranda no desenvolvimento de aspetos fundamentais à construção do seu papel de professora-investigadora. Dessas competências, destacam-se a observação, a análise documental e a escrita reflexiva.

O estágio é a componente do processo formativo mais importante e mais marcante para qualquer docente, uma vez que este é “o lócus das reflexões sobre o professor e seu trabalho” (Moreira e Silva, 2019, p. 26), tendo-se tornado, para a mestranda, o espaço ideal para, com o apoio dos professores cooperantes e supervisores, desenvolver uma atitude investigativa face às particularidades dos contextos educativos nos quais se encontrava, concebendo alternativas para os vários problemas com que se foi deparando.

Para que esta seja uma prática recorrente ao longo de toda a docência, é fundamental que o professor compreenda, desde cedo, as suas potencialidades. Sem investigação, reflexão

e ação não poderá suceder uma melhoria da qualidade da educação, pois, tal como refere Ribeiro (2020), trata-se de saber o que fazer, como fazer e porque fazer. O professor desenvolverá formas de pensar e agir que facilitarão a sua resposta, de forma inclusiva e equitativa, à singularidade e à complexidade de cada um dos contextos educativos, pois “ser docente implica investigar a própria prática, refletindo sobre as ações, no sentido de as reinventar, tendo em vista a qualidade de respostas educativas” (Ribeiro, 2020, p. 40).

Importa referir que todo este processo não deverá ser realizado de forma individual, uma vez que deve ser um trabalho colaborativo, no qual, de forma partilhada, e através do diálogo e da reflexão conjunta, a reconstrução das práticas pedagógicas adquire outra força e outro valor. Cada investigador pode fornecer diferentes contributos para uma mesma questão, fruto da sua própria formação, da experiência que apresenta no ramo da investigação e do conhecimento dos vários contextos com os quais já contactou.

Por fim, e tal como afirmam Vieira e Mourão (2021), não existem respostas certas no ensino. O professor encontrar-se-á sempre num *continuum* de aprendizagens, durante o qual a observação, a investigação, a análise e a reflexão deverão ser a base para que ele seja um melhor profissional e um melhor indivíduo.

1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

Após a análise dos documentos legais e dos documentos curriculares orientadores da prática educativa, constata-se que existem algumas palavras que merecem destaque, nomeadamente, “investigação”, “reflexão”, “colaboração”, “inovação” e “inclusão”.

A investigação é uma componente da formação inicial e da formação contínua de qualquer professor, para o auxiliar a ser mais reflexivo e crítico sobre as suas práticas, de forma a transformá-las. Todavia, a investigação deve também estar presente ao longo da formação dos alunos, tal como sugerem os documentos curriculares. A título de exemplo, para que os alunos desenvolvam a área de competências de “Raciocínio e resolução de problemas” é fundamental que lhes sejam colocadas atividades em que eles “colocam e analisam questões

a investigar”, “definem e executam estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais” e “analisam criticamente as conclusões a que chegam” (Martins *et al.*, 2017, p. 23).

A reflexão surge a par da investigação, conceito afluído no parágrafo anterior. Nesse sentido, o professor deve refletir sobre as suas ações passadas e presentes, de modo a ser capaz de melhorar as suas ações futuras. Tal como refere Estrela (2007), trata-se de “refletir sobre a ciência que se faz, questionando-a (...)” (p. 13), de forma a evoluir nas suas práticas. Este processo reflexivo foi notório, tendo sido parte integrante da prática de ensino supervisionada, ao longo da qual a mestranda teceu considerações constantemente sobre aspetos relacionados com as suas regências, nomeadamente, os recursos utilizados, o que teria feito de forma diferente, a forma como lidou com os imprevistos, as competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que os alunos desenvolveram durante a aula, entre outros.

Mas a reflexão não era realizada somente de forma individual, encerrando também em si uma vertente colaborativa. Assim sendo, o trabalho colaborativo revela-se não só importante para os professores em formação e para os restantes docentes, como também para os alunos e para a escola. Segundo Silva (2002), este presume a partilha de experiências, de conhecimentos e de saber-fazer. É inegável que este tipo de trabalho promove a reflexão, trazendo consigo a mudança e, conseqüente, uma melhoria do ambiente pedagógico. Ainda assim, “a colaboração envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva, e aprendizagem mútua” (Day, citado por Boavida e Ponte, 2002, p. 4), valores que foram desenvolvidos e valorizados ao longo de toda a prática educativa.

Por sua vez, a inovação está patente nas alterações que têm ocorrido ao nível do ensino, como são exemplo, a articulação entre as várias áreas curriculares, a conceção da avaliação como um meio para a melhoria das aprendizagens e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor continuar a inovar as suas práticas, de forma a dar resposta aos novos desafios que vão surgindo no seu quotidiano, de forma a

evitar um retrocesso ou uma estagnação neste constante processo de mudança em que se encontra a escola e as suas práticas.

Por fim, mas não menos importante, o professor deve lutar pela garantia de uma escola inclusiva (Lei de Bases do Sistema Educativo), na qual se promova a igualdade e a não discriminação e onde o currículo seja ajustado de acordo com as potencialidades e as dificuldades dos alunos, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia e à sua inclusão na sociedade.

Relativamente aos ciclos de ensino básico nos quais a mestranda realizou a sua formação há diferenças a evidenciar. No 1.º CEB é característico o regime de monodocência e as áreas curriculares são abordadas de forma articulada e globalizante. O professor titular é, assim, responsável por um número mais elevado de áreas curriculares, em comparação com o que sucede no 2.º CEB, e, conseqüentemente, tem mais horas de contacto com os alunos. Por outro lado, o 2.º CEB destaca-se pela organização por áreas interdisciplinares e um regime de professor por área, traduzindo-se num maior número de turmas a cargo de cada professor.

No entanto, diferenças à parte, existem características que são comuns ao perfil de qualquer professor, como foi evidenciado ao longo deste capítulo, e que são a base da sua formação. Essa formação deve ser contínua, pois, para além de o conhecimento não ser algo estanque, os tempos mudam e as exigências passam a ser outras, necessitando o professor de se atualizar e estar ao corrente da mudança, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem o mais significativo possível para os seus alunos.

No capítulo seguinte serão apresentados os contextos nos quais a professora em formação realizou a sua prática educativa supervisionada, evidenciando, de forma detalhada, o Agrupamento de Escolas onde esta ocorreu, os estabelecimentos de ensino por onde passou e as turmas com as quais contactou.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

O conhecimento sobre os contextos em que se atua é fundamental, de forma a criar ambientes que propiciem a aprendizagem. Tal como refere Palacios (2004) “o indivíduo (...) tem um papel ativo na relação com as pessoas e com as situações que o rodeiam, sobre as quais influi ao mesmo tempo em que é influenciado por elas, em um processo que tem mais de bidirecional do que de mera imposição do contexto sobre um sujeito passivo.” (p. 36). No âmbito educativo, cada contexto apresenta diferentes particularidades e necessidades, associadas a questões como a organização dos espaços, os materiais e os recursos disponíveis, a organização do tempo e das rotinas, os recursos humanos existentes e a caracterização das turmas. O conhecimento de todos estes aspetos propiciará ao docente eleger as estratégias e as metodologias mais adequadas a cada um dos contextos em que se encontra inserido.

O presente capítulo servirá o propósito de apresentar os contextos nos quais foi realizada a prática educativa da mestranda. Desta forma, e partindo do mais geral para o mais específico, é realizada, num primeiro momento, uma caracterização do Agrupamento. Em seguida, e dado que a prática educativa foi realizada em duas instituições distintas, atendendo à mesma englobar dois ciclos, é apresentada inicialmente a escola do 1.º CEB, assim como a respetiva turma do 3.º ano, na qual a professora em formação estagiou. Por fim, é apresentada a escola onde foi realizada a prática educativa no 2.º CEB, que correspondia à escola sede do Agrupamento, assim como as duas turmas onde a mesma ocorreu, nomeadamente, a turma de 5.º ano, na área curricular de Português, e a turma de 6.º ano de escolaridade, na área curricular de História e Geografia de Portugal.

Para a escrita deste capítulo, foi fundamental a consulta e a análise de documentos estruturantes elaborados por Órgãos de gestão do Agrupamento, entre os quais se destacam o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Plurianual de Melhoria. Além desses, os registos efetuados pela professora em formação em grelhas de observação, resultantes das observações sistemáticas das turmas, foram fundamentais para uma descrição mais detalhada tanto dos contextos como das turmas.

2.1. O AGRUPAMENTO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizou-se num Agrupamento de Escolas (AE) situado numa cidade pertencente ao distrito do Porto. Mais especificamente, o agrupamento escolar localiza-se numa freguesia com uma área de 2,25m² que alberga aproximadamente 11 500 habitantes e dista da sede concelhia cerca de 9 km.

A nível de infraestruturas, este é composto por um total de 10 estabelecimentos de ensino, sendo destes seis escolas básicas do 1.º CEB e Jardim de Infância (JI), uma apenas escola básica do 1.º CEB, duas apenas JI e a escola sede destinada aos 2.º e 3.º CEB e ao Ensino Secundário. (Projeto Educativo, 2022-2025)

De entre os documentos orientadores que regem o referido AE destaca-se o Projeto Educativo (PE) (2022-2025) que é o “documento orientador do planeamento da ação educativa do Agrupamento” (p. 1) e que se edifica nos seguintes valores “inclusão, cidadania, inovação e exigência” (p. 2). Além desse, também se destaca o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE) (2021-2023) que “pressupõe um conjunto de premissas que permitam a todos os intervenientes obter um conjunto de capacidades e competências digitais que por sua vez permitam estar à altura dos desafios de futuro” (p. 7). Importa ainda referir o Projeto Investir na Capacidade (PIC), implementado no âmbito da diferenciação pedagógica para alunos com sobredotação em áreas específicas.

Para auxiliar no cumprimento do PE, o AE dispõe de um Plano Anual de Atividades (PAA), o qual inclui parcerias com variadas instituições, nomeadamente, as Autarquias, as entidades de Ensino Superior na formação de professores, as Associações de Pais, entre outras, que criam mais e melhores condições para todos os alunos, docentes e não docentes. Desta forma, o AE definiu a implementação de várias atividades relacionadas com o Dia Mundial da Alimentação, o S. Martinho, o Dia do Pijama, o Carnaval, o Dia da Mulher, a Semana da Leitura, o Dia da Família, o Dia Mundial da Criança, entre outros.

Atendendo à área geográfica na qual o AE se encontrava localizado, esta caracterizava-se sobretudo pelo predomínio de atividades relacionadas com a agricultura e a indústria. Relativamente ao contexto socioeconómico, estima-se que cerca de 37% dos alunos dependiam de apoio da ação social escolar. Devido à localização do AE num território económica e socialmente desfavorecido este integrava o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano letivo de 2006/2007 e “tem registado uma evolução positiva nos vários indicadores do programa, evidenciando melhorias na resposta aos problemas do insucesso escolar, do abandono escolar e da indisciplina” (Projeto Educativo, 2022-2025, p. 4). Para ajudar a desenvolver o referido programa foi concebido um Plano Plurianual de Melhoria (PPM), que, apesar de ter sido criado com o objetivo de abranger os anos letivos de 2018/2019 até 2020/2021, continuou em vigor até ao presente ano letivo. Este plano proporcionou a capacidade de redesenhar a ação, promovendo alterações, adaptações e/ou melhorias que permitissem uma resposta mais eficiente e eficaz aos desafios colocados pelo contexto, de forma a garantir a inclusão de todos os alunos, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, a operacionalização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), a promoção do exercício de uma cidadania ativa e informada e a prevenção do abandono, do absentismo e da indisciplina dos alunos (Plano Plurianual de Melhoria, 2018-2021).

Relativamente às opções curriculares estruturantes salienta-se, nos 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, o Projeto PEPPA (*Primary English Practice Programme*) que introduz o inglês no currículo, em regime de assessoria pedagógica, entre o professor titular de turma e o de Inglês. A partir do 3.º ano do 1.º CEB, enquadrado na Educação para a Cidadania, destaca-se uma atividade complementar no domínio da Literacia Financeira e da Educação para o Consumo. No que concerne ao 2.º CEB, evidencia-se a preferência pela organização em Equipas Educativas, potenciando o trabalho colaborativo docente, e a implementação do Projeto PIC, referido anteriormente.

Como serviços de apoio à comunidade escolar, presentes no AE, destacam-se o Bufete, o Refeitório, a Reprografia/Papelaria, os Serviços de Ação Social Escolar e a Biblioteca Escolar. Importa realçar a importância deste último, uma vez que a Biblioteca Escolar era a

organizadora e a grande dinamizadora da maior parte das atividades que ocorriam no Agrupamento.

Importa ainda salientar que o sistema de gestão interna utilizado em todo o AE era o Programa Inovar e que a plataforma de comunicação e de trabalho colaborativo à qual recorriam era a do *Microsoft Teams*, tendo sido esta também utilizada para o ensino a distância durante a pandemia provocada pela doença infecciosa Covid-19.

Em termos de recursos humanos, o corpo docente era composto por um grupo de aproximadamente 200 professores e educadores e, ainda, por 90 assistentes operacionais e assistentes técnicos. O corpo discente era constituído por cerca de 2000 alunos, dos quais se estima que 200 tinham nacionalidade estrangeira, sendo que destes cerca de 30 frequentavam a disciplina de Língua Portuguesa Não Materna. Além disso, cerca de 130 alunos da população estudantil total do agrupamento beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do tipo seletivo e adicional

A mestranda desenvolveu a sua prática educativa em duas escolas, nomeadamente, uma das escolas do 1.º CEB e JI, na qual contactou com uma turma do 3.º ano de escolaridade, e a escola sede do Agrupamento, onde contactou com uma turma do 5.º ano no 2.º CEB na área curricular de Português e uma turma do 6.º ano no 2.º CEB na área curricular de História e Geografia de Portugal. Ambas as escolas encontravam-se geograficamente próximas, facilitando as deslocações da professora em formação entre os diferentes ciclos.

2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 1.º CEB onde se realizou a PES foi umas das Escolas Básicas com JI pertencentes ao AE. Esta contemplava uma turma de Pré-Escolar e uma turma referente a cada ano do 1.º CEB, sendo cada uma destas composta por 20 a 25 alunos. As aulas do 1.º CEB decorriam entre as 9h00 e as 17h30, existindo, no entanto, dois períodos nos quais eram proporcionadas atividades de apoio às famílias, antes do tempo letivo, das 7h30 às 9h00 e, após o horário letivo, das 17h30 às 19h00.

A escola apresentava dois edifícios, sendo o primeiro correspondente ao espaço onde decorriam as atividades letivas. Na parte inferior, localizada na parte da frente da escola, existiam duas salas para o Pré-Escolar, sendo que a única turma desse nível se encontrava distribuída por essas duas salas. Na parte lateral desse mesmo edifício, localizavam-se quatro salas para o 1.º CEB, duas no piso inferior, uma do 2.º e a outra do 4.º anos de escolaridade, e duas no piso superior, uma do 1.º e a outra do 3.º anos de escolaridade. Nos dias de chuva, todos os alunos entravam pela porta principal, sendo que quando as condições meteorológicas o permitiam, os alunos do 1.º CEB tinham acesso às suas salas pela porta lateral.

O segundo edifício da escola continha no piso inferior duas casas de banho para os alunos - atendendo à distinção de sexo -, uma casa de banho para os professores - que também continha um chuveiro e uma máquina de lavar roupa -, uma cozinha e uma cantina - que funcionavam diariamente - e um ginásio. No piso superior localizavam-se três salas: das quais uma era a sala do Coordenador da Escola; uma que servia o propósito de sala de professores, contendo duas impressoras e um armário, que ocupava o comprimento de uma parede, onde podiam ser encontrados manuais e materiais escolares; e, a última, era utilizada como sala de apoio para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, possuindo igualmente um armário tal como o enunciado anteriormente, com os mesmos materiais. Importa ainda salientar que na escola não existia Biblioteca, no entanto, a Biblioteca Escolar, situada no AE, tentava colmatar esta ausência, disponibilizando serviços e recursos às escolas do Agrupamento e desenvolvendo projetos e atividades que promoviam as literacias e o pensamento crítico.

Além dos espaços enunciados, a escola possuía um amplo espaço exterior, com uma pequena parte coberta, que abrigava a entrada nos edifícios. Nessa parte podia ainda ser encontrada uma sala de arrumos, onde estava guardado todo o material de limpeza, assim como os leites escolares que eram distribuídos pelos alunos, em sala de aula, durante os intervalos (manhã e tarde). No espaço aberto, existia um parque, que continha um escorrega, uma parede de cordas e uma parede com o jogo do galo, onde costumavam brincar todas as crianças, mas, sobretudo, as do Pré-Escolar. Importa ainda referir que a escola não se

encontrava preparada para receber pessoas com mobilidade reduzida, uma vez que, para entrar, era necessário subir uma escadaria com cerca de 15 degraus, não existindo nenhuma rampa nem outra forma de acesso ao seu interior.

Relativamente aos recursos humanos, existia um professor coordenador, um professor titular por cada turma, uma educadora de infância, uma professora de Inglês, um professor de Educação Física e uma professora de Educação Especial. No que respeita ao pessoal não docente, este grupo era composto por uma cozinheira, duas empregadas de copa e seis auxiliares de ação educativa.

A sala onde ocorreu a prática educativa situava-se no piso superior do primeiro edifício e era a sala do 3.º ano do 1.º CEB. Na sala, as mesas encontravam-se distribuídas por quatro grupos, sendo que, em cada um, estavam presentes duas mesas, encostadas uma à outra. Esta disposição foi pensada para que os alunos (quatro a cinco por grupo) se sentassem à sua volta, promovendo assim o trabalho colaborativo. Além disso, existiam quatro mesas independentes, nas quais se sentavam os alunos com maior dificuldade de concentração, perfazendo um total de 12 mesas. A professora cooperante tinha ao seu dispor duas secretárias, em forma de L, uma onde estava o computador e outra onde tinha os seus materiais, sendo que ao lado destas se encontrava o quadro interativo. Ao fundo da sala, existiam dois quadros lado a lado, um branco e um de lousa para giz, e, à frente de cada um, uma mesa. Em cima dessas mesas, estavam materiais que os alunos utilizavam no quotidiano, como resmas de papel, tesouras, cola, entre outros. Na sala existiam ainda três armários, um com os manuais escolares e outros materiais da professora cooperante, um outro com os manuais e os cadernos diários dos alunos e um último com os *tablets* da turma, uma vez que esta turma dispunha de um *tablet* por aluno.

Além das paredes ocupadas com os quadros, existia ainda uma parede completa com janelas, o que proporcionava na sala uma boa iluminação natural, e uma parede onde estavam expostos alguns dos trabalhos que iam realizando em aula. Por baixo de cada janela, estava colocado um cabide, perfazendo um total de três. As condições acústicas da sala eram também muito satisfatórias, sendo que sempre que as janelas e a porta se encontravam

fechadas não existia qualquer perturbação vinda do exterior. Junto à porta, estavam disponíveis três caixotes do lixo, sendo um destinado ao lixo comum, outro para o plástico e um último para o papel, promovendo a reciclagem. Importa ainda referir que a sala dispunha de aquecimento, o que proporcionava uma temperatura agradável durante todo o ano. Todo o mobiliário e materiais que se encontravam no espaço estavam bem conservados.

Por fim, salienta-se que ao longo do ano letivo não sucedeu nenhuma mudança significativa relativamente ao que foi descrito ao longo desta secção.

2.2.1. A TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 3.º ano era composta por 21 alunos, dos quais 14 eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, sendo praticamente todos de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno que era norueguês. No que concerne às faixas etárias, a maioria tinha oito anos, embora existisse um aluno com sete anos. Relativamente à diferenciação pedagógica, três alunos estavam ao abrigo de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Dos três alunos referidos, na abordagem à leitura foi utilizado com um o método das 28 palavras, uma vez que esse aluno apresentava um atraso global de desenvolvimento e apenas fazia adições com números até 20, estando este muitas vezes ausente da sala de aula, durante o período da manhã, por se encontrar noutra sala com a Professora de Educação Especial. Um segundo aluno encontrava-se a frequentar algumas aulas do 2.º ano, igualmente durante o período da manhã. E, por fim, o terceiro aluno mencionado possuía um elevado nível de défice de atenção, sendo que, para atenuar esta fragilidade, ele ficava sozinho, de frente para o quadro, e dispunha de mais tempo do que os restantes colegas para a realização das tarefas propostas. Durante o período da tarde era comum que a turma se encontrasse totalmente reunida. Importa ainda referir o caso de um aluno que se encontrava inscrito no 2.º ano, mas que frequentava as aulas desta turma, uma vez que se encontrava ao nível do 3.º ano, pois quando frequentava o 1.º ano de escolaridade, no ano letivo anterior, era já capaz de realizar cálculos com centenas. A um mês de terminar o ano letivo, a turma acolheu um novo aluno de nacionalidade brasileira, com nove anos.

Praticamente todos os alunos da turma em questão encontravam-se juntos desde o início do 1.º CEB, tendo tido sempre a mesma professora ao longo desse tempo. Ainda em termos relacionais, durante o ano letivo foram visíveis alguns conflitos entre eles, sendo a grande maioria associada a disputas pela liderança e pela tomada de decisões em trabalhos de grupo, sendo que, apesar disso, se mostravam motivados, interessados e participativos. No que tocava às intervenções, tinham sempre o cuidado de colocar o dedo no ar e aguardar a permissão das professoras, cooperante e estagiárias, para falarem.

Como já foi referido anteriormente, a turma encontrava-se dividida em quatro grupos. Cada um tinha um líder responsável por levar, no início da aula, os materiais necessários para a mesma, normalmente, os manuais escolares, os cadernos diários e os *tablets*, e por os arrumar no fim desta. Esse líder ia mudando todos os dias, para que todos pudessem gozar dessa responsabilidade. Importa ainda salientar que, na sala de aula, existia sempre espaço e tempo para que os alunos partilhassem os seus sentimentos e os seus pensamentos, mas também para que ficassem em silêncio e refletissem sobre certos assuntos, quando assim era necessário. Os valores mais fomentados pela professora titular eram o respeito pela diferença, a empatia e a entajuda, sendo a maioria das atividades pensada tendo em consideração o desenvolvimento destes valores a par da evolução do pensamento crítico e criativo e da autonomia dos alunos.

Outro aspeto a destacar sobre a turma era que esta apresentava uma intensa ligação às tecnologias, gosto fomentado pela professora cooperante desde o 1.º ano de escolaridade, e reforçado pela possibilidade de cada aluno ter à sua disposição um *tablet*, como já foi referido. Era frequente a realização de atividade através dos *tablets*, em diferentes plataformas, designadamente a Escola Virtual, o *Microsoft Teams*, o *Ubbu*, o *Toytheatre*, o *Pixton*, o *Storyboardthat*, entre outros. Além do uso dos *tablets*, era também comum utilizarem robôs, nomeadamente, o *Superdoc*. Os alunos eram também frequentemente chamados ao quadro interativo para realizarem a correção de exercícios, no entanto, devido à altura a que se encontrava este e devido à estatura dos alunos, por vezes, sentiam alguma dificuldade em chegar à parte superior do referido quadro. Acresce referir que devido a esta ligação tão intensa às tecnologias eram efetuados poucos registos nos cadernos diários.

As atividades de que os alunos mais gostavam prendiam-se com a Educação Artística, mais especificamente com as Artes Visuais, e com a área curricular de Estudo do Meio. Em Português, o domínio que menos apreciavam era o domínio da Escrita, apresentando-se muito resistentes a quaisquer atividades dessa natureza e/ou que envolvessem esse processo. Já no que respeitava aos domínios da Educação Literária e da Leitura, evidenciavam muito interesse em ouvir histórias e eram recetivos ao debate de diferentes temas suscitados pelas mesmas, no entanto, quando as atividades envolviam a realização de fichas de compreensão da leitura ou o preenchimento de esquemas, não escondiam o seu desagrado. A área curricular de Matemática era aquela na qual manifestavam mais dificuldades, mas, na qual mostravam também bastante empenho e motivação na tentativa de as vencer. As planificações realizadas pela mestranda para esta turma procuraram, assim, atender às dificuldades e aos interesses da turma, para que eles se sentissem ouvidos e parte ativa de todo o processo, tendo ainda o cuidado de apresentar exemplos que se aproximassem da sua realidade.

No que concerne à organização do tempo e das rotinas, e apesar das atividades letivas principiarem formalmente às 9h00, era frequente os alunos chegarem atrasados, facto que fazia com que só fosse oficialmente possível iniciar o primeiro tempo letivo entre 15 a 20 minutos depois da referida hora. Na realização das atividades era comum o uso do temporizador, no quadro interativo, para que os alunos pudessem gerir o seu tempo de uma forma mais eficaz. Quando se aproximava o tempo do intervalo era habitual terminar a aula cerca de 10 a 15 minutos antes, para que os alunos pudessem lanchar antes de saírem, desta forma era mais fácil controlar se se alimentavam e o que ingeriam, assim como proporcionar-lhes mais tempo para brincarem no recreio. Durante o intervalo, era comum brincarem todos juntos não existindo divisão entre sexos, sendo as brincadeiras mais frequentes jogar futebol, jogar à macaca, jogar à apanhada e jogar às famílias. No que respeita aos tempos letivos, a professora cooperante não seguia o horário de forma rígida, dando preferência às áreas curriculares de Português e de Matemática da parte da manhã, deixando o Estudo do Meio e a Educação Artística para depois do almoço, quando os alunos já se encontravam naturalmente mais cansados e distraídos.

Importa ainda referir que era comum a professora cooperante enviar trabalhos para casa à quinta-feira, sendo que estes deveriam ser entregues na segunda-feira seguinte. As segundas-feiras principiavam sempre com a entrega dos referidos trabalhos de casa e com uma breve conversa para que os alunos pudessem partilhar como tinha sido o seu fim-de-semana. Em termos de contacto com a turma, a professora em formação realizava a prática educativa, durante a quinzena em que apenas estava no 1.º CEB, ao longo de três dias completos, nomeadamente, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. Nas semanas mistas, em que se encontrava em ambos os ciclos, o horário no 1.º CEB era de um dia e meio, implicando o dia completo de terça-feira e metade do dia de quarta-feira.

A mestranda pôde ainda acompanhar a turma em várias atividades e comemorações, entre as quais se destacam o Dia Mundial da Alimentação, o Dia do Pijama, o desfile Carnaval, o Dia da Mulher, a Semana da Leitura, o Dia da Família, o Dia Mundial da Criança e um encontro com o escritor Richard Towers na sede do Agrupamento. Além disso, também foi possível auxiliar a turma na preparação para o 16.º Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos, relativamente ao jogo do semáforo e ao jogos dos cães e dos gatos. Também os aniversários dos alunos eram sempre celebrados, sendo comum nestes dias levarem um bolo de aniversário e sumos para partilharem com os colegas.

A professora em formação sentiu-se sempre muito apoiada por todos os que faziam parte desta escola, vivenciando a grande união e cooperação que aqui existia. A professora cooperante mostrou-se sempre disponível para esclarecimento de dúvidas e para auxiliar na conceção das planificações a implementar, além disso, também o professor coordenador colocou à disposição tanto o seu tempo como os materiais que tinha guardados no seu gabinete e que poderiam ser utilizados para as regências. Importa também referir as auxiliares de ação educativa que exibiam sempre um sorriso e auxiliaram a mestranda em todos os momentos.

2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como foi enunciado anteriormente, a escola onde se realizou a prática educativa no 2.º CEB foi a escola sede do Agrupamento. Em virtude das suas grandes dimensões, uma vez que acomodava turmas do 2.º e do 3.º CEB e do Ensino Secundário, a organização existente e o ambiente vivido eram muito distintos em relação ao que foi experienciado pela mestranda no 1.º CEB.

A escola era constituída pelo edifício principal, por um pavilhão e por um vasto espaço exterior. No edifício principal estavam localizadas as salas de aula, as salas de Música, as salas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, as salas de TIC, os laboratórios, as salas de arrumos, a biblioteca, a reprografia/papelaria, os serviços de ação social, o bufete, o refeitório, a receção (PBX), a sala dos professores, o gabinete de psicologia e o gabinete do Diretor da Escola. A sala dos professores, espaço onde a mestranda ocupou muito do seu tempo, tanto em trabalho autónomo como em reuniões com as professores cooperantes, era constituída por bar, mesas, cadeiras, sofás, computadores e impressora/fotocopiadora. No que concerne à biblioteca, apesar da sua dimensão reduzida, esta tinha o seu espaço bastante preenchido por estantes com livros, e alguns computadores e mesas onde os alunos podiam realizar os seus trabalhos ou apenas desfrutar de uma bela leitura. Ao longo da prática educativa, a professora em formação pôde passar por três salas de aula distintas situadas proximamente entre si. Todas apresentavam a mesma organização e os mesmos materiais - computador, internet, quadro de giz, quadro interativo e projetor.

O pavilhão era onde se encontrava o ginásio, composto por dois campos interiores, que apresentavam a necessidade urgente de obras devido ao aspeto degradado das instalações. No que concerne ao espaço exterior, este apresentava grandes dimensões e alguns espaços verdes, assim como um extenso campo de futebol e alguns bancos espalhados pelos jardins. Importa também referir que a escola dispõe de boas condições de acessibilidade, inclusive para pessoas de mobilidade reduzida que aqui encontram rampas e um elevador. Além disso, esta encontrava-se sempre muito organizada e cuidada em termos de limpeza, tanto nos espaços interiores como nos exteriores.

Quanto à organização das turmas, estas eram compostas por cerca de 20 alunos. Sobre os tempos letivos, estes encontravam-se organizados em blocos de 50 minutos com intervalos de 10 minutos entre cada um. Além disso, existia uma divisão entre dois períodos, o período da manhã, que decorria entre as 8h15 e as 13h10, e o período da tarde com início às 13h25 e fim às 18h20. No Ensino Básico existiam como oferta formativa Cursos de Educação e Formação de Jovens, assim como no Ensino Secundário, além dos Cursos Científico-Humanísticos, existia também a oferta de Cursos Profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos.

A valorização das Artes e dos trabalhos dos alunos era uma constante na escola, sendo este aspeto visível ao longo dos corredores em que estes se encontravam expostos. Nas salas, embora de forma mais escassa, também podiam ser encontrados alguns trabalhos mais específicos, como os referentes ao Dia da Alimentação. No corredor para a sala dos professores também se encontravam expostas fotografias referentes ao Projeto, entretanto terminado, intitulado “Erasmus +” e outras referentes a um projeto que decorreu em comemoração dos 50 anos da escola, intitulado “A escola à luz dos olhos de ...”.

Todos os projetos eram divulgados no *website* oficial do Agrupamento, à entrada da sala dos professores e também na plataforma *Microsoft Teams*, de forma a chegar de forma direta e rápida tanto aos encarregados de educação como à restante comunidade escolar.

Por fim, importa referir que, ao longo do ano letivo, e tal como ocorreu na escola do 1.º CEB, não sucedeu nenhuma mudança significativa relativamente ao que foi descrito ao longo desta secção.

2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 5.º ano, na qual foi lecionada a área curricular de Português, era composta por um total de 20 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e oito eram do sexo feminino, sendo praticamente todos de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna que era brasileira. No que concerne às faixas etárias, a maioria tinha 10 anos, embora existissem dois

alunos com 11 e 12 anos respetivamente. Relativamente à diferenciação pedagógica, duas alunas tinham medidas seletivas e individuais de suporte à aprendizagem e à inclusão, tendo uma professora em coadjuvação, que as auxiliava com a execução das tarefas, assim como lhes realizava a leitura das questões-aula e das fichas de avaliação, nos respetivos momentos de avaliação formativa e sumativa. Além disso, dois alunos tinham apoio às disciplinas de Português e Matemática, um apenas a Matemática e dois alunos frequentavam o Programa PIC, já apresentado.

Importa ainda referir que, ao longo do ano, abandonaram a turma dois alunos, sendo que um deles frequentava o Programa PIC, tendo os pais decidido transferi-lo para um colégio privado, e a outra aluna, que era de nacionalidade brasileira, regressou ao seu país de origem. A cerca de um mês de terminar o ano letivo, integrou a turma um aluno de nacionalidade argelina que falava apenas árabe e com o qual era difícil estabelecer a comunicação. Para que ele se sentisse mais integrado era usado frequentemente o *Google Tradutor* tanto a nível de conversação como para a resposta a algumas fichas escritas. Esse aluno ficou apenas a assistir às aulas, uma vez que o ano letivo se encontrava próximo do fim, sendo que, no ano letivo seguinte iria ser integrado numa turma de Português Língua Não Materna. Além disso, existiu ainda outro aluno que frequentou as aulas desta turma durante cerca de duas semanas, tendo acabado por ser transferido para outra turma.

A turma em apreço revelou muita dificuldade no período de transição entre o 1.º e o 2.º CEB, nomeadamente na gestão do tempo, ocupando muitas vezes cerca de meio bloco de 50 minutos na escrita dos sumários, levando, conseqüentemente, para casa muitos dos trabalhos que estavam destinados realizar em tempo de aula com a professora cooperante. Outro fator que costumava atrasar bastante o início das aulas prendia-se com o facto de, como já foi referido, a professora cooperante ser também a DT, o que fazia com que trouxessem muitos assuntos e problemas para a aula que deveriam ser resolvidos na aula para esse efeito.

Em geral, a turma mostrava-se habitualmente sempre bastante interessada e participativa, revelando, no entanto, alguma desmotivação pelo uso excessivo do manual. Por outro lado, os estudantes desta turma manifestavam entusiasmo sempre que tinham a

oportunidade de utilizar as tecnologias e satisfação sempre que eram chamados ao quadro. Uma dificuldade a evidenciar concerne ao respeito pela tomada de vez, sendo que os alunos falavam quase sempre sem pedir permissão e, muitas vezes, sem deixar o colega terminar o que dizia, provocando alguns conflitos. A Delegada de Turma revelou-se uma grande aliada da professora cooperante na gestão de muitos destes conflitos, tomando inúmeras vezes a palavra para explicar certas situações com mais calma e mais clareza.

Além disso, no que toca às interações pedagógicas, verificou-se inicialmente alguma distância entre os alunos devido ao facto de nem todos provirem da mesma turma do 1.º CEB. Em geral, era uma turma agitada, que se distraía com facilidade e que interrompia muitas vezes as aulas. Importa destacar que a turma padecia de racismo e de xenofobia ao longo do ano letivo. A equipa pedagógica teve sempre o cuidado de criar espaço e tempo para se falar sobre esses assuntos com os alunos, de forma que estes pudessem desabafar os seus problemas e nunca se sentissem inferiores a nenhum colega. Além disso, uma vez que a professora cooperante era também a DT, era frequente falar com os DT de outras turmas e com os próprios alunos envolvidos nestes atos discriminatórios para os alertar e os fazer refletir sobre os seus atos.

Colocando o enfoque nos domínios do Português, os que mais apreciavam eram a Gramática e a Oralidade, mais concretamente, a Expressão Oral, mostrando mais resistência relativamente ao domínio da Escrita, pois consideravam que este implicava demasiado trabalho, sendo, por isso, mais aborrecido. O trabalho individual era o privilegiado devido ao tempo que despendiam na execução das tarefas e também como forma de evitar distrações. Nos raros momentos em que foram realizados trabalhos em grupo, era difícil captar a atenção dos alunos e controlar o barulho, no entanto, a motivação que eles apresentavam, assim como a valorização, por parte das docentes (cooperante e estagiárias) do produto final que apresentavam, mostravam que estes eram momentos necessários e importantes para o desenvolvimento tanto pessoal como curricular dos alunos.

Atendendo à organização do espaço, os alunos encontravam-se distribuídos aos pares pelas suas mesas e estavam direcionados de frente para o quadro. Relativamente aos

restantes elementos presentes na sala, uma das paredes encontrava-se repleta de janelas, contabilizando quatro no total, o que permitia uma boa iluminação natural e facilitava o arejamento da sala. Além disso, a parede contrária também estava preenchida com pequenas janelas na parte superior, que tinham uma ligação com o corredor. No entanto, as condições acústicas nem sempre eram as melhores, uma vez que se ouvia com facilidade ruído vindo tanto do exterior como dos corredores, mesmo que as janelas se encontrassem fechadas.

Os materiais que aqui podiam ser encontrados eram o computador, o quadro interativo e o projetor, o quadro de giz, material de geometria – régua, esquadro, transferidor e compasso – e um quadro de cortiça para afixar alguns trabalhos. O mobiliário existente encontrava-se um pouco degradado, sendo frequente encontrar mesas, cadeiras e, por vezes, até mesmo paredes riscadas. Apesar de a prática educativa acontecer em duas salas distintas, a sua organização, assim como os materiais disponíveis, eram os mesmos. Importa ainda referir os programas informáticos utilizados que eram o Inovar e o *Microsoft Teams*.

Relativamente à organização do tempo, a mestranda estava presente em três blocos letivos semanais de 50 minutos independentemente da modalidade do estágio. Desta forma, à segunda-feira o primeiro bloco era de Oficina de Português das 9h15 às 10h05, seguido de um intervalo de 10 minutos e de um bloco de Português das 10h15 às 11h05, sendo ambos na mesma sala. O terceiro bloco era à terça-feira das 15h20 às 16h10, numa sala distinta embora com a mesma organização.

Além da professora cooperante, que ocupava também as funções de Diretora de Turma (DT) e de professora de Cidadania e Desenvolvimento, estava sempre presente uma professora, em coadjuvação, para auxiliar os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A comunicação com os Encarregados de Educação era realizada via *Microsoft Teams* ou através de um grupo criado na aplicação de conversação *WhatsApp* para esse efeito. Importa ainda salientar a articulação horizontal desenvolvida com a professora de História e Geografia de Portugal e que envolvia também a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Fruto deste diálogo disciplinar, as duas professoras desenvolveram um projeto para aproximar os alunos da comunidade sénior local. Desta forma, foi promovida uma visita a um lar de idosos da localidade, onde os alunos realizaram uma apresentação na qual cantaram, disseram poemas e leram lendas, aliando as três áreas curriculares. Nesta visita, os alunos foram alertados para a realidade em que vivem muitos idosos, que apesar de serem bem tratados nestes locais, por vezes, não têm familiares que os visitem, sentindo solidão. Configurou-se, assim, uma oportunidade para os alunos fazerem algo de positivo pela sua comunidade.

A mestranda, além de ter assistido a alguns dos ensaios do projeto referido anteriormente, pôde ainda acompanhar a turma em algumas atividades e comemorações, entre as quais se destacam o Dia da Mulher, a Semana da Leitura, o Dia Mundial da Criança, uma sessão com o psicólogo escolar sobre o que é a felicidade e o Concurso de Leitura com a obra *A Biblioteca Misteriosa do Tio Serafim* de José Augusto Maia Marques.

Por fim, em comparação com a relação com o corpo docente e não docente desenvolvida na escola do 1.º CEB, nesta escola afigurou-se mais difícil alcançar proximidade e desenvolver o sentimento de interajuda, uma vez que, além de o espaço ser muito maior, também a quantidade de professores e de auxiliares de ação educativa que aqui trabalhavam o era. No entanto, sempre que a professora em formação necessitava de algo ou tinha algum problema ou alguma questão a colocar, existia sempre alguém pronto a ajudar. Também a professora cooperante estava sempre disponível tanto presencialmente como via *email*, tendo sido frequentes os encontros na escola, tanto para conceção de atividades como para balanço do trabalho realizado.

2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 6.º ano, na qual foi lecionada a área curricular de História e Geografia de Portugal, era composta por um total de 19 alunos, dos quais 10 eram do sexo masculino e nove eram do sexo feminino, sendo praticamente todos de nacionalidade portuguesa, à exceção de um, que tinha nacionalidade brasileira. No que concerne às faixas etárias, a

maioria tinha onze anos, à exceção de dois alunos que tinham 12 anos. Relativamente à diferenciação pedagógica, quatro alunos tinham medidas seletivas e individuais de suporte à aprendizagem e à inclusão, que presumiam, nomeadamente, fichas adaptadas com um menor número de questões e com linguagem simplificada, a oportunidade de realizar trabalhos onde poderiam evidenciar os conhecimentos adquiridos e um *feedback* contínuo, assim como um reconhecimento do seu esforço pela professora cooperante. Além disso, três alunos frequentavam o ensino articulado de Música. Importa ainda referir que, ao longo do ano, um aluno foi transferido para outra escola e foram integrados na turma dois novos alunos, sendo que um deles chegou no decorrer do 1.º período de outra escola e o segundo veio transferido de outra turma decorrida metade do ano letivo.

A turma esteve, desde o início, bastante interessada, empenhada e unida, evidenciando bastante interesse na disciplina, sendo que ao longo das aulas eram frequentes as intervenções nas quais contribuía com factos históricos que tinha visto em algum documentário ou que tinha lido em algum livro. Além disso, apreciava o trabalho em grupo, seja em grande ou em pequeno grupo, e demonstrava apreço pelos debates, esforçando-se bastante com a escolha de argumentos para sustentar os seus pontos de vista.

A curiosidade era, também, uma característica que estava bem patente na turma, sendo que os alunos revelavam motivação relativamente a aulas que proporcionavam diversos recursos e que lhes permitiam investigar e tirar as suas próprias conclusões. A participação ativa e o entusiasmo nunca faltavam, sendo que muitas eram as aulas nas quais estes alteravam ligeiramente o rumo do que estava planificado, razão pela qual a professora em formação necessitava de revelar flexibilidade relativamente a ter de seguir outras direções durante a aula. Sempre que queriam participar, os alunos sabiam que deviam levantar o dedo e aguardar a sua vez, mostrando conhecimento e respeito pelas regras de uso da palavra. Era uma turma pacífica, com muito respeito por si e pelo outro e que evitava qualquer tipo de conflito dentro e fora da sala de aula.

A Delegada de Turma teve também um papel importante como porta-voz e mediadora dos assuntos da turma, auxiliando a professora titular sempre que necessário. Importa ainda

referir que existia, pelo menos, uma reunião por período escolar entre todos os Delegados de Turma, o Psicólogo Escolar e o Diretor da Escola para discutir eventuais problemas que surgissem na escola e formas de agir para os solucionar.

Relativamente à professora cooperante, esta era a única agente educativa presente na sala de aula. As suas aulas eram planificadas e preparadas detalhadamente, sendo que quase sempre conseguia terminar aquilo que definia para cada aula. Demonstrava um grande cuidado em dinamizar atividades distintas e apelativas, utilizando diferentes metodologias e preparando materiais e recursos diversificados para as suas aulas. Além disso, fomentava nas aulas tanto o trabalho individual, como em pares e em grupo, enaltecendo a riqueza e a importância da partilha de opiniões, experienciando outras formas de ser e de estar. Também recorria ao uso das tecnologias, deixando que os alunos realizassem algumas pesquisas nos seus próprios telemóveis. Como professora de História considerava importante fomentar nos alunos, desde muito jovens, o gosto pelo trabalho de investigação. Também se encontrava, juntamente com os restantes professores de História, a implementar o Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica - que visava diminuir o peso da avaliação sumativa e aumentar o impacto da avaliação formativa.

Importa também salientar que a professora cooperante motivava constantemente os alunos, incentivando à realização de atividades extra-aula, como, por exemplo, a construção de castros, de castelos e/ou de naus, atendendo à matéria que estavam a lecionar naquele momento, utilizando materiais recicláveis, assim como a construção de bandas desenhadas aquando do 25 de abril. Para auxiliar no processo, fazia questão de trazer para a sala de aula exemplos de trabalhos desenvolvidos com alunos de anos anteriores, para que os atuais alunos, ao percecionarem o produto final, desenvolvessem mais interesse em realizar as tarefas propostas pela professora.

Relativamente à organização da sala de aula, os alunos encontravam-se distribuídos aos pares pelas suas mesas. Apesar de esta não ser a mesma sala onde a professora em formação lecionava as aulas do 5.º ano, a sua estrutura, assim como os materiais disponíveis, eram os mesmos dos que foram referidos na secção anterior. Desta forma, os materiais que

aí podiam ser encontrados eram o computador, o quadro interativo e o projetor, o quadro de giz, material de geometria – régua, esquadro, transferidor e compasso – e um quadro de cortiça para afixar alguns trabalhos. O mobiliário aí existente encontrava-se igualmente um pouco degradado. Uma das paredes apresentava-se igualmente repleta de janelas, possibilitando uma boa iluminação natural. Por outro lado, as condições acústicas eram igualmente desfavoráveis, uma vez que se ouvia com facilidade ruído vindo do exterior.

Quanto à organização do tempo, a professora em formação estava presente em dois blocos letivos, de 50 minutos cada um, por semana, designadamente, à segunda-feira das 11h15 às 12h05, e à quarta-feira das 9h15 às 10h05, sendo que a sala era sempre a mesma. Sobre esta sala importa ainda destacar uma característica menos positiva, ou seja, o facto de aí serem frequentes os problemas de conexão à *internet*. A mestranda tinha, por isso, de se precaver, tendo sempre consigo, em suporte digital e físico, todos os materiais de que necessitasse para as suas regências. Destacam-se ainda os programas informáticos utilizados, que eram igualmente o Inovar e o *Microsoft Teams*.

A mestranda pôde ainda acompanhar a turma em algumas atividades e comemorações, entre as quais se destacam o Projeto “A escola à luz dos olhos de ...”, em comemoração dos 50 anos da escola; uma visita de estudo ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia; um Projeto do Clube Europeu com o tema do 25 de abril intitulado “O que aconteceu?”, que consistia na criação de bandas desenhadas; a atividade “Curiosidades em História e Cidadania”, que consistiu na pesquisa e na apresentação de trabalhos a pares, com recursos à escolha dos alunos; dois trabalhos em 3D, nomeadamente a criação de Rosas-dos-ventos e a construção, recorrendo a materiais recicláveis, de uma representação de Comunidades Recoletoras e Agropastoris; e a atividade intitulada “Memórias sobre Figuras Históricas”, que consistia na pesquisa e na escrita da biografia de uma figura histórica à escolha dos alunos.

Para finalizar, importa referir que a mestranda se sentiu sempre muito acolhida e auxiliada pela professora cooperante, que se mostrava sempre disponível para trocar

impressões e refletir sobre os processos, contribuindo para a sua evolução pessoal e profissional.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

Todo o conhecimento que a mestranda adquiriu sobre os contextos e sobre as turmas foi crucial para a tomada de decisões ao longo da prática educativa. O ambiente vivido foi de verdadeira cooperação, sendo que as relações estabelecidas, tanto com as professoras cooperantes como supervisoras, com o par pedagógico, com os alunos e com a restante comunidade escolar, foram decisivas para o seu sucesso.

As realidades presentes nos contextos educativos são variadas, tal como foi possível depreender da caracterização realizada ao longo do atual capítulo. Cada turma é uma turma e cada aluno é um aluno, facto que faz com que as predisposições para a aprendizagem sejam também diferentes, influenciando assim as escolhas de qualquer professor.

A escola do 1.º CEB era aquela que se encontrava mais munida de recursos e de materiais tecnológicos, uma vez que cada aluno possuía o seu *tablet* e tinha a possibilidade de utilizar robôs. Atendendo à realidade do mundo atual, que é cada vez mais tecnológico, é positivo ter um ambiente em sala de aula que permita o desenvolvimento de capacidades e atitudes relacionadas com esta área. O problema prende-se com esta não ser a realidade de todas as escolas, facto que poderá levar a uma desmotivação destes alunos se transitarem para o 2.º CEB e encontrarem uma realidade completamente diferente na escola sede do Agrupamento.

A turma mais desafiante foi a turma do 5.º ano do 2.º CEB, na qual a professora em formação lecionou a área curricular de Português. O arranque do ano letivo revelou-se particularmente duro para esta turma que não se estava a adaptar bem à transição entre ciclos, especialmente à gestão do tempo. Aliada a essa dificuldade, estava patente uma grande desmotivação, provocada pelo uso excessivo do manual escolar. No entanto, com o decorrer do ano letivo a turma foi desabrochando, vencendo as suas dificuldades e tornando-se numa

turma empenhada, motivada e participativa, com intervenções interessantes e proveitosas, como será possível evidenciar no capítulo 4, dedicado ao projeto de investigação.

Relativamente à turma do 6.º ano do 2.º CEB, onde foi realizada a prática educativa na área curricular de HGP, esta foi a turma mais unida e dotada de conhecimento com a qual a professora em formação contactou. O facto de esta possuir a faixa etária mais elevada, de entre as três turmas com as quais foi realizado o estágio, e de revelar uma enorme preferência pela disciplina foi, talvez, influenciador no alto grau de autonomia que evidenciava e nas inúmeras participações que realizava. Por fim, importa referir que esta foi a turma com a qual o trabalho desenvolvido foi mais fluído e durante o qual sucederam menos imprevistos, sendo que tal facto poderá ser justificado pelo nível de evolução que esta apresentava desde o início.

O próximo capítulo debruçar-se-á sobre a intervenção educativa que a professora em formação realizou nos contextos referidos e com as turmas apresentadas, mostrando evidências comentadas do trabalho que realizou.

3. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No presente capítulo será apresentada a Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta a sua organização e as suas componentes. Refletir-se-á sobre a importância da Unidade Didática (UD) como forma de articulação horizontal e vertical, assim como sobre as UD que foram implementadas ao longo da prática educativa. Em seguida, serão também expostas evidências do trabalho realizado ao longo do Estágio, partindo do geral, ciclo de ensino, passando pelas diferentes áreas curriculares e culminando nos seus diferentes domínios/temas. Para terminar, será exposto um projeto desenvolvido na comunidade, feita referência a um projeto de investigação, descritas outras atividades de envolvimento na comunidade educativa e serão tecidas umas breves considerações finais sobre o capítulo.

A organização escolhida para apresentar as atividades resultou da que consta no portefólio¹, que se encontra também estruturado por ciclos e pelas respetivas áreas curriculares. Além disso, as atividades apresentadas não foram selecionadas pelo seu grau de sucesso, mas pelos momentos de reflexão que proporcionaram.

Estes momentos dedicados à reflexão, sobretudo os de pós-ação, são bastante importantes na formação do professor. Para Nóvoa (2011, citado por Moreira & Silva, 2019), é necessário “explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada dentro dos contextos de trabalho, através do diálogo com outros profissionais” (p. 22), proporcionando, assim, uma reflexão conjunta e fundamental para interpretar e transformar a ação docente. Tal como referem Castro, Semião e Vieira (2022) o fomento de momentos de reflexão propiciará a formação de professores “informados e reflexivos, capazes de identificar constrangimentos e traçar planos de ação inovadores, desenvolvendo também eles a sua autonomia profissional” (p. 44).

¹ O portefólio, elaborado no âmbito da PES, contempla a apresentação e análise reflexiva da intervenção educativa, a indicação das metas delineadas e dos resultados atingidos, bem como a fundamentação das opções pedagógicas e didáticas e encontra-se disponível em <https://padlet.com/3180654/portefoliopesmanuelaoliveira>.

3.1. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada é uma Unidade Curricular da componente de Iniciação à Prática Profissional, que integra o 2.º ano curricular e que tem a duração de dois semestres.

Tendo em atenção os objetivos presentes na Ficha de Unidade Curricular (FUC), era pretendido, ao longo da PES, que fossem aplicados conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais em todo o processo; que fosse desenvolvida uma atitude crítico-reflexiva e investigativa que potencializasse a tomada de decisão; e que se procedesse à divulgação do conhecimento profissional adquirido, propiciando a renovação de práticas educativas inclusivas.

Atentando aos conteúdos programáticos, constantes igualmente na FUC, estes contemplam as três dimensões do professor – profissional, pessoal e social -, o professor como um investigador, o centro de estágio, o ciclo de supervisão pedagógica e todo o processo de ensino e de aprendizagem. A metodologia utilizada contemplou momentos de trabalho tanto na instituição formadora como nos centros de estágio, assim como sessões de avaliação.

Além da FUC, também o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) é um documento importante onde constam informações essenciais sobre o Mestrado e, mais particularmente para este capítulo, sobre o regime e as condições de funcionamento do Estágio e sobre a UC da Prática de Ensino Supervisionada.

Em termos de organização, esta unidade curricular contempla um conjunto de componentes, sendo estes o Estágio, com a duração de 400 horas; os Seminários, com uma extensão de 60 horas, organizados pelos professores supervisores institucionais; as Orientações Tutoriais (OT), distribuídas por um período total de 8 horas durante as quais os professores supervisores orientaram a preparação das intervenções; e, finalmente, o Trabalho Autónomo, que contempla um conjunto de 855 horas, das quais 43 horas são de intervenção,

12 horas para reuniões e 125 horas de preparação. No seu conjunto, estas vertentes perfazem um total de 1323 horas de trabalho, dedicação e aprendizagem por parte da professora em formação com vista à capacitação para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo (Complemento Regulamentar Específico de Curso, 2022).

O estágio, que se desenvolveu em simultâneo nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, estava previsto decorrer entre o dia três de outubro de 2022 e o dia 26 de maio de 2023, mas estendeu-se até à primeira semana de junho devido à implementação de um projeto na comunidade. Este foi realizado em par pedagógico e seguiu um modelo quinzenal, no qual se iam alternando os ciclos. Além disso, importa referir que, na primeira semana a seguir a qualquer interrupção, era adotado um modelo misto, que implicava a intervenção educativa em ambos os ciclos, de forma a ser recuperado o contacto com os alunos.

Observando a tabela seguinte (v. Tabela 1), verificamos que a ação educativa ocorreu em três etapas: sendo a primeira a Observação (O), desenvolvida ao longo das primeiras duas semanas; a Observação e Cooperação (OC), realizada nas duas semanas seguintes; e a fase de Regências (R), que se prolongou pelo restante tempo de estágio e que se subdividiu em regências acompanhadas do par pedagógico (RPP) e em regências individuais (RI).

Tabela 1 – Organização e calendarização das regências (Fonte: Adaptado do documento Prática de Ensino Supervisionada – Estágio, elaborado pela Comissão de Curso)

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

O: Observação; OC: Observação e cooperação; RPP: Regências acompanhadas do par pedagógico; RI: Regências individuais

As semanas de Observação permitiram à mestranda analisar o funcionamento do Agrupamento e das respetivas escolas, tanto ao nível dos espaços físicos como também a nível organizacional. De forma a auxiliar todo o processo, a professora em formação recorreu a um instrumento de recolha de dados, nomeadamente as grelhas de observação², que facilitaram a organização de toda a informação recolhida. Assim sendo, e de uma forma mais pormenorizada, foram registados dados relativamente à caracterização e gestão das turmas; à organização do espaço físico (sala de aula), dos espaços da escola e do tempo; à caracterização das interações pedagógicas entre alunos, professores e comunidade educativa; e, finalmente, a atividades e projetos. Esta primeira fase revelou-se de extrema importância, primeiramente, para fornecer um conhecimento mais aprofundado sobre os diferentes contextos e, conseqüentemente, para auxiliar a tomar e a fundamentar decisões na prática educativa. Tal como refere Rodrigues (2001) “qualquer que seja o caminho (...), a observação é o procedimento de base” (p. 66), uma vez que esta fase representa o primeiro contacto entre o professor e os alunos. Além disso, é esta etapa que poderá auxiliar o professor em mais aspetos, como por exemplo, “reconhecer e identificar fenómenos”, “pôr problemas e verificar soluções”, “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la” e “realizar a síntese entre teoria e prática” (Estrela, 1994, p. 58), pois é através dela que o professor conseguirá mais respostas.

Nas semanas seguintes, foi acrescentada a componente de cooperação, permitindo à professora em formação dar os seus primeiros passos relativamente à intervenção educativa. A cooperação não se restringiu à sala de aula, sendo que, sempre que as professoras cooperantes solicitavam, eram realizados encontros noutros espaços, como por exemplo, na sala dos professores, nos quais a professora em formação auxiliava na conceção de atividades. Em contexto de sala de aula, também foram dinamizadas algumas tarefas, a pedido das professoras cooperantes, de forma a propiciar-se uma aproximação natural e um estreitamento dos laços entre as professoras estagiárias e os alunos. Magalhães e Folque (2018) destacam a “importância de aprender a profissão em cooperação”, sublinhando a importância do papel dos professores cooperantes que são “essenciais no processo de

² As grelhas de observação encontram-se disponíveis para consulta no portefólio, na coluna 2. *Cronograma de Regências e Grelhas de Observação*.

formação das estudantes” (p. 78). A mestranda considera que estas duas semanas foram essenciais para conquistar a confiança dos alunos e para desenvolver a sua própria confiança, antes de assumir, de forma mais independente, a sala de aula. Além disso, o apoio das professoras cooperantes foi fundamental para o desenvolvimento da atenção a pequenos detalhes, como por exemplo, a importância de o professor circular por toda a sala e de não estar imóvel em frente ao quadro e o cuidado em tentar atender a todas as dúvidas que os alunos possam colocar, sem demonstrar pressa em avançar com a aula.

No período posterior, destacam-se as semanas de Regências, durante as quais, a mestranda pôde exercer a prática educativa. Partindo da observação e da observação/cooperação anteriormente realizadas, assim como da reflexão sobre as mesmas, atentou-se nas necessidades de cada grupo e, especificamente, de cada indivíduo, para planificar, pensar e construir recursos diversificados e pertinentes, assim como para colocar em prática diversas estratégias pedagógicas. Este período substancial da PES ocupado pelas regências permitiu também refletir sobre a prática, não só individualmente, mas, também, juntamente com o par pedagógico, com as professoras cooperantes e com as professoras supervisoras, propiciando uma evolução e um aprimoramento da prática educativa. Os momentos de trabalho em equipa pedagógica revelaram-se essenciais para dar resposta às dificuldades sentidas, assim como, para repensar, de forma contínua, as práticas educativas. Todas as formas de colaboração são importantes e “podem ajudar os professores a quebrar as barreiras do isolamento e do individualismo” (Santos & Freire, 2015, p. 162).

A intervenção educativa foi desenvolvida em todas as áreas curriculares do 1.º CEB, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, e nas áreas disciplinares de Português e de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. Inicialmente, foram planificadas sequências didáticas, em par pedagógico, seguidas pela planificação e implementação de Unidades Didáticas, que envolveram a articulação curricular horizontal e vertical. No total, foram desenvolvidas quatro Unidades Didáticas, sendo que a primeira foi realizada em par pedagógico e as restantes três de forma autónoma.

Ao longo da prática educativa supervisionada, a professora em formação conseguiu cumprir o total de regências previstas inicialmente. Desta forma, foram desenvolvidas cinco regências no 1.º CEB, tendo sido uma delas realizada em par pedagógico; no 2.º CEB em História e Geografia de Portugal, foram realizadas nove regências, tendo uma sido realizada em par pedagógico; e em Português, no 2.º CEB, foram colocadas em prática 11 regências, sendo que uma foi igualmente realizada em par pedagógico. Importa ainda referir que, para uma melhor organização da prática educativa, foi elaborado, em conjunto com o par pedagógico, um calendário de regências no qual foram estabelecidas as aulas a lecionar e os respetivos dias para o seu efeito.

3.2. A UNIDADE DIDÁTICA COMO MEIO DE ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL

A unidade didática (UD) é entendida como uma “realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base: uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático com o fator tempo; a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador; a consideração de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados” (Pais, 2013, p. 68).

De acordo com Pais (2013), uma UD tem de respeitar umas determinadas características, que o autor considera fundamentais, assim como, apresentar uns elementos-base específicos. Desta forma, as características fundamentais de uma UD são: serem reais, práticas e úteis; definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar; formar metodologicamente um todo coerente; respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática; ser flexíveis; ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico; ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas e de interação das áreas curriculares que as integram; ser motivadoras; ser práticas, dinâmicas e adaptáveis; ser adequadas em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação; e ser avaliáveis. Do ponto de vista estrutural, uma UD deve incluir os

seguintes elementos-base: uma fundamentação onde conste uma breve descrição e justificação das opções metodológico-didáticas; a caracterização do contexto educativo onde esta será implementada; a definição dos objetivos didáticos; a definição de um tema e dos elementos integradores; a seleção do conteúdo programático, atendendo às áreas e às competências gerais e específicas; o desenho dos percursos de ensino-aprendizagem, através da definição de critérios de sequenciação e integração das tarefas, a seleção das mesmas e a elaboração de guiões integrados de desenvolvimento; e, por fim, a avaliação, que se revela fundamental para refletir e reajustar a prática educativa.

Para construir uma UD, além das características e dos elementos-base referidos por Pais, é necessário que o professor tenha claros os conceitos de “articulação horizontal” e de “articulação vertical”. Desta forma, Morgado & Tomaz (2009), definem a articulação horizontal como a “identificação de aspetos comuns” e a “conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (p. 3). A articulação vertical, por sua vez, é entendida como a “interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3).

A mestrandia considera, assim, que o recurso à UD facilita a interligação de saberes e proporciona uma visão global dos conhecimentos, sendo que, para o seu desenvolvimento, considera fulcral o trabalho colaborativo entre professores que lecionem tanto no mesmo nível de ensino, como em níveis de ensino diferentes. Outro aspeto que lhe parece relevante para o sucesso da UD é a conceção de atividades que se relacionem com a realidade próxima dos alunos, proporcionando aprendizagens significativas.

Desta forma, ao longo da prática educativa foram concebidas e implementadas quatro UD, apresentadas a seguir: (i) *Construir, Desconstruir e Reconstruir!*, desenvolvida entre os meses de dezembro e de janeiro, em par pedagógico; (ii) *Consciencializar para um melhor cidadão se tornar!*, realizada durante o mês de março, de forma individual; (iii) *Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!*, elaborada durante o mês de abril, também

individualmente; (iv) *Ser tecnológico e inovador é de muito valor!*, a última UD, concebida durante o mês de maio, igualmente de forma individual. Importa, ainda, salientar que todas as UD resultaram da articulação horizontal e vertical entre os dois ciclos de ensino, como se pode verificar, consultando o quadro seguinte (v. Quadro 1).

Quadro 1 – Unidades Didáticas implementadas ao longo da PES (Fonte: Elaboração própria)

Unidades Didáticas implementadas ao longo da PES	
UD 1 – Construir, Desconstruir e Reconstruir!	
<ul style="list-style-type: none"> • 1.º CEB: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Português</u>: Obra <i>O Pescador</i> de Rafaela Rodrigues; Família de palavras; Sufixos -dor, -ista e -eiro; ✓ <u>Matemática</u>: Orientação espacial: mapas e coordenadas no plano; Jogo da Batalha Naval; Operação com figuras: reflexão e rotação; ✓ <u>Estudo do Meio</u>: Vestígios do passado local: construções; instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; costumes e tradições; ✓ <u>Educação Artística – Artes Visuais</u>: Desenho ilustrativo de uma família de palavras. • 2.º CEB: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Português</u>: Obra <i>A Contradição Humana</i> de Afonso Cruz; Atividade de escrita a partir da obra; Laboratório Gramatical - Formação de palavras: palavras simples e palavras complexas; base e afixos; prefixos i-, im-, in-, des- e re-; sufixos -dor, -ista e -eiro. ✓ <u>História e Geografia de Portugal</u>: A Monarquia Absoluta de D. João V; O terramoto de 1755 e a reconstrução da cidade de Lisboa; A Revolução Liberal de 1820; A Monarquia Liberal e a Constituição de 1822; A independência do Brasil. 	
UD 2 - Consciencializar para um melhor cidadão se tornar!	
<ul style="list-style-type: none"> • 1.º CEB: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Português</u>: Obra <i>Olá! Obrigado! Adeus!</i> de Elisenda Roca e Cristina Losantos. ✓ <u>Estudo do Meio</u>: A importância da preservação da Natureza (trabalho em grupo); ✓ <u>Educação Artística - Música</u>: Canção <i>Boas Maneiras (Não Custa Nada!)</i> de Maria Vasconcelos. • 2.º CEB: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Português</u>: Teste diagnóstico sobre a cortesia linguística; Obra <i>Olá! Obrigado! Adeus!</i> de Elisenda Roca e ilustrações de Cristina Losantos; Simulação de situações da vida real; ✓ <u>História e Geografia de Portugal</u>: A 1.ª República - A Constituição de 1911; As reformas educativas e sociais da 1.ª República; Visita virtual à Assembleia da República; Dramatização de uma sessão do Parlamento. 	
UD 3 - Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!	
<ul style="list-style-type: none"> • 1.º CEB: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Português</u>: Canção <i>Liberdade</i> de Sérgio Godinho; Obra <i>Avó, Onde é Que Estavas no 25 de Abril?</i> de Ana Markl e ilustrações de Christina Casnellie; Escrita de um acróstico; ✓ <u>Matemática</u>: Dados: recolha e análise de dados; Plataformas <i>Pordata Kids</i> (site de estatística) e <i>LiveGapCharts</i> (construção online de gráficos e tabelas). • 2.º CEB: 	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Português</u>: Atividade de escrita: <i>Para mim a liberdade é ...</i> ; Vídeo <i>Prisão de Caxias – Memórias da Revolução – RTP</i>; Conto “Eu, o portão de Caxias”, da obra <i>7x25 – Histórias da Liberdade</i> de Margarida Fonseca e ilustrações de Inês do Carmo. ✓ <u>História e Geografia de Portugal</u>: O 25 de abril de 1974 e o regime democrático; Visualização e análise de excertos do filme <i>Capitães de Abril</i>.
<p>UD 4 - Ser tecnológico e inovador é de muito valor!</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 1.º CEB: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Matemática</u>: Massa: quilograma e grama; Significado, medição, comparação e leitura de massas. ✓ <u>Estudo do Meio</u>: Operadores tecnológicos: molas e elásticos; alavancas e balanças; roldanas e rodas dentadas; interruptores (atividades de experimentação). • 2.º CEB: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Português</u>: Escrita de <i>emails</i> (atividade em grupo); Obra <i>O rapaz e o robô</i> de Luísa Ducla Soares; ✓ <u>História e Geografia de Portugal</u>: Transportes e comunicações na sociedade atual; Distribuição e assimetrias das redes de transporte em Portugal; As telecomunicações na sociedade atual.

Tomaremos como exemplo a terceira UD, intitulada *Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!*, para explicitar de que forma foi concretizada a articulação horizontal e vertical. Assim sendo, ao nível do 3.º ano de escolaridade, os saberes de Português e de Matemática interligaram-se, partindo de uma obra que auxiliou os alunos a compreender a data histórica do 25 de abril de 1974, passando pela pesquisa e interpretação de dados estatísticos, de forma a apurar a evolução do nosso país em diferentes áreas, e culminando na escrita de um acróstico que juntou os conhecimentos adquiridos nas duas áreas, evidenciando assim a articulação horizontal. Além disso, a articulação vertical entre os dois ciclos é visível, sendo que explorou um tema comum com recurso a diferentes metodologias e recursos, ou seja, o 1.º CEB através da obra *Avó, Onde é Que Estavas no 25 de Abril?*, de Ana Markl e ilustrada por Christina Casnellie, e a turma de 6.º ano do 2.º CEB através da visualização do filme *Capitães de Abril*.

Para a realização destas UD, além do tema central ou elemento aglutinador que permitisse estas duas formas de articulação, foi também tido em conta o contexto sociocultural e pedagógico em que as turmas em questão se encontravam inseridas, a motivação e a implicação dos alunos no processo, a adequação ao tempo disponível para a sua realização, a definição clara das aprendizagens a desenvolver e a praticidade e utilidade das UD. Além disso, e como não poderia deixar de ser, a escolha das atividades a desenvolver

ao longo de todas as UD apoiou-se no desenvolvimento dos valores e das áreas de competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Tendo em atenção os documentos orientadores da prática educativa, que se regem por um paradigma sócio construtivista, e tal como refere Pais (2012), quando se idealiza e se constrói uma unidade didática, devemos assegurar-nos de que “o aluno participe ativamente no processo de desenvolvimento e não seja um mero recetor” (p. 44), sendo também importante “diversificar os modelos e tipologias das atividades propostas, através da aplicação dos princípios técnicos da diversificação curricular e da funcionalidade dessas mesmas atividades” (p. 46).

Nos pontos seguintes deste capítulo, será apresentada a descrição e a reflexão sobre algumas das intervenções realizadas no âmbito da PES, sendo que será seguida uma subdivisão em Ciclos de Ensino e, conseqüentemente, nas várias áreas curriculares atendidas nos mesmos, assim como, nos respetivos domínios/temas que lhes concernem.

3.3. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa no 1.º CEB envolveu as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística, tendo sido desenvolvida numa turma do 3.º ano do 1.º CEB. Importa salientar que, ao longo desta, a professora em formação procurou sempre promover a articulação horizontal e a articulação vertical, uma vez que as diferentes áreas não podem nem devem ser trabalhadas isoladamente, mas, sim, em constante articulação e cooperação escapando assim a um ensino fragmentado.

De acordo com Pombo (1993) o conceito de interdisciplinaridade vai da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca. Desta forma, para que ocorra interdisciplinaridade é necessário estabelecer uma relação entre as diferentes disciplinas (Fortes, 2009), que pode ser reforçada através do trabalho colaborativo entre os professores das várias áreas curriculares.

No âmbito do 1.º CEB, torna-se ainda mais fácil desenvolver a interdisciplinaridade, uma vez que, tendo em conta o exposto no capítulo anterior, existe um professor titular que pode tomar decisões de forma mais autónoma e simplificar a implementação desse conceito.

3.3.1. A PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

“O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa (...) tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos.” (Ministério da Educação, 2018, p.1).

Assim sendo, ao longo da prática educativa, foram planificadas e implementadas várias atividades que permitiram aos alunos desenvolverem competências em domínios específicos, como foi o caso da compreensão e da expressão oral, da educação literária e da leitura, assim como da expressão escrita. Por uma questão de tempo, não foi possível explorar o domínio da *Gramática* no 1.º CEB, no entanto, a mestrande teve a oportunidade de o desenvolver no 2.º CEB, como adiante será exposto. Se tivesse havido oportunidade, a professora em formação gostaria de ter lecionado a conjugação verbal com a metodologia de Laboratório Gramatical, uma vez que foi produtiva no 2.º CEB, tal como adiante se descreve.

3.3.1.1. ORALIDADE

Este é um domínio que, tal como defendem Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), “se ensina, se avalia e se desenvolve, não de forma descontextualizada, mas enquadrado em situações discursivas e didáticas autênticas que surgem na gestão diária do currículo.” (p. 55).

Assim sendo, neste domínio do Português, salienta-se uma atividade presente na terceira UD - *Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!* –, que serviu o propósito de motivação da aula e na qual foi explorada a compreensão oral. Para este exercício de escuta ativa foi selecionado um excerto de uma canção de Sérgio Godinho intitulada *Liberdade*. O

excerto da letra da canção foi distribuído à turma, em formato de papel, sendo que esta se apresentava com lacunas que os alunos deveriam preencher aquando da sua audição. As palavras em falta representaram conceitos-chave relacionados com a temática da aula (o 25 de abril) e para os quais a professora em formação pretendeu despertar a atenção dos alunos.

Atentando às três fases da escuta ativa – pré-escuta, escuta e pós-escuta (Sá & Luna, 2016) -, foi pedido aos alunos que, na primeira fase, lessem o excerto da letra da canção e as palavras que surgiam ao lado, as quais deveriam utilizar para completar a letra. Durante a audição, tiveram duas oportunidades para escutarem a canção e completarem os espaços em branco. Finalmente, na pós-escuta, a professora em formação inquiriu os alunos sobre as estratégias que utilizaram para completar a letra da canção e procedeu à correção da atividade.

Apesar de a atividade ter sido bem estruturada, e de todo o trabalho envolvido na sua planificação e na preparação, esta revelou alguns obstáculos na sua concretização. O seu tempo de execução aproximou-se de 20 minutos, o que, para uma atividade de motivação, é uma duração demasiado prolongada, no entanto, dadas as dificuldades que os alunos evidenciaram, a duração acabou por não ser tão desapropriada, mas sim aquela de que a turma necessitou para ser bem-sucedida na sua concretização.

Uma vez que se tratava de uma canção com um ritmo acelerado, os alunos demonstraram dificuldade em conseguir acompanhar o que era pronunciado. No entanto, apresentaram estratégias pertinentes para o preenchimento da letra, como, por exemplo, atentarem em certas palavras que rimavam no final de alguns versos e excluírem palavras de acordo com a parte da letra que já surgia preenchida. Apesar de a canção escolhida ter atendido ao propósito da aula, talvez fosse mais adequado, numa próxima vez e com crianças desta faixa etária, ter o cuidado de eleger outra canção com um ritmo mais lento e com uma letra mais perceptível e, aos poucos, ir aumentando o grau de dificuldade, em aulas futuras.

3.3.1.2. EDUCAÇÃO LITERÁRIA

“Conhecer textos e autores literários faculta ao sujeito um conhecimento do mundo importante para que ele possa estabelecer conexões e relações intertextuais, inferindo muito daquilo que se entrediz ou que não se explicita abertamente.” (Azevedo & Balça, 2019, p. 8).

O livro revela-se, assim, o objeto central deste domínio, abrindo portas para a abordagem das mais variada temáticas e permitindo a introdução de numerosos conteúdos. Para além disso, proporcionar importantes momentos de partilha e de reflexão com base nas diferentes formas que interpretar e ver o mundo que cada indivíduo evidencia.

Nesse seguimento, as obras exploradas em Português no 1.º CEB foram a obra *O Pescador* de Rafaela Rodrigues; a obra *Olá! Obrigado! Adeus!* de Elisenda Roca, com ilustrações de Cristina Losantos; e a obra *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?* de Ana Markl, com ilustrações de Christina Casnellie. Importa referir que a professora em formação tomou a opção de não incluir mais obras nas aulas direcionadas a esta turma, uma vez que a mesma demonstrou desagrado por praticamente todas as aulas da professora em formação contemplarem um livro de literatura para a infância. Assim, foram desenvolvidas outras estratégias que envolviam recursos distintos, como por exemplo, o recurso a letras de canções, a par com outros domínios, que permitissem abordar as temáticas pretendidas.

Na abordagem de qualquer obra, revela-se impossível desassociar o domínio da *Educação Literária* do domínio da *Leitura*, uma vez que ambos se complementam. No entanto, o documento das *Aprendizagens Essenciais* de Português (2018h) do 3.º ano no 1.º CEB auxilia na identificação de objetivos associados a cada domínio. Assim sendo, e tendo em conta esse mesmo documento orientador do ensino, destaca-se uma atividade realizada no domínio da *Educação Literária*, presente na primeira UD - *Construir, Desconstruir e Reconstruir!*

O principal objetivo dessa atividade prendia-se com a antecipação do tema da obra que seria abordada - *O Pescador* de Rafaela Rodrigues -, através da visualização de uma ilustração da mesma. Desta forma, a mestranda transformou uma das ilustrações da obra,

neste caso, uma vista lateral da proa de um barco, num *mini puzzle* com 9 peças (v. Figura 1). Como a turma se encontrava, normalmente, dividida em quatro grupos, foi preparado um *puzzle* para cada um, da mesma imagem, para que o pudessem montar em conjunto. Sem grande dificuldade, os estudantes foram capazes de o reconstituir, referindo que a história poderia ser sobre uma viagem de barco ou sobre alguém que trabalhasse na respetiva embarcação.



Figura 1 – *Puzzle* construído para antecipação do tema da obra
(Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

Apesar de a atividade ter sido bem-sucedida, a professora em formação considera que, numa próxima vez, em vez de todos os grupos receberem a mesma ilustração, estas poderiam ser diferentes e ir rodando os vários grupos para que pudessem receber mais informações que lhes permitissem antecipar o(s) tema(s) de forma mais estruturada.

3.3.1.3. LEITURA

Ler é um ato que pressupõe outro, o de compreender. Assim como explica Sim-Sim (2007), a compreensão da leitura representa a atribuição de significado ao que se lê, ou seja, “tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto.” (p. 7).

Nesse seguimento, e em consonância com o domínio da *Educação Literária*, como foi referido anteriormente, salienta-se uma atividade presente na terceira UD - *Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!*. Para esta atividade foram tidos em conta os três grandes

momentos que suportam este domínio, ou seja, a pré-leitura, a leitura e a pós leitura (Magron, Barreto & Fecchio 2004). Desta forma, a presente atividade teve como núcleo central a obra *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?* de Ana Markl, com ilustrações de Christina Casnellie.

Na fase de pré-leitura, foi efetuada uma ligação entre a canção utilizada na atividade de motivação, apresentada anteriormente no domínio da *Oralidade*, e a ilustração presente nas guardas do livro. Desta forma, os alunos foram inquiridos sobre as cores predominantes na ilustração e os seus possíveis significados, a possível relação entre a flor e o gesto que aí surgia, de que forma a canção poderia interligar-se com esses elementos e, por fim, se atribuíam algum significado entre estas informações e o feriado do 25 de abril, que iria ser celebrado na semana seguinte.

O momento seguinte correspondeu à leitura, que foi realizada pela professora em formação, com o auxílio do seu par pedagógico, não só devido à sua extensão, mas, também, para que os alunos pudessem desfrutar deste momento e ouvir atentamente a história enquanto relaxavam por breves momentos. Após a leitura, foi distribuída pelos alunos uma ficha de compreensão da obra³, assim como a própria obra para os auxiliar na sua realização. A respetiva ficha era composta por duas páginas, sendo que a primeira continha seis questões de escolha múltipla, nas quais foi privilegiada a compreensão literal – localização de informação explícita presente no texto (Ribeiro, 2010) -, já a segunda apresentava um exercício de reorganização da informação – resumo da informação, reordenando as ideias (Ribeiro, 2010) -, com oito momentos da história. A turma dispôs de alguns minutos para realizar os exercícios autonomamente, tendo-se depois sido procedido à sua correção em grande grupo.

Por fim, a fase de pós-leitura foi realizada oralmente, tendo a professora em formação aproveitado o momento para colocar à turma algumas questões de compreensão inferencial e de compreensão crítica – formulação de suposições sobre o conteúdo do texto a partir de indícios e formação de juízos próprios, respetivamente (Ribeiro, 2010). Nesta atividade, foi

³ A ficha de compreensão da obra poderá ser consultada no portefólio, na coluna 4. 1.º CEB, no Apêndice 2 da planificação 4.6. U.D. 3 - Aula 4 - 1.º CEB.

inquirido se os alunos tinham conseguido chegar ao entendimento da razão pela qual se celebra o 25 de abril, como é que consideravam que era a vida antes desse momento de viragem na História, o motivo pelo qual o cravo é o símbolo dessa revolução e, finalmente, se julgavam que essa data seria justificação para toda e qualquer revolução que, eventualmente, apeteça ao ser humano realizar.

Esta atividade foi produtiva, uma vez que os alunos usufruíram do momento de leitura e mostraram interesse e empenho, tanto na realização da ficha como aquando da discussão em grande grupo. Importa destacar, na ficha de compreensão da leitura, a estratégia utilizada por todos para realizarem o exercício de reorganização da informação, no qual os alunos se socorreram da obra, sublinhando nesta as passagens referidas e ordenando, assim, os vários momentos sem grande dificuldade.

3.3.1.4. ESCRITA

A escrita é um processo bastante complexo uma vez que “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15). Assim sendo, é importante que o professor desenvolva com os alunos atividades diversificadas que estimulem o seu gosto pela escrita, evidenciando, também, o seu lado mais lúdico.

Atentando nesses aspetos, salienta-se uma atividade presente, igualmente, na terceira UD - *Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!*. Esta atividade teve como base não só a obra apresentada no domínio da *Leitura*, mas, também, as atividades desenvolvidas na área curricular de Matemática, sobre organização e tratamento de dados, para comparação de alguns dados referentes ao nosso país aquando da revolução do 25 abril e da atualidade, tendo servido o propósito de atividade de consolidação da referida aula.

Desta forma, os alunos foram desafiados a construir um acróstico formado pelas palavras “Revolução dos Cravos”, que espelhasse as aprendizagens realizadas ao longo daquele dia sobre a temática em estudo. Para a sua concretização, foram seguidas as fases do processo de escrita, ou seja, a planificação – o estabelecimento de objetivos e a antecipação de efeitos -, a textualização – a redação propriamente dita - e a revisão - a leitura, a avaliação e a eventual correção ou reformulação do que foi escrito (Barbeiro & Pereira, 2007).

Na fase de planificação, a professora em formação começou por explicar em que é que consistia a atividade proposta, tendo mostrado alguns exemplos de acrósticos. Além disso, foram também selecionadas, através dos dados estatísticos recolhidos durante a atividade de Matemática, algumas ideias que poderiam constar no mesmo. Na fase seguinte, a de textualização, foram distribuídas pelos alunos as folhas onde deveriam efetuar o seu registo, sendo que a atividade foi realizada em grande grupo. Apesar de a revisão ter sido realizada ao longo de todo o processo de textualização, foram previstas também uma leitura e uma revisão finais para correções e reformulações.

Uma vez que esta turma se mostrou sempre muito reticente a toda e qualquer atividade que envolvesse o processo de escrita, tornou-se importante procurar outros métodos e estratégias que os motivassem para este domínio. Como esta atividade escapou à rotina e à conceção que a turma tinha sobre o que é escrever um texto, a sua curiosidade e o seu envolvimento foi muito maior, tendo esta desfrutado do processo. Na realidade, a diversificação de estratégias por parte do professor é importante para alcançar “um processo educativo (...) que possibilite ao aluno uma formação holística assente no saber, no saber-fazer, no saber-ser e no saber-estar” e que seja “diversificado, inovador, adequado, atual e que vá ao encontro de todos os alunos e de todos os objetivos”, de forma a os incentivar e motivar para o processo de ensino e aprendizagem (Matos & Rodrigues, 2016, pp. 325-326).

3.3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA EM ESTUDO DO MEIO

Tendo em consideração as *Aprendizagens Essenciais* de Estudo do Meio (2018a), esta apresenta-se como uma área curricular que visa desenvolver um conjunto de competências

de diferentes áreas do saber, nomeadamente Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia. Desta forma, “considerando que o Estudo do Meio tem um vasto objeto de estudo, a sua abordagem alicerça-se em conceitos e métodos das várias disciplinas enunciadas, contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios.” (Ministério da Educação, 2018, p.1).

Desta forma, para a realização de atividades que respeitam esta disciplina foram tidas em consideração duas grandes áreas, as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências Naturais e Físicas, e selecionadas diferentes estratégias didáticas.

3.3.2.1. CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

No ensino das Ciências Sociais e Humanas revela-se “indispensável que se siga estritamente uma lógica de *alargamento progressivo de horizontes* (...): 1) do próximo para o distante; 2) do familiar para o desconhecido; 3) do presente para o passado; 4) do eu para os outros.” (Carvalho & Freitas, 2010, p.35).

Nesse seguimento, será apresentada uma atividade contemplada na primeira UD - *Construir, Desconstruir e Reconstruir!* – e que teve em atenção a abordagem mencionada no parágrafo anterior, contemplando especialmente o ponto um. Esta atividade consistiu na exploração de uma apresentação *Prezi*, preparada pela professora em formação, através da qual os alunos puderam descobrir mais dados sobre os vestígios do passado local, nomeadamente, as construções. Esta apresentação *Prezi*, intitulada *Pelos caminhos de ... Pedrouços*, continha um itinerário que tinha como ponto de partida a *Escola* e que passava por vários monumentos existentes no meio local, respeitando a ordem de proximidade à mesma, nomeadamente, os *Antigos Lavadouros*, a *Igreja de Nossa Senhora da Natividade*, o *Monumento à freguesia de Pedrouços*, o *Complexo Municipal da Casa do Alto* e o *Torreão de Pedrouços*.

Importa referir que, nesta atividade, está patente a articulação entre as áreas curriculares de Estudo do Meio e de Matemática, pois foram também utilizados mapas e coordenadas para os alunos terem uma perceção do espaço, enquanto exploravam os locais destacados para o efeito. A exploração foi feita partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os referidos monumentos, sendo que, após perceção do seu nível de conhecimento sobre os mesmos, a professora em formação colocou algumas questões que os fizessem refletir e chegar a mais conclusões sobre a História e a utilidade destes.

Ao longo da referida atividade foi muito interessante observar os alunos a interligar os monumentos que estavam a ser abordados com as suas próprias vivências e as suas experiências do dia-a-dia, como, por exemplo, a Igreja, onde alguns frequentavam a Catequese, ou o Complexo Municipal da Casa do Alto, lugar onde celebravam o Dia da Criança e o Dia da Família.

Além disso, os alunos evidenciaram facilidade em se situar ao longo do itinerário virtual, não se restringindo à escola como ponto de referência, mas, também, às suas residências, tendo referido alguns dos percursos que fazem entre a sua casa e a escola e os respetivos monumentos que encontravam pelo caminho.

Por estas razões, a atividade descrita foi ao encontro dos objetivos previamente definidos: reconhecer vestígios do passado local, designadamente, construções e valorizar o papel do património material na vida e na cultura das comunidades.

3.3.2.2. CIÊNCIAS NATURAIS E FÍSICAS

Nesta área do saber, que integra a disciplina curricular de Estudo do Meio “considera-se fundamental que as situações de ensino levem os alunos a constatar a importância e o uso da ciência e da tecnologia no quotidiano/sociedade e os impactos desse uso no ambiente, bem como a estabelecer relações entre o quotidiano (sociedade/ambiente) e a ciência e a tecnologia.” (Fernandes & Pires, 2019, p. 230).

Tendo por base a preocupação em estabelecer esta relação entre a sociedade, o ambiente e a tecnologia, será apresentada uma atividade contemplada na quarta UD – *Ser tecnológico e inovador é de muito valor!* – e que integrou uma aula desenvolvida em torno de experimentações para exploração de operadores tecnológicos - molas, elásticos, alavancas, roldanas, rodas dentadas e interruptores procurando, como se advoga no parágrafo anterior, estabelecer relações entre o cotidiano, a ciência e a tecnologia.

A atividade que aqui se destaca estava relacionada com o funcionamento e a utilidade das roldanas. Inicialmente, os alunos foram questionados acerca do seu conhecimento em torno do mecanismo e da sua utilidade. Em seguida, visualizaram a parte inicial de um vídeo presente na *Escola Virtual*, no qual poderiam recolher informações sobre as principais funções das roldanas, sendo, depois, desafiados a realizarem uma experimentação, de forma a compreenderem o seu funcionamento.

Uma vez que a turma se encontrava dividida em quatro grupos, com quatro a cinco elementos cada um, a professora em formação distribuiu por cada um os seguintes materiais: uma garrafa pequena cheia de água, um carrinho de linhas, um lápis e cordel. Após a distribuição, a mestrande pediu que atassem o cordel no gargalo da garrafa e a levantassem, apenas com a ajuda do cordel, atentando na força que necessitavam de exercer durante esse movimento. Em seguida, a professora em formação foi explicando o resto da experimentação, passo a passo, enquanto os grupos iam acompanhando as indicações dadas e realizando a mesma, desta vez construindo uma roldana (v. Figura 2) e usando-a para erguer a garrafa, prestando atenção novamente à força necessária para a realização desse movimento e comparando-a com a anterior.



Figura 2 – Registo fotográfico da utilização das roldanas (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

Por fim, para sistematização das conclusões que retiraram da experimentação, os alunos responderam a algumas questões para o efeito presentes no manual escolar, percecionando de que forma a roldana e os restantes operadores tecnológicos facilitavam as atividades do quotidiano.

A aula, na qual esta atividade foi integrada, foi talvez das mais divertidas e das mais produtivas que a professora em formação pôde lecionar nesta turma. Os alunos estavam deveras entusiasmados por poderem, com materiais do dia-a-dia, construir réplicas dos operadores tecnológicos referidos, manuseando-as e testando as suas funcionalidades, enquanto iam trocando impressões com o seu grupo e desenvolvendo as suas próprias conclusões.

Deste modo, considero que os objetivos manusear operadores tecnológicos de acordo com as suas funções, princípios e relações e estabelecer uma relação de causa-efeito decorrente da aplicação de uma força sobre um objeto foram alcançados.

3.3.3. A PRÁTICA EDUCATIVA EM MATEMÁTICA

As novas *Aprendizagens Essenciais* de Matemática do 3.º ano (2022) no 1.º CEB entraram em vigor no presente ano letivo, transportando consigo inúmeras novidades. Estas

definiram oito objetivos que se pretende que todos os alunos consigam atingir, nomeadamente, a compreensão e o uso de conhecimentos matemáticos que se relacionam com os quatro grandes temas - Números, Álgebra, Dados e Probabilidades e Geometria e Medida -; o desenvolvimento de capacidades como a resolução de problemas, o raciocínio matemático, o pensamento computacional, a comunicação matemática, as representações e as conexões matemáticas; e uma predisposição positiva para aprender Matemática.

De forma a ilustrar o trabalho desenvolvido ao longo da PES, nesta área curricular, foram selecionadas atividades de dois dos quatro temas existentes, nomeadamente, Dados e Geometria e Medida.

3.3.3.1. DADOS

Sobre este tema, as novas *Aprendizagens Essenciais* referem que “no 1.º Ciclo, investe-se no desenvolvimento da capacidade de as crianças lidarem com dados, com o objetivo de melhor conhecerem o que as rodeia, fundamentar decisões, interrogar-se sobre novas questões e abordar a incerteza.” (Ministério da Educação, 2022, p. 10).

Tomando como base os objetivos acima mencionados, será apresentada uma atividade da terceira UD – *Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!*. Esta foi pensada em consonância com a temática do 25 de abril e consistiu num trabalho realizado em grupo. Desta forma, a turma foi dividida em quatro grupos, tendo cada um entre quatro a cinco elementos, tendo sido atribuído a cada um tópico e um ano civil.

Os alunos foram, assim, desafiados a pesquisar na plataforma *Pordata Kids* e a reunirem dados sobre a Educação - número de alunos no pré-escolar, no 1.º CEB, no 2.º CEB, no 3.º CEB e no Ensino Secundário – e dados sobre a População – total de homens, de mulheres, de jovens, de adultos e de idosos – nos anos de 1974 (ano da Revolução) e de 2021 (ano mais recente com dados estatísticos), respetivamente.

Após terem em sua posse todos os dados solicitados, os alunos teriam de se dirigir a outra plataforma, a *LiveGapCharts*, onde teriam de construir um gráfico de barras ou um

gráfico circular, conforme o requerido, para apresentação desses mesmos dados. O passo final consistiu na exposição à turma do trabalho realizado. Durante a apresentação dos trabalhos, a professora em formação promoveu o estabelecimento de comparações entre os diferentes anos, dentro da mesma temática, para que pudessem depreender de que forma essas áreas evoluíram ao longo dos últimos 49 anos e refletissem sobre as possíveis causas pelas quais alguns dados apresentaram diminuições e outros um crescimento, avaliando, assim, o impacto da Revolução abordada naquela aula.

Os alunos demonstraram entusiasmo relativamente às plataformas com as quais trabalharam, referindo que, em casa, iriam explorar mais detalhadamente o *site Pordata Kids* e procurar saber mais sobre a evolução de outras áreas no país. Além disso, mencionaram também que gostariam de construir mais gráficos de forma a explorarem os outros modelos disponíveis. No momento final, de partilha do trabalho realizado e de comparação dos dados dos restantes grupos, revelaram sentir-se valorizados por poderem divulgar o seu produto final. Tal aspeto mostra a importância de se dispensar uns breves minutos e propiciar um momento para que possam apresentar o que fizeram e como o fizeram, não só para sentirem que o seu trabalho teve um propósito, assim como para partilharem ideias e diferentes formas de resolução das tarefas propostas com a restante turma.

3.3.3.2. GEOMETRIA E MEDIDA

No que concerne à Geometria, “importa que os alunos iniciem o desenvolvimento do raciocínio espacial, com ênfase na visualização e na orientação espacial, essenciais para a compreensão do espaço em que se movem”. Por sua vez, no que diz respeito à Medida, “os alunos podem comparar, estimar e determinar medidas de diversas grandezas em vários contextos”. (Ministério da Educação, 2022, p. 12). A professora em formação partiu destes pressupostos para conceber as atividades que serão apresentadas em seguida.

Serão, assim, apresentadas duas atividades, sendo que a primeira se insere no tópico *Orientação espacial* e está contida na primeira UD – *Construir, Desconstruir e Reconstruir!* –,

enquanto a segunda integra o t3pico *Massa* e est1 presente na quarta UD - *Ser tecnol3gico e inovador 3 de muito valor!*.

Desta forma, a primeira atividade foi desenvolvida em articula33o com a atividade de Estudo do Meio, apresentada anteriormente no ponto *Ci3ncias Sociais e Humanas*. Assim sendo, os alunos seguiram um itiner1rio para conhecerem alguns dos monumentos presentes na freguesia de Pedrou3os, tendo de indicar a sua posi33o atrav3s do uso de coordenadas e de mencionar o caminho a seguir, recorrendo ao uso de termos matem1ticos de orienta33o espacial: em frente, 1 direita, 1 esquerda, um quarto de volta, meia-volta, etc.

A segunda atividade foi desenvolvida em articula33o com uma experimenta33o de Estudo do Meio referente aos operadores tecnol3gicos, mais concretamente, 1s alavancas. Nesta experimenta33o, os alunos criaram uma balança de dois bra3os (v. Figura 3), de forma a testarem um dos usos das alavancas, passando, em seguida, ao uso da balança digital a par da abordagem de alguns conte3dos matem1ticos.



Figura 3 – Utiliza33o da balança de dois bra3os constru3da pelos alunos (Fonte: Arquivo fotogr1fico da docente em forma33o)

Inicialmente, a mestranda mostrou aos alunos algumas imagens de uma balança digital com os respetivos valores da massa de tr3s objetos - uma ma33, um quarto de queijo e um pacote de arroz – pedindo-lhes que lessem os valores e identificassem a unidade de medida dos mesmos, de forma a verificar os seus conhecimentos pr3vios relativamente aos conceitos de “grama” e de “quilograma”, culminando com o estabelecimento da rela33o de equival3ncia

de “1 kg = 1000 g”. Em seguida, e uma vez que a turma, naquela aula, se encontrava dividida em grupos, foi-lhes pedido que medissem a massa de três objetos à sua escolha na balança digital e registassem esses valores numa tabela. Por fim, cada grupo apresentou as suas pesagens e estabeleceu relações entre o objeto que tinha mais e o que tinha menos massa, procedendo também a cálculos para enunciar a diferença de valores.

Relativamente à primeira atividade, uma vez que este não era um conteúdo novo para a turma, a mesma não apresentou qualquer dificuldade na identificação das coordenadas nem no uso de linguagem matemática adequada. Por essa razão, os alunos atingiram, com relativa facilidade, o objetivo previamente definido: ler e utilizar mapas, estabelecendo conexões matemáticas com a realidade.

A última atividade apresentada serviu de introdução ao conceito de massa e desencadeou inicialmente alguma estranheza e alguma confusão pelo facto de os alunos estarem acostumados a ouvir denominar de *peso* aquilo que na realidade é a *massa*. Apesar disso, foram atingidos os objetivos anteriormente estabelecidos: compreender a que se refere a massa de um objeto; e medir a massa de um objeto, usando unidades de medida convencionais e relacioná-las.

3.3.4. A PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Sobre a importância e a pertinência da existência da Educação Artística no currículo, Oliveira (2017) defende que “uma sociedade contemporânea e desenvolvida, uma sociedade inclusiva e participada, necessita de cidadãos culturalmente desenvolvidos e ideologicamente preparados”. O autor vai ainda mais longe, afirmando que “pensar a arte na educação é compreender a importância das artes ao nível dos processos e mecanismos de construção de conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência”. (p. 11).

Tendo em atenção toda essa globalidade que esta área curricular afigura, os documentos oficiais reguladores do ensino compreendem a Educação Artística como uma

área composta por quatro subcomponentes, nomeadamente, as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música, que albergam três domínios comuns, designadamente, a Experimentação e criação; a Interpretação e comunicação; e a Apropriação e reflexão. Por uma questão de tempo, a professora em formação apenas desenvolveu atividades nas vertentes da Música e das Artes Visuais.

3.3.4.1. MÚSICA

As *Aprendizagens Essenciais* de Educação Artística – Música (2018b), definem esta subcomponente como sendo “uma Arte”, “uma linguagem universal”, “uma muito singular forma de criatividade” e “uma prática social comunicativa e expressiva”. Através dela “as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais” (Ministério da Educação, 2018, p.1). A Música apresenta-se dividida em três grandes áreas interdependentes, designadamente, a Audição, a Interpretação e a Criação/Composição.

Para esta área curricular, foi selecionada uma atividade de *Música* que integrou a segunda UD - *Consciencializar para um melhor cidadão se tornar!*. Uma vez que, ao longo deste dia, os alunos abordaram a temática da cortesia, foi escolhida a canção que serviu o propósito de atividade de motivação na aula de Português, ou seja, a canção *Boas Maneiras (Não custa nada!)* de Maria Vasconcelos. Importa também referir que, pelo facto de a articulação realizada ter sido com um tema da área do Português (a cortesia), o domínio ao qual foi dada mais atenção nesta atividade, foi o domínio da *Interpretação e Comunicação*.

Assim sendo, a atividade encerrou em si dois grandes momentos: um primeiro momento, no qual aprenderam a letra da canção e, um segundo momento, no qual foram adicionados gestos à letra aprendida. A professora em formação começou por distribuir pelos alunos a letra, em formato de papel, para que melhor pudessem acompanhar o processo, enquanto esta ia sendo também projetada no quadro interativo. Inicialmente, a turma teve a oportunidade de escutar a canção na sua totalidade, sendo que, depois, foi dada atenção individual a cada uma das estrofes, de modo que os alunos se fossem apropriando da letra e

do ritmo da música. A estratégia utilizada, para cada uma das partes, foi a de escutar essa estrofe uma primeira vez, em seguida, treiná-la duas a três vezes sem música e, finalmente, cantá-la uma última vez com música. Terminado este processo, puderam cantar a canção na sua totalidade, procedendo, em seguida, à adição dos gestos, tendo esta sido também gradual. A atividade findou com a interpretação total da música com a canção e os gestos.

Apesar de a maioria dos alunos ser crianças extrovertidas e apreciar atividades do foro artístico, alguns demonstraram timidez e resistência na realização desta atividade. No entanto, tanto o apoio e o encorajamento dos colegas e da professora em formação, assim como do seu par pedagógico e da professora cooperante, que também aceitaram participar na atividade, foram fundamentais para o seu sucesso.

Tal como o Português, a Música também se apresenta como uma forma de linguagem, que permite estabelecer um diálogo e construir significados, enriquecendo a cultura de cada povo, de acordo com as palavras do Ministério da Educação transcritas no início desta secção. Assim sendo, justifica-se a relação entre estas duas áreas, que se complementam, uma vez que, tal como os livros, as músicas também contam histórias, e também elas podem aliar-se ao Português na abordagem dos mais variados temas e conteúdos.

3.3.4.2. ARTES VISUAIS

“As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, (...) mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais”. Assim sendo, têm como principal objetivo “o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais”. (Ministério da Educação, 2018, p. 1)

Para esta área curricular, foi também selecionada uma atividade de *Artes Visuais* que foi parte integrante da primeira UD – *Construir, Desconstruir e Reconstruir!*. Tendo em atenção

que, ao longo desse dia, os alunos partiram da obra *O Pescador*, de Rafaela Rodrigues, para uma breve discussão sobre o conceito de família, fazendo a transição desta para a família de palavras, as *Artes Visuais* surgiram como forma de consolidação. Esta atividade foi dinamizada pela professora em formação, juntamente com o seu par pedagógico, sendo que estas começaram por registar no quadro as palavras *barco*, *pescar* e *mar*. Em seguida, foi pedido aos alunos que, individualmente, ilustrassem cada uma dessas palavras e pintassem as respetivas ilustrações, para depois pensarem na família de cada uma e a adicionarem ao seu desenho. Por fim, os alunos puderam partilhar as suas produções com a turma, trocando impressões acerca dos vários trabalhos realizados.

Os alunos revelaram, inicialmente, alguma dificuldade na compreensão da tarefa, sendo que esta acabou por ser colmatada pela exemplificação, por parte da professora em formação e do seu par pedagógico, daquilo que era pretendido. Os objetivos definidos – manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas e apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação – foram atingidos. Além disso, a articulação estabelecida entre o Português e as Artes Visuais revelou-se bastante pertinente, uma vez que ambas são formas de expressão – neste caso concreto gráficas, uma através da escrita e a outra através do desenho – que se complementam como foi possível constatar durante a realização da atividade.

3.4. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa no 2.º CEB envolveu as áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal, assim como uma intervenção educativa em turmas do 5.º e do 6.º ano do 2.º CEB, respetivamente. Como pudemos apreciar na secção 3.2. deste capítulo, a articulação horizontal e vertical esteve presente em todas as UD, sendo visível nas respetivas atividades que foram planificadas, evitando um ensino segmentado das várias áreas curriculares.

Tal como no 1.º CEB, de forma natural, desenvolvemos domínios da língua, como a oralidade, a compreensão na leitura e a escrita, nas diferentes áreas curriculares. Para que tal acontecesse, foi necessário que a professora em formação pensasse e planificasse de forma integrada os saberes nas suas aulas para que as várias competências fossem promovidas através de “uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, envolvendo a área curricular disciplinar do mesmo nome (ensino de Português) e as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (ensino em Português).” (Sá, 2015, p.133). Importa ressaltar que a transversalidade da língua portuguesa foi discutida no capítulo 1 (§1.3.).

3.4.1. A PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

“Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Ministério da Educação, 2018, p.1). Nesse sentido, foram pensadas atividades para, entre outros aspetos, promover a competência comunicativa, estimular a compreensão e a fruição do texto literário e desenvolver o gosto pela escrita.

Na planificação das atividades para a turma do 5.º ano, foram também equacionados todos os domínios da língua portuguesa considerados nas *Aprendizagens Essenciais* (2018h): designadamente, a competência da compreensão e da expressão oral, da leitura, da educação literária, da escrita e da gramática. Nos pontos seguintes, seguem exemplos de atividades implementadas em cada domínio da língua.

3.4.1.1. ORALIDADE

De entre vários aspetos importantes, Amor (2003) considera que “a condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo (...) em condições próximas daquelas que se colocam ao falante, no seu quotidiano” (p. 67), evidenciando, uma vez mais, a importância de articular o processo de ensino/aprendizagem com a realidade próxima dos alunos.

Atentando nessa conexão, salienta-se uma atividade presente na quarta UD - *Ser tecnológico e inovador é de muito valor!* –, que serviu o propósito de motivação de uma das aulas e durante a qual foram exploradas a compreensão e a expressão orais. Os alunos partiram da visualização de um excerto, com cerca de um minuto, de um vídeo sobre a ida da robô Sophia à *Web Summit* que decorreu em Lisboa, no ano de 2017. A indicação dada foi para que registassem nos seus cadernos diários os sentimentos provocados, os aspetos que mais os impressionaram e as razões para confiar ou para recear um robô, para depois se proceder a uma breve discussão em grande grupo.

Após três visualizações do respetivo vídeo, a professora em formação colocou algumas questões que os guiassem numa breve, mas produtiva conversa. Atentando ao conteúdo da visualização, foram inquiridos sobre os sentimentos neles despertados; o que mais os tinha impressionado; se consideravam que podíamos confiar nos robôs, ou se, por outro lado, deveriam ter medo deles; e, em caso de possuírem dinheiro suficiente, se comprariam uma réplica do robô, especificando a finalidade desta aquisição. Importa ainda referir que esta atividade serviu também o propósito de um momento de pré-leitura, relativo à obra literária que abordaram seguidamente: *O rapaz e o robô* de Luísa Ducla Soares.

A escolha do vídeo revelou-se pertinente tendo em vista a finalidade de alertar os alunos sobre o estado da tecnologia no mundo atual, assim como levá-los a refletir sobre possíveis consequências futuras. Os sentimentos despertados foram, na sua maioria, de alguma apreensão e receio de que um dia o mundo fosse dominado pelos robôs. No entanto, consideraram que, se estes forem controlados, poderão ser um grande auxílio para os humanos, pois poderão fazer companhia a pessoas que vivam sozinhas ou tratar de pessoas que estejam doentes, dando-lhes a alimentação e a medicação, podendo até ajudar as crianças na realização dos trabalhos de casa.

A atividade foi, assim, bem-sucedida, uma vez que os alunos refletiram criticamente sobre um aspeto importante da sociedade, tendo sido capazes de o conectar com a sua realidade pessoal, atribuindo-lhe significado. Desta forma, foram alcançados os objetivos previstos: selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e intervir, com

dúvidas e questões, em interação com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.

3.4.1.2. EDUCAÇÃO LITERÁRIA

O professor tem a missão de proporcionar na sua aula momentos em que os alunos possam contactar com obras distintas, permitindo-lhes o contacto físico com o objeto livro e o desenvolvimento de uma relação com o mesmo. De outra forma, “(...) os alunos não se apercebem dos distintos aspetos que compõem uma obra literária e que concorrem para o estabelecimento de uma relação de prazer e de afeto com a mesma. Estes aspetos centram-se na materialidade do objeto livro: a sua encadernação, o seu formato, o seu tamanho, o seu peso, o seu cheiro” (Balça & Costa, 2017, p. 208).

As obras exploradas em Português no 2.º CEB foram a fábula *O rato do campo e o rato da cidade* de Fiona Winters; a obra *Olá! Obrigado! Adeus!* de Elisenda Roca, com ilustrações de Cristina Losantos; o conto “Eu, o portão de Caxias”, pertencente à obra *7 x 25 Histórias da Liberdade* de Margarida Fonseca Santos, com ilustrações de Inês do Carmo; e a obra *O rapaz e o robô* de Luísa Ducla Soares, tendo a sua seleção sido realizada principalmente com base nas temáticas que a professora em formação pretendia abordar nas distintas aulas.

Neste domínio, a atividade que se pretende destacar encontra-se presente na terceira UD - *Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!* – e relaciona-se com o conto “Eu, o portão de Caxias”, da obra *7 x 25 Histórias da Liberdade* de Margarida Fonseca Santos, ilustrada por Inês do Carmo. A escolha deste conto prendeu-se com a sua adequação para abordar o tema da liberdade, tendo em consideração o nível de ensino e a complexidade de abordagem temática. No início dessa aula, a mestranda pediu aos alunos que, em breves palavras, descrevessem aquilo que para eles significava a palavra “liberdade”. Em seguida, partiu para o conto, realizando a sua leitura e explorando com os alunos a forma como a liberdade estava ali representada. Após responderem a algumas questões de compreensão do texto, tanto por escrito como oralmente, e de refletirem criticamente sobre o peso e sobre a importância que a palavra “liberdade” pode encerrar, os alunos foram desafiados a reler a sua definição de

liberdade e a reescrevê-la, se assim o desejassem. Praticamente todos os alunos manifestaram vontade em alterar as suas respostas, uma vez que concordavam que a obra complementou as ideias prévias que possuíam sobre o tema. As versões finais das frases dos alunos foram compiladas e registadas numa cartolina (v. Figura 4), tendo ficado em exposição na sala de aula.



Figura 4 – Compilação de frases dos alunos sobre o conceito de liberdade (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

A professora em formação considera, assim, que a Educação Literária se revela um domínio de extrema relevância, entre outros aspetos, para a abordagem de diferentes temas, fornecendo aos alunos outras perspetivas que lhes permitem pensar de forma informada e crítica e complementar conhecimentos e/ou opiniões que já possuam. Um livro, quando bem explorado, é uma poderosa ferramenta de diálogo e de expansão de horizontes.

3.4.1.3. LEITURA

Quando se fala em leitura é importante depreender qual é o seu cerne e com que finalidade esta é ensinada. Nesse seguimento, Sim-Sim (2007) assevera que “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura” (p. 5), tendo sido com esta máxima em mente que as atividades desenvolvidas neste domínio foram pensadas.

Desta forma, e em consonância com o domínio da *Educação Literária*, como foi referido anteriormente, salienta-se uma atividade, também ela presente na quarta UD - *Ser tecnológico e inovador é de muito valor!*. Para esta atividade foram tidos em conta os três grandes momentos que suportam didaticamente este domínio, ou seja, a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura (Magron, Barreto & Fecchio, 2004).

Desta forma, a presente atividade teve como núcleo central a obra *O rapaz e o robô* de Luísa Ducla Soares, sendo que o momento de pré-leitura coincidiu com a motivação da aula, ou seja, a atividade previamente descrita no domínio da *Oralidade*. Relativamente ao momento da leitura, a professora em formação começou por distribuir pelos alunos, em formato de papel, um excerto adaptado da obra que correspondia às primeiras 30 páginas da mesma. Em seguida, os alunos realizaram a sua leitura, em voz alta, atendendo às unidades de sentido do texto, uma vez que este processo facilita a compreensão, assim como a expressão da leitura (Viana & Ribeiro, 2020). Terminada a leitura, foi pedido à turma que, oralmente, relacionasse a história lida com o vídeo visualizado anteriormente.

No momento posterior, foi distribuído pelos alunos um esquema-síntese⁴ sobre o texto lido, no qual teve destaque a compreensão inferencial, a qual presume a formulação de suposições sobre o conteúdo do texto a partir de indícios (Ribeiro, 2010), sendo que estes tiveram cerca de 15 minutos para o preencher autonomamente, tendo sido depois realizada a sua correção em grande grupo. Por fim, o momento de pós-leitura, realizado oralmente, privilegiou a compreensão crítica, a qual prevê a formação de juízos próprios (Ribeiro, 2010), através de uma discussão em grande grupo, na qual os alunos apresentaram os seus juízos de valor relativamente ao que fariam se encontrassem um saco com muito dinheiro. Foi-lhes também solicitado o seu ponto de vista sobre ser benéfico ou não o uso que o menino estava a dar ao robô e perguntado sobre o que fariam se estivessem no lugar da personagem principal e tivessem em sua posse um robô que fosse uma réplica sua.

⁴ O esquema-síntese poderá ser consultado no portefólio, na coluna 5. *Português 2.º CEB*, no Apêndice 3 da planificação 5.9. *U.D. 4 - Aula 11 - Português 2.º CEB*.

Apesar de, em todas as atividades planificadas, existir sempre um cuidado em estabelecer uma relação entre elas e a realidade próxima dos alunos, esta foi umas das obras com a qual eles mais se identificaram. O facto de a personagem principal ser da mesma faixa etária que eles, auxiliou os alunos a perceberem-se no seu lugar, conseguindo refletir e imaginar com mais clareza aquilo que fariam se fossem eles a viver todas aquelas peripécias. Outro aspeto que importa mencionar, e que a mestranda considera relevante para fomentar o gosto pela leitura e pela fruição do texto literário, foi o facto de apenas ter sido divulgado aos alunos o início da obra. Desta forma, a professora em formação conseguiu aguçar a curiosidade da turma sobre o resto da trama, deixando-a com vontade de requisitar o livro, ou até mesmo de o adquirir para saber como é que a história terminaria.

3.4.1.4. ESCRITA

O processo de escrita é, como já foi referido anteriormente, um processo complexo, durante o qual “quem escreve tem ao seu alcance a possibilidade de tomar decisões (...) desde a forma como vai organizar a informação no texto (...) até à escolha entre duas ou mais palavras ou expressões que pode utilizar numa determinada passagem do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.16).

Neste domínio do Português, salienta-se uma atividade presente na primeira UD - *Construir, Desconstruir e Reconstruir!*. Esta teve como base uma obra estudada anteriormente, *A contradição humana* de Afonso Cruz, e seguiu as fases do processo de escrita, ou seja, a planificação, a revisão e a textualização (Barbeiro & Pereira, 2007). Os alunos foram, assim, desafiados a, colaborativamente, produzir as suas próprias contradições, fazendo-as depois acompanhar de uma ilustração sua, para a criação de um *Storyjumper* (livro em formato álbum *online*) da turma.

Na fase de planificação, a professora em formação começou por exemplificar algumas contradições do dia-a-dia sendo que, após esse momento, foi pedido aos alunos que pensassem e, conseqüentemente, registassem numa tira de papel uma contradição que lhes fosse próxima e que para eles tivesse algum significado. Em seguida, cada aluno leu a sua

contradição, enquanto a professora em formação efetuou o registo destas num documento *Word*.

Na fase de textualização, foi pedido aos alunos que ilustrassem as suas contradições, enquanto a professora em formação criou o *Storyjumper*⁵ (v. Figura 5) e registou as contradições escritas anteriormente. Além disso, a turma também procedeu à eleição de um título para o livro, assim como do tipo de letra a figurar e das cores a utilizar. Na última fase, os alunos realizaram a revisão quer em relação a aspetos formais, quer em relação a aspetos de conteúdo, do texto. Nesse seguimento, foram efetuadas correções e reformulações. Posteriormente, a professora em formação digitalizou e adicionou ao álbum as ilustrações que os alunos realizaram.



Figura 5 – Exemplar de uma dupla página do *Storyjumper* (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

As contradições escolhidas pelos alunos foram ao encontro das suas vivências diárias e familiares. Praticamente todos escolheram ações que os pais ou os irmãos lhes dizem para não fazerem, mas que eles próprios fazem, como, por exemplo, não mexer no telemóvel à mesa ou não ver televisão até muito tarde. Além disso, importa também referir que os alunos se sentiram valorizados por lhes ter sido dada a oportunidade de ilustrarem a sua contradição e desenvolverem assim um trabalho mais completo, traduzindo as suas palavras em imagens, em articulação com a Educação Visual que, tal como a escrita, é uma forma de expressão.

A professora em formação crê, assim, que foram alcançados os objetivos definidos para esta atividade: planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização;

⁵ A versão integral do *Storyjumper* encontra-se disponível em <https://www.storyjumper.com/book/read/145768801>.

escrever textos de acordo com o gênero textual que convém à finalidade comunicativa; escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação; e aperfeiçoar o texto depois de redigido.

3.4.1.5. GRAMÁTICA

O termo “gramática” possui mais do que um significado, no entanto, o que merece destaque é aquele que ela apresenta no contexto educativo, no qual “tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento.” (Duarte, 2008, p. 17).

Neste domínio do Português, salienta-se uma atividade presente na primeira UD - *Construir, Desconstruir e Reconstruir!*. Esta atendeu à metodologia do *Laboratório Gramatical* e foi uma continuação do trabalho iniciado pelo par pedagógico da mestranda.

A metodologia de ensino da Gramática através de um Laboratório Gramatical foi proposta por Inês Duarte em 1992. Esta metodologia encontra-se dividida em quatro fases: apresentação dos dados; problematização, análise e compreensão dos dados; realização de exercícios de treino e avaliação da aprendizagem realizada. Permite aos alunos desenvolver conhecimentos, capacidades e competências linguísticas e comunicativas através de uma prática reflexiva da língua, assente na descoberta, promovendo também, assim, a sua autonomização encontrando-se estes no centro da aprendizagem. As vantagens enumeradas tiveram um peso considerável na escolha desta metodologia para a abordagem do significado de alguns prefixos e sufixos.

Atendendo a que os alunos, anteriormente, exploraram a posição dos afixos nas palavras, esta aula teve como foco investigarem alguns desses significados. Importa referir que, apesar de um Laboratório Gramatical ser constituído por quatro fases, uma vez que se tratava de uma continuação do trabalho realizado anteriormente, como já foi mencionado, a primeira fase não integrou esta aula.

Assim sendo, este Laboratório Gramatical⁶ principiou pela fase de problematização, de análise e de compreensão dos dados. Os alunos começaram por visualizar um conjunto de frases, tendo-lhes sido dada a instrução de atentarem nas palavras que surgiam a negrito, refletindo sobre a sua possível relação e identificando os prefixos que foram utilizados na sua formação, nomeadamente, *i-/im-/in-*, *des-* e *re-*. Nos exercícios seguintes, procederam à experimentação da formação de novas palavras, recorrendo a esses prefixos, para, conseqüentemente, chegarem à conclusão dos seus significados. Dessa forma, os alunos deveriam concluir que as palavras formadas pelos prefixos *i-/im-/in-* e *des-* são palavras que indicam a negação das palavras iniciais e que as palavras que resultaram da adição do prefixo *re-* indicam uma situação que se repete (Cunha & Cintra, 2015).

Através do mesmo processo, os alunos exploraram o significado dos sufixos *-ista*, *-eiro(a)* e *-dor*, concluindo que, além de estes formarem nomes da categoria das profissões, eles encerram outros significados, nomeadamente, o sufixo *-ista* que também pode significar aquele que é partidário ou sectário de uma doutrina ou de um sistema, o sufixo *-eiro* que pode expressar o local onde se guarda algo e o sufixo *-dor* que também é utilizado para indicar um instrumento da ação (Cunha & Cintra, 2015).

Após chegarem às conclusões enunciadas, os alunos avançaram para a terceira fase, na qual procederam à realização de exercícios de treino onde puderam aplicar os conhecimentos adquiridos. A última fase, correspondente à avaliação da aprendizagem realizada, foi efetuada oralmente e permitiu aos alunos refletirem de uma forma ainda mais complexa, compreendendo que vários prefixos podem ter um mesmo significado e que um só sufixo pode apresentar mais do que um significado.

A escolha desta metodologia permitiu “uma avaliação centrada em todo o processo de ensino-aprendizagem (e não apenas no produto final), num contínuo de comunicação entre os diferentes intervenientes do processo educativo” (Silva, 2010, p. 724). Desta forma, os alunos puderam desenvolver a sua autonomia e refletir sobre outros aspetos da língua, como,

⁶ O Laboratório Gramatical realizado poderá ser consultado no portefólio, na coluna 5. *Português 2.º CEB*, no Apêndice 1 da planificação 5.3. *U.D. 1 - Aula 3 - Português 2.º CEB*.

por exemplo, algumas regras de ortografia. A concepção de um Laboratório Gramatical exige, a qualquer professor, muito trabalho prévio, no entanto, é gratificante, ao longo da aula, observar os alunos a realizar experiências com as palavras e a construir as suas próprias conclusões, enquanto, a professora em formação, foi somente uma mediadora de todo o processo, dando liberdade aos alunos de seguir o seu próprio caminho.

3.4.2. A PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Os documentos curriculares auxiliares do ensino, mais concretamente as *Aprendizagens Essenciais* de História e Geografia de Portugal (2018j) do 6.º ano no 2.º CEB, definem que nesta área curricular se visa “que o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham no estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. Esta disciplina evidencia, ainda, a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas” (Ministério da Educação, 2018, p. 2).

Ao longo da prática educativa realizada com a turma de 6.º ano do 2.º CEB, na área curricular de História e Geografia de Portugal, foi possível desenvolver atividades respeitantes aos três grandes temas presentes no currículo - Portugal do século XVIII ao século XIX, Portugal do século XX e Portugal hoje. A intervenção educativa nesta área curricular contemplou igualmente em duas das regências o recurso e a articulação dos conteúdos com obras literárias, designadamente, a obra *Em Viagem pela História - O último rei* de Paula Cardoso Almeida e o conto “Eu, a porta do estúdio”, da obra *7x25 – Histórias da Liberdade* de Margarida Fonseca e com ilustrações de Inês do Carmo.

No ponto seguinte, serão apresentadas três atividades que se inserem no domínio *Portugal do século XX*.

3.4.2.1. PORTUGAL NO SÉCULO XX

Relativamente a este domínio serão apresentadas três atividades, sendo que as duas primeiras se inserem no subdomínio *A revolução Republicana*, sendo parte integrante da mesma regência, que se encontra presente na segunda UD - *Consciencializar para um melhor cidadão se tornar!* – e a última atividade incorpora o subdomínio *O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade*, integrando a terceira UD - *Recuperar a Liberdade e Lutar pela Igualdade!*.

Desta forma, as duas primeiras atividades a serem apresentadas são uma visita virtual à Assembleia da República e uma dramatização realizada pelos alunos. O *site* oficial da Assembleia da República permitiu a realização de uma visita virtual à mesma, possibilitando conhecer os vários espaços que a constituem, assim como informações adicionais sobre estes. Tal como refere Oliveira (2011), a visita de estudo virtual é uma forma de visitar um certo local, com recurso ao uso das tecnologias de informação e comunicação, permitindo usufruir de diversas sensações.

O itinerário desta visita teve como ponto de partida o espaço exterior, no qual os alunos puderam observar a fachada principal do Palácio de São Bento, edifício onde se encontra situada a Assembleia. A entrada foi realizada pela porta principal, o que permitiu também percorrer o átrio principal até chegar à Escadaria Nobre. Após a subida da escadaria, prosseguiu-se para a Sala dos Passos Perdidos, tendo a visita findado na Sala das Sessões. Em cada um dos espaços enunciados foi lida a informação que aí constava sobre a respetiva descrição. A Sala das Sessões representou o espaço que foi explorado mais detalhadamente, uma vez que é neste que são tomadas as decisões mais importantes do país.

Para que os alunos pudessem compreender com maior profundidade o funcionamento da Assembleia da República, a professora em formação preparou um texto⁷ que foi dramatizado pela turma (v. Figura 6). Este respeitou a sequência conversacional que é habitual

⁷ O texto dramatizado poderá ser consultado no portefólio, na coluna 6. *História e Geografia de Portugal 2.º CEB*, no Apêndice 1 da planificação 6.5. U.D. 2 - Aula 5 - HGP 2.º CEB.

seguir em qualquer sessão do Parlamento e teve por base a temática em estudo, nomeadamente, as reformas educativas e sociais implementadas na 1.ª República. O recurso à dramatização deveu-se ao seu potencial para melhorar a motivação, desenvolver a imaginação, a criatividade e a expressividade; incentivar ao trabalho colaborativo e desinibir os alunos aumentando a sua autoestima.



Figura 6 – Registo fotográfico do ensaio da dramatização de uma sessão parlamentar (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

A terceira e última atividade a ser apresentada teve como tema central a Revolução do 25 de abril de 1974 e consistiu na visualização e na análise de excertos do filme *Capitães de Abril*. Principalmente nesta área curricular, os filmes são considerados excelentes recursos uma vez que constituem fontes históricas visuais, retratando modos de vida em diferentes culturas e em diferentes épocas (Paiva, 2022). Previamente, a professora em formação procedeu à seleção e conseqüente compilação de alguns excertos do filme que considerou mais pertinentes para o entendimento, por parte dos alunos, deste acontecimento histórico.

Além disso, foi também preparado um guião de exploração do filme⁸, para que os alunos pudessem realizar registos daquilo que iam visualizando, enquanto refletiam sobre os acontecimentos. O guião encontrava-se também dividido por excertos, sendo que antes da visualização de cada um deles, os alunos eram alertados para procederem à leitura das questões que lhe correspondiam, de forma a se prepararem para a informação que teriam de recolher, sendo que após a sua visualização, existia uma pausa de breves minutos para que pudessem responder às questões antes de avançarem para o próximo excerto. Esta metodologia exigiu bastante trabalho prévio e permitiu que durante a aula, a professora em

⁸ O guião do filme poderá ser consultado no portefólio, na coluna 6. *História e Geografia de Portugal 2.º CEB*, no Apêndice 1 da planificação 6.6. U.D. 3 - Aulas 6 e 7 - HGP 2.º CEB.

formação fosse apenas mediadora de todo o processo. O papel de mediador é importante na prática educativa, uma vez que é potenciador de “encontro, comunicação” e “diálogo” (Silva, 2007, p. 118). Desta forma, o professor como mediador “encontra-se no meio da ação de educar, e aí age, garantindo a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significativo, que amalgama o conhecimento tornado útil ao fluxo dinâmico da vida.” (Chiovatto, 2012, p. 43).

Os alunos mostraram-se muito atentos e interessados ao longo da visita virtual, referindo que já tinham ouvido falar da Assembleia da República e que tinham conhecimento de que aí eram tomadas decisões importantes sobre o nosso país, no entanto, não tinham uma percepção visual do espaço e de como este se encontrava organizado. Como futuros cidadãos que possam dispor de uma consciência plena sobre o exercício dos seus direitos e dos seus deveres, é importante que, em aula, possam conhecer mais sobre várias áreas, nomeadamente, sobre política.

A dramatização realizada, assim como a disposição das imagens utilizadas como pano de fundo, auxiliou também os alunos a compreenderem, mais detalhadamente, os vários papéis desempenhados pelos intervenientes numa sessão do Parlamento, assim como as sequências conversacionais que são formalmente seguidas. Relativamente à última atividade apresentada, destaca-se o entusiasmo dos alunos, que pediam recorrentemente para visualizar um filme em aula. No entanto, e para que a professora em formação se certificasse de que a turma estava efetivamente atenta e a realizar aprendizagens significativas, o guião de exploração do filme revelou-se o instrumento adequado.

3.5. PROJETOS E ATIVIDADES NA COMUNIDADE EDUCATIVA

Nesta secção será relatado o envolvimento da mestrandia quer em projetos quer em atividades, das quais são exemplo o encontro com o escritor Richard Towers na escola sede

do Agrupamento, uma sessão com o psicólogo escolar sobre o que é a felicidade e uma visita de estudo ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia.

Além das regências previstas inicialmente, uma das atividades realizadas consistiu num projeto de intervenção na comunidade, realizado em par pedagógico e desenvolvido entre o fim do mês de maio e o início do mês de junho.

O projeto, intitulado *Pedrouços - O que temos e o que somos, através da escrita lúdico-expressiva*, envolveu as três turmas com as quais foi desenvolvida a componente de Estágio, através da articulação horizontal e vertical com as áreas curriculares de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e Português. O título eleito, *Pedrouços – o que temos e o que somos através da escrita lúdico-expressiva*, apesar de um pouco extenso, transmite as ideias principais do que poderia ser encontrado na exposição final, esclarecendo de imediato o seu assunto. *Pedrouços* situa o lugar, *o que temos* remete para os monumentos existentes, *o que somos* encaminha para as personalidades, sendo que ambos têm ligação com a heráldica, e, finalmente, *através da escrita lúdico-expressiva* indica a tipologia textual que foi utilizada.

A escolha da temática do projeto prendeu-se com a importância de os alunos conhecerem e valorizarem o passado do meio local. Tal como refere Mateus (2001) “A compreensão do meio local consolida a identidade pessoal e social, na medida em que reforça sentimentos de identificação, de partilha e pertença o que permite aos alunos reconhecerem-se como elementos de variados agrupamentos sociais.” (p. 71). Em aulas anteriores foi possível constatar, nas três turmas, a falta de conhecimento relativamente a monumentos que existiam na freguesia, a personalidades, que de alguma forma deixaram a sua marca e transformaram aquele sítio naquilo que ele é atualmente, e à existência de um brasão, não sabendo o significado dos seus elementos e de como estes caracterizam o lugar.

Partindo de algumas considerações, tecidas ao longo do Capítulo 1, sobre o que é ser professor, este projeto justifica-se, também, através da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, que é inerente à sua profissão. Esta relação entre a escola e a restante comunidade educativa é reforçada pela conceção e implementação de estudos e de projetos de intervenção que estabelecem a conexão entre a escola e o contexto no qual esta

se encontra inserida. No que concerne à construção do conhecimento histórico, a articulação desta com a realidade próxima dos alunos permite-lhes que se sintam parte da História, atribuindo-lhe mais facilmente sentido e realizando aprendizagens significativas.

O principal objetivo da implementação deste projeto foi dar a conhecer a freguesia de Pedrouços, através da escrita lúdico-expressiva, ideia que nasceu da combinação da necessidade de conhecerem e valorizarem o meio local com a falta de interesse que, por vezes, revelavam face ao processo de escrita. A ideia foi concebida em par pedagógico, depois de muita reflexão sobre as necessidades enunciadas que se aplicavam às três turmas. Em termos de conteúdos, a turma do 1.º CEB explorou os monumentos da freguesia, a turma de Português no 2.º CEB desenvolveu a heráldica e, por fim, a turma de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB apresentou as personalidades. Além disso, a cada temática correspondeu uma técnica de escrita diferente, como se pode visualizar no esquema que se segue (v. Figura 7).



Figura 7 – Esquema organizativo dos conteúdos do projeto de intervenção na comunidade (Fonte: Elaboração própria em colaboração com o par pedagógico)

A eleição da escrita lúdico-expressiva deveu-se à tensão que as atividades de escrita normalmente provocavam nas três turmas, que viam as tarefas desta natureza como

enfadonhas e despropositadas. Assim como refere Di Nizo (2008) tal ocorrência deve-se ao facto de que “A ênfase da escrita permanece nos aspetos formais de linguagem, quase nunca na criatividade.” (p. 27), no entanto, não nos podemos esquecer de que a escrita “(...) requer atitude criativa e observadora. Exige deter-se diante das palavras, procurando decifrá-las, deliciando-se com as histórias e com a possibilidade de narrá-las. Pressupõe, sobretudo, um encantamento pela linguagem.” (p. 36), razão pela qual deve ser cultivada como um processo didático e prazeroso.

Este contemplou uma manhã no 1.º CEB, duas aulas, de 50 minutos cada uma, em Português e, igualmente, duas aulas, de 50 minutos cada uma, em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Além disso, foi necessária mais uma manhã para a montagem das exposições e a divulgação de todo o trabalho realizado. A metodologia utilizada no trabalho desenvolvido com as três turmas foi a mesma. Inicialmente, foi dado a conhecer aos alunos o projeto e o papel que desempenhariam no mesmo. Em seguida, foi apresentado um exemplar de cada uma das técnicas de escrita elegidas, para que os alunos compreendessem o que se pretendia com a redação desse texto em específico. O momento seguinte prendeu-se com a formação dos grupos e a distribuição do respetivo conteúdo sobre o qual teriam de escrever. Para os auxiliar neste processo, além de exemplares das técnicas de escrita, receberam um texto com as informações mais importantes sobre o respetivo monumento, personalidade ou heráldica.

A fonte de consulta de praticamente toda a informação fornecida aos alunos foi o *site* oficial da Junta de Freguesia de Pedrouços. Além da produção escrita (v. Figura 8), foram também encorajados a incluir uma ilustração que acompanhasse a mesma. Importa referir ainda que os grupos começaram por criar um esboço, sendo que, depois, procederam à criação de dois originais. Esta conceção em duplicado deveu-se ao facto de o projeto culminar em duas exposições, uma na escola do 1.º CEB e a outra na escola do 2.º CEB. Deste modo,

nenhuma escola se sentiu minorizada, porque ambas tiveram originais nas suas exposições para apreciação de toda a comunidade educativa.

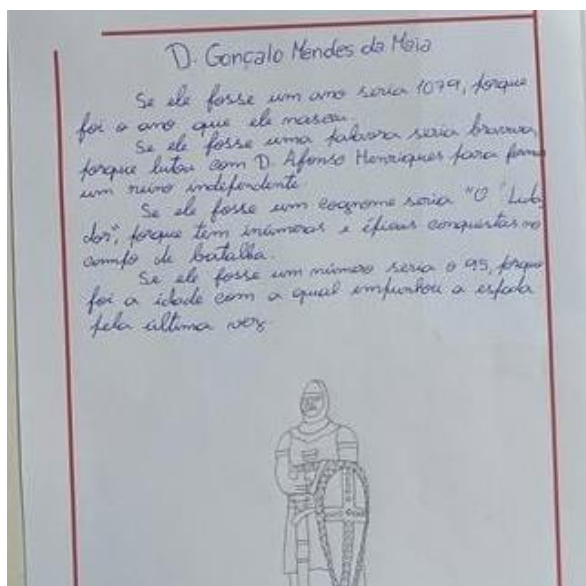


Figura 8 – Produção escrita através da técnica retrato chinês
(Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

A divulgação deste projeto foi realizada através de duas exposições e da partilha de um vídeo⁹, nas plataformas oficiais das respetivas escolas. É importante realçar que, para além da participação e do empenho das turmas participantes, foi também crucial o apoio das professoras cooperantes, que se manifestaram empolgadas com a ideia e disponíveis para auxiliar na sua concretização desde o primeiro minuto.

O projeto regeu-se pelos documentos reguladores da prática educativa, mais concretamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), considerando as áreas de competências e os valores que este preconiza. Mais concretamente, os alunos foram encorajados a desenvolver e a colocar em prática os valores de *excelência e exigência*, devendo ser rigorosos e aspirar ao trabalho bem feito, tendo consciência não apenas de si, mas também dos outros, uma vez que o trabalho foi realizado em grupo. Além disso, também era esperado que fortalecessem os valores da *curiosidade, reflexão e inovação*, uma vez que, para a escrita dos textos propostos, os alunos desenvolveram o seu pensamento reflexivo,

⁹ O vídeo está disponível para consulta em <https://youtu.be/7oR9eBbyg2c>.

crítico e criativo enquanto procuraram alternativas e soluções que foram ao encontro das expectativas e dos objetivos do grupo. Por fim, foram ainda fomentados os valores da *cidadania e participação*, uma vez que o trabalho foi desenvolvido no sentido de que os alunos demonstrassem respeito pela diversidade cultural, reconhecendo os elementos existentes no meio local e relacionando-os com o passado, valorizando-os e compreendendo a importância da sua preservação.

Atendendo às áreas de competências do mesmo documento de referência, salienta-se a área de *Linguagens e textos*, tendo sido desenvolvidas atividades para que os alunos fossem capazes de *dominar capacidades nucleares (...) de expressão nas modalidades escrita e visual* (Martins *et al.*, 2017, p. 21). Na área de *Raciocínio e resolução de problemas*, os alunos deveriam ser capazes de interpretar a informação que lhes era fornecida, assim como tomar decisões para resolver problemas, de forma a construírem um produto final. Também na área de *Pensamento crítico e pensamento criativo*, era esperado que os alunos fossem capazes de *desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as (...)* (Martins *et al.*, 2017, p. 24). Esta competência foi promovida não só na escrita do texto, como também na realização da ilustração que o acompanhava, a qual, no caso de algumas personalidades, teve de ser imaginada, uma vez que não existiam fotografias nem tampouco retratos na época em que algumas delas viveram. Os grupos necessitaram, também, de criatividade e inovação para conceberem um texto que incluísse as informações mais importantes do seu monumento, da sua personalidade ou do seu objeto do brasão e que respeitasse as regras da técnica de escrita que lhes foi atribuída, alcançando como produto final um texto coeso e coerente. O *Relacionamento interpessoal* esteve também em evidência, uma vez que os alunos desenvolveram o trabalho em grupo, tendo sido necessário que adequassem comportamentos e que interagissem sempre com tolerância, empatia e responsabilidade, sabendo ouvir o outro, aceitando e valorizando a sua opinião.

Por fim, importa tecer alguns comentários que reflitam um balanço final deste projeto. A implementação da escrita lúdico-expressiva revelou-se motivadora para ambas as turmas, que sempre se apresentaram reticentes a atividades deste domínio da língua. Relativamente

ao desenvolvimento do trabalho, os alunos mostraram-se atentos às instruções dadas e colaboraram com afinco na conceção de todo o projeto, tendo, dentro de cada grupo, capitalizado as potencialidades dos seus elementos, considerando quem apresentava mais aptidão para a escrita e quem revelava mais aptidão para as artes.

Relativamente à temática escolhida, esta não poderia ter sido mais pertinente, uma vez que se mostrou importante os alunos conhecerem a História do sítio onde estudam, e onde muitos vivem, compreendendo de que forma o passado influenciou o presente daquele local, para assim valorizarem o que possuem e serem alertados para a importância da preservação desse património. Importa também referir que este não se tratou de um projeto apenas para os alunos, mas sim para toda a comunidade, pois os próprios professores, auxiliares e encarregados de educação que visitassem a exposição ficariam também eles a conhecer algum facto ou curiosidade sobre a freguesia de Pedrouços que, provavelmente, desconheciam. E como o saber não ocupa lugar, este projeto despertou o interesse de diferentes faixas etárias.

Além do projeto de intervenção na comunidade, a mestranda acompanhou a turma em outras atividades, tal como foi mencionado no Capítulo 2 (§ 2.2.1., 2.3.1. e 2.3.2.). A título de exemplo, serão evidenciadas três, ou seja, uma atividade para cada uma das turmas com que contactou.

Uma das atividades nas quais a professora em formação acompanhou a turma do 3.º ano no 1.º CEB foi um encontro com o escritor Richard Towers na escola sede do Agrupamento, que se realizou no dia 29 de março de 2023. Este encontro teve a duração de uma manhã, foi promovido pela Biblioteca Escolar e nele estiveram presentes as restantes escolas do 1.º CEB pertencentes ao AE. Anteriormente a este encontro, as escolas do 1.º CEB receberam exemplares das suas obras, os quais foram divulgando aos alunos em algumas aulas. Este contacto prévio, por parte dos alunos, com as obras, foi importante para que as reconhecessem e fossem conhecendo o seu autor, aumentando a sua familiaridade com o mesmo e a sua motivação para o dia do encontro. Importa salientar que o escritor era também professor de Português e de Francês, áreas curriculares que aliava a outra das suas grandes

paixões, a música. Além disso, as suas obras são inovadoras, seguindo o conceito do livro-objeto, tendo criado um livro-relógio, um livro-espelho, um livro-xadrez, um livro-caixão, um livro-coração e um livro-máscara. Importa, também, referir que a personagem principal destas histórias, o GuruRock, encontrava sempre uma personalidade importante do passado durante as suas aventuras.

No dia do encontro, a professora em formação acompanhou a sua turma, juntamente com o seu par pedagógico e a professora cooperante, até à escola sede do Agrupamento. À chegada fomos encaminhados para o ginásio da escola onde decorreu o evento, durante o qual Richard Towers apresentou duas das suas obras na íntegra (v. Figura 9), sendo que, para cada uma, o autor procedia à sua leitura e terminava com uma canção que compôs sobre a mesma. A primeira obra a ser apresentada foi *A Máscara dos Desejos*, sendo que a história aconteceu durante a pandemia da Covid-19, intitulada no livro de Covil-22, situação resolvida em virtude de uma máscara que concedia desejos e que permitiu à personagem principal viajar no tempo e encontrar o cientista Louis Pasteur, com quem criou uma vacina para curar esta doença. A obra seguinte intitulava-se *O Espelho Mágico* e a sua história centrava-se numa viagem por ele proporcionada, que levou o protagonista e a sua banda até ao Egito, onde conheceram a Cleópatra, que só os deixou regressar quando estes conseguiram fazer chover no país através da sua música.



Figura 9 – Encontro com o escritor Richard Towers (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

A apresentação das obras envolveu momentos de diálogo com os alunos, assim como, também proporcionou momentos para cantar e dançar, uma vez que cada música tinha uma coreografia por ele demonstrada. O último momento deste encontro serviu o propósito de os alunos interessados adquirirem obras suas autografadas, poderem conversar com o escritor por breves instantes e tirar algumas fotografias de recordação. A mestranda considera

relevante ter participado nesta atividade, uma vez que, por esta se ter realizado nouro estabelecimento, permitiu que se familiarizasse com as providências que uma saída ao exterior implica. Além disso, realça a importância de encontros deste género que motivam os alunos para a leitura e para o contacto com escritores do panorama nacional.

Relativamente à turma do 5.º ano no 2.º CEB, uma das atividades nas quais a professora em formação esteve envolvida, e que merece destaque, foi uma sessão realizada pelo psicólogo escolar com a temática da felicidade, que aconteceu no dia cinco de dezembro de 2022. Esta sessão realizou-se em contexto de sala de aula e teve a duração de um bloco letivo de 50 minutos. O psicólogo escolar começou por se apresentar e enunciar a finalidade pela qual ali se encontrava. A primeira atividade proposta foi que, cada um dos alunos, escrevesse num papel o que considerava ser a felicidade. Depois, quem quisesse, podia partilhar a sua frase e tecer uma breve discussão, em grande grupo, sobre o conceito. Os alunos aperceberam-se, assim, de que nem todos tinham a mesma concessão, como também refletiram sobre a necessidade que sentem em estar felizes, apesar de a felicidade ser um estado e não um sentimento incessante.

O psicólogo escolar teceu mais algumas considerações sobre o conceito, nomeadamente, sobre a importância da felicidade, as barreiras que podem surgir e de que forma estas podem ser contornadas, recorrendo a uma apresentação em formato *PowerPoint*. Por fim, explicou onde se situava o seu gabinete e informou que estaria disponível sempre que os alunos tivessem algum problema e necessitassem conversar ou procurassem algum conselho. Um aluno aproveitou esta reta final do encontro para confidenciar que se sente muitas vezes ansioso e que mantém contacto regular com o psicólogo escolar, sendo este alguém de sua confiança e que o ajuda bastante com os seus problemas, encorajando, assim, os colegas a procurarem-no se sentirem dificuldade em lidar com alguma situação. A mestranda realça a pertinência desta sessão, que lhe forneceu bases para auxiliar alunos que, de alguma maneira, se sintam infelizes, assim como para estar mais vigilante face a potenciais sinais de que algo pode não estar bem. Além disso, considera relevante que os alunos tenham conhecimento da existência do psicólogo escolar e que compreendam que o seu gabinete é um lugar seguro ao qual devem recorrer sempre que sintam necessidade.

Por último, realça-se uma atividade desenvolvida com a turma do 6.º ano no 2.º CEB, na qual a mestrandia acompanhou uma visita de estudo ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, no dia 25 de novembro de 2022.

A visita foi orientada por dois guias, que demonstraram cuidado em utilizar uma linguagem técnica, mas adequada à faixa etária, sendo que a mesma teve uma duração aproximada de duas horas. Os principais objetivos desta foram conhecer a história do meio local e sensibilizar para o património histórico-cultural. A visita consistiu em duas partes, sendo que a primeira era respeitante às exposições permanentes do museu e, a segunda era relativa às exposições temporárias.

Assim sendo, na primeira parte da visita, os alunos começaram por refletir sobre a etimologia do nome “Maia”, depreendendo, em seguida, a sua evolução enquanto espaço geográfico e cultural. Além disso, puderam contactar com uma coleção de cerca de 200 objetos, presentes na exposição permanente intitulada *5000 anos de história, Arqueologia na Maia – um olhar inclusivo*, que forneciam informação sobre aspetos da ruralidade e do quotidiano local, expostos cronologicamente, evidenciando a sua evolução. Esses objetos relacionavam-se com os trabalhos agrícolas de produção de linho e de cereais, como o pente de esfiar linho e o barreleiro, com os sistemas de atrelagem de animais, como o arado e o semeador, com o transporte e a elevação tradicional da água, como a bilha e a caldeira em cobre, e com atividades e profissões já extintas, como o banco de picar foicinhas e o caneleiro.

Na segunda e última parte, puderam visitar uma exposição temporária denominada *A Empreza do Bolhão – 100 anos de História(s)*. Através do espólio documental das empresas Caldevilla e Empreza do Bolhão, que continha cartazes publicitários, rótulos, postais e antiga maquinaria, os alunos puderam atentar à evolução da indústria litográfica do séc. XX em Portugal. Os alunos foram autorizados a tocar em alguns dos objetos, assim como a fotografar o que desejassem. Ao longo de toda a visita, os alunos mostraram-se bastante interessados e motivados, revelando respeito pelo sítio no qual se encontravam e seguindo as regras de conduta, evidenciando um comportamento exemplar.

No fim da visita, e para fortalecer a articulação entre as duas áreas, as professoras de HGP e de Educação Visual pediram aos alunos que, em casa, realizassem um desenho a carvão que ilustrasse a visita, adicionando-lhe uma legenda que refletisse a construção do conhecimento histórico que esta proporcionou. A mestranda considera o seu envolvimento nesta atividade de extrema relevância para o seu percurso formativo, uma vez que esta foi a primeira visita de estudo na qual participou, proporcionando-lhe uma visão mais próxima da gestão da turma e do espaços que esta implica. Além disso, os alunos evidenciaram motivação e apreço pela presença da professora em formação, contribuindo para um estreitamento dos laços afetivos. Por fim, e sendo o conhecimento da história local e a preservação do seu património dois dos aspetos que a mestranda se preocupa em desenvolver com os seus alunos, a visita ao museu revelou-se uma sublime estratégia para neles desenvolver essas capacidades e atitudes.

Além do projeto de intervenção na comunidade e das atividades enunciadas, a PES pressupôs, igualmente, a conceção de um projeto de investigação que será descrito no capítulo seguinte.

3.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

Os momentos de trabalho contemplados, tanto na instituição formadora como nos centros de estágio, permitiram desenvolver os conhecimentos da mestranda nas dimensões científica, pedagógica, humana e social. Desta forma, a mestranda desenvolveu a dimensão científica através do projeto de investigação (capítulo 4) e dos seminários, que eram organizados pelos professores supervisores e que constituíam um momento para esclarecimento de algumas temáticas relacionadas com as várias áreas curriculares. A dimensão pedagógica foi fortalecida ao longo da PES, tendo a professora em formação partido da observação, passado pela observação e cooperação, transitado para as regências acompanhadas do par pedagógico e culminado nas regências individuais. Ao longo do processo foi capaz de desenvolver as suas capacidades investigativas através da reflexão sobre, na e para a ação, fortalecendo também as suas competências de agir e reagir perante a diversidade e a complexidade de situações educativas que iam surgindo.

A dimensão humana e social é evidenciada através da cooperação entre o par pedagógico, a qual foi um elemento estruturador de toda a prática de ensino. Este tipo de trabalho promoveu a reflexão, trazendo consigo mudança e conseqüente melhoria do ambiente pedagógico. Todos os momentos de discussão com o par pedagógico geraram confiança e uma enorme vontade de fazer mais e melhor. Nas alturas de mais trabalho e de mais fadiga, por vezes até mesmo de algum desânimo, mostrou-se crucial ter alguém com quem partilhar todos esses momentos. Além disso, também a colaboração das professoras cooperantes e das professoras supervisoras, que se mostraram sempre disponíveis para ajudar, foi fundamental para o sucesso da mestranda nesta etapa da sua formação. Os encontros tinham variados fins, como por exemplo, reuniões para conceção das planificações, assim como para a sua revisão, se necessário, momentos de reflexão pós-ação e a colaboração no desenvolvimento de atividades propostas pelas professoras cooperantes. Estas reuniões tinham durações distintas, conforme o seu propósito, podendo ocupar breves minutos ou uma hora e realizavam-se tanto fisicamente como *online*, nas plataformas criadas para esse efeito.

Além disso, importa também atentar na importância de ter assumido as primeiras regências em par pedagógico, facto que proporcionou uma maior segurança à mestranda, pois existia ali um grande apoio, alguém que podia intervir se estivesse a sentir alguma dificuldade, proporcionando tempo para se recompor. Este aspeto influenciou positivamente as regências individuais, uma vez que, nesse momento, a professora em formação já possuía uma maior facilidade na gestão da turma e do espaço.

A oportunidade de estagiar nos dois ciclos simultaneamente, e apesar de esta modalidade não proporcionar uma organização estável do tempo da mestranda, esta foi uma mais-valia. Desta forma, foi possível acompanhar as turmas ao longo de um período temporal mais extenso, possibilitando evidenciar a sua evolução e viabilizando mais oportunidades de desenvolver atividades com as mesmas. Apesar das diferenças inerentes a cada um dos ciclos e das características distintas de cada uma das turmas, as experiências letivas foram significativamente positivas em ambos os ciclos.

O ciclo da supervisão teve, também, um impacto bastante positivo na prática educativa da professora em formação, uma vez que a fez sentir acompanhada e auxiliada ao longo de todo o processo. As reuniões de pré-observação serviam o propósito de auxiliar a mestranda na concepção das suas planificações, existindo, ainda, um *feedback* final da mesma antes do momento de observação. Além disso, as reuniões de pós-ação eram igualmente relevantes, uma vez que possibilitavam uma reflexão conjunta das práticas educativas com vista à melhoria das mesmas.

Outro aspeto que a PES proporcionou à professora em formação foi o desenvolvimento de UD, que facilitaram a articulação horizontal e vertical. A concepção da primeira UD foi um grande desafio, uma vez que a mestranda nunca tinha idealizado nenhuma. No entanto, com o apoio das professoras supervisoras e cooperantes, assim como após alguma pesquisa documental, o processo foi-se tornando cada vez mais natural. Para a professora em formação, esta é uma das competências adquiridas que mais valoriza, pois sente-se preparada e segura para desenvolver projetos e atividades que evidenciem as duas formas de articulação no seu futuro profissional.

Além disso, o projeto de intervenção na comunidade, que, também, visou a articulação horizontal e vertical, revelou ser relevante e pertinente, pois permitiu que os alunos conhecessem, de forma mais aprofundada, aspetos da história local e, conseqüentemente, os valorizassem e atentassem na necessidade e na importância da sua preservação. Sem esquecer a escrita criativa, que permitiu que os alunos se apropriassem com satisfação/motivação de técnicas de escrita mais lúdicas, evidenciando que o processo de escrita pode ser estimulante e motivador. Importa salientar que este projeto foi muito especial a nível pessoal, uma vez que representou o último trabalho desenvolvido com as turmas, tendo proporcionado a despedida perfeita. A participação em outras atividades apresentou-se, também, importante, para que a mestranda pudesse desenvolver uma relação de maior proximidade com as turmas, assim como familiarizar-se com os processos que certas atividades envolvem na sua preparação e execução.

Relativamente às dificuldades sentidas, destacam-se o fator tempo e o modelo quinzenal da prática educativa, no qual se iam alternando os ciclos. No que concerne à organização do tempo, esta gestão revelou-se muito mais simples no 1.º CEB do que no 2.º CEB. No 1.º CEB existia mais liberdade para se realizarem trocas no horário da turma e os tempos letivos eram maiores, permitindo uma maior calma na realização das atividades. Quanto ao 2.º CEB, tudo era vivido com mais intensidade e com mais pressão pelas limitações horárias, já que cada bloco letivo era composto apenas por 50 minutos. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada graças às orientações das professoras supervisoras e das professoras cooperantes, assim como, ao facto de cada vez ter ficado mais consciente de que a planificação deve ser flexível.

Sobre o modelo quinzenal, e apesar de ser uma mais-valia a possibilidade de acompanhar as três turmas ao longo de todo o tempo de estágio, a professora em formação crê que na área curricular de História e Geografia de Portugal este modelo não funcionou. Uma vez que, nesta área curricular, é seguida uma linha cronológica, a quinzena de ausência neste ciclo representava um fosso temporal que limitava o trabalho desenvolvido não propiciando uma continuidade do mesmo. Além disso, este modelo teve também um grande impacto na forma como a mestranda organizava o seu tempo, pois as constantes trocas representavam bastante instabilidade no estabelecimento de rotinas.

Em suma, a experiência proporcionada pela PES permitiu à mestranda desenvolver e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica. Esta apresentou-se como o espaço ideal para testar ideias e metodologias, uma vez que não estava sozinha e tinha o apoio das professoras cooperantes, das professoras supervisoras e do par pedagógico. Foi um período de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A componente investigativa é de extrema relevância na atividade de qualquer professor, tal como já foi evidenciado no Capítulo 1 (§ 1.5.). Devido à sua importância, o processo de formação prevê a sua implementação para que, desde logo, os professores estagiários percecionem as vantagens que tal elemento poderá trazer às suas práticas educativas. Por esta razão, Moreira & Silva (2019) atestam a validade desta dimensão entendendo-a como um processo através do qual “experimentamos as relações entre o que somos e o que queremos ser, entre nossas práticas e/ou teorias e as respostas que conseguimos formular para os desafios que possuímos” (p. 15).

Para concretizar a reflexão acima exposta, neste capítulo será apresentado o projeto de investigação que foi desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e que incidiu na turma de 5.º ano do 2.º CEB na área curricular de Português. Este conjunto de atividades foi pensado e implementado com o propósito de os alunos se apropriarem de mecanismos linguísticos de cortesia e de os utilizarem tanto no discurso oral como no discurso escrito de forma a serem criadas oportunidades de aprendizagem que favorecessem as relações e o ambiente pedagógicos, dadas as fragilidades encontradas na turma relacionadas com a temática, reportadas no Capítulo 2 (§2.3.1.).

Inicialmente serão apresentadas a motivação, a questão de partida e os objetivos do referido projeto. Seguidamente, será evidenciado o enquadramento teórico, começando pela Pragmática Linguística, para chegar à Cortesia Linguística e a alguns dos seus mecanismos como as saudações iniciais e finais, as formas de tratamento e os mecanismos de atenuação. Posteriormente, será referida a metodologia de investigação que foi seguida, a par dos instrumentos de recolha de dados utilizados. Por fim, proceder-se-á à apresentação e à análise da informação recolhida, bem como das conclusões, sustentadas pelo quadro teórico exposto, de forma a responder à questão orientadora.

4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Ao longo das quatro semanas iniciais da PES, a professora em formação encontrou-se em observação. Esse tempo foi fundamental para conhecer as turmas, compreendendo mais profundamente as suas necessidades e as suas potencialidades. Autores como Estrela (1994) reconhecem que este momento é crucial no início de qualquer investigação, uma vez que poderá ajudar o professor em vários aspetos, de que são exemplo: “reconhecer e identificar fenómenos”, “pôr problemas e verificar soluções”, “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la” e “realizar a síntese entre teoria e prática” (Estrela, 1994, p. 58). Também importa considerar que o processo de observação é contínuo e permite dar uma resposta ao professor sobre se as estratégias desenvolvidas estão a surtir o efeito desejado, assim como, reajustar as mesmas ao longo do processo, “favorecendo uma compreensão aprofundada da ação do professor e dos seus benefícios” (Vieira e Mourão, 2021, p. 27).

Exatamente pela via da observação, na turma do 5.º ano do 2.º CEB, na área curricular de Português, foram registadas algumas fragilidades nas interações aluno/professor e aluno/aluno, relativas à seleção de formas de tratamento e de outros mecanismos lexicais de cortesia, assim como à adequação de aspetos prosódicos. De uma forma geral, era visível a dificuldade que apresentavam autonomamente em alcançar uma maior e melhor adequação do seu discurso ao contexto em causa, fator que afetava o ambiente de aprendizagem, e, conseqüentemente, comprometia as aprendizagens realizadas.

Pelo contexto descrito, o desenvolvimento deste projeto afigurou-se relevante e pertinente tanto a nível linguístico como a nível cívico. A nível linguístico, uma vez que poderia permitir ao aluno prever e avaliar o impacto do seu próprio discurso (consciência pragmático-discursiva), refletir sobre a língua de forma crítica, comunicar-se e expressar-se mais fluentemente e aprimorar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral e escrita, em consonância com o preconizado pelos documentos curriculares orientadores *Aprendizagens Essenciais* (nos diferentes domínios) e PASEO (fundamentalmente nas áreas de competências Linguagem e textos e Relacionamento Interpessoal). A nível cívico, o projeto aportaria contributos positivos na medida em que

poderia permitir ao aluno promover relações interpessoais mais saudáveis, fomentar o respeito e a empatia pelo outro e melhorar o ambiente de aprendizagem, priorizando os valores "cidadania e participação" que sustentam a educação de base humanista preconizada pelo PASEO.

Além dos aspetos mencionados, este projeto também encontra sustentação no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e que foi, anteriormente, referido no Capítulo 1. Mais concretamente, e atentando na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, este projeto permite ao professor a promoção de saberes transversais adequados ao nível e ao ciclo de ensino no qual foi implementado e a utilização correta da língua portuguesa nas vertentes oral e escrita. O mesmo incentiva, ainda, a prática de regras de convivência, auxiliando os alunos na gestão de uma diversidade de situações-problema, assim como de conflitos interpessoais que possam surgir. Destaca-se, assim, a mais-valia que o domínio da língua representa para a aprendizagem nos alunos nas demais áreas curriculares.

Como consequência de todos os aspetos mencionados anteriormente, nasceu a seguinte questão de partida: “Como é que a adoção e a aplicação de mecanismos linguísticos de cortesia poderão favorecer um ambiente pedagógico e criar oportunidades de aprendizagem?”. Para possibilitar uma resposta a esta questão foi traçado o objetivo geral: refletir sobre as implicações das estratégias de cortesia linguística na promoção de relações interpessoais.

Associados a esse desiderato, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- i. Fomentar um pensamento reflexivo e crítico sobre a língua;
- ii. Desenvolver a consciência de diferentes formas de cortesia verbal;
- iii. Promover o contacto com estratégias que permitam adequar o discurso (oral e escrito) a diversos contextos de formalidade.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“É mais lenta a decisão de não falar do que fazê-lo.”

(Escandell, 2008, p. 38)

Este caráter imediato da fala pode trazer problemas aos falantes que não se encontrem munidos de palavras e de estratégias que lhes permitam contornar situações difíceis e atingir os seus objetivos comunicativos. Por esta razão, e tendo em conta a temática escolhida para o projeto investigativo, torna-se impreterível começar por apresentar a disciplina de Pragmática Linguística bem como explicitar o seu objeto de estudo e a sua importância para a comunicação. Em seguida, será considerada a Cortesia Linguística como a área da Pragmática Linguística em que assenta esta investigação. Sobre a Cortesia serão expostas as definições de vários autores, que como se poderá comprovar, se foram complementando. Por fim, será dada ênfase a três mecanismos da Cortesia que foram abordados ao longo das sessões do projeto: as saudações iniciais e finais, as formas de tratamento e os mecanismos de atenuação.

4.2.1. A PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA

No quotidiano, uma considerável parte do tempo é despendido na interação linguística, sendo que os atos linguísticos são praticados com a finalidade de compreender o outro e de se ser compreendido. Mas o ato de comunicar não encerra em si, unicamente, o objetivo da compreensão, pois a comunicação visa também, de alguma maneira, influenciar o interlocutor. A interação verbal apresenta-se, assim, como um fenómeno complexo, uma vez que ela é influenciada pelos elementos que surgem numa determinada situação. Assim sendo, apenas uma perspectiva pragmática será capaz de fornecer uma interpretação mais alargada dos enunciados.

A Pragmática tem vindo a afirmar a sua independência, dentro do ramo da Linguística, desde o início da década de 70. Lima (2006) refere que Pragmática é um termo que “remete para a ideia de ação”, considerando esta “uma disciplina que estuda a ação humana”, mais

concretamente “as ações humanas que têm a ver com a linguagem humana”, definindo assim a Pragmática como sendo “a disciplina que trata dos aspetos da linguagem humana que têm a ver com a ação e a prática” (p. 13). Por sua vez, Escandell (2008) define o termo Pragmática como “o estudo dos princípios que regulam o uso da linguagem na comunicação, ou seja, as condições que determinam tanto o emprego de um enunciado concreto por parte de um falante concreto numa situação comunicativa concreta, como a sua interpretação por parte do destinatário” (p. 15). Desta forma, a dimensão central da Pragmática é a interação entre o contexto de produção de um enunciado e a interpretação formal dos elementos linguísticos que o constituem (Duarte, 2000).

Para uma reflexão sobre Pragmática é indispensável abordar os conceitos de “emissor”, “destinatário”, “enunciado” e “contexto”. Apesar de o emissor ser aquele que produz, num dado momento, oralmente ou por escrito, um ato linguístico e de o destinatário ser a(s) pessoa(s) a quem o emissor dirige o seu enunciado, importa referir que, num diálogo, os interlocutores estão constantemente a trocar de papéis. Por essa razão, o termo "interlocutor" proposto por Sebeok (1987) fará mais sentido do que o de "emissor" tal como Jakobson (1980) a entendia. Relativamente ao enunciado, este pode definir-se como uma sequência linguística concreta, realizada por um emissor numa situação comunicativa, sendo uma unidade do discurso que só poderá ser interpretada de acordo com o seu conteúdo semântico e com as condições em que ocorre, podendo avaliar-se, por exemplo, como adequado ou inadequado segundo critérios pragmáticos utilizados para esse fim (Escandell, 2008). Por fim, o contexto é entendido como “o conjunto de circunstâncias não linguísticas que se percebem imediatamente ou que são conhecidas pelo falante. É tudo aquilo que, física ou culturalmente, rodeia o ato de enunciação.” (Coseriu, 1967, p. 313). O contexto pauta-se, assim, pelo seu aspeto dinâmico, mostrando que não é possível proceder à análise de um discurso sem o ter em conta. Um bom exemplo da sua importância prende-se com os atos linguísticos indiretos, em que o emissor expressa no seu enunciado, de forma indireta, aquilo que quer dizer na realidade. Desta forma, o acesso ao contexto em que esse enunciado específico foi produzido, assim como a capacidade, por parte do falante, de realizar inferências, são fundamentais para se depreender o verdadeiro significado da mensagem.

Também é importante referir que as formas linguísticas que são usadas e a forma como estas são interpretadas resultam de condicionantes sociais e culturais que as determinam. Cada cultura possui as suas próprias normas sociais às quais os interlocutores devem ajustar-se aquando do ato comunicativo. Desta forma, é esperado que o emissor construa o seu enunciado de acordo com a relação social que tem com o destinatário. No entanto, para que o emissor seja capaz de eleger os meios linguísticos e as estratégias conversacionais mais adequadas necessita de recorrer a um domínio da Pragmática denominado Cortesia Linguística.

4.2.2. A CORTESIA LINGUÍSTICA

Tal como já foi expresso, a Cortesia é estudada no âmbito da Pragmática, sendo que, uma vez que está no seu domínio, as unidades linguísticas que lhe conferem interesse são as mesmas da Pragmática, ou seja, os enunciados.

Diariamente, é através da interação com o outro que o ser humano consegue a colaboração do destinatário e alcança determinados objetivos, mostrando que “a linguagem é o mais poderoso meio de relação interpessoal” (Escandell, 2008, p. 141). Mas esta interação será sempre influenciada por uma série de fatores sociais que determinam o grau de distância entre os interlocutores como, por exemplo, a idade, o sexo, a posição social ou a posição hierárquica. Desta forma, é fundamental que cada um siga as normas que regem a sua sociedade, sendo que é exatamente aqui que entra em ação a Cortesia.

Para um melhor entendimento do conceito de Cortesia e da sua evolução serão tidas em conta as perspetivas de Lakoff (1973), Grice (1975), Leech (1983) e Brown e Levinson (1987).

Lakoff (1973) apresenta duas regras básicas de cortesia: “seja claro” e “seja cortês”. A primeira é respeitante a uma transmissão eficaz da informação, enquanto a segunda concerne às relações interpessoais. Desta forma, a autora apresenta o conceito de cortesia como sendo um mecanismo que visa reduzir as tensões que poderão ser criadas durante uma interação,

sublinhando que, para se ser cortês, existem como possibilidades o interlocutor não se impor, oferecer opções e reforçar os laços de camaradagem. A primeira possibilidade aplica-se às situações em que é visível uma diferença social entre os interlocutores, a segunda diz respeito às situações em que existe falta de familiaridade entre eles e, finalmente, a terceira é colocada em prática quando a relação entre os interlocutores é próxima.

Grice (1975) apresentou o princípio da cooperação e as máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação e modo) como sendo características gerais do comportamento linguístico fundamentais durante o processo de comunicação. Para o autor, as trocas conversacionais caracterizam-se por serem “esforços de cooperação, e cada participante reconhece nelas, até um certo ponto, um propósito comum ou conjunto de propósitos, com pelo menos uma direção mutuamente aceite” (p.45). Desta forma, o autor defende que, a partir do momento em que os interlocutores se envolvem num diálogo estão automaticamente a comprometer-se a praticar uma cooperação mútua. Por fim, e atendendo às máximas conversacionais enumeradas anteriormente, é esperado que o interlocutor seja sincero naquilo que diz, que se pronuncie apenas sobre o que foi solicitado, que seja relevante no que enuncia e que evite ambiguidades no seu discurso.

Leech (1983) não estabelece regras, optando por propor um princípio de cortesia que segue uma série de máximas, semelhante ao que realizou Grice, complementando assim os princípios conversacionais que este tinha apresentado. Desta forma, o autor apresenta as seguintes máximas: a máxima do tato, que minimiza o custo para o outro; a máxima da generosidade, que minimiza o próprio benefício; a máxima da aprovação, que maximiza o elogio do outro; a máxima da modéstia, que minimiza o elogio de si próprio; a máxima do acordo, que maximiza o acordo com o outro; e a máxima da simpatia, que maximiza a simpatia entre si próprio e o outro.

Além dessas máximas, o autor propôs também uma classificação das ações segundo a intenção com a qual estas são realizadas, agrupando-as em quatro categorias. Assim sendo, inicia com as ações que apoiam a cortesia, visando melhorar a relação existente entre o emissor e o destinatário, presumindo um custo para o primeiro e um benefício para o último.

Como exemplo destas ações temos os atos de agradecer, felicitar e saudar. Em seguida, enuncia as ações que se apresentam como sendo praticamente indiferentes à cortesia, uma vez que não provocam nenhum desequilíbrio na relação entre o emissor e o destinatário. Como exemplo destas ações temos os atos de afirmar, informar e anunciar. Em terceiro lugar, surgem as ações que entram em conflito com a cortesia, revelando um custo para o destinatário, como, por exemplo, perguntar, pedir e ordenar. Finalmente, apresentam-se as ações que têm a finalidade de acrescentar a distância entre os interlocutores, ou até mesmo de destruir as relações existentes, como é o caso dos atos de ameaçar e acusar.

Leech apresenta também os conceitos de cortesia positiva e de cortesia negativa, desta forma «a cortesia negativa consiste em minimizar a descortesia das ilocuções descortesias e a cortesia positiva em maximizar a cortesia das cortesias» (p. 84). A cortesia negativa mostra-se, assim, vital para preservar as boas relações, pois é através dela que o interlocutor tem a percepção de que aquilo que vai pedir pode condicionar a liberdade do outro, mostrando que o termo «negativa» não encerra em si nada de pejorativo. No seu conjunto, o autor foi capaz de desenvolver «um princípio de delicadeza a propósito das trocas conversacionais, nomeadamente no que se refere ao modo como certas forças ilocutórias parecem ser atenuadas por ação de mecanismos linguísticos, cuja inserção nos enunciados é determinada pela delicadeza do locutor» (Faria et. al, 1996, p. 410), reforçando que a cortesia é um princípio de regulação social das interações.

Brown e Levinson (1987) apresentam uma teoria que surge como um complemento ao modelo de Grice, tendo sido considerada, segundo Escandell (2008), a mais elaborada e a mais bem estruturada de todas as teorias que explicam o uso e o funcionamento da cortesia na língua de tal forma que esta teoria constitui o ponto de partida para o estudo das relações entre formas linguísticas e estruturas sociais. Os autores partem do pressuposto de que se existe cortesia é porque existe um potencial de agressividade na sociedade que ela pretende contrariar, possibilitando boas relações sociais. Assim sendo, definem dois conceitos interdependentes, partindo da teoria de Goffman: a face positiva e a face negativa. A face positiva refere-se ao desejo que o interlocutor tem de ser apreciado e aprovado, enquanto a face negativa refere-se ao desejo de privacidade e de liberdade que este quer preservar.

Brown e Levinson recuperam também os conceitos de cortesia positiva e de cortesia negativa de Leech para lhe adicionarem a noção de atos ameaçadores da face, que são aqueles que a cortesia negativa procura evitar, atenuar ou reparar, como, por exemplo, um aviso, uma ameaça, uma promessa, uma crítica ou uma reclamação.

Para dar resposta aos atos ameaçadores da face, os autores criaram um esquema que contém 15 estratégias de cortesia positiva, 10 de cortesia negativa e 15 de indiretividade. A estratégia a utilizar será escolhida tendo em conta três fatores que são a relação de poder entre os interlocutores, a distância social e a gravidade do ato que ameaça a face. Desta forma, as estratégias de cortesia propostas são as seguintes:

- Estratégias de cortesia positiva:
 1. Perceba o outro. Mostre-se interessado pelos desejos e necessidades do outro;
 2. Exagere o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro;
 3. Intensifique o interesse pelo outro;
 4. Use marcas de identidade de grupo;
 5. Procure acordo;
 6. Evite desacordo;
 7. Pressuponha, declare pontos em comum;
 8. Faça piadas;
 9. Explícite e pressuponha os conhecimentos sobre os desejos do outro;
 10. Ofereça, prometa;
 11. Seja otimista;
 12. Inclua o ouvinte na atividade;
 13. Dê ou peça razões, explicações;
 14. Simule ou explícite reciprocidade;
 15. Dê presentes.
- Estratégias de cortesia negativa:
 1. Seja convencionalmente indireto;
 2. Questione, seja evasivo;
 3. Seja pessimista;
 4. Minimize a imposição;

5. Mostre respeito;
 6. Peça desculpas;
 7. Impessoalize o falante e o ouvinte. Evite os pronomes “eu” e “você”;
 8. Declare os atos ameaçadores da face como uma regra geral;
 9. Nominalize;
 10. Vá diretamente como se estivesse assumindo o débito, ou como se não estivesse endividando o ouvinte.
- Estratégias de indiretividade:
 1. Dê pistas;
 2. Dê chaves de associação;
 3. Pressuponha;
 4. Diminua a importância;
 5. Exagere, aumente a importância;
 6. Use tautologias;
 7. Use contradições;
 8. Seja irônico;
 9. Use metáforas;
 10. Faça perguntas retóricas;
 11. Seja ambíguo;
 12. Seja vago;
 13. Hipergeneralize;
 14. Desloque o ouvinte;
 15. Seja incompleto, use elipse.

As perspectivas apresentadas complementam-se, mostrando a evolução que os estudos realizados têm proporcionado no ramo da Cortesia Linguística e dos quais nasceram várias estratégias com vista à melhoria das relações sociais. No seu seguimento, importa apresentar e fundamentar os três mecanismos de cortesia selecionados para o projeto investigativo, designadamente, as saudações iniciais e finais, as formas de tratamento e os mecanismos de atenuação.

4.2.2.1. SAUDAÇÕES INICIAIS E FINAIS

As saudações iniciais e finais representam as formas mais básicas de cortesia. O adjetivo “básicas” não é aqui utilizado com sentido depreciativo, mas, pelo contrário, significa que estas são das primeiras a serem adquiridas por qualquer falante. Desde muito cedo que o ser humano é incentivado a cumprimentar e a despedir-se, mesmo antes de ser capaz de pronunciar qualquer palavra, ele já é encorajado a fazê-lo através de gestos. Já numa fase posterior, qualquer criança tem a consciência de que um diálogo deve iniciar-se por uma saudação e terminar com uma despedida.

As saudações enquadram-se na categoria de atos ilocutórios expressivos, cujo objetivo é “expressarem um estado psicológico acerca de um estado de coisas referido no conteúdo proposicional”, sendo que, neste tipo de atos, “a direção de ajuste não existe”, “o estado psicológico expresso varia consoante o ato” e “o conteúdo proposicional tem de dizer respeito a uma propriedade ou ação referente ao ouvinte ou ao falante” (Lima, 2006, pp. 48-49). Como outros exemplos de atos ilocutórios expressivos salientam-se os atos de agradecer, de felicitar e de pedir desculpas. No que concerne às saudações, a sua escolha será influenciada por diversos fatores, nomeadamente, o locutor e o alocutário, o papel social dos intervenientes da interação verbal e o espaço e o tempo onde ela ocorre.

O Conselho da Europa (2001) apresenta como formas de saudação relativas à chegada “Olá!” e “Bom dia!”, de apresentação “Como está?” e “Muito prazer...” e de despedida “Adeus!”, “Até já!” ou “Até logo!” (p. 169). Importa referir que, informalmente, se destaca uma forma de despedida mais coloquial, nomeadamente “chau”. Relativamente ao discurso escrito refiram-se, a título de exemplo, como formas de despedidas informais “Um beijo” e “Um abraço” e formais “Com os melhores cumprimentos” e “Cordialmente”.

Além das formas de saudação referidas, que funcionaram como ponto de partida das sessões realizadas no projeto investigativo por serem uma das lacunas mais evidenciadas pelos estudantes, existem outras fórmulas de cortesia, como as que a seguir se descrevem.

4.2.2.2. FORMAS DE TRATAMENTO

A Cortesia reflete-se, entre outros, na escolha adequada de pronomes pessoais e de formas de tratamento. De acordo com Escandell (2008), a escolha de uma forma de tratamento dependerá de propriedades macrossociais, que englobam características como a idade, o sexo e a posição familiar e propriedades adquiridas, como o título e a posição social. Assim sendo, a utilização das diferentes formas de tratamento dentro de uma dada língua não está dependente do sistema linguístico, mas sim da forma como a sociedade se encontra organizada, mostrando que as mesmas são influenciadas pelo contexto.

As formas de tratamento podem ser classificadas em corteses, quando são utilizadas adequadamente, tendo em conta o contexto, e descorteses, quando se traduzem em insultos ou são inadequadas ao contexto em que são empregues. Cintra (1972) apresenta duas classificações, uma de acordo com um ponto de vista morfosintático e a outra com um ponto de vista semântico-pragmático. Assim sendo, classifica as formas de tratamento em tratamento pronominal, nominal e verbal, atendendo ao primeiro ponto de vista. Logo, como formas de tratamento pronominal o autor apresenta as expressões “tu”, “você”, “vocês”, “Vossa Excelência”, “Vossa Alteza”, “Vossa Majestade” e “Vossa Senhoria”; como formas de tratamento nominal define as formas “o senhor”, “a senhora”, “o doutor”, “a doutora”, “a dona + nome(s)”, “o senhor ministro”, “o pai”, entre outras; e, finalmente, como formas de tratamento verbal enuncia aquelas que surgem sem sujeito pronominal ou nominal, como por exemplo, “fazes” ou “faz”.

Além disso, e atendendo ao segundo ponto de vista, o autor também categoriza as formas de tratamento em três paradigmas, considerando o seu uso num determinado contexto psicossocial, classificando-as em formas próprias da intimidade (tu), formas usadas no tratamento de igual para igual ou de superior para inferior (você) e formas de referência e delicadeza que visam a distância entre os interlocutores (vossa excelência, o(a) senhor(a), o(a) senhor(a) dr.(a), entre outros). Mais tarde, Carreira (1997), autora que prefere o termo “delicadeza” ao de “cortesia” por o considerar mais conectado com o conhecimento intuitivo dos falantes, propôs dois eixos organizadores do conjunto das formas de tratamento: um eixo

vertical, que reúne as diferentes hierarquizações e um eixo horizontal, de acordo com o grau de distância ou de familiaridade representado.

Das formas de tratamento enumeradas anteriormente, algumas merecem atenção especial, como é o caso das formas “tu”, “você”, “o/a Senhor(a)” e “Vossa Excelência”, por serem as mais utilizadas e por criarem, por vezes, alguma confusão quanto à adequação do seu uso. Em seguida, as mesmas serão apresentadas por grau crescente de formalidade e sob a perspectiva de Cunha & Cintra (2015).

“Tu” apresenta-se como a forma de tratamento “própria da intimidade” (Cunha & Cintra, 2015, p. 372). A sua utilização revela-se mais adequada entre familiares, amigos e colegas da mesma faixa etária, ou de uma que seja próxima, não podendo ser aplicada em contextos formais.

“Você” é uma forma de tratamento que poderá ser utilizada “como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior” (Cunha & Cintra, 2015, p. 372), sendo que o seu uso deve ser evitado em situações de inferior para superior. Além disso, “em certas camadas sociais altas aparece usado como forma carinhosa de intimidade” (Cunha & Cintra, 2015, p. 373). Esta é a forma que mais problemas coloca devido ao seu uso indevido, levando a que os falantes, na sua maioria, prefiram, em sua substituição, utilizar um verbo na 3.ª pessoa do singular sem explicitarem o sujeito.

“O/a Senhor(a)” é uma forma de tratamento que exprime “respeito” e/ou “cortesia” pelo(s) ouvinte(s) e que por isso “se opõe a «tu» e «você»” (Cunha & Cintra, 2015, p. 373). Esta forma pode ser utilizada de maneira isolada ou acompanhada de outras formas nominais, como o nome próprio e o apelido, o título académico ou a profissão ou função que desempenha, revelando um certo grau de formalidade.

“Vossa Excelência” é considerada como “tratamento cerimonioso” (Cunha & Cintra, 2015, p. 375). Apesar de o seu uso ser cada vez mais restrito, esta forma ainda é utilizada em determinados contextos como Academias e Corpos Diplomáticos. No discurso escrito surge

comumente sob a forma “V. Ex.^a”, sendo bastante utilizada em correspondências oficiais e comerciais.

O melhor conhecimento do contexto e, sobretudo da relação entre os interlocutores, conduzirá a escolhas mais adequadas nas formas de tratamento.

4.2.2.3. MECANISMOS DE ATENUAÇÃO

Briz (2014) define a atenuação como “uma categoria pragmática que é tanto mecanismo estratégico e tático, como também, intencional, para alcançar os fins na interação, além de tratar-se de uma função apenas determinada contextualmente” (p. 84). Assim sendo, o uso de estratégias de cortesia ajuda a suavizar o caráter negativo que um discurso poderá ter, aproximando os interlocutores. Desta forma, pode afirmar-se que a atenuação representa a maior força de expressão da cortesia, permitindo, como refere o autor, um “distanciamento linguístico da mensagem” e uma “aproximação social”. O autor considera ainda que o grau de atenuação parece ser maior no discurso escrito do que no oral, uma vez que a escrita, por ser um ato menos imediato do que a fala, não permite a reparação de danos e as palavras que ele contém encerram em si uma carga mais pesada do que aquelas ditas oralmente.

De acordo com Briz (2012) são três as funções dos mecanismos de atenuação: a função de autoproteção, a função de prevenção e a função de reparação. A função de autoproteção diz respeito a salvaguardar-se e a ser politicamente correto na hora de falar de certos temas. A função de prevenção pretende acautelar possíveis danos à imagem ou problemas pela intromissão ou invasão do território ou espaço do outro. Por fim, a função de reparação pretende reparar uma ameaça à imagem do outro ou uma intromissão no seu território.

O autor considera também que estes mecanismos são influenciados por três tipos de fatores: estruturais, enunciativos e situacionais. Os fatores estruturais concernem à construção e à formulação do discurso. Por sua vez, os fatores enunciativos abarcam os elementos da interação, como o conteúdo e a força ilocutiva do ato de fala. Finalmente, os fatores situacionais dizem respeito tanto aos contextos gerais como aos mais específicos que

favorecem o uso de mecanismos de atenuação, como, por exemplo, a finalidade da interação e a relação social entre os interlocutores.

Além das funções e dos tipos de fatores enunciados anteriormente, também apresenta três tipos de atenuação – estritamente pragmática, semântico-pragmática e dialógica – e recorre a diferentes mecanismos linguístico-discursivos para cada um, que serão explicitados seguidamente.

Desta forma, Briz (2005) contempla a atenuação estritamente pragmática como possibilitadora da mitigação da força ilocutiva de um ato assertivo, exortativo ou comissivo, minimizando o papel do “eu” e do “tu”. Os procedimentos de atenuação deste tipo englobam:

- o uso de verbos performativos que expressam ação, intenção ou ponto de vista, como os verbos “pensar” e “crer”;
- a modificação do verbo performativo, utilizando um imperfeito de cortesia ou um condicional;
- as modificações modalizadoras “na margem”, recorrendo a fórmulas rituais, locuções, modismos e outras expressões, como, por exemplo, “Na minha opinião”;
- a invocação de outras vozes, como são exemplo as expressões “Segundo dizem” e “Diz-se por aí”;
- a elipse da conclusão;
- a impersonalização do “eu”, através do uso do pronome pessoal átono “se” e do pronome indefinido “ninguém”;
- a despersonalização do “tu”, recorrendo a um mecanismo que não afete diretamente o interlocutor, como, por exemplo, dizer “É preciso trabalhar mais” em vez de “Deves trabalhar mais.

A atenuação semântico-pragmática é uma estratégia na qual através da modificação direta de certos elementos que compõem a ação, a minimiza. Os mecanismos linguístico-discursivos que podem ser utilizados com este tipo de atenuação são:

- a atenuação de um elemento por modificação gramatical ou léxica, sendo esta uma modificação semântica e pragmática, pois influencia a intenção do locutor, como, por exemplo, enunciar “Ele nem cozinha mal.” ou “Esta festa está mais ou menos animada.”;

- a atenuação de toda a proposição, através do recurso a orações subordinadas adverbiais causais, condicionais, concessivas, ou orações coordenadas adversativas.

A atenuação dialógica permite, no intercâmbio linguístico, mitigar o desacordo em relação à intervenção do outro. Os mecanismos de atenuação deste tipo são:

- a expressão de incerteza ou fingimento de ignorância ou incompetência perante o dito do interlocutor, como é exemplo a troca conversacional “- Estás errado. / - É possível que esteja errado, no entanto acho que esta é a resposta correta.”;
- a manifestação de concordância parcial, da qual é exemplo o diálogo “- O trabalho ficou perfeito. / - Não digo que não estivesse perfeito, mas ...”;
- a redução ao mínimo do desacordo, visível na interação “- Que quadro tão feio! / - Não é nada bonito, realmente.”;
- a impersonalização do desacordo, presente nas falas “- Não me tinhas dito que ficaste rico! / - Até parece que alguém anda por aí a comunicar que está rico!”.

Como podemos facilmente concluir, são várias as estratégias de atenuação em específico, assim como são diversos, numa perspetiva mais geral, os mecanismos linguísticos de expressão de cortesia.

Por necessidade de delimitação do objeto de investigação, as saudações iniciais e finais, as formas de tratamento e os mecanismos de atenuação foram as formas de cortesia selecionadas de entre várias possíveis sendo que estas serão apresentadas por ordem de abordagem em aula.

4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste subcapítulo serão apresentados o tipo de investigação que foi seguido ao longo do projeto investigativo, assim como os instrumentos utilizados para a recolha de dados, nomeadamente, a observação direta, os dois questionários de conhecimento [pré-teste (cf.

Apêndice A) e pós-teste (cf. Apêndice E)], o registo áudio das sessões e a escrita de narrativas reflexivas.

4.3.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização deste projeto foi seguida a metodologia de Investigação-Ação que se apresenta como “uma abordagem de pesquisa, com característica social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico” (Franco, 2005, p.496). Nesta abordagem, o docente deve procurar entender as suas práticas, utilizando-as como mote para a compreensão de desafios, procurando construir e reconstruir as mesmas, assim como a sua forma de ser e o seu saber, estando em constante mudança e tendo de se adaptar às situações. Desta forma, justifica-se o uso desta metodologia, pois ela permite melhorar, alterar e transformar a prática educativa, tornando-a mais eficaz e reflexiva, testando hipóteses de mudança através da ação (Carr, 2019).

Dito isto, é fundamental que o professor em formação seja reflexivo e crítico quanto àquilo que vê e quanto àquilo que faz, sendo capaz de transformar e de melhorar a qualidade da educação e da sua própria formação. Por esta razão, o uso desta metodologia parte sempre do processo de observação, durante o qual são identificados e analisados problemas. Em seguida, revela-se importante compreendê-los para planificar de que forma se poderá atuar para lhes dar resposta, sendo que o processo termina com a reflexão final de forma a constatar se os objetivos foram atingidos e quais as transformações que ocorreram. Por fim, importa salientar que estas ações não devem ser aplicadas apenas durante a formação docente, pois o professor deve “desenvolver uma compreensão ampla da profissão como uma atividade reflexiva e investigativa, agindo como um pensador crítico, um gestor do currículo e um agente de mudança” (Vieira e Mourão, 2021, p.17), levando estes ensinamentos para o resto da vida.

4.3.2. OBSERVAÇÃO DIRETA

A observação é a base de qualquer investigação, independentemente do caminho que se escolha seguir (Rodrigues, 2001). Assim sendo, para este projeto, partiu-se de uma

observação direta e naturalista, uma vez que foram considerados os comportamentos dos alunos nas circunstâncias da sua vida quotidiana. Esta ação revelou-se fundamental para caracterizar a situação educativa, discriminando comportamentos e situações que conduziram a uma problematização e permitiram uma intervenção de modo fundamentado.

No início de qualquer investigação, a observação revela-se crucial, pois cria oportunidades para o professor “reconhecer e identificar fenómenos, pôr problemas e verificar soluções, recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la e realizar a síntese entre teoria e prática” (Estrela, 1994, p. 58).

Apesar de a observação ser uma ação reforçada numa fase inicial, e de, neste caso, ela ter sido mais intensa nas primeiras quatro semanas da PES, esta nunca acaba, uma vez que ao longo de todo o processo investigativo ela continua a ser realizada, tendo-se revelado um pilar em todo o processo de formação docente.

4.3.3. PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

O projeto investigativo teve também como elementos integradores dois questionários de conhecimento sob a forma de pré-teste e pós-teste. O pré-teste (cf. Apêndice A), realizado na fase inicial do projeto, teve como principal objetivo diagnosticar a adequação das reações dos alunos a diferentes situações do quotidiano que envolvem o discurso oral e o discurso escrito, tendo em conta o princípio da cortesia. A sua realização foi fulcral para possibilitar a conceção de um projeto que fosse ao encontro das necessidades dos intervenientes. Por outro lado, o pós-teste (cf. Apêndice E), realizado na última fase do projeto, visou avaliar os resultados do projeto desenvolvido, verificando a evolução dos alunos na temática abordada. Mais à frente, serão tecidas outras considerações sobre estes instrumentos de recolha de dados.

4.3.4. REGISTO ÁUDIO DAS SESSÕES

Após consentimento, as sessões foram gravadas em formato áudio para facilitar a recolha e a análise dos dados. Desta forma, foi possibilitada a realização de um balanço mais aprofundado de todo o processo, que auxiliou a planificação das sessões seguintes. Estas gravações permitiram também que os alunos tivessem acesso ao conteúdo de alguns dos seus discursos, transcritos pela professora em formação, possibilitando-lhes uma análise mais reflexiva e crítica dos mesmos. Importa realçar que a privacidade dos alunos foi salvaguardada, uma vez que apenas foi efetuada a gravação de voz que foi utilizada exclusivamente para a transcrição daquilo que era proferido em contexto de sala de aula e cujos resultados foram recolhidos exclusivamente para a investigação académica em apreço.

4.3.5. NARRATIVAS REFLEXIVAS

A professora em formação procedeu também à escrita de narrativas sobre a prática nas quais foi registando as experiências vividas e tecendo considerações sobre as mesmas. Tal como afirma Ribeiro (2020), as narrativas são um elemento constituinte do processo reflexivo, servindo também o propósito investigativo da prática e da pedagogia, além disso “ajudam a capacitar as professoras a tornar-se supervisoras da própria prática” (Moreira, 2011, p. 23). Efetivamente, este instrumento revelou-se muito pertinente e prático, uma vez que permitia, em qualquer fase do projeto, recordar aquilo que já tinha sido feito e auxiliar na tomada de decisões futuras.

4.4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo serão apresentadas as atividades realizadas durante a implementação do projeto educativo e serão considerados os instrumentos de recolha de dados, que foram anteriormente enunciados, para se proceder à análise e à discussão dos resultados.

Tal como se pode observar no quadro seguinte (v. Quadro 2), a intervenção educativa, realizada numa turma de 5.º ano do 2.º CEB em Português, realizou-se entre o fim do mês de fevereiro e o mês de maio e contou com um pré-teste (cf. Apêndice A), quatro sessões, que perfizeram um total de sete blocos de 50 minutos e um pós-teste (cf. Apêndice E). As atividades propostas para realização durante as sessões tiveram em consideração diferentes mecanismos linguísticos de cortesia em discursos orais e escritos.

Quadro 2 – Sessões do projeto investigativo (Fonte: Elaboração própria)

Data	Duração	Atividade	Objetivos
27/02/2023	1 bloco (50 minutos)	Pré-teste	Apurar a adequação ao contexto dos alunos em várias situações do quotidiano.
6/03/2023	2 blocos (50 + 50 minutos)	1.ª sessão: - Obra <i>Olá! Obrigado! Adeus!</i> de Elisenda Roca e Cristina Losantos; - Saudações iniciais e finais.	Abordar aspetos básicos de cortesia: cumprimentar, agradecer e despedir.
7/03/2023	1 bloco (50 minutos)	2.ª sessão: - Simulação de situações da vida real pelos alunos; - Adequação ao contexto.	Averiguar a adequação do discurso dos alunos face a diferentes situações do quotidiano e no imediato.
17/04/2023	2 blocos (50 + 50 minutos)	3.ª sessão: - Análise das simulações realizadas na aula anterior; - Mecanismos de atenuação.	Identificar mecanismos de atenuação utilizados nos discursos; Depreender a capacidade de os alunos reformularem a adequação dos mesmos.
2/05/2023	2 blocos (50 + 50 minutos)	4.ª sessão: - Escrita de <i>emails</i> ; - Formas de tratamento.	Explorar as formas de tratamento, atendendo a diferentes graus de formalidade, no discurso escrito.
15/05/2023	1 bloco (50 minutos)	Pós-teste	Verificar a evolução dos alunos na temática em estudo.

4.4.1. A CORTESIA LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO

De forma a justificar a pertinência e a relevância da temática escolhida para o projeto investigativo, e de forma a evidenciar as lacunas existentes relativamente à mesma nos documentos orientadores do ensino, foi realizada uma análise, nomeadamente do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et. al, 2017) e das *Aprendizagens Essenciais* de Português (Ministério da Educação, 2018) de todos os anos de escolaridade respeitantes ao 1.º e ao 2.º CEB. A escolha deste intervalo prende-se com o facto de estes serem os anos de ensino no quais a mestranda fez formação, sendo, por isso, os mais relevantes neste momento, no entanto, tal facto não invalida a importância de estender a análise a todos os anos que constituem a escolaridade obrigatória.

Relativamente ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et. al, 2017), que se encontra subdividido em princípios, valores e áreas de competências, importa começar por referir que o termo “cortesia” nem o termo “delicadeza” não surgem uma única vez no documento. O mais próximo que se esteve de falar em cortesia foi em duas áreas de competências, nomeadamente, a área de “Relacionamento interpessoal” e a área de “Consciência e domínio do corpo”. Tal como é mencionado no documento “As competências na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais.” (p. 25). Para tal, é referido que os alunos devem desenvolver e manter “relações diversas e positivas entre si e com os outros em contextos de colaboração, cooperação e interajuda”, além disso, é também referido que estes se devem envolver “em conversas, trabalhos e experiências formais e informais” e resolver “problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico” (p. 25). Relativamente à segunda área acima mencionada, destaca-se a capacidade de “ter consciência de si próprio a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar” (p.30).

De acordo com a revisão feita às *Aprendizagens Essenciais* de Português (Ministério da Educação, 2018) do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, foi possível encontrar uma menção ao princípio de cortesia apenas nas respeitantes ao 2.º e ao 3.º ano do 1.º CEB. Em ambas, o conceito surge no domínio da Oralidade, mais concretamente na Expressão Oral, sendo a capacidade referida no documento do 2.º ano a de “Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.” (p. 6). Por sua vez, no documento referente ao 3.º ano do 1.º CEB é mencionado que o aluno deve ser capaz de “Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia.” (p. 6). Em ambos, é ainda mencionado na promoção de estratégias que estas devem envolver a avaliação, por parte dos alunos, dos seus próprios discursos, adequando os mesmos à situação e tendo também em conta os princípios de cooperação e cortesia.

Além dos descritores referidos, vale a pena mencionar outros que estão direta ou indiretamente relacionados com a cortesia. No 1.º CEB existe apenas, no documento do 1.º

ano, um descritor contido no domínio da Oralidade, mais especificamente na Compreensão Oral, que merece atenção e que é “Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (p. 6). Por sua vez, relativamente ao 2.º CEB, no 5.º ano de escolaridade e no domínio da Oralidade, mais concretamente na Expressão Oral, surge o descritor “Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.” (p. 6). Merece também destaque o descritor, presente no domínio da Gramática, que enuncia que o aluno deve ser capaz de “Mobilizar formas de tratamento mais usuais no relacionamento interpessoal, em diversos contextos de formalidade.” (p. 12). Atentando no 6.º ano do 2.º CEB, apenas existe a referência, no domínio da Gramática, à capacidade de “Mobilizar no relacionamento interpessoal formas de tratamento adequadas a contextos formais.” (p.13).

Concluindo, e tendo em vista os documentos das *Aprendizagens Essenciais* de Português consultados, é visível a predominância do uso de cortesia no domínio da Oralidade, tendo ficado o seu uso no domínio da Escrita completamente esquecido. Além disso, a ligação da cortesia ao domínio da Gramática surge apenas no 2.º CEB. Já no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é também notório um preavalecimento do discurso oral face ao escrito, ainda que de forma subentendida, uma vez que o princípio de cortesia nunca foi mencionado de forma direta. A reflexão sobre estes aspetos é muito importante, pois se a preocupação das escolas é a de que os alunos desenvolvam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam serem cidadãos mais responsáveis, reflexivos e críticos, como é que serão capazes de atingir esses objetivos se o princípio de cortesia não for valorizado e desenvolvido ao longo dos diferentes anos de escolaridade? Considerando os vários autores que contribuíram para o conceito de cortesia e que desenvolveram várias estratégias para a sua aplicação, pode afirmar-se que ela se encaixa nos vários domínios do Português, podendo através dela ser estudados diferentes conteúdos, como por exemplo os tipos de frase e as pessoas e os tempos verbais. Tudo isto, não esquecendo o seu uso no discurso escrito que é igualmente relevante e que parece esquecido nos documentos oficiais.

4.4.2. PRÉ-TESTE

A realização do pré-teste (cf. Apêndice A) teve a duração de 50 minutos, tendo sido desenvolvido no fim do mês de fevereiro e integrado a UD *Conscientizar para um melhor cidadão se tornar!*. O seu objetivo foi apurar, dentro de várias opções que lhes permitissem dar resposta a diferentes situações do quotidiano, qual seria a que os alunos considerariam a forma mais adequada de reagir nesse preciso momento. O pré-teste (cf. Apêndice A) foi constituído por 20 questões, sendo 10 associadas à comunicação escrita e 10 referentes à comunicação oral, que representaram situações da realidade próxima dos alunos, das quais são exemplo a escrita de um *email* endereçado à Biblioteca Escolar, a resposta a um comentário nas redes sociais, uma interação numa ida a um supermercado e o ato de encontrar um vizinho na rua. Além disso, as questões envolveram interlocutores com diferentes graus de formalidade. Importa ainda referir que as questões eram de escolha múltipla, existindo, para cada uma, quatro opções possíveis de resposta, à exceção de duas, na vertente escrita, que eram de resposta aberta. Em todas as questões de escolha múltipla, nas hipóteses de resposta, a última opção permitia que os alunos formulassem a sua própria resposta, no caso de não concordarem com nenhuma das outras opções disponíveis. A única instrução dada aos alunos para a realização deste questionário diagnóstico foi a de que deveriam selecionar aquela que para eles seria a resposta mais adequada e não aquela que representaria a que eles dariam se estivessem naquela situação. Para acompanharem a realização do inquérito e não haver várias interrupções com as mesmas dúvidas, a estratégia utilizada foi a leitura das questões pela professora em formação e o esclarecimento de eventuais dúvidas no momento. Neste dia de aplicação, estiveram presentes 13 alunos da turma, que responderam ao questionário de forma anónima.

Após a análise dos resultados (cf. Apêndice B), foi possível verificar que, em geral, estes foram satisfatórios, sendo que os alunos demonstraram pensamento crítico sobre a forma mais adequada de reagir a determinada situação. No entanto, em algumas respostas foi possível apurar que os alunos, por vezes se esqueciam de selecionar a resposta mais adequada, acabando por selecionar aquela que corresponderia às suas ações na realidade, apesar do reforço, ao longo de todo o questionário, pela professora em formação, para

selecionarem aquela opção que, para eles, seria a mais adequada. Também foi curioso constatar que, em cerca de metade das questões, fizeram uso da última opção, formulando assim a sua resposta e mostrando o seu envolvimento.

Nas questões da vertente escrita é possível constatar que, na generalidade, tiveram em atenção as formas de tratamento mais adequadas face aos diferentes interlocutores e mostraram cuidado ao utilizar mecanismos linguísticos de cortesia em várias situações como, por exemplo, agradecer, pedir desculpa e pedir por favor. Relativamente à questão sobre a entrada num grupo de *Whatsapp* (questão seis) as respostas não foram unânimes, revelando dúvida sobre qual seria o procedimento adequado quando são adicionados por alguém num grupo. Quanto à questão sete, em que tinham de lidar com um vizinho barulhento, duas das respostas dadas apresentaram uma conotação mais agressiva, não revelando qualquer tipo de delicadeza na interação. As questões nove e 10 corresponderam àquelas que careciam de respostas de desenvolvimento, sendo que a primeira exigia uma resposta a um comentário desagradável nas redes sociais e a segunda à escrita de um *email* para a Biblioteca Escolar. Das respostas dadas à nona questão, nove apresentaram uma resposta de natureza rude, tendo os alunos recorrido a comentários como “mete-te na tua vida”, “*não gostas o problema é teu”, “tu não mandas na minha roupa” e “*estás mal muda-te”, sendo que apenas um aluno referiu que ignoraria o comentário e não diria nada. Relativamente à escrita do *email*, e apesar de serem visíveis algumas lacunas na estrutura dos mesmos, é perceptível o cuidado e a preocupação em utilizarem uma forma de tratamento adequada, uma saudação, um pedido de desculpa, a expressão "por favor", assim como um agradecimento, mostrando apenas alguma dificuldade nas fórmulas de despedida. A forma de tratamento privilegiada para iniciar o *email* foi “Excelentíssima bibliotecária”, que poderá ter resultado, entre outros aspetos utilizados pelos alunos, da consulta das questões e das respostas anteriores do pré-teste (cf. Apêndice A).

No que concerne às questões na vertente oral, os alunos elegeram “A professora” ou “A senhora professora” como forma mais adequada de se dirigirem a esta, após terem revelado, nas primeiras aulas, que se dirigiam à professora através das formas “Tu” ou “Você”. Além disso, as respostas dos estudantes revelaram sensibilidade em situações como: ao

receber um novo aluno na turma, dedicar-lhe algumas palavras; quando passar por um vizinho na rua, cumprimentar sempre, nem que seja apenas com um simples aceno; e relativamente a receber um presente de que não gostam, não demonstrar o seu desagrado nem dizer nada mais a este respeito.

Importa referir que, após as fragilidades observadas na turma durante o início da PES, foi satisfatório constatar que, quando solicitado, os alunos apresentam um caráter reflexivo quanto à adequação ao contexto. Além disso, foi também muito importante, neste questionário inicial, detetar áreas específicas, relacionadas com a cortesia, que necessitam de uma maior intervenção. Como exemplo, temos a reação a situações desagradáveis e que apresentam uma ameaça para a face negativa dos alunos, mostrando que estes necessitam de desenvolver mecanismos que permitam atenuar o discurso e reduzir as tensões criadas na interação.

Em seguida, serão apresentadas as atividades concretizadas nas diferentes sessões pensadas para o projeto, as quais foram planificadas, tendo em conta as necessidades da turma e a sua realidade próxima.

4.4.3. SESSÃO 1

Esta primeira sessão¹⁰, igualmente integrada na UD *Consciencializar para um melhor cidadão se tornar!*, teve a duração de dois blocos de 50 minutos e foi desenvolvida no início do mês de março, após a aplicação e a análise dos resultados (cf. Apêndice B) do pré-teste. O principal objetivo da sua realização foi abordar com os alunos as fórmulas mais básicas da cortesia, nomeadamente os atos sociais de cumprimentar, de agradecer e de se despedir.

No momento inicial da aula, os alunos realizaram a audição de um excerto da canção *Boas maneiras (Não Custa Nada!)* de Maria de Vasconcelos, acompanhada pela projeção da letra. A indicação que lhes foi dada foi a de que registassem as situações de cortesia que aí

¹⁰ A planificação, assim como os recursos, encontram-se disponíveis para consulta no portefólio, coluna 5. *Português 2.º CEB*, documento 5.5. U.D. 2 - Aulas 5 e 6 - *Português 2.º CEB*.

surgiam, classificando-as em discurso oral, discurso escrito ou ambos, sendo que, no final, deveriam ainda acrescentar duas situações que tinham surgido no teste diagnóstico, realizado na aula anterior. Com a audição da canção, os alunos destacaram a importância de cumprimentar as outras pessoas, de pedir por favor quando queremos alguma coisa e de agradecer no final e de pedir desculpas sempre que for necessário. Realçaram também o valor que um elogio pode ter e que quando merecido, sabe sempre bem, acrescentando que sentem que recebem mais chamadas de atenção do que elogios no dia-a-dia. Finalmente, referiram que não é delicado deixarmos ninguém à nossa espera e que sempre que estivermos atrasados devemos avisar.

A atividade seguinte consistiu na leitura e na análise da obra *Olá! Obrigado! Adeus!* de Elisenda Roca e ilustrações de Cristina Losantos. Esta atividade seguiu as três fases da leitura: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na etapa de pré-leitura, foi pedido aos alunos que estabelecessem uma relação entre o título e duas montagens de ilustrações da obra. Prontamente, os alunos afirmaram que esta devia ser uma história sobre duas crianças que não cumprimentavam ninguém, pois, nas ilustrações, apenas os adultos falavam e as crianças pareciam assustadas.

O momento de leitura foi realizado pelos alunos, sendo que, a cada um, correspondeu uma estrofe da obra. Em seguida, foi realizada uma ficha de compreensão da leitura (v. Figura 10) composta por duas questões de compreensão literal, na quais foi pedido que identificassem as personagens principais da história, referindo qual era a relação existente entre elas, e que, inferindo, apontassem aquilo que os protagonistas tinham em comum. Além disso, também existia uma questão de reorganização da informação, na qual, além de



Figura 10 – Registo fotográfico da realização da ficha de compreensão da leitura (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

reordenarem os acontecimentos, deveriam legendar as imagens, e, novamente, uma questão de compreensão literal, relativa às expressões de cortesia que surgiam no fim da história.

No momento de pós-leitura, foi privilegiada a compreensão inferencial e crítica, tendo esta sido realizado oralmente. A professora em formação pediu aos alunos que partilhassem as suas opiniões relativamente à forma como os adultos reagiram ao comportamento das crianças, se consideravam que sempre que uma criança não cumprimenta alguém seria sinal de má educação, qual seria a relação existente entre os seus comportamentos e o facto de terem ficado invisíveis e se os alunos se identificavam com os protagonistas desta história, tendo já passado por algo semelhante. Na realização da ficha, os alunos mencionaram que consideravam os protagonistas da história mal-educados, mas, no momento de discussão em grande grupo, e após alguma reflexão, mudaram a sua opinião, alegando que as personagens não falavam por vergonha e que isto acontece às crianças. Nenhum aluno afirmou identificar-se com os sentimentos e as ações das personagens, no entanto alguns mencionaram já o terem experienciado. A turma acabou por dirigir o foco da conversa para as relações que possui com os seus vizinhos, sendo que a maioria revelou que esta era negativa, pois manifestavam antipatia e tinham ações provocadoras, razão pela qual nunca os cumprimentavam. A professora em formação aproveitou a oportunidade para alertar para as consequências de tais atos, sendo que os alunos chegaram à conclusão de que, se alguém for indelicado connosco e nós respondermos da mesma forma, nunca se chegará a um entendimento, pelo que devemos sempre ser delicados e educados cumprimentando, mesmo que não obtenhamos resposta.

A aula findou com um exercício, fornecido aos alunos em formato de papel, que continha 10 situações do quotidiano, cinco adequadas e cinco incorretas, tendo em conta a discussão conduzida durante a aula. Os alunos deveriam selecionar as cinco que consideravam incorretas de acordo com o princípio da cortesia, sendo que nenhum revelou dificuldade na sua identificação.

4.4.4. SESSÃO 2

Esta segunda sessão¹¹, também integrada na UD *Consciencializar para um melhor cidadão se tornar!*, teve a duração de 50 minutos, tendo sido igualmente desenvolvida no início do mês de março. O principal objetivo da sua concretização foi depreender como é que os alunos reagiriam espontaneamente a situações aproximadas à vida real. Esta sessão teve continuidade na sessão subsequente, a qual funcionou como momento de reflexão sobre o decorrido (cf. Sessão 3).

A aula principiou com a visualização de um excerto do filme *Matilda de Roald Dahl: O Musical*, no qual os alunos foram desafiados a identificar as duas situações com as quais a professora é confrontada e a comentar a forma como esta lida com elas. Nesta atividade inicial, importava não apenas realçarem aspetos do seu discurso, assim como atentar nos aspetos não verbais das interações.

Na atividade seguinte, que ocupou o restante tempo da sessão, os alunos foram desafiados a simular situações da vida real (v. Figura 11). Previamente, a professora em formação organizou quatro cenas, com um fio condutor: um atraso para um encontro entre amigos no parque e o roubo de uma bola quando estes já lá se encontravam a brincar; o



Figura 11 – Registo fotográfico das simulações realizadas pelos alunos (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

¹¹ A planificação, assim como os recursos, encontram-se disponíveis para consulta no portefólio, coluna 5. *Português 2.º CEB*, documento 5.6. U.D. 2 - Aula 7 - *Português 2.º CEB*.

esquecimento da realização dos trabalhos de casa, por ter ido brincar para o parque no dia anterior, a chegada de um novo aluno à turma e um convite a ele endereçado para uma festa de aniversário de um colega; uma ida ao café para comprar gomas e a falta de dinheiro para as pagar, um encontro com um vizinho conflituoso que lhe derruba as gomas, e, aquando da chegada a casa, uma chamada de atenção por parte do encarregado de educação devido a um *email* enviado pela Diretora de Turma, que poderia resultar no cancelamento da sua festa de aniversário; e, finalmente, a festa de aniversário, que se inicia com chegada de um convidado indesejado, prossegue com o bolo de aniversário errado e termina com um discurso de agradecimento por parte do aniversariante dirigido aos seus convidados.

Para cada uma das cenas foi selecionado um grupo diferente de alunos, de maneira que todos tivessem a oportunidade de participar na atividade. Importa também referir que, na sua posse, a professora em formação tinha cartões com as indicações que ia dando aos alunos. No início de cada cena, havia uma contextualização do que iria acontecer, sendo que, à medida que cada cena avançava, iam sendo dadas mais informações, de forma que os alunos tivessem de se expressar de improviso para que tudo acontecesse da forma mais natural possível. Apenas foi pedido aos alunos que tentassem, sempre que possível, ter em atenção o princípio da cortesia, revelando respeito pelo outro. Importa referir que, com o devido consentimento, foi efetuado o registo sonoro de todas as simulações para uma posterior análise dos discursos realizados.

O empenho e a concentração da turma foram notórios, tendo algumas vezes sido solicitada a oportunidade de repetir algum momento das cenas, uma vez que ia refletindo em tempo real sobre o que fazia e o que dizia e se a expressão utilizada era realmente a forma mais adequada de lidar com a situação ou não. Tal aspeto denota o pensamento crítico dos alunos que procuravam sempre fazer mais e melhor, indo além do que seria expectável nesta sessão e fornecendo ainda mais material para análise na próxima.

4.4.5. SESSÃO 3

Esta terceira sessão (cf. Apêndice C) teve a duração de dois blocos de 50 minutos, tendo sido desenvolvida em meados do mês de abril. O principal objetivo da sua execução foi, partindo das simulações realizadas na última sessão, proceder à sua análise para a identificação de formas de atenuação do discurso utilizadas e para a reflexão sobre possíveis reformulações.

Desta forma, a professora em formação realizou, previamente, a transcrição do áudio da sessão anterior para uma apresentação *PowerPoint*, para que os alunos pudessem ler os

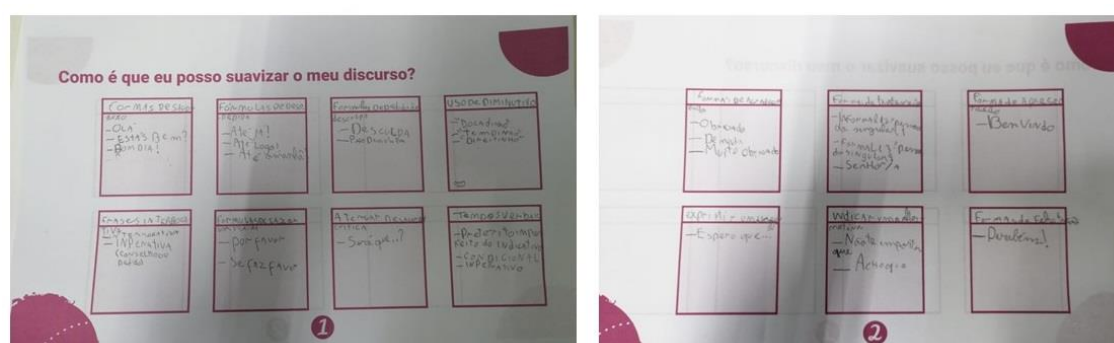


Figura 12 – Registo fotográfico da grelha “Como é que eu posso suavizar o meu discurso?” preenchida por um aluno (Fonte: Arquivo fotográfico da docente em formação)

seus discursos, recordando-os e procedendo, assim, a uma análise mais aprofundada dos mesmos. Para facilitar o registo do que iam analisando, foi-lhes fornecida, em formato de papel, uma grelha intitulada *Como é que eu posso suavizar o meu discurso?* (v. Figura 12). A análise foi efetuada tendo em conta a ordem pela qual as simulações foram realizadas, sendo que foi pedido aos alunos que destacassem elementos que respeitavam o princípio de cortesia, assim como apontassem o que mudariam ou acrescentariam ao seu discurso.

Os elementos de cortesia realçados pelos alunos enquadraram-se nos seguintes domínios: fórmulas de saudação, fórmulas de apresentação, fórmulas de despedida, fórmulas de pedido de desculpas, fórmulas de realizar um pedido, fórmulas de agradecimento, fórmulas de felicitação, formas de tratamento, uso de diminutivos, tipos de frase, tempos verbais, atenuação de desacordo/crítica, indicação de uma alternativa e manifestação de um desejo. Dos elementos enunciados, importa realçar o uso de diminutivos e os tipos de frase, uma vez que foram os que provocaram mais discussão entre a turma. Relativamente ao uso

de diminutivos, e apesar de os que surgiram nos discursos dos alunos terem todos conotação positiva, foi importante alertá-los para o facto de que, algumas vezes, estes são também utilizados de forma depreciativa, não apresentando, assim, qualquer forma de cortesia, devendo os alunos estar muito atentos ao seu uso. Por outro lado, o uso de frases do tipo imperativo também mereceu alguma atenção, uma vez que nem todas são sinónimo de cortesia. Quando estas transmitem um pedido ou manifestam um desejo, podem conter em si mecanismos de cortesia, por outro lado, se a sua finalidade for dar uma ordem não vão ao encontro deste objetivo. Além da identificação dos mecanismos linguísticos de cortesia realizada, os alunos foram também convidados a reformular alguns atos expressivos que representassem uma ameaça para a face do interlocutor.

No fim da atividade, os alunos mostraram-se surpreendidos e satisfeitos com o resultado, pois não estavam à espera de ser possível retirar um nível considerável de informação da análise dos seus discursos, sentindo-se, assim, valorizados e orgulhosos do empenho que colocaram na realização das simulações. Além disso, manifestaram entusiasmo em relação a pensar de forma cada vez mais crítica sobre a maneira como interagem com o outro e sobre o contexto em que essa interação ocorre.

4.4.6. SESSÃO 4

Esta quarta sessão¹², integrada na UD *Ser tecnológico e inovador é de muito valor!*, teve a duração de dois blocos de 50 minutos, tendo sido desenvolvida no início do mês de maio. O principal objetivo da sua implementação foi abordar as formas de tratamento através da escrita de *emails* em pequenos grupos. Esta seleção resultou da união de duas dificuldades que os alunos tinham demonstrado, nomeadamente a eleição de formas de tratamento adequadas quando se dirigem a alguém com um maior grau de formalidade, verificada nas semanas iniciais de observação e, a estrutura de um *email*, constatada aquando da realização do teste diagnóstico, na questão nove, em que se solicitava que redigissem um *email* para a Biblioteca Escolar. Atendendo às situações dadas e à própria estrutura do *email*, esta atividade

¹² A planificação, assim como os recursos, encontram-se disponíveis para consulta no portefólio, coluna 5. *Português 2.º CEB*, documento 5.8. U.D. 4 - Aulas 9 e 10 - *Português 2.º CEB*.

também permitia mobilizar e integrar, de forma contextualizada, os mecanismos linguísticos abordados em aulas anteriores.

Na atividade de motivação, a professora em formação forneceu aos alunos, em formato de papel, um email fictício de um encarregado de educação dirigido à Diretora de Turma, desafiando-os a analisá-lo e a identificar aquilo que não consideravam adequado, segundo o princípio de cortesia, estudado em aulas anteriores. O primeiro aspeto apontado pelos alunos foi relativo às formas de tratamento, pois, uma vez que se tratava de uma professora, consideraram que a linguagem utilizada deveria ser mais formal. Além disso, foi curioso terem mencionado que, não achavam adequado o uso da expressão “Aguardo a tua resposta”, porque parecia que estavam a obrigar a professora a responder e esta responderá assim que lhe for possível, tendo ainda sugerido a alternativa “Obrigado pelo seu tempo”.

Além destes aspetos, também realçaram o facto de surgirem algumas abreviaturas, o que não seria adequado, e de o *email* ser apresentado com a secção “Assunto” em branco. Esse momento foi também aproveitado para os alunos exporem as suas dificuldades relativamente ao seu preenchimento, perguntando através de exemplos, à professora em formação, o que poderia ou não ser relevante colocar como assunto do *email*. Este tópico conduziu a turma ao primeiro momento de desenvolvimento de conteúdos que foi uma revisão sobre a estrutura de um *email*. Para terminar este primeiro bloco, foi explicada aos alunos a atividade que desenvolveriam na aula seguinte que consistiria na organização de uma sessão na escola com o escritor João Pedro Mésseder, uma vez que nas aulas de Português abordaram a sua obra *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*. Para isso, foi necessária a divisão da turma em seis pares/trios, sendo que a cada um foi atribuída a responsabilidade de escrever um *email* a um diferente destinatário, como por exemplo, pedir autorização ao Diretor da Escola para a realização do evento e contactar a Biblioteca Escolar pedindo que ceda livros do escritor para o dia da sessão.

Assim sendo, na aula seguinte, a turma foi dividida para proceder à concretização da atividade proposta. Cada par/trio recebeu, em formato de papel, as indicações que deveria seguir na escrita do seu *email*, atentando ao destinatário, ao conteúdo, às fórmulas de cortesia

estudadas e à estrutura que um *email* deve seguir. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a tarefa proposta, perguntando inúmeras vezes se esta era mesmo verdade e se iria acontecer. A professora em formação esclareceu que, naquele preciso momento seria apenas uma simulação, mas que, no futuro, teriam ferramentas para organizarem um evento na escola daquela magnitude.

A atividade de escrita seguiu as fases de planificação, textualização, revisão e divulgação. A fase de planificação consistiu na distribuição pelos grupos de trabalho de duas folhas, designadamente, uma que continha as orientações a seguir na redação de cada *email* e outra com o remetente e o destinatário previamente preenchidos para a escrita do mesmo. Na fase de textualização, os grupos escreveram os *emails*, tendo chamado ao seu lugar a professora em formação, sempre que tinham alguma dúvida a colocar. Nesses momentos, iam sendo realizadas as revisões textuais. Posteriormente, os grupos verificaram uma vez mais as suas produções, desta vez recorrendo a uma lista de verificação, fornecida pela professora em formação, e procederam a algumas reformulações. Nos minutos finais da aula, os grupos leram os seus *emails* para a turma. Após a aula, a professora em formação digitalizou as produções dos alunos (cf. Apêndice D) e partilhou-as num *Padlet*, para que os alunos as possam consultar futuramente, sempre que lhes seja conveniente. Por uma questão de tempo, não se proporcionou a oportunidade de os grupos digitarem as suas produções, utilizando programas de edição de texto, razão pela qual se optou por digitalizar a versão final manuscrita realizada em aula.

4.4.7. PÓS-TESTE

A realização do pós-teste (cf. Apêndice E) teve a duração de 50 minutos, decorreu em meados do mês de maio e envolveu 13 alunos que responderam às questões colocadas em total anonimato. Este questionário final foi constituído pelas 20 questões que constavam no pré-teste (cf. Apêndice A), sendo que destas 10 eram associadas a situações de comunicação escrita e 10 relativas à comunicação oral. Desta forma, para garantir uma recolha mais fidedigna dos dados, salvaguardou-se a estrutura do questionário diagnóstico. A única diferença prendeu-se com o facto de algumas das questões, nesta versão, requererem

justificação da parte do aluno. Na seleção destas perguntas, procurou-se considerar questões que envolvessem diferentes interlocutores, para avaliar como é que os alunos adequavam o seu discurso à maior ou menor proximidade com o interlocutor e ao grau de formalidade.

Assim sendo, nas questões relativas ao discurso escrito foi pedido que justificassem a forma de tratamento selecionada para se dirigirem ao Diretor da Escola, a reação à publicação realizada pela professora dos conteúdos para o teste de avaliação na plataforma *Teams*, a resposta a um *SMS* de um amigo informando que não poderiam ir à sua festa e o bilhete que escreveriam ao vizinho barulhento para que diminuísse o volume da sua música. No que respeita ao discurso oral, os alunos tiveram de justificar a forma de tratamento escolhida para se dirigirem à professora, a forma como recebem um novo aluno na turma, o que fazem quando encontram um vizinho na rua e como reagem aquando da oferta de um presente de aniversário do qual não gostaram. Desta vez, não foi necessária a leitura das questões pela professora em formação, sendo que os alunos demonstraram recordar-se da maioria, tendo respondido às mesmas ao seu ritmo e chamando a professora em formação para dúvidas pontuais. Tal como no pré-teste (cf. Apêndice A), foi sempre reforçado que refletissem calmamente em todas as questões, escolhendo a opção que para eles seria mais adequada perante aquela determinada situação. O objetivo da realização deste pós-teste (cf. Apêndice E) foi verificar de que forma as respostas da turma evoluíram face ao questionário diagnóstico e após as sessões desenvolvidas sobre esta temática.

Após a análise dos resultados (cf. Apêndice F), foi possível verificar que estes demonstraram uma evolução significativa face ao pré-teste (cf. Apêndice B). A turma mostrou-se mais confortável e mais segura nas suas respostas nesta segunda vez. Apesar de, ao início, os estudantes estarem mais reticentes quanto ao ato de justificar algumas das suas respostas, foi possível constatar, no final, a capacidade crítica e reflexiva com que elaboraram as mesmas. Enquanto no pré-teste (cf. Apêndice B) apenas existiu unanimidade na resposta dada a uma das questões, no questionário final esse facto verificou-se em quatro questões no total. Desta vez, não foi tão notória a confusão entre a seleção da opção mais adequada ou da que corresponderia à que realmente dariam perante a situação dada. Também é curioso constatar

que em apenas cinco das questões fizeram uso da última opção que lhes permitia formular a sua resposta, apresentando uma diminuição do seu uso.

Relativamente às justificações que apresentaram nas questões selecionadas para esse efeito, estas evidenciaram os progressos que a turma realizou ao longo das sessões anteriores. Os alunos foram unânimes ao indicarem que a forma mais adequada de se dirigirem ao Diretor da Escola num *email* é “Excelentíssimo Senhor Diretor da Escola”, uma vez que esta forma de tratamento é “mais formal”, se deve à sua “posição na escola”, o Diretor “não está ao meu nível” e é “boa educação”. Na questão referente à disponibilização na plataforma *Teams*, pela professora, da lista de conteúdos para o teste de avaliação apenas um aluno alegou que não responderia, enquanto os restantes comentariam algo na publicação, pois “é mais simpático do que não dizer nada”, “devemos ser educados e agradecer”, “é educado responder” e “sou grato”. Quanto à questão em que deveriam responder a um *SMS* de um convite para uma festa de anos, informando que não poderiam estar presentes, a maioria elegeu a opção de agradecer apesar de não poderem estar presentes, justificando que é “a opção mais delicada”, “é mais educada”, “é simpático agradecer” e “assim não deixava a pessoa triste”. Na última questão de justificação, referente ao discurso escrito, os alunos teriam de escrever um bilhete ao vizinho que faz imenso barulho com a sua música, perturbando-lhes o estudo. Novamente mostraram-se unânimes na resposta, selecionando a opção A, pois “é a mais educada”, “não tem violência”, “o vizinho é conflituoso, então seria melhor dirigir-se a ele com educação” e “falar de uma forma delicada pode fazer com que o vizinho baixe o som da música”.

Atentando agora nas justificações às questões selecionadas para esse efeito relacionadas com o discurso oral, a primeira prendia-se com a forma de tratamento adequada quando têm intenção de se dirigir à professora. As respostas foram unânimes, selecionando a opção “A professora”, porque “é a forma mais educada”, “é uma forma certa e delicada” e “as professoras não gostam que nós tratemos por *tu* e *você*”. A questão seguinte dizia respeito à chegada de um novo aluno à turma, sendo que todos mencionaram que estabeleceriam em contacto com ele, uma vez que “ajudá-lo é melhor”, “é mais educado”, “o colega vai sentir-se melhor” e “temos sempre de tratar as pessoas bem”. Relativamente à situação de encontro de um vizinho na rua, todos responderam que o cumprimentariam, fosse com palavras ou

simplesmente com um aceno, porque “temos de ser educados com os outros para que eles sejam educados connosco”, “devemos sempre cumprimentar”, “se o ignorasse ele ficaria chateado” e “é educado”.

Por fim, foi pedido aos alunos que justificassem como reagiriam ao receberem um presente do qual não gostavam, sendo que, desta vez, nenhum aluno elegeu a opção em que demonstrava diretamente o seu desagrado. As justificações apresentadas foram “as pessoas podem sentir-se tristes por dizermos que não gostamos”, “eu não queria deixar a pessoa magoada”, “para ela não levar a mal” e “devemos agradecer tudo”. De uma forma geral, nas justificações apresentadas pelos alunos é possível constatar o uso recorrente das palavras/expressões “educado”, “educação”, “formal”, “simpático”, “agradável”, “delicado”, “agradecer” e “ser grato”, assim como também é visível a preocupação perante o outro e os seus sentimentos, mostrando uma maior reflexão e uma menor impulsividade no momento de agir e de falar. Tal facto é também visível nas respostas à questão nove, de resposta aberta, na qual os alunos, no pré-teste (cf. Apêndice B), não apresentaram nenhum filtro quando reagem a um comentário menos positivo nas redes sociais. Desta vez, foram visíveis um maior cuidado e um menor grau de hostilidade nas respostas dadas, sendo que muitos agradeceram o comentário, alertando para o facto de este ser rude e de não ser correto interagir daquela forma. Relativamente à questão 10, referente à escrita de um *email* para a Biblioteca, apenas dois não apresentaram a sequência de saudação inicial, explicitação da situação, pedido, agradecimento e despedida, representando uma grande evolução relativamente aos 10 alunos que, no pré-teste, não tinham seguido essa sequência.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

Atendendo ao que vários autores definem como cortesia linguística, após a implementação do projeto investigativo, ficou claro que a cortesia se centra no comportamento verbal e requer a eleição de determinados mecanismos linguísticos facilitadores das relações sociais. A cortesia vai muito além do que pode ser comumente concebido como um conjunto de normas, pois traduz-se num conjunto de estratégias que se adequam aos diferentes contextos, respeitando uma hierarquia social e um maior ou menor

distanciamento entre os interlocutores. Tal como Seara (2014) refere a cortesia “é um princípio” que “contribui para o equilíbrio social”, “é uma forma de conduta em sociedade” que “promove o encontro, o diálogo e representa o primeiro sinal de respeito pelo outro” (pp. 12-13). Desta forma, é inegável a importância que a cortesia tem e ocupa no nosso quotidiano, logo, torna-se fundamental que a mesma seja cultivada e desenvolvida antes do ensino formal e ao longo de toda a escolaridade obrigatória, e de uma forma mais complexa e mais sistemática do que a que preveem os documentos orientadores do ensino.

Tanto a participação da turma no projeto como a evolução da mesma foram notórias, uma vez que, os alunos não trataram de memorizar mecanismos linguísticos de cortesia, mas, sim, de os compreender e de reconhecer a sua importância nas suas relações sociais. Os atos de respirar fundo, parar para pensar, examinar os vários elementos que influenciam uma certa troca conversacional e, apenas depois, proferir palavras cuidadas que podem evitar um conflito e levar ao alcance de um determinado objetivo traduzem a “magia” que a cortesia encerra. E foi esta a “magia” que a turma do 5.º ano aprendeu a utilizar, mostrando que os conflitos entre eles foram diminuindo ao longo do ano e que um “por favor”, um “obrigado(a)” ou um “desculpa” são palavras que se podem utilizar inúmeras vezes sem medo de as romper.

Este foi um projeto que foi recebido de braços abertos tanto pela professora cooperante como pelos estudantes e que deu bastantes frutos, sendo que não foram muitas as dificuldades sentidas nem os obstáculos surgidos. A fase mais difícil foi, provavelmente, o início do projeto, nomeadamente a realização do pré-teste, uma vez que os alunos se mostraram constantemente em conflito entre eleger a opção que seria a mais adequada e a que dariam. Apesar do reforço, pela professora em formação, de que a opção escolhida teria de ser sempre a que eles considerassem a mais adequada, foram evidentes a dificuldade em refletir e a facilidade em ceder aos seus instintos, ou seja, à forma como eles estavam acostumados a reagir. No entanto, esta confusão inicial foi a chave para ser verificada a sua evolução, pois a realização do pós-teste (cf. Apêndice E) aconteceu autonomamente e com um grau substancialmente mais elevado de reflexão e crítica relativamente às respostas dadas.

Importa retomar a questão de partida – “Como é que a adoção e a aplicação de mecanismos linguísticos de cortesia poderão favorecer um ambiente pedagógico e criar oportunidades de aprendizagem?” – no sentido de lhe dar resposta. Decorrido o projeto, verificamos que, efetivamente, a maior atenção que os alunos desenvolveram relativamente ao outro e ao contexto que os rodeia com os respetivos comportamentos verbais assim como, o olhar que projetaram face às consequências dos seus atos foram determinantes para alcançar uma turma mais unida e menos propensa a conflitos, proporcionando, assim, um ambiente mais calmo em sala de aula e, conseqüentemente, mais favorável a momentos de aprendizagem. Relativamente ao objetivo geral - refletir sobre as implicações das estratégias de cortesia linguística na promoção de relações interpessoais – os alunos compreenderam que o uso estratégias de cortesia evidenciava o respeito pelo outro e que delas se podiam servir para atingir um propósito, diminuindo o grau de ameaça que a ausência destas estratégias poderia surtir. Por fim, atentando nos objetivos específicos - fomentar um pensamento reflexivo e crítico sobre a língua; desenvolver a consciência de diferentes formas de cortesia verbal; e promover o contacto com estratégias que permitam adequar o discurso (oral e escrito) a diversos contextos de formalidade – foi proporcionado aos alunos, ao longo das sessões, o contacto com várias formas de cortesia inseridas nos discursos oral e escrito, que lhes permitiu compreender a importância do seu uso e os munuiu de ferramentas para as implementar, através dos exemplos práticos que vivenciaram, refletindo, assim, sobre as diferentes formas de linguagem e sobre a sua relação com as estruturas sociais. Os alunos aperceberam-se, durante as atividades realizadas, que já utilizavam alguns mecanismos de cortesia espontaneamente. No entanto, sem a implementação deste projeto, eles não teriam tido, pelo menos de forma sistemática, momentos de reflexão metalinguística que lhes permitissem ter contemplado a influência do seu uso nas interações sociais e o poder transformador que estes propiciam.

Além disso, foi interessante presenciar a forma como o projeto influenciou as restantes aulas de Português, uma vez que, mesmo nas regências realizadas pelo par pedagógico da professora em formação, os alunos se socorriam das estratégias de cortesia que iam adquirindo. Enquanto futura docente, a mestranda considera que este projeto encerra em si

inúmeras potencialidades de entre as quais se realça a perfeita fusão entre as áreas curriculares de Português e de Cidadania e Desenvolvimento.

Seria, igualmente, relevante e pertinente prolongá-lo longitudinalmente, sendo que, no 6.º ano, poderia contemplar, por exemplo, o estudo do condicional, permitindo também um alargamento a outros conteúdos gramaticais.

Para terminar, e com base no que foi referido, o projeto justificar-se-ia em outros ciclos, mas, por limitações de tempo, tal não ocorreu, sendo que a opção mais sensata foi realizar um trabalho mais aprofundado com a turma em questão.

CONCLUSÃO

A PES representou uma fase importante no sonho de ser professora, uma vez que lhe permitiu pela primeira vez assumir o papel de docente. O facto de a componente de estágio envolver três fases dispostas num processo gradual de complexidade foi fundamental para o sucesso e o para o crescimento pessoal e profissional da mestranda, que, passo a passo, foi desenvolvendo a confiança e a destreza necessárias para a concretização do seu papel. Concretizando, a fase de observação revelou-se essencial para identificar as necessidades, as dificuldades e os interesses dos alunos, a fase de observação e cooperação foi fundamental para estabelecer o contacto inicial com as turmas e dar os primeiros passos na docência e a fase de regências foi fulcral para a mestranda, mais autonomamente, planificar a sua prática educativa e intervir nos contextos, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do presente Mestrado.

Os capítulos que compõem o presente RE foram escritos com o objetivo de refletir sobre a prática educativa em todas as suas dimensões, reflexão essa que resultou na deteção de aspetos positivos, que devem ser mantidos, e de aspetos a aperfeiçoar, com e na prática. Destes aspetos, destaca-se como principal dificuldade a gestão do tempo, o que se relaciona com o cumprimento do definido nas planificações, uma vez que a mestranda evidenciou dificuldade, nas planificações iniciais, em estabelecer um equilíbrio entre o tempo disponível e a quantidade de atividades a desenvolver. Esta dificuldade foi ultrapassada pela tomada de consciência de que a planificação é flexível e pelo facto de que é necessário realizar uma distinção clara entre aquilo que é essencial e o que é complementar.

Nas planificações realizadas, em que houve sempre a preocupação de que fossem coesas e coerentes, foram tidas em conta as características das turmas no que concerne à seleção de atividades e de recursos. A mestranda selecionou recursos diversificados e apelativos para as suas regências, empenhando-se para que a maioria fosse de sua autoria. Apesar de existirem bastantes recursos educativos disponíveis, por vezes, estes podem não corresponder às características que um professor procura para um determinado tema ou conteúdo nem ser adequados para a turma, assim, torna-se vantajoso que ele desenvolva as

suas competências nesta área, para atender às suas necessidades. Sobre o ato de planificar, a professora em formação realça, ainda, a importância de preparar, atempadamente, questões a colocar aos alunos, mas, também, de prever as suas questões. Esta preparação foi essencial nesta fase inicial da prática.

Ao refletir sobre as planificações, importa, também, tecer uns breves comentários relativamente às UD. Tendo sido inicialmente um desafio, estas, rapidamente, se converteram em aliadas da prática educativa da professora em formação. O recurso ao seu uso foi facilitador do estabelecimento da articulação horizontal e da articulação vertical. A maior dificuldade encontrada na sua conceção foi definir um elemento agregador que articulasse as várias áreas curriculares de forma natural. Foi, também, uma preocupação constante ter em atenção os desafios e as necessidades do mundo atual, o uso das tecnologias e a articulação com a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, promovendo uma “educação para os valores” (Vieira & Mourão, 2021, p. 25).

Ao longo das regências, a mestranda teve o cuidado de apresentar postura e linguagem adequadas ao contexto educativo. Além disso, atentou ao seu papel como mediadora das aprendizagens, fomentando a participação de todos os alunos, com vista à sua integração e à sua inclusão. Desenvolveu-se, assim, uma relação de confiança e respeito, não só com os alunos, como com as professoras cooperantes e supervisoras, cujo apoio foi imprescindível neste percurso. Destacam-se as reuniões pós-ação, fundamentais para a mestranda atentar nos aspetos a melhorar, aplicando-os nas intervenções seguintes. O trabalho colaborativo foi uma constante, tendo proporcionado a partilha de ideias que se complementavam para um bem maior, como o projeto de intervenção na comunidade local, que teve um impacto positivo.

A PES revelou-se, assim, um período árduo pelo volume de trabalho que gerou, mas gratificante pela experiência que proporcionou. No entanto, importa salientar que esta foi apenas a fase inicial e que a formação de qualquer professor deve ser contínua, prolongando-se ao longo de toda a carreira docente, uma vez que esta permitirá “um envolvimento ativo

na mudança educativa” (Castro, Semião & Vieira, 2022, p. 52), e “que possamos não só resistir, mas ousadamente nos reinventarmos” (Moreira & Silva, 2019, p. 23).

Por fim, realça-se a importância da dimensão investigativa, e, mais especificamente, a prática da metodologia de investigação-ação que foi essencial para o desenvolvimento de competências na identificação de problemáticas nos contextos em que se atua com vista à sua melhoria. O projeto investigativo teve um impacto bastante positivo na turma em que foi desenvolvido, tendo conduzido à melhoria das relações interpessoais e à preocupação em adequar o discurso (oral e escrito) a diversos contextos de formalidade. Pelos efeitos apresentados, e uma vez que “a cortesia pode entender-se (...) como um conjunto de estratégias conversacionais destinadas a evitar ou a mitigar (...) conflitos” (Escandell, 2008, p. 145), a mestranda considera que esta temática pode e deve ser trabalhada em qualquer ano de escolaridade, sendo que pretende dar continuidade a este projeto num futuro que espera que seja próximo, adaptando as atividades ao ano de escolaridade e ao contexto onde estas poderão ocorrer.

REFERÊNCIAS

- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Texto Editora.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2019). Práticas de educação literária e de promoção da literatura. *Textura*, vol. 21, n.º 45, pp. 6-29.
- Balça, A., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em revista*, vol. 24, n.º 1, pp. 201-220.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55.
- Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación coloquial española. Em D. Bravo, *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Dunken.
- Briz, A. (2012). La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?. Em M. m. hispánico., *Escamilla Moraes, J.; Henry Vega, G.* (pp. 33-75). Universidad del Atlántico - Programa EDICE.
- Briz, A. (2014). La atenuación lingüística. Esbozo de una propuesta teórico-metodológica para su análisis. Em I. R. Seara, *Cortesía: olhares e (re)invenções* (pp. 83-144). Chiado Editora.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press.

- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *Revista Estreidiálogos*, vol. 4, n.º 1, pp. 14-26.
- Carreira, M. H. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Peeters.
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Castro, M., Semião, F., & Vieira, F. (2022). A Investigação-Ação ao serviço de uma pedagogia para a autonomia na formação contínua de professores de inglês. *Revista Estreidiálogos*, vol. 7, n.º 1, pp. 44-58.
- Chiovatto, M. (2012). O professor mediador. *Boletim*, n.º 34 - *Arte na Escola*.
- Cintra, L. (1972). *"Formas de tratamento" na Língua Portuguesa*. Livros Horizonte.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Obtido de Conselho Nacional de Educação: https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_sobre_Reten%C3%A7%C3%A3o_Escolar.pdf
- Coseriu, E. (1967). *Teoria del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2015). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Livraria Figueirinhas.
- Di Nizo, R. (2008). *Escrita criativa: o prazer da linguagem*. Editora Summus.

- Dias, A. G. (2021). Prática de ensino supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: Perspetiva crítica para a mudança. *Da investigação às práticas, vol. II (I)*, pp. 80-101.
- Duarte, I. (2000). Capítulo VI. Em I. Duarte, *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise* (pp. 341-362). Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Obtido de Direção-Geral da Educação.
- Escandell, M. V. (2008). *Introducción a la Pragmática*. Editorial Ariel.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2007). Um Olhar Sobre a Investigação Educacional a Partir dos Anos 60. Em A. Estrela, *Investigação em Educação: Teorias e Práticas* (pp. 13-41). EDUCA.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Editorial Caminho.
- Fernandes, I. M., & Pires, D. M. (2019). Educação CTSA em Portugal. Uma análise das Metas Curriculares de Ciências Naturais (5º e 6º anos). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 14, núm. 40*, pp. 225-243. Obtido de <https://www.redalyc.org/journal/924/92459230008/html/>
- Fonseca, F. I. (1994). Ensino da Língua Materna: do Objecto aos Objectivos. Em F. Fonseca, *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português* (pp. 117-131). Porto Editora.
- Franco, M. A. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa, 31 (3)*, pp. 483-502.

- Germinari, G. D. (2011). Educação Histórica: A Constituição de Um Campo de Pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.º 42*, pp. 54-70.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*, pp. 41-58.
- Jakobson, R. (1980). *The framework of language*. Michigan Slavic Publications.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness, or Minding Your P's and Q's. *Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 292-305.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Lima, J. P. (2006). *Pragmática Linguística*. Editorial Caminho.
- Magalhães, C., & Folque, M. A. (2018). Aprender a profissão em cooperação: processo de formação docente para a infância. *Revista Educação em Análise Londrina, vol. 3, n.º 1*, pp. 73-92.
- Magron, N. G., Barreto, S. L., & Fecchio, M. (2004). Uma experiência de leitura em três momentos. *Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da Unipar, vol. 12, n.º 3*, pp. 179-181.
- Mateus, M. (2001). O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Actas do II Colóquio de Geografia de Coimbra*, pp. 71-75.

- Matos, J. C., & Rodrigues, M. J. (2016). Diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem - percepção dos professores cooperantes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. *África, Cooperação, Educação e Desenvolvimento - livro de atas*, pp. 324-331.
- Moreira, M. A. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente, Belo Horizonte*, vol. 5, n.º 5, pp. 11-29.
- Moreira, S. d., & Silva, L. (2019). A Pesquisa-Ação Pedagógica no campo dos estágios supervisionados. *Revista Estreidiálogos*, vol. 4, n.º 2, pp. 12-30.
- Morgado, J. C., & Tomaz, C. (2009). Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação. *XVII Colóquio da Afirse*.
- Oliveira, C. (2011). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Oliveira, M. (2017). A educação artística no trilho de uma nova cidadania. *Revista de estudios e investigación en la psicología y educación*, vol. extr., n.º 4, pp. 11-15.
- Pacheco, J., & Paraskeva, J. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas*, pp. 7-18.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da investigação às práticas II*, pp. 37-52.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Em F. Azevedo, *Didática e práticas - a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.

- Paiva, E. (2002). *História e imagens*. Autentica.
- Palacios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. Em C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Volume I* (pp. 13-52). Artmed Editora.
- Patacho, P. M. (2011). Práticas educativas democráticas. *Educação & Sociedade*, vol. 32, n.º 114, pp. 39-52.
- Pombo, O. (1993). Interdisciplinaridade: conceitos, problemas e perspectivas. *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência.*, pp. 8-14.
- Reis, S. (2015). *Fundamentos e Didática da História I*. FTC EaD - Faculdade de Tecnologia e Ciências - Ensino a Distância.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreia diálogos*, vol. 5, n.º 1, pp. 35-46.
- Ribeiro, I. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Rodrigues, Â. (2001). A Investigação do Núcleo Magmático do Processo Educativo: A Observação de Situações Educativas. Em A. Estrela, & J. Ferreira, *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp. 59-70). EDUCA.
- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a . *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* , pp. 133-159.
- Sá, C., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. UA Editora.
- Santomé, T. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, n.º 345, pp. 83-110.

- Santos, M. V., & Freire, I. (2015). Desenvolvimento profissional de professores em contextos de tutoria e trabalho de equipa multidisciplinar : um estudo de investigação-ação colaborativa. Em A. S. Lopes, A. P. Caetano, & J. P. Ponte, *Formação de professores no Brasil e em Portugal: Pesquisas, debates e práticas* (pp. 159-185). Appris.
- Seara, I. R. (2014). *Cortesia: Olhares e (Re)Invenções*. Chiado Books.
- Sebeok, T. A. (1987). *The Semiotic Web*. De Gruyter Mouton.
- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, pp. 117-123.
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. ISPA.
- Silva, M. C. (2010). Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 717-732.
- Silva, R. (2016). Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de pesquisa*, vol. 46, n.º 159, pp. 158-182.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Fluência e compreensão da leitura*. Obtido de Plano Nacional de Leitura: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fluencia-e-compreensao-na-leitura>
- Vieira, F., & Mourão, S. (2021). Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. *Revista Estreidiálogos*, vol. 6, n.º 1 e 2, pp. 15-33.

DOCUMENTOS LEGAIS

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

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2928-2943 (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 6/2001, I Série A, páginas 258-265, Aprova a reorganização curricular do ensino básico (disponível para consulta em: www.dre.pt).

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

Despacho n.º 30/2001, de 19 de julho, emitido pelo Ministério da Educação, Série I-B – n.º 166, páginas 4438-4441, Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, emitido pelo Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Série II – n.º 143, página 15484, Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, emitido pelo Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Série II – n.º 138, página 19734-(2), Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 237/1986, Série I, páginas 3067-3081, Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 166/2005, Série I-A, páginas 5122-5138, Aprova a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (disponível para consulta em: www.dre.pt).

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Direção Geral de Educação – MEC (2018a). *Aprendizagens Essenciais*: Estudo do Meio no 3.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018b). *Aprendizagens Essenciais*: Educação Artística – Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018c). *Aprendizagens Essenciais*: Educação Artística – Artes Visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018e). *Aprendizagens Essenciais*: Português no 2.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018f). *Aprendizagens Essenciais*: Português no 3.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018g). *Aprendizagens Essenciais*: Português no 4.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018h). *Aprendizagens Essenciais*: Português no 5.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018j). *Aprendizagens Essenciais*: História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2022). *Aprendizagens Essenciais: Matemática no 3.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Siva, 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

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2022). *Ficha de Unidade Curricular de Didática da História e Geografia de Portugal*.

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2022). *Ficha de Unidade Curricular de Didática do Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico*.

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2022). *Ficha de Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada*.

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2022). *Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso*. Acedido em https://www.es.e.ipp.pt/cursos/crec/CRECMPHGP_signed.pdf

Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas

Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE)

“Plano Plurianual de Melhoria” TEIP

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRÉ-TESTE REALIZADO POR UM ALUNO

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

DISCURSO ESCRITO

1) Se tiveres de escrever um email ou uma carta ao Diretor da Escola, qual a forma de tratamento que te parece mais correta para iniciar o texto que vais escrever? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Estimado Amigo Diretor da Escola
b) Excelentíssimo Senhor Diretor da Escola
c) ___ Você Diretor da Escola
d) ___ Outra. Qual? _____

2) Ainda pensando no email ou na carta que tens de escrever ao Diretor da Escola, qual te parece ser a forma de despedida mais correta para terminar esse texto? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Adeus.
b) ___ Fico à espera da resposta.
c) Grato(a) por toda a atenção.
d) ___ Outra. Qual? _____

3) A professora colocou na plataforma Teams a lista dos conteúdos que deves estudar para o teste de avaliação e desejou a todos bom estudo. Como reagis? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Não escrevo nada nos comentários.
b) ___ Escrevo nos comentários: "Ok".
c) ___ Escrevo nos comentários: "Obrigado(a), professora".
d) Outra. Qual? *Muito obrigado professora por toda a atenção*

4) Num jogo online que costumas jogar com os teus amigos, reparas que acaba de entrar um deles e queres convidá-lo para um desafio. O que escreverias no chat? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Não escrevo nada no chat, pois chamo-o(a) através do microfone.
b) ___ Escrevo: "Anda jogar comigo!"
c) Escrevo: "Olá. Queres jogar uma partida comigo?"
d) ___ Outra. Qual? _____

5) Um(a) amigo(a) teu(tua) convidou-te a festa de anos dele(a) que se realizará no próximo sábado, mas tu não poderás estar presente e deves informá-lo(a) disso através de um SMS. Qual te parece ser a resposta mais correta? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) "Agradeço o teu convite, mas não poderei estar presente."
b) ___ "Não contes comigo."
c) ___ "Obrigado(a), mas não vou."
d) ___ Outra. Qual? _____

6) No WhatsApp foste convidado a entrar num grupo. Qual é a primeira coisa que fazes? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Não escrevo nada.
b) Envio um áudio.
c) ___ Escrevo apenas: "Olá!"
d) Escrevo algo mais. O que escreverias? *Muito oi para os infantes que!*

7) Um dos teus vizinhos faz sempre imenso barulho, porque adora ouvir música com o volume muito elevado e isso incomoda-te. Como sabes que ele também é uma pessoa um pouco conflituosa, e que por isso falar pessoalmente não resolveria a situação, decides deixar-lhe um recado na sua caixa do correio na esperança de que tudo melhore. O que escreverias? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) "Bom dia, vizinho. Eu sei que gosta muito de ouvir a sua música, mas o volume por vezes está demasiado elevado e não consigo estudar em condições, porque incomoda um bocadinho. Seria que poderia, por favor, baixar o volume, ou então, utilizar uns auriculares? Agradeço a sua compreensão. O seu vizinho xxxxx."
b) ___ "Olá, vizinho. Estou farto de ouvir o barulho que vem da tua casa. Ou baixas o som ou usas uns auriculares. Chega!"
c) ___ "Já ninguém aguenta o barulho da tua música, que ainda por cima é horrível. Se não começa a ter mais atenção chamamos a polícia."
d) ___ Outra. Qual? _____

8) Numa rua, perto de tua casa, estás a andar de bicicleta, quando de repente te desequilibras e caís, indo contra um carro. Ao levantares-te, reparas que a tua bicicleta deixou alguns riscos nesse carro. Deves deixar um recado no parabrisa do carro a informar do sucedido e a desculpar-te por isso. O que escreverias nessa breve nota? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ "Os riscos que estão no seu carro fui eu que os fiz ao cair da minha bicicleta. Foi sem querer."
b) ___ "Eu caí contra o seu carro quando estava a andar de bicicleta e fiz uns pequenos riscos. Peço desculpa."
c) "Olá. Eu estava a andar na minha bicicleta quando me desequilibrei e caí contra o seu carro, deixando alguns riscos. Quería pedir desculpa pelo que aconteceu e deixar o contacto da minha família para o caso de ter de pagar alguma coisa. Obrigado(a), xxxxx."
d) ___ Outra. Qual? _____

9) Numa das tuas redes sociais (Facebook, Instagram, Snapchat, ...) publicaste uma fotografia tua e, mais tarde, quando estavas a ler os comentários, deste conta de que alguém, teu conhecido, tinha lá escrito o seguinte: "Estás mesmo mal na foto! Essa roupa que tens vestida não te favorece! Tens mesmo de mudar de estilo!". Como responderias a esse comentário?

Olá meu amigo se estás mal muda-te e não reijas os comentários positivos e agora cala a boca e não me chates em outra rede o teu comentário não me faz feliz.

10) O prazo que tinhas para entregar um livro que requisitaste na Biblioteca terminou. Agora deves enviar um email no qual deves explicar o sucedido, solicitar mais dois dias para a sua entrega e ainda desculpar-te de forma a conseguires evitar a multa por atraso. Imagina como seria esse email e escreve-o:

Excelentíssimo Senhor Diretor da Biblioteca, informo-lhe que não consegui ler todo o livro antes que era devido. Já estou com o livro mas não dá para fazer formalmente. Agradeço muito e peço desculpa pelo sucedido.

DISCURSO ORAL

11) Durante as aulas, quando necessitas de falar com a tua professora, que forma de tratamento usas? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ "Tu".
b) ___ "A professora".
c) ___ "Você".
d) Outra. Qual? *Senhora professora não que não falar consigo*

12) Acaba de chegar à tua turma um(a) novo(a) aluno(a), que além de ser novo(a) na tua turma, também é novo(a) na escola, não conhecendo ninguém. O que é que lhe dizes para que se sinta bem-vindo(a) e mais confiante? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Não lhe digo nada.
b) Digo-lhe algo como: "Olá. Sou o/a xxxxx. Bem-vindo(a) à turma e se precisares de alguma coisa, podes contar comigo."
c) ___ Digo-lhe apenas: "Sou o/a xxxxx."
d) ___ Outra. Qual? _____

13) Durante a aula, a tua caneta caiu e queres pedir ao/a teu/tua colega que está atrás de ti que a apanhe. Como é que realizas este pedido? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ "Olha aí, apanha a minha caneta!"
- b) "A minha caneta caiu. Podias apanhá-la, por favor? Obrigada."
- c) ___ "Apanha a minha caneta que caiu. Obrigada."
- d) ___ Outra. Qual? _____

14) Durante uma partilha de ideias em aula, não concordas com algo que um colega teu está a dizer. Como é que mostras esse teu sentimento de desacordo face ao teu colega? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) "De certo modo tens razão naquilo que dizes, no entanto não estou totalmente de acordo, pois acho que..."
- b) ___ "Não concordo nada com o que acabas de dizer, porque..."
- c) ___ "Não sabes o que dizes! Não é nada assim como estás a dizer! Então não vés que...?"
- d) ___ Outra. Qual? _____

15) O/a teu/tua encarregado(a) de educação acabou de te colocar de castigo devido a uma nota menos satisfatória que tiraste no teste. Como é que reagis? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ "Eu não gosto dessa disciplina e nunca vou tirar positiva, por isso não adianta colocar-me de castigo porque não vou estudar mais."
- b) "Peço desculpa pela nota que tirei. Eu sei que tenho de me esforçar mais e prometo estudar mais para a próxima vez."
- c) ___ "Peço desculpa pela nota que tirei, mas se me colocar de castigo eu vou ficar muito chateado e não vou estudar mais por isso."
- d) ___ Outra. Qual? _____

16) Sempre que encontras um vizinho teu na rua como é que reagis? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ Não lhe digo nada e ignoro-o.
- b) ___ Aceno simplesmente com a mão.
- c) ___ Cumprimento-o, dizendo "Olá" ou "Bom dia"/"Boa tarde"/"Boa noite".
- d) Outra. Qual? *Cumprimento um pouco bem. Digo bom dia, boa tarde ou boa noite*

17) Alguém da tua família pediu-te que fosses ao supermercado, perto de casa, comprar uma garrafa de azeite. Quando chegaste ao corredor onde esta se encontrava reparaste que não conseguias chegar à respetiva prateleira, tendo de pedir ajuda a um(a) funcionário(a) do supermercado. Como lhe pedes ajuda? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) "Boa tarde. Eu não consigo chegar à prateleira onde está o azeite e precisava de uma garrafa. Será que me poderia ajudar, por favor? Obrigado(a)."
- b) ___ "Olhe, chegue-me uma garrafa de azeite que eu não chego lá. Obrigada!"
- c) ___ "Olá. Eu quero uma garrafa de azeite e não chego lá. Ajude-me!"
- d) ___ Outra. Qual? _____

18) Na tua festa de anos, alguém da tua família ofereceu-te um presente do qual não gostaste. O que é que dizes à pessoa que te ofereceu esse presente? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ Não digo nada e finjo que gostei do presente.
- b) ___ Digo algo como: "Obrigado(a), mas não gostei nada do presente que me ofereceste/que me ofereceu."
- c) ___ Digo algo como: "Muito obrigada pelo presente que me ofereceste/que me ofereceu. Mas será que o poderia trocar por outro que fosse mais do meu gosto?"
- d) Outra. Qual? *Muito obrigada. Fico muito grata pelo presente mas não gostei muito dele que eu não vou poder-lo*

19) O/a teu/tua primo(a) está de castigo, mas tu queres muito que ele(a) venha a tua casa brincar contigo. Resolves, por isso, ligar aos teus tios para os convenceres a deixarem-no(a) vir a tua casa. Como é que os vais abordar, via telefone/telemóvel, de maneira a os convenceres? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) "Olá, tio(a). Está tudo bem? Eu estou a ligar para saber se seria possível o/a xxxxx vir cá brincar comigo. Eu sei que ele(a) está de castigo, mas coitadinho(a)! Ele(a) é uma criança, e nós, crianças, também precisamos de brincar. Pensa bem no meu pedido, por favor. Obrigada, tio(a)."
- b) ___ "Olá, tio(a). Eu estou a ligar, porque quero que o/a xxxxx venha cá brincar comigo. Já estive muito tempo de castigo, já chega. Por favor!"
- c) ___ "Tio(a), estou a ligar para convidar o/a xxxxx para vir a minha casa brincar. E se não o/a deixar vir, eu apareço aí!"
- d) ___ Outra. Qual? _____

20) Numa aula de ciências, depois de teres ouvido falar sobre os perigos do consumo de tabaco, decidiste alertar alguém teu conhecido que fuma sobre esses perigos, na esperança de que essa pessoa deixasse de fumar. Como é que abordarias essa pessoa? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

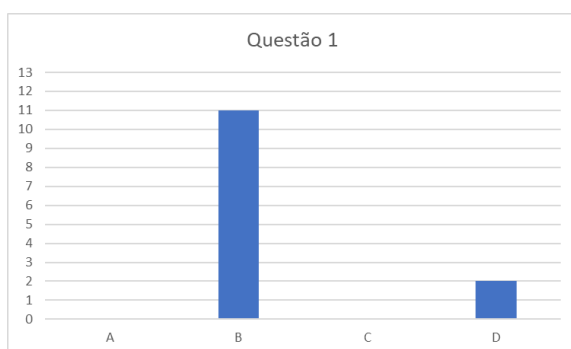
- a) ___ "Não podes mais fumar. Isso faz muito mal à tua saúde!"
- b) ___ "Devido aos perigos associados ao consumo de tabaco, não seria melhor que pensasses em deixar de fumar, ou pelo menos considerasses reduzir o tabaco que consumes?"
- c) "Sabes que fumar mata? É isso que queres que te aconteça? Pois é isso que vai acontecer se continuares a fumar."
- d) ___ Outra. Qual? _____

APÊNDICE B – RESULTADOS DO PRÉ-TESTE

Discurso Escrito

1) Se tiveres de escrever um *email* ou uma carta ao Diretor da Escola, qual a forma de tratamento que te parece mais correta para iniciar o texto que vais escrever? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ Estimado Amigo Diretor da Escola
- b) ___ Excelentíssimo Senhor Diretor da Escola
- c) ___ Você Diretor da Escola
- d) ___ Outra. Qual? _____

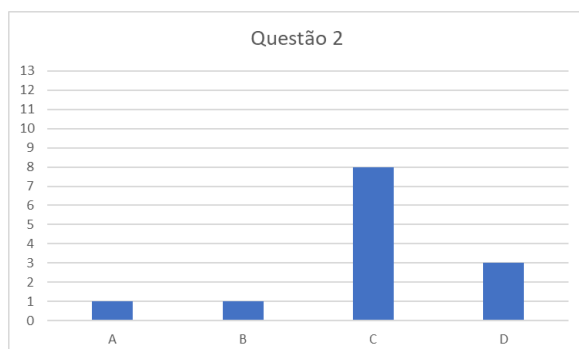


Outras respostas:

- ✓ “Senhor Diretor”;
- ✓ “Excelentíssimo Diretor”.

2) Ainda pensando no *email* ou na carta que tens de escrever ao Diretor da Escola, qual te parece ser a forma de despedida mais correta para terminar esse texto? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ Adeus.
- b) ___ Fico à espera da resposta.
- c) ___ Grato(a) por toda a atenção.
- d) ___ Outra. Qual? _____

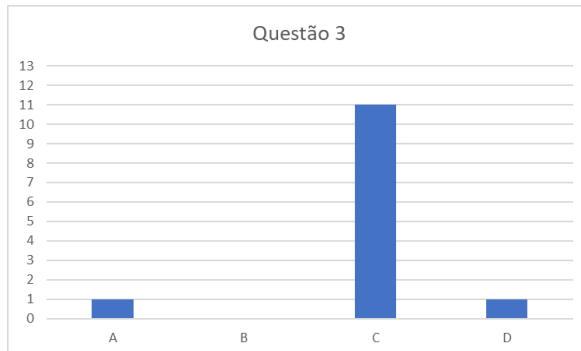


Outras respostas:

- ✓ “Fico à espera da resposta, fico grato por toda a atenção.”;
- ✓ “Fico à espera da sua resposta, obrigado pela sua atenção”;
- ✓ “Obrigado pela sua atenção”.

3) A professora colocou na plataforma *Teams* a lista dos conteúdos que deves estudar para o teste de avaliação e desejou a todos bom estudo. Como reages? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) Não escrevo nada nos comentários.
- b) Escrevo nos comentários: "Ok."
- c) Escrevo nos comentários: "Obrigado(a), professora."
- d) Outra. Qual? _____

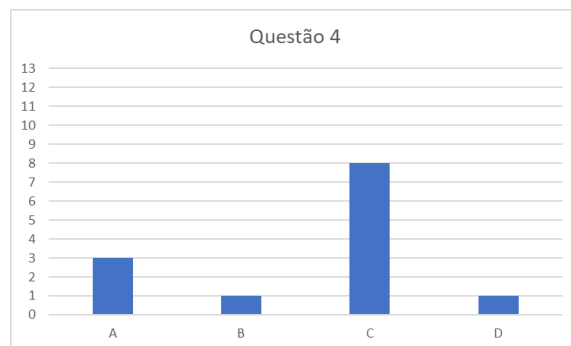


Outras respostas:

✓ "Muito obrigado, professora, por toda a atenção".

4) Num jogo *online* que costumavas jogar com os teus amigos, reparas que acaba de entrar um deles e queres convidá-lo para um desafio. O que escreverias no *chat*? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) Não escrevo nada no *chat*, pois chamo-o(a) através do microfone.
- b) Escrevo: "Anda jogar comigo!"
- c) Escrevo: "Olá. Queres jogar uma partida comigo?"
- d) Outra. Qual? _____

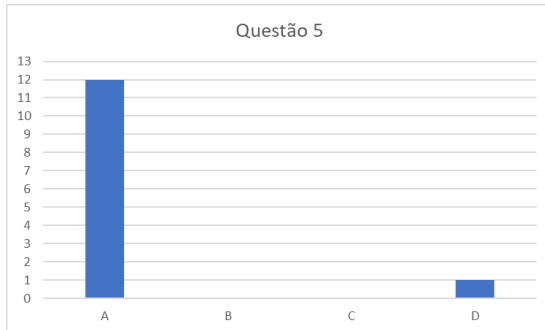


Outras respostas:

✓ "Alguém quer jogar?"

5) Um(a) amigo(a) teu/tua convidou-te a festa de anos dele(a) que se realizará no próximo sábado, mas tu não poderás estar presente e deves informá-lo(a) disso através de um SMS. Qual te parece ser a resposta mais correta? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) “Agradeço o teu convite, mas não poderei estar presente.”.
- b) “Não contes comigo.”.
- c) “Obrigado(a), mas não vou.”.
- d) Outra. Qual? _____

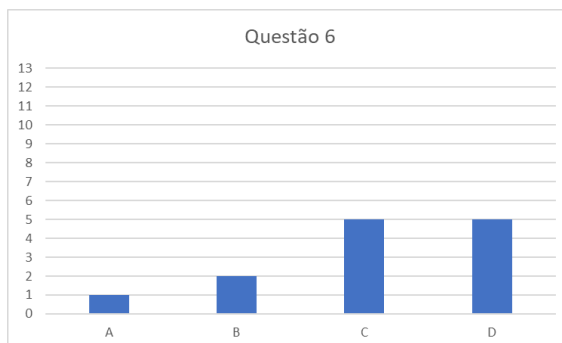


Outras respostas:

- ✓ “Desculpa mas não posso ir”.

6) No WhatsApp foste convidado a entrar num grupo. Qual é a primeira coisa que fazes? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) Não escrevo nada.
- b) Envio um áudio.
- c) Escrevo apenas: “Olá!”.
- d) Escrevo algo mais. O que escreverias? _____

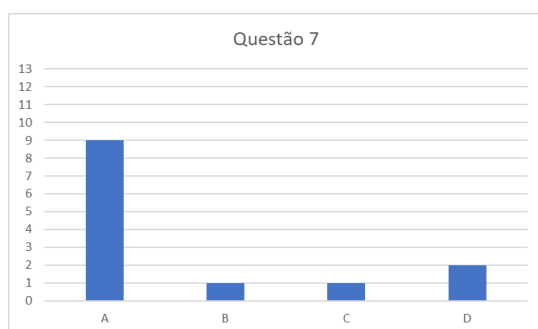


Outras respostas:

- ✓ “Porque é que o administrador do grupo me adicionou?”;
- ✓ “Oi.”;
- ✓ “Olá! Para que é que serve o grupo?”;
- ✓ “Desculpa mas não posso estar em muitos grupos, pois provavelmente podia ficar com pouca memória se estiver em muitos grupos.”;
- ✓ “Oláaaaaaaaaaaaaah!”.

7) Um dos teus vizinhos faz sempre imenso barulho, porque adora ouvir música com o volume muito elevado e isso incomoda-te. Como sabes que ele também é uma pessoa um pouco conflituosa, e que por isso falar pessoalmente não resolveria a situação, decides deixar-lhe um recado na sua caixa do correio na esperança de que tudo melhore. O que escreverias? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Bom dia, vizinho. Eu sei que gosta muito de ouvir a sua música, mas o volume por vezes está demasiado elevado e não consigo estudar em condições, porque incomoda um bocadinho. Será que poderia, por favor, baixar o volume, ou então, utilizar uns auriculares? Agradeço a sua compreensão. O seu vizinho xxxxx.”
- b) ___ “Olá, vizinho. Estou farto de ouvir o barulho que vem da tua casa. Ou baixas o som ou usas uns auriculares. Chega!”
- c) ___ “Já ninguém aguenta o barulho da tua música, que ainda por cima é horrível. Se não comesças a ter mais atenção chamamos a polícia.”
- d) ___ Outra. Qual? _____

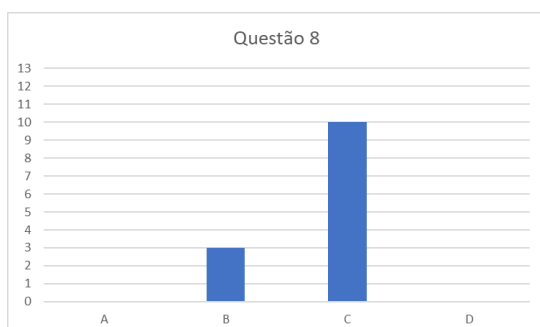


Outras respostas:

- ✓ “Olá, meu vizinho, por favor baixa a música que está a perturbar-me.”;
- ✓ “Olá, vizinho, desculpe mas tem de baixar o volume, pode-lhe fazer mal, ou então use os auriculares”.

8) Numa rua, perto de tua casa, estás a andar de bicicleta, quando de repente te desequilibras e caís, indo contra um carro. Ao levatares-te, reparas que a tua bicicleta deixou alguns riscos nesse carro. Deves deixar um recado no para-brisas do carro a informar do sucedido e a desculpar-te por isso. O que escreverias nessa breve nota? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Os riscos que estão no seu carro fui eu que os fiz ao cair da minha bicicleta. Foi sem querer.”
- b) ___ “Eu caí contra o seu carro quando estava a andar de bicicleta e fiz uns pequenos riscos. Peço desculpa.”
- c) ___ “Olá. Eu estava a andar na minha bicicleta quando me desequilibrei e caí contra o seu carro, deixando alguns riscos. Queria pedir desculpa pelo que aconteceu e deixar o contacto da minha família para o caso de ter de pagar alguma coisa. Obrigado(a), xxxxx.”
- d) ___ Outra. Qual? _____



9) Numa das tuas redes sociais (*Facebook, Instagram, Snapchat, ...*) publicaste uma fotografia tua e, mais tarde, quando estavas a ler os comentários, deste conta de que alguém, teu conhecido, tinha lá escrito o seguinte: “Estás mesmo mal na foto! Essa roupa que tens vestida não te favorece! Tens mesmo de mudar de estilo!”.

Como responderias a esse comentário?

Respostas:

- ✓ “Vive a tua vida e eu vivo a minha, porque ninguém quer ver-te a mandar coisas que ofendem.”;
- ✓ “Estás mal, muda-te. O estilo é meu, eu é que sei.”
- ✓ “Ninguém te perguntou, por isso mete-te na tua vida. Se não gostas de me ver assim azar para ti. Eu gosto de me ver assim, por isso ...”;
- ✓ “Desculpa, mas eu é que tenho de escolher os meus estilos e tu mete-te na tua vida que já é muito, porque da minha cuido eu, ok? É só um aviso, eu não volto a falar com pessoas mal-educadas.”;
- ✓ “Obrigada pelo comentário, mas eu gosto do meu estilo e desculpa.”;
- ✓ “Agradeço a opinião, mas eu estou bem assim.”;
- ✓ “Olha, por acaso eu perguntei-te se não gostas do meu estilo? Tens pena o problema é teu. Estás a falar, sou melhor que tu, portanto em vez de falares mal de mim fala de ti, que és pior. Pelo menos, eu tenho o que vestir e tenho sorte de ter coisas para vestir, portanto deixa-me em paz. E se tu não gostas de me veres não vejas.”;
- ✓ “Eu uso a roupa que eu quiser, tu não mandas na minha roupa.”;
- ✓ “Eu não responderia nada.”;
- ✓ “Desculpa, mas não tens nada a ver com o meu estilo, nem com os meus gostos. Eu visto o que me apetecer.”;
- ✓ “Obrigada pela opinião, mas não quero saber o que se diz. Se eu gosto é o que interessa.”;
- ✓ “Olha, meu amigo, se estás mal muda-te e não vejas as minhas histórias e agora cala a boca e não me chateies, agora segue o teu caminho e eu sigo o meu.”;
- ✓ “Eu usei as roupas que eu escolhi para hoje.”.

10) O prazo que tinhas para entregar um livro que requisitaste na Biblioteca terminou. Agora deves enviar um email no qual deves explicar o sucedido, solicitar mais dois dias para a sua entrega e ainda desculpar-te de forma a conseguires evitar a multa por atraso. Imagina como seria esse email e escreve-o:

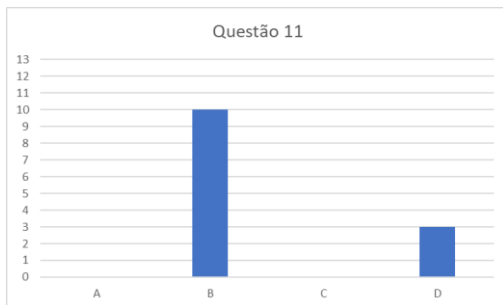
Respostas:

- ✓ “Excelentíssima bibliotecária. Peço muita desculpa, mas eu podia ter mais dois dias, por favor, porque ainda não acabei de ler o meu livro. Adeus!”;
- ✓ “Excelentíssima senhora bibliotecária. Infelizmente não consegui ler todo o livro. Será que era possível ficar com o livro mais dois dias, se for possível? Agradeço muito. E peço muitas desculpas pelo ocorrido.”;
- ✓ “Bom dia. Eu queria pedir desculpa pelo atraso do livro. Queria pedir dois dias para terminar o meu livro. Eu pagarei a multa. O acontecimento foi que perdi o livro, só o encontrei hoje. Obrigada e um bom dia.”;
- ✓ “Boa tarde. Quero pedir muitas desculpas, o prazo do meu livro acabou. Preciso que, se puder, me dê mais dois dias, pois estive ocupado a mandar um e-mail ao diretor.”;
- ✓ “Bom dia. Desculpe, eu não consegui entregar, porque o livro é muito grande e eu queria ler. Por favor, pode dar-me mais dois dias?”;
- ✓ “Senhora bibliotecária, eu preciso de mais dois dias para acabar de ler o livro. Peço desculpa por não ter avisado.”;
- ✓ “Excelentíssima bibliotecária, desculpe pelo atraso, não foi de propósito. Será que não se importa de me dar mais dois dias?”;
- ✓ “Excelentíssima bibliotecária, recentemente requisitei um livro que passou do prazo de entrega. Gostaria de ter mais dois dias. Desculpe pela situação.”;
- ✓ “Olá! Eu queria pedir desculpa pelo atraso do livro e queria pedir, se puder, mais dois dias para entregar o livro. Mais uma vez peço desculpa e obrigada pela atenção. Xxxxx.”;
- ✓ “Excelentíssima bibliotecária, eu, xxxxx, estive doente e não consegui ler o livro todo. Será que me pode dar mais dois dias?”;
- ✓ “Excelentíssima bibliotecária, eu atrasei-me porque o meu cão comeu-me o livro. Cumprimentos, xxxxx.”;
- ✓ “Excelentíssima senhora bibliotecária, desculpe, mas não pude trazer a tempo por cause que o meu vizinho fazia muito barulho. Por favor, dê-me mais dois dias.”;
- ✓ “Olá, excelentíssima biblioteca. O meu livro é um pouco grande e não o consegui ler até hoje. Pode-me dar mais 2 dias para acabar de o ler. Fico à espera da sua resposta. Obrigada pela atenção.”.

Discurso Oral

11) Durante as aulas, quando necessitas de falar com a tua professora, que forma de tratamento usas? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) “Tu”.
- b) “A professora”.
- c) “Você”.
- d) Outra. Qual? _____

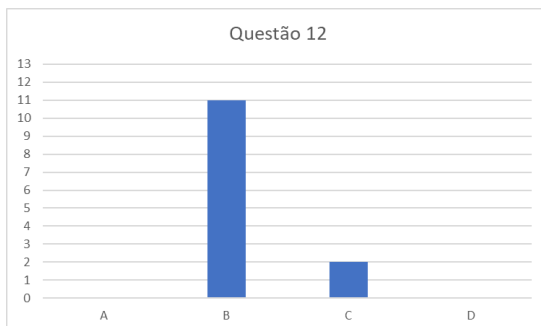


Outras respostas:

- ✓ “Senhora professora, será que posso falar consigo?”;
- ✓ “A senhora professora.”;
- ✓ “A senhora professora.”.

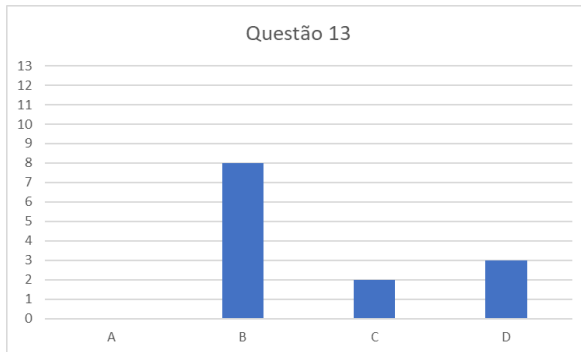
12) Acaba de chegar à tua turma um(a) novo(a) aluno(a), que além de ser novo(a) na tua turma, também é novo(a) na escola, não conhecendo ninguém. O que é que lhe dizes para que se sinta bem-vindo(a) e mais confiante? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) Não lhe digo nada.
- b) Digo-lhe algo como: “Olá. Sou o/a xxxxx. Bem-vindo(a) à turma e se precisares de alguma coisa, podes contar comigo.”.
- c) Digo-lhe apenas: “Sou o/a xxxxx.”
- d) Outra. Qual? _____



13) Durante a aula, a tua caneta caiu e queres pedir ao/ à teu/tua colega que está atrás de ti que a apanhe. Como é que realizas este pedido? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Olha aí, apanha a minha caneta!”.
- b) ___ “A minha caneta caiu. Podias apanhá-la, por favor? Obrigada.”.
- c) ___ “Apanha a minha caneta que caiu. Obrigada.”
- d) ___ Outra. Qual? _____

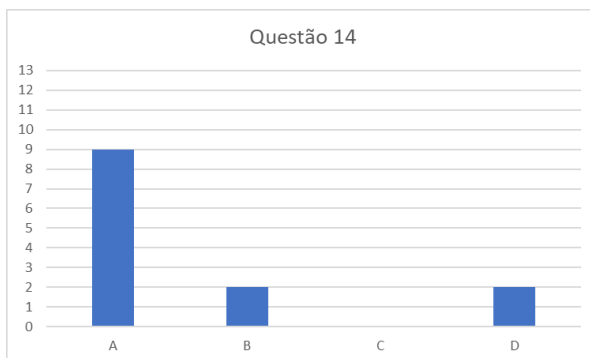


Outras respostas:

- ✓ “Poderias apanhar a minha caneta, que está do teu lado?”;
- ✓ “Podes apanhar a caneta, se faz favor?”;
- ✓ “xxxxx, a minha caneta caiu. Podes apanhá-la, por favor? Obrigado.”.

14) Durante uma partilha de ideias em aula, não concordas com algo que um colega teu está a dizer. Como é que mostras esse teu sentimento de desacordo face ao teu colega? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “De certo modo tens razão naquilo que dizes, no entanto não estou totalmente de acordo, pois acho que ...”.
- b) ___ “Não concordo nada com o que acabas de dizer, porque ...”.
- c) ___ “Não sabes o que dizes! Não é nada assim como estás a dizer! Então não vês que ...?”.
- d) ___ Outra. Qual? _____

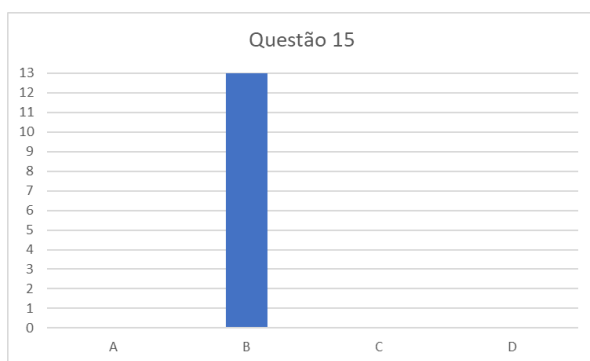


Outras respostas:

- ✓ “Não quero criticar, mas discordo porque ...”;
- ✓ “Não, não acho que esta é a resposta certa”.

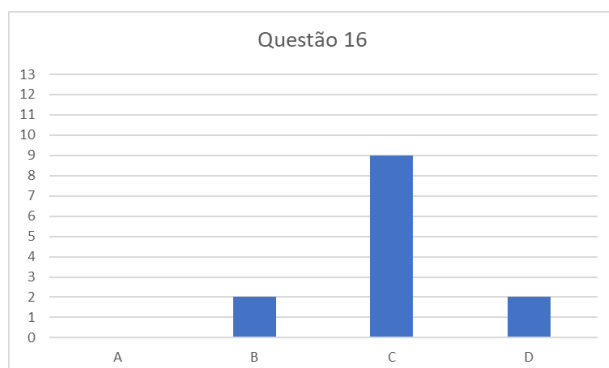
15) O/a teu/tua encarregado(a) de educação acabou de te colocar de castigo devido a uma nota menos satisfatória que tiraste no teste. Como é que reages? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) “Eu não gosto dessa disciplina e nunca vou tirar positiva, por isso não adianta colocar-me de castigo porque não vou estudar mais.”.
- b) “Peço desculpa pela nota que tirei. Eu sei que tenho de me esforçar mais e prometo estudar mais para a próxima vez.”.
- c) “Peço desculpa pela nota que tirei, mas se me colocar de castigo eu vou ficar muito chateado e não vou estudar mais por isso.”.
- d) Outra. Qual? _____



16) Sempre que encontras um vizinho teu na rua como é que reages? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) Não lhe digo nada e ignoro-o.
- b) Aceno simplesmente com a mão.
- c) Cumprimento-o, dizendo "Olá" ou "Bom dia"/"Boa tarde"/"Boa noite".
- d) Outra. Qual? _____

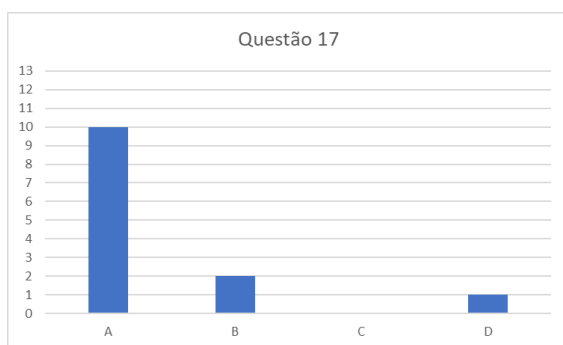


Outras respostas:

- ✓ “Aceno com a mão e digo «Bom dia», «Boa tarde» ou «Boa noite»”;
- ✓ “Cumprimento com um passa bem e digo «Bom dia», «Boa tarde» ou «Boa noite»”.

17) Alguém da tua família pediu-te que fosses ao supermercado, perto de casa, comprar uma garrafa de azeite. Quando chegaste ao corredor onde esta se encontrava reparaste que não conseguias chegar à respetiva prateleira, tendo de pedir ajuda a um(a) funcionário(a) do supermercado. Como lhe pedes ajuda? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Boa tarde. Eu não consigo chegar à prateleira onde está o azeite e precisava de uma garrafa. Será que me poderia ajudar, por favor? Obrigado(a).”.
- b) ___ “Olhe, chegue-me uma garrafa de azeite que eu não chego lá. Obrigada!”.
- c) ___ “Olá. Eu quero uma garrafa de azeite e não chego lá. Ajude-me!”
- d) ___ Outra. Qual? _____

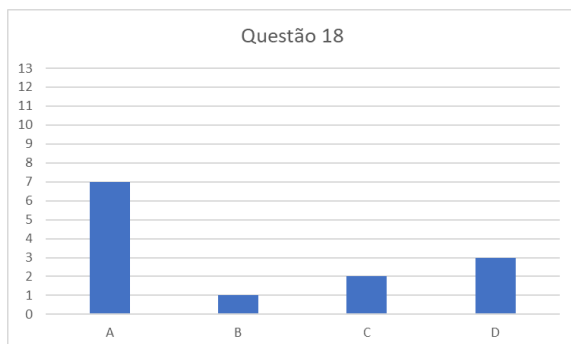


Outras respostas:

- ✓ “Eu não consigo chegar à garrafa de azeite X com o preço X. Obrigada.”.

18) Na tua festa de anos, alguém da tua família ofereceu-te um presente do qual não gostaste. O que é que dizes à pessoa que te ofereceu esse presente? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ Não digo nada e finjo que gostei do presente.
- b) ___ Digo algo como: “Obrigado(a), mas não gostei nada do presente que me ofereceste/que me ofereceu.”.
- c) ___ Digo algo como: “Muito obrigada pelo presente que me ofereceste/que me ofereceu. Mas será que o poderia trocar por outro que fosse mais do meu gosto?”.
- d) ___ Outra. Qual? _____

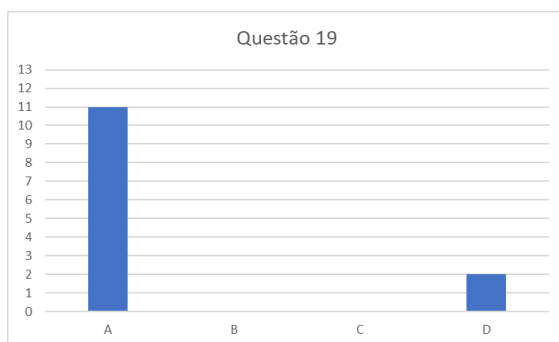


Outras respostas:

- ✓ “Obrigado, mas não gostei muito do presente. Desculpa.”;
- ✓ “Leio o que traz na parte de trás da caixa.”;
- ✓ “Muito obrigado. Fico muito grato pelo presente, mas não gostei muito. Será que era possível trocá-lo?”.

19) O/a teu/tua primo(a) está de castigo, mas tu queres muito que ele(a) venha a tua casa brincar contigo. Resolves, por isso, ligar aos teus tios para os convenceres a deixarem-no(a) vir a tua casa. Como é que os vais abordar, via telefone/telemóvel, de maneira a os convenceres? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Olá, tio(a). Está tudo bem? Eu estou a ligar para saber se seria possível o/a xxxxx vir cá brincar comigo. Eu sei que ele(a) está de castigo, mas coitadinho(a)! Ele(a) é uma criança, e, nós, crianças também precisamos de brincar. Pensa bem no meu pedido, por favor. Obrigada, tio(a).”.
- b) ___ “Olá, tio(a). Eu estou a ligar, porque quero que o/a xxxxx venha cá brincar comigo. Já estive muito tempo de castigo, já chega. Por favor!”
- c) ___ “Tio(a), estou a ligar para convidar o/a xxxxx para vir a minha casa brincar. E se não o/a deixar vir, eu apareço aí!”
- d) ___ Outra. Qual? _____

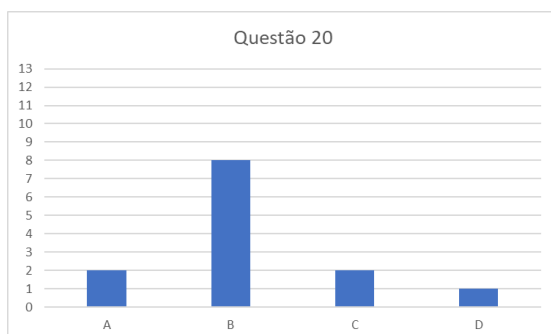


Outras respostas:

- ✓ “Olá, tio. Podes deixar o xxxxx vir cá brincar comigo? Eu iria ficar muito feliz. Obrigado.”;
- ✓ “Olá, tio. Pode deixar o/a xxxxx brincar comigo, por favor?»”.

20) Numa aula de ciências, depois de teres ouvido falar sobre os perigos do consumo de tabaco, decidiste alertar alguém teu conhecido que fuma sobre esses perigos, na esperança de que essa pessoa deixasse de fumar. Como é que abordarias essa pessoa? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Não podes mais fumar, isso faz muito mal à tua saúde!”.
- b) ___ “Devido aos perigos associados ao consumo de tabaco, não seria melhor que pensasses em deixar de fumar, ou pelo menos considerasses reduzir o tabaco que consumes?”.
- c) ___ “Sabes que fumar mata? É isso que queres que te aconteça? Pois é isso que vai acontecer se continuares a fumar.”.
- d) ___ Outra. Qual? _____



Outras respostas:

- ✓ “Fumar faz mal a todos, mesmo a quem não fuma só por causa da outra pessoa fumar. É melhor parares, por favor.”.

APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO E RECURSOS DA TERCEIRA SESSÃO DO PROJETO

Plano de aula		
Ano e turma: 5.º E	Data: 17/04/2023	Duração: 50 minutos
Disciplina: Português	Professora Cooperante:	Professora estagiária: Manuela Oliveira

Sumário: Análise das simulações realizadas pelos alunos, para a compreensão de formas de atenuação do discurso.

Domínios/Conteúdos	Indicadores de Desempenho	Percurso da Aula	Tempo
		<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma vez que esta sessão é uma continuação da última sessão do Projeto, a atividade de motivação consistirá em lembrar aquilo que foi realizado na última aula. Para isso, o professor colocará as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> - “Na última aula, em que estivemos a falar de cortesia e de formas de delicadeza, lembrem-se qual foi a atividade que realizamos?”; - “Quais foram as cenas simuladas?”; - “E quais eram as situações que faziam parte de cada cena?”. <p>De seguida, o professor dará a indicação de que, nesta aula, os alunos terão a oportunidade de rever as suas simulações, por escrito, e de as analisar, de forma a identificarem aquilo que foi mais e menos</p>	5'

<p>Leitura</p>	<p>Fazer inferências, justificando-as; Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista; Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.</p>	<p>adequado tendo em conta o princípio da cortesia. Ao mesmo tempo, os alunos irão também sistematizar formas de atenuação do discurso, tendo em conta as simulações realizadas.</p> <p>Desenvolvimento de Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise das simulações de situações da vida real (<i>role-play</i>), realizadas na última sessão pelos alunos (ver Apêndice I). <p>A análise será efetuada tendo em conta a ordem pela qual as simulações foram realizadas. Em cada situação, além de questões mais específicas, os alunos devem mencionar o que mudariam e/ou acrescentariam. Ao mesmo tempo que fazem esta análise, devem também ir efetuando registos, numa folha fornecida pelo professor, intitulada “Como é que eu posso suavizar o meu discurso?” (ver Apêndice II).</p> <p>Cena A – Entre amigos:</p> <p>Situação A1 – Dois amigos vão encontrar-se no parque, mas um está atrasado.</p> <p>Nesta situação, os alunos devem ter em conta na sua análise as formas de saudação e de despedida, a fórmula de pedido de desculpa, o uso de diminutivos, do qual é exemplo a palavra “bocadinho”, e o registo de linguagem informal.</p>	<p>11'</p>
-----------------------	--	---	-------------------

		<p>Situação A2 – Ao fim de 45 minutos, encontram-se no parque.</p> <p>Para a análise desta situação, os alunos devem prestar atenção à saudação inicial, que desta vez inclui uma pergunta (“Estás bem?”), e o uso de uma questão em vez de uma frase imperativa para começarem o jogo de futebol.</p> <p>Situação A3 – Os amigos estão a jogar futebol, quando surge outra criança que lhes rouba a bola.</p> <p>Esta situação envolveu três tentativas de simulação, facto este que será o ponto de partida para a análise realizada pelos alunos. Os alunos serão questionados se se recordam a razão pela qual existiram duas repetições da situação.</p> <p>De seguida, os alunos serão desafiados a reformular a primeira tentativa, de forma a esta não parecer ter um discurso tão agressivo. Na segunda tentativa, os alunos começarão por refletir a razão pela qual a primeira frase do discurso provocou tantos risos. Depois, devem refletir se o surgimento de algumas expressões de cortesia, como é exemplo o “se faz favor”, são suficientes para diminuir o carácter mais agressivo do início da primeira frase. Também devem ter em conta que atribuir a culpa do comportamento do menino à sua</p>	
--	--	--	--

		<p>família não é correto. Finalmente, devem atentar na diferença do discurso antes e depois dos risos.</p> <p>Para terminar, devem prestar atenção ao diálogo da terceira e última tentativa. Alguns aspetos importantes a considerar são o uso de uma frase do tipo interrogativo, em vez de uma do tipo imperativo, para pedir a devolução da bola, e a forma como, no fim, acabam por dar a volta à situação, sugerindo que a criança tivesse pedido para jogar com eles. A expressão “será que...” também demonstra atenuação do desacordo. O uso dos tempos verbais do pretérito imperfeito do indicativo (“aceitávamos”) e do condicional (“iríamos”) são dos mais utilizados na cortesia.</p> <p>Situação A4 – O momento de se despedirem e regressarem a casa. Nesta última situação, os alunos devem considerar as formas de despedida, o uso de uma questão indireta, “Será que tens telemóvel?”, para efetuar um pedido, e o uso do condicional (“poderias” e “poderíamos”).</p> <p>Cena B – Na aula de Português:</p> <p>Situação B1 – A aula de Português começa. Quem é que não fez o trabalho de casa?</p>	<p>11'</p>
--	--	---	-------------------

		<p>Nesta situação existem duas tentativas, apenas devido a um erro no discurso, que não seguiu as indicações dadas.</p> <p>Na segunda tentativa, os alunos devem atentar no uso de frases do tipo imperativo (“Mas devias ter feito os trabalhos de casa” e “Mas para a próxima tenta organizar...”), não para dar uma ordem, mas sim um conselho, recorrendo ao pretérito imperfeito do modo indicativo, e, novamente, o uso de diminutivos (“tempinho”).</p> <p>Situação B2 – A correção do trabalho de casa e uma resposta muito errada.</p> <p>Aqui, entre outros aspetos, devem prestar atenção à frase interrogativa “Não estiveste atenta nas aulas?”, que poderia ser substituída, por exemplo, por uma frase imperativa com a finalidade de dar um conselho. Nesta cena também recorreram novamente ao uso de diminutivos (“direitinho”).</p> <p>Situação B3 – Um novo aluno chega à turma.</p> <p>Nesta situação, predominam frases imperativas, com a finalidade de dar ordens. Os alunos devem sugerir alternativas para essas frases.</p> <p>O uso da forma negativa (“...não te importas...”) suaviza o discurso indicando uma alternativa, e a expressão “Espero que...” exprime um desejo. Devem também atentar nas formas de saudação, de</p>	
--	--	--	--

		<p>apresentação, nas fórmulas de agradecimento e nas formas de tratamento, com recurso à 3.ª pessoa do singular.</p> <p>Situação B4 – Um convite ao novo aluno para uma festa de aniversário.</p> <p>Nesta cena destaca-se o uso do pretérito imperfeito do indicativo (“queria”), a fórmula de realizar um pedido e a fórmulas de despedida.</p> <p>Cena C – A caminho de casa:</p> <p>Situação C1 – Ida ao café do Senhor José para comprar gomas.</p> <p>No discurso desta situação, os alunos devem analisar as fórmulas de saudação, de realizar um pedido, de agradecimento e a forma de tratamento utilizada. Devem também atentar no facto de a criança recorrer, no seu discurso, a perguntas para demonstrar interesse e preocupação para com o outro.</p> <p>Situação C2 – Onde está o dinheiro?</p> <p>Nesta situação, os alunos deverão identificar o uso de fórmulas de pedido de desculpas, fórmulas de realizar um pedido, o uso verbal do modo imperativo e as formas de tratamento utilizadas. Além disso,</p>	<p>8'</p>
--	--	---	------------------

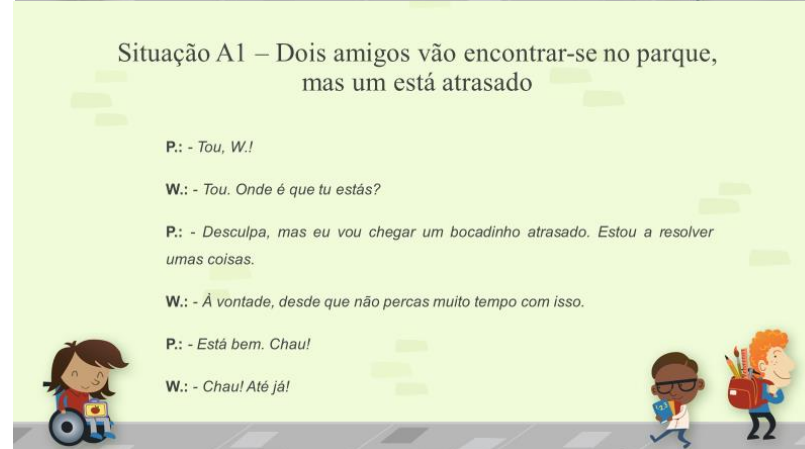
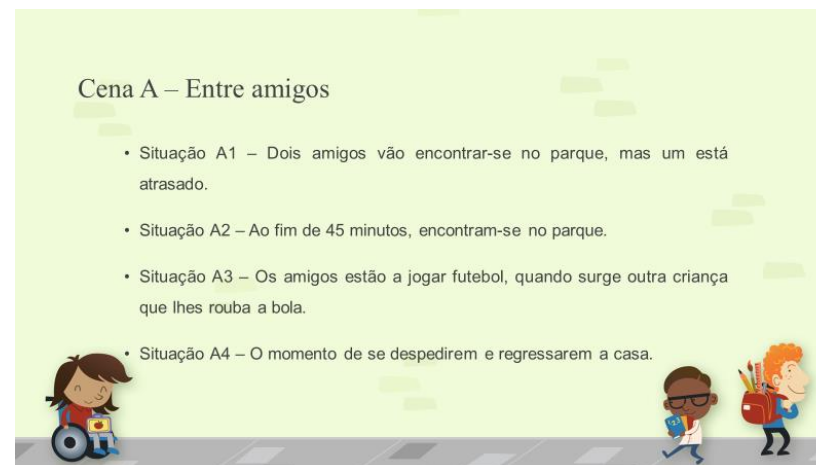
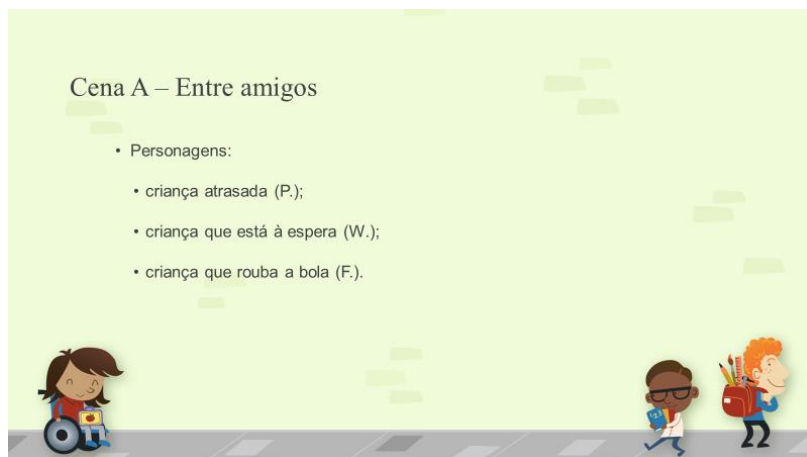
		<p>também encontrarão a apresentação de uma alternativa com a expressão “A não ser que ...”.</p> <p>Situação C3 – O vizinho derruba as gomas. Duas tentativas. Análise do que não foi bem aplicado na primeira tentativa. Na segunda tentativa, a forma de tratamento não é a mais adequada e o discurso é confuso e baseia-se numa troca de acusações. Após o ajuste na forma de tratamento, temos o uso da frase interrogativa, para suavizar o discurso (“Tens a certeza? Ou foi só um encontrão?”), mas continuamos perante um uso excessivo de frases imperativas. Não realizaram qualquer despedida.</p> <p>Situação C4 – O sermão do Encarregado de Educação. Na última situação desta cena, os alunos deverão comentar as formas de saudação, de realizar um pedido, de agradecimento e de pedido de desculpas. Além disso, também foi empregue a indicação de uma alternativa com a expressão “Acho que ...”.</p> <p>Cena D – A festa de aniversário: Situação D1 – Um convidado inesperado.</p>	<p>7'</p>
--	--	--	-----------

		<p>Os elementos mais importantes, que os alunos devem realçar neste discurso, são as fórmulas de saudação, de felicitação, de agradecimento e de apresentação.</p> <p>Situação D2 – O bolo de aniversário errado.</p> <p>Nesta situação, o uso repetido de frases negativas não demonstra cortesia. Outro aspeto importante é a fórmula de pedido de desculpa que, pela primeira vez, surge como “peço desculpa”.</p> <p>Situação D3 – Um discurso de agradecimento.</p> <p>Neste breve discurso, os alunos deverão identificar o uso de uma frase interrogativa para demonstrar preocupação para com o outro e a forma de agradecimento.</p> <p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Neste momento final da aula, os alunos, juntamente com o professor, realizarão a leitura da ficha que foi preenchida ao longo da aula, intitulada “Como é que eu posso suavizar o meu discurso?”. Desta forma, estarão a sistematizar as ideias construídas ao longo da aula e a corrigir eventuais erros do seu preenchimento. 	8'
Recursos/Materiais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro interativo; ➤ Computador; 		

	<ul style="list-style-type: none">➤ Quadro de giz;➤ Material de escrita;➤ <i>PowerPoint</i> com as simulações realizadas;➤ Ficha “Como é que eu posso suavizar o meu discurso?”.
Avaliação Formativa	A avaliação formativa terá por base, através de observação direta, o interesse, o empenho, a participação, a capacidade de argumentação e a autonomia dos alunos durante a realização das tarefas propostas.

Apêndices

Apêndice I – PowerPoint com os discursos dos alunos



Situação A2 – Ao fim de 45 minutos, encontram-se no parque

P.: - Olá, W.. Estás bem?

W.: - Tá tudo bem! Vamos jogar à bola?

P.: - Vamos!



Situação A3 – Os amigos estão a jogar futebol, quando surge outra criança que lhes rouba a bola

1.ª tentativa:

W. (com o tom de voz elevado e um pouco agressivo): - O que é isso? Chegas aqui e roubas tudo a toda a gente? Isto não é assim!

2.ª tentativa:

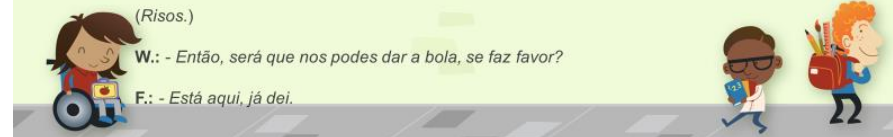
P. (com voz tímida): - Dá-nos a bola, por favor! Nós queremos jogar à bola!

W.: - Nós não temos culpa que não te tenham dado educação em casa. Portanto, desculpa lá, mas podes dar-nos a bola, se faz favor?

(Risos.)

W.: - Então, será que nos podes dar a bola, se faz favor?

F.: - Está aqui, já dei.



Situação A3 – Os amigos estão a jogar futebol, quando surge outra criança que lhes rouba a bola

3.ª tentativa

P. (com tom de voz calmo): - Desculpa, mas podes devolver-nos a bola? É que nós estávamos a jogar e queremos continuar. E custou dinheiro a bola.

F.: - Não, mas eu não quero.

W. (com tom de voz agressivo): - O quê? Não queres?

P.: - Desculpa, mas a bola é nossa.

F.: - Mas eu quero ficar com a bola.

W.: - Então compra uma.

F.: - Mas eu não tenho dinheiro.

W. (com tom de voz calmo): - Tens de arranjar uma solução. Ou chegavas ao pé de nós, com educação, e dizias "Olá, meninos. Será que posso jogar à bola convosco?". E nós, ou aceitávamos ou não. Mas, provavelmente, iríamos deixar.

F.: - Ok! Então podemos jogar futebol?!

W.: - Então bora.



Situação A4 – O momento de se despedirem e regressarem a casa

F.: - Chau.

W.: - Espera. Será que tens telemóvel?

F.: - Tenho.

W.: - Então será que poderias dar o teu número? Que assim poderíamos comunicar-nos mais vezes.

F.: - Está bem, está aqui.

W.: - Então, Chau.

F.: - Chau, até logo.

P.: - Chau, até logo.



Cena B – Na aula de Português

- Situação B1 – A aula de Português começa. Quem é que não fez o trabalho de casa?
- Situação B2 – A correção do trabalho de casa e uma resposta muito errada.
- Situação B3 – Um novo aluno chega à turma.
- Situação B4 – Um convite ao novo aluno para uma festa de aniversário.



Cena B – Na aula de Português

- Personagens:
 - o professor (A.);
 - a aluna já integrada na turma (N.);
 - o aluno novo (L.);
 - a auxiliar de ação educativa (F.).



Situação B1 – A aula de Português começa. Quem é que não fez o trabalho de casa?

1.ª tentativa

A.: - *Muito bem, alunos, quem é que fez o trabalho de casa?*

(A N. coloca o dedo no ar.)

A.: - *Tu não fizeste, N.?*



Situação B1 – A aula de Português começa. Quem é que não fez o trabalho de casa?

2.ª tentativa

A.: - *Muito bem, alunos, quem é que não fez o trabalho de casa?*

(A N. coloca o dedo no ar.)

A.: - *Porque é que não fizeste, N.?*

N.: - *Ai, professor, porque eu estava no parque, a brincar com os meus amigos e esqueci-me.*

A.: - *Mas devias ter feito os trabalhos de casa. Organizavas ali um tempinho e depois ias brincar.*

N.: - *Mas eu esqueci-me, porque o tempo passou muito rápido.*

A.: - *Mas para a próxima tenta organizar o teu tempo livre para fazeres o trabalho de casa e depois ires brincar. Ok?*

N.: - *Ok!*



Situação B2 – A correção do trabalho de casa e uma resposta muito errada



A.: - Muito bem, alunos, qual é a classe de palavras da palavra “dormir”?

(A N. coloca o dedo no ar.)

A.: - Diz, N.!

N.: - Cadeira?

A. (com admiração e tristeza): - O quê, N.?

N.: - Eu disse cadeira, professor. Nós dormimos numa cadeira.

A. (com alguma indignação): - O quê, N.? Não estiveste atenta nas aulas?

N.: - Claro, professor. Eu escutei tudo direitinho.

A.: - Dormir é um verbo. Não estou a perguntar onde é que, por motivo algum, nós dormimos numa cadeira. Ok? Pronto.

Situação B3 – Um novo aluno chega à turma



(Batem à porta.)

A.: - Pode entrar.

F.: - Bom dia, Senhor Professor. Este é o novo aluno, o L..

A.: - Olá, L.. Apresenta-te à turma.

L.: - Olá, o meu nome é L. e tenho 11 anos.

A.: - Pronto, muito prazer. Já pode ir, obrigado.

(Pausa para mais indicações.)

Situação B3 – Um novo aluno chega à turma



A.: - N., não te importas, já que tens aí um lugar à beira, que o L. fique à tua beira, já que ele é um novo aluno?

N.: - Claro que não, podes-te sentar, está à vontade.

A.: - Se precisares de ajuda podes pedir-lhe, que ela já está nesta turma há muito tempo.

N.: - Olá, bem-vindo à escola! Espero que arranjes muitos amigos.

L.: - Obrigado.

Situação B4 – Um convite ao novo aluno para uma festa de aniversário



N.: - Ei, L., eu queria convidar-te para a minha festa de anos.

L.: - Eu não posso ir.

N. (com tom de súplica): - Por favor, é só um pouco, vai ter pipocas, vai ter pula-pula. Todo o mundo da turma da sala vai estar lá.

L.: - Ok, eu apareço lá.

A.: - Até amanhã, turma.

Cena C – A caminho de casa

- Situação C1 – Ida ao café do Senhor José para comprar gomas.
- Situação C2 – Onde está o dinheiro?
- Situação C3 – O vizinho derruba as gomas.
- Situação C4 – O sermão do Encarregado de Educação.



Cena C – A caminho de casa

Personagens:

- a criança (D.);
- o Sr. José do café (Gu.);
- o vizinho (Go.);
- o encarregado de educação (A.).



Situação C1 – Ida ao café do Senhor José para comprar gomas

Gu.: - Próximo!

D.: - Olá, Senhor José.

Gu.: - Então, D., o mesmo de sempre?

D.: - Sim, se faz favor.

Gu.: - Toma.

D.: - Obrigada.

Gu.: - De nada.

D.: - Como é que estão a correr as vendas?

Gu.: - Está tudo ótimo, o normal. E a escola?

D.: - Está a correr bem, ando a tirar boas notas.

Gu.: - O quê?

D. (com delicadeza): - Baixe o volume.

Gu.? - O quê?

D. (com delicadeza): - Baixe o volume, por favor.



Situação C2 – Onde está o dinheiro?

Gu.: - D., são 14€.

D.: - 14€? Espere. Ei, não tenho!

Gu.: - A sério, D.? Vem aqui todos os dias e não traz o dinheiro?

D.: - Desculpe, Senhor.

Gu.: - Desculpe lá, mas vou ter de falar com o seu pai.

D.: - Não! Por favor!

Gu. (com calma): - A não ser que fique a dever! Mas a próxima que vier aqui vai ter de pagar as gomas.

D.: - Está bem! Depois pago.

Gu.: - Ok.



Situação C3 – O vizinho derruba as gomas



1.ª tentativa

D.: - Então? Não vês por onde andas? Agora vais apanhar com a boca!



Situação C3 – O vizinho derruba as gomas

2.ª tentativa (todo o discurso num tom de voz agressivo)

D.: - Então!

Go.: - Então? Eu estava à espera que estivesses a olhar para a frente.

D.: - Eu estava a olhar para a frente! Você é que não estava a olhar para trás!

Go.: - Pois, se eu olhasse para trás não o via a si.

D.: - Mas você é que me empurrou primeiro.

(Ajuste à forma de tratamento.)



Situação C3 – O vizinho derruba as gomas



D.: - Tu é que me mandaste as gomas ao chão.

Go.: - Tens a certeza? Ou foi só um encontro?

D.: - Eu tenho a certeza!

Go.: - Certeza absoluta?

D.: - Absoluta, sintética e analítica.

Go.: - Então vai comprar outras!

D.: - Não, que eu não tenho dinheiro.

Go.: - E como é que compraste estas?

D.: - Eu fiquei a dever ao Senhor.

Go.: - E porque é que não ficas a dever outra vez?

D.: - Eu não vou estar a pagar duas vezes por uma vez.

Go.: - Ok, ok. Acalma-te! Eu vou para a minha casa e tu vais para a tua. Combinado?

D.: - Combinado.

Go.: - Desculpa.

D.: - Desculpa.



Situação C4 – O sermão do Encarregado de Educação



D.: - Olá, pai.

A.: - Olá, D. Eu recebi um email, da tua Diretora de Turma, a dizer que tu tiraste más notas.

D.: - Eu?

A.: - Sim! Eu não tenho dois filhos.

D.: - Fogo!

A.: - Acho que assim vou ter de cancelar a tua festa de anos.

D.: - Não, pai, por favor. Por favor! Não volta a acontecer.

A.: - Mas também só vai acontecer uma vez. Para a próxima...

D.: - Não! Para a próxima, eu vou tirar boas notas. Eu garanto-te.

A.: - Está bem.

D.: - Obrigado.

A.: - Mas ficas uma semana sem jogar PlayStation.

D.: - Oh, pai! Desculpa, pai.



Cena D – A festa de aniversário

- Situação D1 – Um convidado inesperado.
- Situação D2 – O bolo de aniversário errado.
- Situação D3 – Um discurso de agradecimento.



Cena D – A festa de aniversário

- Personagens:
 - o aniversariante (G.);
 - a criança convidada (Gi.);
 - a pessoa da família (I.).



Situação D1 – Um convidado inesperado

Gi.: - Olá.

G.: - Olá. Bem-vinda à minha casa.

Gi.: - Que casa horrível!

G.: - Não fales assim da minha casa! Custou muito dinheiro!

Gi.: - Está bem. Parabéns.

G.: - Obrigado. Mas, eu nem te convidei para a minha festa! Como é que apareceste aqui?

Gi.: - Foram os teus pais que me convidaram para a festa.

G.: - Porquê? O meu pai é amigo do teu pai?

Gi.: - Sim.



Situação D2 – O bolo de aniversário errado

G. (com desagrado): - Ó avó, que bolo é este?

I.: - Foi o bolo que eu encomendei para a tua festa.

G.: - Mas eu não gostei.

I.: - Mas é um bolo na mesma.

G.: - Mas eu não gosto.

I. (com pena): - Foi um erro meu, peço desculpa. Para a próxima, eu compenso-te de alguma forma.

G.: - Está bem. Eu desculpo-te.



Situação D3 – Um discurso de agradecimento

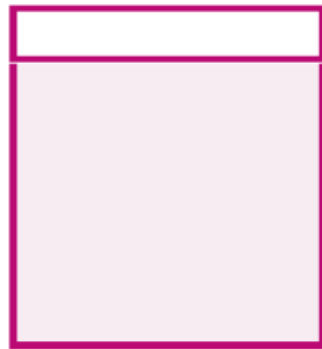
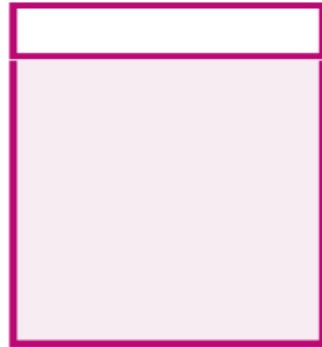
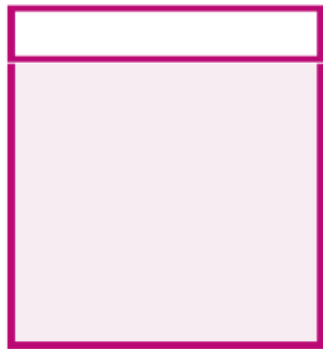
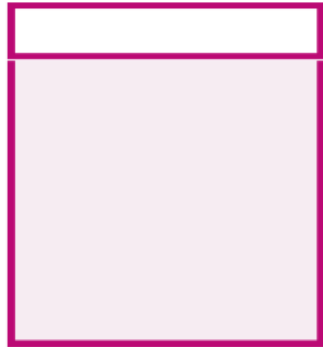
G.: - *Vocês gostaram da festa? Muito obrigado por terem vindo. Vou oferecer-vos gomas.*

Todos: - *Obrigado!*

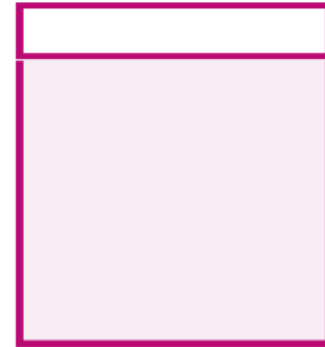


Como é que eu posso suavizar o meu discurso?

1



2



APÊNDICE D – EMAILS REDIGIDOS PELOS ALUNOS (SESSÃO 4)

EMAIL 1

Formatar Inserir Desenhar Opções Rejeitar Enviar

N I S Titulo 1 Undo

De: turma5e@...com

Para: direcao@...com Cc e Bcc

Assunto: Sessão com o escritor João Pedro Mésseder

Bom tarde, Exmo. Senhor Diretor

Somos alunos da turma 5^oE e queriamos perguntar se poderiamos realizar um evento aqui na escola. Esse evento seria uma sessão com o escritor João Pedro Mésseder, uma vez que já estudamos a sua obra "Contos e lendas de Portugal e do Mundo". Sabe que poderiamos receber, aqui na escola, numa manhã de sexta-feira dia 23 de junho?

Muito obrigado pela sua atenção e por um pouco do seu tempo.

A turma do 5^oE.

EMAIL 2

Formatar Inserir Desenhar Opções Rejeitar Enviar

N I S Titulo 1 Undo

De: turma5e@...com

Para: messederjp@gmail.com Cc e Bcc

Assunto: Convide para evento na escola de

Excelentíssimo João Pedro Mésseder, somos alunos do 5^oE da Escola do Agrupamento de

Queremos convidá-lo para vir à nossa escola, para um evento no dia 23 de junho sexta-feira de manhã. Uma vez que estudamos a sua obra "Contos e lendas de Portugal e do mundo", gostaríamos de o conhecer melhor.

Agradecemos pela sua atenção. Obrigada!

EMAIL 3

Formatar Inserir Desenhar Opções Rejeitar Enviar

N I S Titulo 1 Undo

De: turma5e@...com

Para: biblio@...com Cc e Bcc

Assunto: Evento com o escritor João Pedro Mésseder

Bom dia, Bibliotecários,

Somos os alunos da turma do 5^oE.

Gostaríamos de informar que se irá realizar no dia 23 de junho, na parte da manhã, um evento com o escritor João Pedro Mésseder na escola.

Eseria ótimo se podessem fornecer alguns dos livros dele para o evento.

Obrigado pelo vossso tempo e pela vossa ajuda.

Turma 5^oE.

EMAIL 4

Formatar Inserir Desenhar Opções Rejeitar Enviar

N I S Titulo 1 Undo

De: turma5e@...com

Para: presidente@...pt Cc e Bcc

Assunto: obras na escola do Agrupamento de

Exmo. Sr. Presidente da câmara Municipal / somos alunos do 5^o ano da escola do agrupamento de

A situação sobre a qual queremos falar é relativo ao género de educação social, que está numa situação não muito agradável.

As obras são que são urgentemente realizadas mas como não são utilizadas para dar aulas mas como como para fazer eventos.

Uma vez que na manhã de 23 de junho, receberemos a escritor João Pedro Mésseder aqui na escola, gostaríamos de ter um espaço mais digno.

Certo pela atenção,

a turma 5^oE

EMAIL 5

Formatar Inserir Desenhar Opções Rejeitar Enviar

N I S Titulo 1 Undo

De: turma5e@...com

Para: dt5e@...com Cc e Bcc

Assunto: Evento escritor

Muito boa tarde, Sr.ª professora.

Primeiras por este meio informo-lhe da ideia dos alunos da turma do 5^oE de receber na escola o escritor João Pedro Mésseder. Este irá vir aqui na manhã do dia 23 de junho. Gostaríamos da sua colaboração para organizar uma sessão para ficarmos a conhecer melhor o escritor, tendo em conta a sua obra e a sua vida.

Obrigado pela sua ajuda

do turma do 5^oE

EMAIL 6

Formatar Inserir Desenhar Opções Rejeitar Enviar

N I S Titulo 1 Undo

De: turma5e@...com

Para: eb@...com; ebi@...com; et@...com Cc e Bcc

Assunto: Conecto para um evento na escola Secundária de

Caras escolas do Agrupamento.

Nós somos a Turma do 5^oE, vimos por este meio comunicar o evento que será realizado na Sede do Agrupamento, que irá acontecer no dia 23 de junho, na parte da manhã no qual receberemos o escritor João Pedro Mésseder. Poderão vir já preparados com questões, para lhe colocar.

Contamos com a vossa presença. Com os melhores cumprimentos.

Da turma do 5^oE.

APÊNDICE E – PÓS-TESTE REALIZADO POR UM ALUNO

QUESTIONÁRIO FINAL

DISCURSO ESCRITO

1) Se tiveres de escrever um email ou uma carta ao Diretor da Escola, qual a forma de tratamento que te parece mais correta para iniciar o texto que vais escrever? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

a) ___ Estimado Amigo Diretor da Escola
 b) Excelentíssimo Senhor Diretor da Escola
 c) ___ Você Diretor da Escola
 d) ___ Outra, Qual? _____

Eu escolhi a opção acima, porque *é a forma mais adequada para se dirigir ao diretor.*

2) Ainda pensando no email ou na carta que tens de escrever ao Diretor da Escola, qual te parece ser a forma de despedida mais correta para terminar esse texto? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Adeus.
 b) ___ Fico à espera da resposta.
 c) Grato(a) por toda a atenção.
 d) ___ Outra, Qual? _____

3) A professora colocou na plataforma Teams a lista dos conteúdos que deves estudar para o teste de avaliação e desejou a todos bom estudo. Como reages? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

a) ___ Não escrevo nada nos comentários.
 b) ___ Escrevo nos comentários: "Ok."
 c) Escrevo nos comentários: "Obrigado(a), professora."
 d) ___ Outra, Qual? _____

Eu escolhi a opção acima, porque *é a forma mais simples e adequada.*

1

4) Num jogo online que costumavas jogar com os teus amigos, reparas que acaba de entrar um deles e queres convidá-lo para um desafio. O que escreverias no chat? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Não escrevo nada no chat, pois chamo-o(a) através do microfone.
 b) ___ Escrevo: "Anda jogar comigo!"
 c) Escrevo: "Olá. Queres jogar uma partida comigo?"
 d) ___ Outra, Qual? _____

5) Um(a) amigo(a) teu(tua) convidou-te a festa de anos dele(a) que se realizará no próximo sábado, mas tu não poderás estar presente e deves informá-lo(a) disso através de um SMS. Qual te parece ser a resposta mais correta? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

a) "Agradeço o teu convite, mas não poderei estar presente."
 b) ___ "Não contes comigo."
 c) ___ "Obrigado(a), mas não vou."
 d) ___ Outra, Qual? _____

Eu escolhi a opção acima, porque *é a forma mais educada e adequada de se dirigir a quem não poderá estar presente.*

6) No WhatsApp foste convidado a entrar num grupo. Qual é a primeira coisa que fazes? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ Não escrevo nada.
 b) ___ Envio um áudio.
 c) ___ Escrevo apenas: "Olá!"
 d) Escrevo algo mais. O que escreverias? *Olá! Costumo ajudar o porquê de se ler não adicionado a lista para a festa dele.*

2

7) Um dos teus vizinhos faz sempre imenso barulho, porque adora ouvir música com o volume muito elevado e isso incomoda-te. Como sabes que ele também é uma pessoa um pouco conflituosa, e que por isso falar pessoalmente não resolveria a situação, decides deixar-lhe um recado na sua caixa do correio na esperança de que tudo melhore. O que escreverias? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

a) "Bom dia, vizinho. Eu sei que gostas muito de ouvir a tua música, mas o volume por vezes está demasiado elevado e não consigo estudar em condições, porque incomoda um bocadinho. Serás que poderia, por favor, baixar o volume, ou então, utilizar uns auriculares? Agradeço a tua compreensão. O seu vizinho xxxxx."
 b) ___ "Olá, vizinho. Estou farto de ouvir o barulho que vem da tua casa. Ou baixas o som ou usas uns auriculares. Chega!"
 c) ___ "Já ninguém aguenta o barulho da tua música, que ainda por cima é horrível. Se não comesças a ter mais atenção chamamos a polícia."
 d) ___ Outra, Qual? _____

Eu escolhi a opção acima, porque *o vizinho é conflituoso então seria melhor se dirigires de com educação.*

3

8) Numa rua, perto de tua casa, estás a andar de bicicleta, quando de repente te desequilibras e caís, indo contra um carro. Ao levantares-te, reparas que a tua bicicleta deixou alguns riscos nesse carro. Deves deixar um recado no parabrisas do carro a informar do sucedido e a desculpar-te por isso. O que escreverias nessa breve nota? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) ___ "Os riscos que estão no seu carro fui eu que os fiz ao cair da minha bicicleta. Foi sem querer."
 b) ___ "Eu caí contra o seu carro quando estava a andar de bicicleta e fiz uns pequenos riscos. Peço desculpa."
 c) "Olá. Eu estava a andar na minha bicicleta quando me desequilibrei e caí contra o seu carro, deixando alguns riscos. Queria pedir desculpa pelo que aconteceu e deixar o contacto da minha família para o caso de ter de pagar alguma coisa. Obrigado(a), xxxxx."
 d) ___ Outra, Qual? _____

9) Numa das tuas redes sociais (Facebook, Instagram, Snapchat, ...) publicaste uma fotografia tua e, mais tarde, quando estavas a ler os comentários, deste conta de que alguém, teu conhecido, tinha lá escrito o seguinte: "Estás mesmo mal na foto! Essa roupa que tens vestida não te favorece! Tens mesmo de mudar de estilo!"

Como responderias a esse comentário?

Olá, obrigado, obrigado pela tua opinião, mas eu gosto da minha roupa e prefiro ser eu mesma com essas roupas.

4

10) O prazo que tinhas para entregar um livro que requisitaste na Biblioteca terminou. Agora deves enviar um email no qual deves explicar o sucedido, solicitar mais dois dias para a sua entrega e ainda desculpar-te de forma a conseguires evitar a multa por atraso. Imagina como seria esse email e escreve-o:

Olá, senhora bibliotecária, eu requisitei um livro para o meu projeto de aula. Quando chegou ao meu endereço, notei que a entrega não conseguiu ser feita. Gostaria de pedir por mais dois dias.

Obrigada pelo seu tempo.

DISCURSO ORAL

11) Durante as aulas, quando necessitas de falar com a tua professora, que forma de tratamento usas? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ "Tu".
- b) "A professora".
- c) ___ "Você".
- d) ___ Outra. Qual? _____

Eu escolhi a opção acima, porque *é a forma adequada de se dirigir a um professor.*

5

12) Acaba de chegar à tua turma um(a) novo(a) aluno(a), que além de ser novo(a) na tua turma, também é novo(a) na escola, não conhecendo ninguém. O que é que lhe dizes para que se sinta bem-vindo(a) e mais confiante? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ Não lhe digo nada.
- b) Digo-lhe algo como: "Olá. Sou o/a xxxxx. Bem-vindo(a) à turma e se precisares de alguma coisa, podes contar comigo".
- c) ___ Digo-lhe apenas: "Sou o/a xxxxx".
- d) ___ Outra. Qual? _____

Eu escolhi a opção acima, porque *o aluno é novo e é a melhor maneira de o fazer sentir bem-vindo.*

13) Durante a aula, a tua caneta caiu e queres pedir ao/a teu/tua colega que está atrás de ti que a apanhe. Como é que realizas este pedido? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ "Olha aí, apanha a minha caneta!".
- b) "A minha caneta caiu. Podias apanhá-la, por favor? Obrigada".
- c) ___ "Apanha a minha caneta que caiu. Obrigada".
- d) ___ Outra. Qual? _____

14) Durante uma partilha de ideias em aula, não concordas com algo que um colega teu está a dizer. Como é que mostras esse teu sentimento de desacordo face ao teu colega? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) "De certo modo tens razão naquilo que dizes, no entanto não estou totalmente de acordo, pois acho que...".
- b) ___ "Não concordo nada com o que acabas de dizer, porque...".
- c) ___ "Não sabes o que dizes! Não é nada assim como estás a dizer! Então não vês que...?".
- d) ___ Outra. Qual? _____

6

15) O/a teu/tua encarregado(a) de educação acabou de te colocar de castigo devido a uma nota menos satisfatória que tiraste no teste. Como é que reages? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ "Eu não gosto dessa disciplina e nunca vou tirar positiva, por isso não adianta colocar-me de castigo porque não vou estudar mais".
- b) "Peço desculpa pela nota que tirei. Eu sei que tenho de me esforçar mais e prometo estudar mais para a próxima vez".
- c) ___ "Peço desculpa pela nota que tirei, mas se me colocar de castigo eu vou ficar muito chateado e não vou estudar mais por isso".
- d) ___ Outra. Qual? _____

16) Sempre que encontras um vizinho teu na rua como é que reages? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ Não lhe digo nada e ignoro-o.
- b) ___ Aceno simplesmente com a mão.
- c) Cumprimento-o, dizendo "Olá" ou "Bom dia"/"Boa tarde"/"Boa noite".
- d) ___ Outra. Qual? _____

Eu escolhi a opção acima, porque *é sempre bom cumprimentar as pessoas que nos rodeiam. É uma boa maneira de nos relacionarmos.*

7

17) Alguém da tua família pediu-te que fosses ao supermercado, perto de casa, comprar uma garrafa de azeite. Quando chegaste ao corredor onde esta se encontrava reparaste que não conseguias chegar à respetiva prateleira, tendo de pedir ajuda a um(a) funcionário(a) do supermercado. Como lhe pedes ajuda? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) "Boa tarde. Eu não consigo chegar à prateleira onde está o azeite e precisava de uma garrafa. Será que me poderia ajudar, por favor? Obrigada(a)".
- b) ___ "Olhe, chegue-me uma garrafa de azeite que eu não chego lá. Obrigada!".
- c) ___ "Olá. Eu quero uma garrafa de azeite e não chego lá. Ajude-me!".
- d) ___ Outra. Qual? _____

18) Na tua festa de anos, alguém da tua família ofereceu-te um presente do qual não gostaste. O que é que dizes à pessoa que te ofereceu esse presente? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ Não digo nada e finjo que gostei do presente.
- b) ___ Digo algo como: "Obrigado(a), mas não gostei nada do presente que me oferecete/que me ofereceu".
- c) Digo algo como: "Muito obrigada pelo presente que me oferecete/que me ofereceu. Mas será que o poderia trocar por outro que fosse mais do meu gosto?".
- d) ___ Outra. Qual? _____

Eu escolhi a opção acima, porque *se alguém faz um presente para nós, devemos agradecer-lhe. É uma maneira de nos relacionarmos.*

8

19) O/a teu/tua primo(a) está de castigo, mas tu queres muito que ele(a) venha a tua casa brincar contigo. Resolves, por isso, ligar aos teus tios para os convenceres a deixarem-no(a) vir a tua casa. Como é que os vais abordar, via telefone/telemóvel, de maneira a os convenceres? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) "Olá, tio(a). Está tudo bem? Eu estou a ligar para saber se seria possível o/a xxxxx vir cá brincar comigo. Eu sei que ele(a) está de castigo, mas coitadinho(a)! Ele(a) é uma criança, e, nós, crianças, também precisamos de brincar. Pensa bem no meu pedido, por favor. Obrigada, tio(a)."

b) "Olá, tio(a). Eu estou a ligar, porque quero que o/a xxxxx venha cá brincar comigo. Já estive muito tempo de castigo, já chega. Por favor!"

c) "Tio(a), estou a ligar para convidar o/a xxxxx para vir a minha casa brincar. E se não o/a deixar vir, eu apareço aí!"

d) Outra. Qual? _____

20) Numa aula de ciências, depois de teres ouvido falar sobre os perigos do consumo de tabaco, decidiste alertar alguém teu conhecido que fuma sobre esses perigos, na esperança de que essa pessoa deixasse de fumar. Como é que abordarias essa pessoa? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

a) "Não podes mais fumar, isso faz muito mal à tua saúde!"

b) "Devido aos perigos associados ao consumo de tabaco, não seria melhor que pensasses em deixar de fumar, ou pelo menos considerasses reduzir o tabaco que consumes?"

c) "Sabes que fumar mata? É isso que queres que te aconteça? Pois é isso que vai acontecer se continuares a fumar."

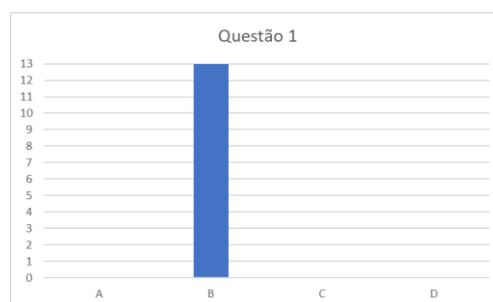
d) Outra. Qual? _____

APÊNDICE F – RESULTADOS DO PÓS-TESTE

Discurso Escrito

1) Se tiveres de escrever um *email* ou uma carta ao Diretor da Escola, qual a forma de tratamento que te parece mais correta para iniciar o texto que vais escrever? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ Estimado Amigo Diretor da Escola
- b) ___ Excelentíssimo Senhor Diretor da Escola
- c) ___ Você Diretor da Escola
- d) ___ Outra. Qual?

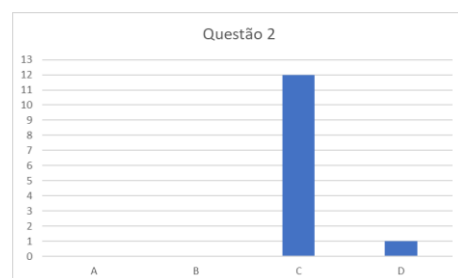


Justificações:

- ✓ “é a forma mais adequada para se dirigir ao diretor”;
- ✓ “devemos tratar o Diretor da Escola de uma forma mais formal”;
- ✓ “é o diretor”;
- ✓ “eu acho esta expressão mais correta e bem adequada, também porque não está ao meu nível”;
- ✓ “queria tratar bem o Diretor e assim mostrava um ato de boa educação”;
- ✓ “na minha opinião é a expressão mais formal”;
- ✓ “é a forma mais educada para falar com o diretor”;
- ✓ “é uma maneira mais formal”;
- ✓ “eu acho que é a expressão mais adequada”;
- ✓ “esta é mais educada, pela sua posição na escola”;
- ✓ “acho que é melhor para falar com um diretor”;
- ✓ “ele é o Diretor da escola e temos de ser educados para todas as pessoas”;
- ✓ “é mais educada a forma de tratamento”.

2) Ainda pensando no *email* ou na carta que tens de escrever ao Diretor da Escola, qual te parece ser a forma de despedida mais correta para terminar esse texto? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ Adeus.
- b) ___ Fico à espera da resposta.
- c) ___ Grato(a) por toda a atenção.
- d) ___ Outra. Qual?

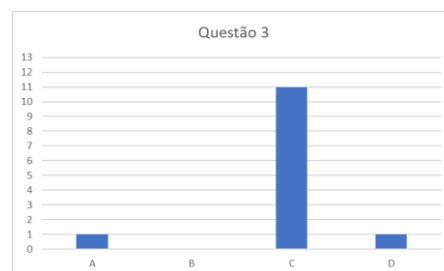


Outras respostas:

- ✓ “Obrigado pelo seu tempo.”.

3) A professora colocou na plataforma *Teams* a lista dos conteúdos que deves estudar para o teste de avaliação e desejou a todos bom estudo. Como reages? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- e) ___ Não escrevo nada nos comentários.
- f) ___ Escrevo nos comentários: “Ok.”.
- g) ___ Escrevo nos comentários: “Obrigado(a), professora.”.
- h) ___ Outra. Qual?



Outras respostas:

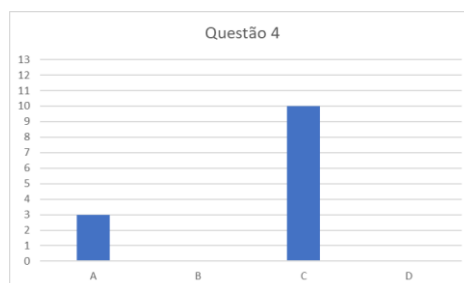
- ✓ “Obrigado pela ajuda.”.

Justificações:

- ✓ “nós estamos a falar para uma professora, então temos que ser educados/as”;
- ✓ “já que a professora nos desejou um bom estudo podemos ser educados e agradecer”;
- ✓ “é o que faço e acho que é o melhor”;
- ✓ “a professora deu a matéria que ia sair no teste”;
- ✓ “é mais simpático do que não dizer nada”;
- ✓ “é educado responder”;
- ✓ “mostra que estou agradecido pela ajuda”;
- ✓ “é uma boa forma de agradecimento”;
- ✓ “é mais adequada e mais educada e acho que os professores iam gostar mais”;
- ✓ “estou a agradecer de uma forma delicada e sou grato”;
- ✓ “é a professora”;
- ✓ “quando uma pessoa nos deseja bem devemos dizer «obrigado»”;
- ✓ “é uma forma simples e adequada”.

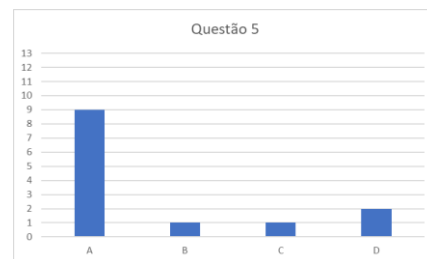
4) Num jogo *online* que costumavas jogar com os teus amigos, reparas que acaba de entrar um deles e queres convidá-lo para um desafio. O que escreverias no *chat*? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ Não escrevo nada no *chat*, pois chamo-o(a) através do microfone.
- b) ___ Escrevo: “Anda jogar comigo!”
- c) ___ Escrevo: “Olá. Queres jogar uma partida comigo?”
- d) ___ Outra. Qual?



5) Um(a) amigo(a) teu/tua convidou-te a festa de anos dele(a) que se realizará no próximo sábado, mas tu não poderás estar presente e deves informá-lo(a) disso através de um SMS. Qual te parece ser a resposta mais correta? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ “Agradeço o teu convite, mas não poderei estar presente.”.
- b) ___ “Não contes comigo.”.
- c) ___ “Obrigado(a), mas não vou.”.
- d) ___ Outra. Qual?



Outras respostas:

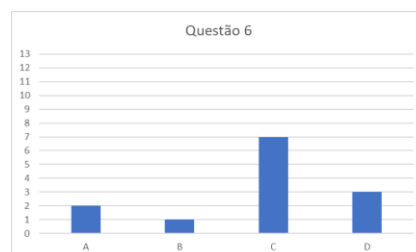
- ✓ “Obrigado, mas eu não posso estar presente.”;
- ✓ “Desculpa, não vou poder.”.

Justificações:

- ✓ “para mim, é a opção mais delicada”;
- ✓ “achei educada a forma que falou”;
- ✓ “acho que é o mais adequado porque é o que eu faço quando não posso ou não quero ir”;
- ✓ “é mais educada do que a opção C”;
- ✓ “para mim é a opção mais educada”;
- ✓ “é simpático agradecer”;
- ✓ “para mim era a forma mais educada de dizer”;
- ✓ “avisei a pessoa que me convidou para a festa de uma boa forma”;
- ✓ “era o que eu dizia e assim não deixava a pessoa triste”;
- ✓ “estou a agradecer, mas a dizer que não poderei estar presente, mas grato pelo convite”;
- ✓ “é a forma mais educada e adequada de dizer que não poderei estar presente”;
- ✓ “devemos agradecer mesmo se não conseguirmos ir”;
- ✓ “é a forma mais educada.”

6) No WhatsApp foste convidado a entrar num grupo. Qual é a primeira coisa que fazes? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ Não escrevo nada.
- b) ___ Envio um áudio.
- c) ___ Escrevo apenas: “Olá!”.
- d) ___ Escrevo algo mais. O que escreverias?

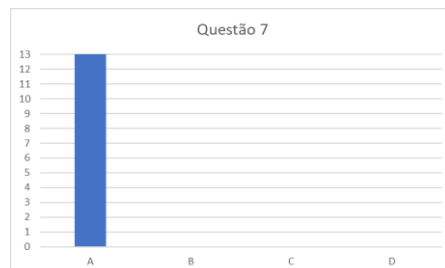


Outras respostas:

- ✓ “Oi. Tudo bem?”;
- ✓ “Olá. Obrigado por me convidar para entrar.”;
- ✓ “Olá! Gostaria de saber o porquê de eu ter sido adicionada a este grupo e o tema dele.”.

7) Um dos teus vizinhos faz sempre imenso barulho, porque adora ouvir música com o volume muito elevado e isso incomoda-te. Como sabes que ele também é uma pessoa um pouco conflituosa, e que por isso falar pessoalmente não resolveria a situação, decides deixar-lhe um recado na sua caixa do correio na esperança de que tudo melhore. O que escreverias? Assinala com X a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ “Bom dia, vizinho. Eu sei que gosta muito de ouvir a sua música, mas o volume por vezes está demasiado elevado e não consigo estudar em condições, porque incomoda um bocadinho. Será que poderia, por favor, baixar o volume, ou então, utilizar uns auriculares? Agradeço a sua compreensão. O seu vizinho xxxxx.”
- b) ___ “Olá, vizinho. Estou farto de ouvir o barulho que vem da tua casa. Ou baixas o som ou usas uns auriculares. Chega!”
- c) ___ “Já ninguém aguenta o barulho da tua música, que ainda por cima é horrível. Se não comesças a ter mais atenção chamamos a polícia.”
- d) ___ Outra. Qual?

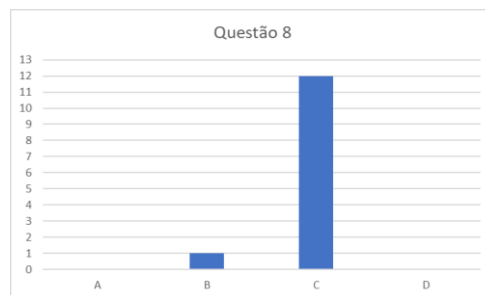


Justificações:

- ✓ “é a mais educada”;
- ✓ “não tem violência e é formal”;
- ✓ “o vizinho é conflituoso então seria melhor dirigir-se a ele com educação”;
- ✓ “estou a falar de uma forma delicada e isso faz com que, provavelmente, o vizinho baixe o som da música”;
- ✓ “porque avisei o vizinho de uma forma adequada e por uma carta”;
- ✓ “mostra o tratamento e a compreensão da pessoa a tentar estudar com tanto barulho”;
- ✓ “é respeitoso e não é agressivo”;
- ✓ “é a forma mais agradável”;
- ✓ “tem mais respeito com o vizinho”;
- ✓ “eu acho melhor falar com educação neste tipo de coisas”;
- ✓ “ele, por vezes, pode não perceber que a música está num volume alto”;
- ✓ “se nós formos educados o vizinho poderá baixar o volume e assim já consigo estudar”;
- ✓ “porque é mais adequada e educada”.

8) Numa rua, perto de tua casa, estás a andar de bicicleta, quando de repente te desequilibras e caís, indo contra um carro. Ao levatares-te, reparas que a tua bicicleta deixou alguns riscos nesse carro. Deves deixar um recado no para-brisas do carro a informar do sucedido e a desculpar-te por isso. O que escreverias nessa breve nota? Assinala com X a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Os riscos que estão no seu carro fui eu que os fiz ao cair da minha bicicleta. Foi sem querer.”.
- b) ___ “Eu caí contra o seu carro quando estava a andar de bicicleta e fiz uns pequenos riscos. Peço desculpa.”.
- c) ___ “Olá. Eu estava a andar na minha bicicleta quando me desequilibrei e caí contra o seu carro, deixando alguns riscos. Queria pedir desculpa pelo que aconteceu e deixar o contacto da minha família para o caso de ter de pagar alguma coisa. Obrigado(a), xxxxx.”.
- d) ___ Outra. Qual?



9) Numa das tuas redes sociais (*Facebook, Instagram, Snapchat, ...*) publicaste uma fotografia tua e, mais tarde, quando estavas a ler os comentários, deste conta de que alguém, teu conhecido, tinha lá escrito o seguinte: “Estás mesmo mal na foto! Essa roupa que tens vestida não te favorece! Tens mesmo de mudar de estilo!”.

Como responderias a esse comentário?

Respostas:

- ✓ “Não ia dizer nada, apenas ignorava, porque cada um tem os seus estilos.”;
- ✓ “Obrigado pela opinião, mas eu uso a roupa que eu quiser.”;
- ✓ “Obrigado pelo seu comentário, mas não deveria comentar algo rude e sim ser mais adequado, por favor não comente assim, é errado.”;
- ✓ “Olá xxxxx, obrigado pela sua opinião, mas eu gosto do meu estilo e prefiro continuar com essas roupas.”;
- ✓ “Desculpa, mas não és tu que tens de gostar, sou eu e se queres fazer esse tipo de comentários faz a outra pessoa, porque eu não gosto disso.”;
- ✓ “Se tu achas isso ok, mas cada um tem a sua opinião e eu, na minha opinião, estou bem como estou.”;
- ✓ “Boa tarde. Eu só mudo de estilo se quiser e se eu me sinto confortável assim deixa-me. E se não gostas do meu estilo basta não seguir.”;
- ✓ “Desculpa, mas quem veste as roupas sou eu e eu visto o estilo que eu quero.”;
- ✓ “Eu posso andar com a roupa que eu quiser.”;
- ✓ “Obrigado pela informação, mas eu gosto de utilizar esta roupa.”;
- ✓ “Olá, mas não vou mudar de estilo.”;
- ✓ “Não te perguntei se gostas ou não, porque o estilo é meu e não teu.”;
- ✓ “Se não gostas não tens de vir meter o nariz na minha roupa. Pelo menos, podias deixar esse comentário de mau gosto para ti em vez de meteres, porque isso não é nada bom.”.

10) O prazo que tinhas para entregar um livro que requisitaste na Biblioteca terminou. Agora deves enviar um email no qual deves explicar o sucedido, solicitar mais dois dias para a sua entrega e ainda desculpar-te de forma a conseguires evitar a multa por atraso. Imagina como seria esse email e escreve-o:

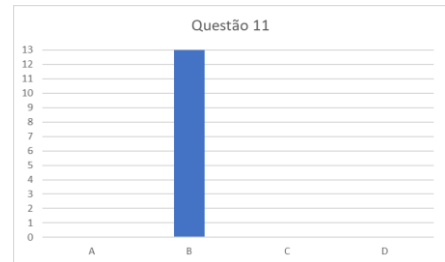
Respostas:

- ✓ “Boa tarde. Em primeiro lugar eu queria pedir desculpa por não ter entregado o livro, porque houve pequenos assuntos de família para resolver, e assim quando puder eu entrego! Grata pela sua atenção, I. L.”;
- ✓ “Bom dia. Venho informar que me vou atrasar um pouco quanto à entrega do livro. Obrigado pela atenção. Do aluno xxxxx.”;
- ✓ “Cara bibliotecária. Eu ainda não entreguei o livro requisitado, porque não tive muito tempo para lê-lo. Peço muitas desculpas, dê-me só mais um dia para ler, por favor.”;
- ✓ “Bom dia, Biblioteca da Escola. Vim informar que eu ainda não consegui acabar de ler o livro que eu requisitei na biblioteca da escola. Será que poderia solicitar mais dois dias para terminar de ler este livro. Grato pela sua atenção, P. Q.”;
- ✓ “Olá, senhora bibliotecária. Eu requisitei um livro, mas o seu prazo acabou. O meu vizinho andou a escutar música alta, então não consegui ler o livro. Gostaria de pedir, por favor, mais dois dias. Obrigado pelo seu tempo.”;
- ✓ “Bom dia. Venho por este email pedir muitas desculpas por me atrasar a entregar o livro e queria pedir se podia ficar com o livro mais dois dias.”;
- ✓ “Muito boa tarde, senhora professora bibliotecária. Vim aqui informar que me esqueci de entregar o livro que requisitei. E vim pedir-lhe permissão se posso ficar com o livro mais dois dias. Muito obrigado pela sua compreensão.”;
- ✓ “Boa tarde, Sr.(a) Bibliotecário(a). Queria informar que tive um atraso na leitura do meu livro. Podia, por favor, dar-me mais dois dias para entregar?”;
- ✓ “Desculpa pelo atraso para dar o livro. Eu peço mesmo muitas desculpas, mas nunca mais vai acontecer.”;
- ✓ “Desculpa pelo atraso do livro, mas podias dar-me mais dois dias, por favor?”;
- ✓ “Boa tarde. Eu estou atrasado na entrega do livro e necessitava mais dois dias. Boa tarde e obrigado.”;
- ✓ “Desculpe, mas não consegui terminar de ler o livro, porque tenho estudado para a escola. Será que me poderia dar mais dois dias? Obrigado pela atenção.”;
- ✓ “Bom dia, Bibliotecária Escolar. Queria pedir desculpas pelo atraso do livro. Queria saber se não poderei ficar com ele mais dois dias. Obrigada e espero pela sua resposta.”.

Discurso Oral

11) Durante as aulas, quando necessitas de falar com a tua professora, que forma de tratamento usas? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ “Tu”.
- b) ___ “A professora”.
- c) ___ “Você”.
- d) ___ Outra. Qual?

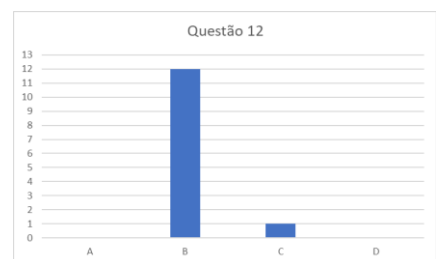


Justificações:

- ✓ “é a forma mais educada para tratar de tratar uma professora, para mim.”;
- ✓ “é a professora.”;
- ✓ “é a mais compreensível, ou seja, dá para ver a quem se está a referir.”;
- ✓ “é uma forma certa e delicada para falar com a professora.”;
- ✓ “é a forma adequada de se dirigir a um professor.”;
- ✓ “é sempre assim que eu digo.”;
- ✓ “é assim que eu acho que se deve tratar uma professora.”;
- ✓ “para mim é a forma mais correta.”;
- ✓ “eu trato a professora assim, porque as professoras não gostam que nós tratemos por tu e você.”;
- ✓ “é uma maneira educada.”;
- ✓ “é a mais correta.”;
- ✓ “é a melhor forma de falar com uma professora.”;
- ✓ “há professoras que podem não gostar das outras formas de tratamento.”.

12) Acaba de chegar à tua turma um(a) novo(a) aluno(a), que além de ser novo(a) na tua turma, também é novo(a) na escola, não conhecendo ninguém. O que é que lhe dizes para que se sinta bem-vindo(a) e mais confiante? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ Não lhe digo nada.
- b) ___ Digo-lhe algo como: “Olá. Sou o/a xxxxx. Bem-vindo(a) à turma e se precisares de alguma coisa, podes contar comigo.”.
- c) ___ Digo-lhe apenas: “Sou o/a xxxxx.”
- d) ___ Outra. Qual?

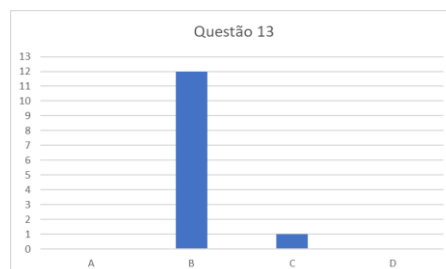


Justificações:

- ✓ “o/a aluno/a novo/a, se tivesse alguma dificuldade, tinha que saber o meu nome para me comunicar a sua dúvida.”;
- ✓ “eu acho que ele se sentiria bem-vindo.”;
- ✓ “como é novo na escola não se vai sentir tão seguro e ajudá-lo é melhor.”;
- ✓ “estou a apresentar-me e a dar-lhe as boas-vindas à turma.”;
- ✓ “o aluno é novo, então é melhor apresentar-me de uma forma mais completa.”;
- ✓ “é mais educado e, assim, o/a menino/a sentia-se melhor.”;
- ✓ “comparei as outras três e essa é a melhor forma de integrar um novo aluno.”;
- ✓ “desta forma veria que eu sou amiga dele.”;
- ✓ “eu sou muito educado e temos sempre de tratar as pessoas bem.”;
- ✓ “é educado e o colega vai sentir-se melhor.”;
- ✓ “devemos falar sempre com alguém que é novo/a na turma.”;
- ✓ “porque é o que eu faço com alguém novo.”;
- ✓ “como é um aluno novo deve ter amigos para ajudá-lo.”.

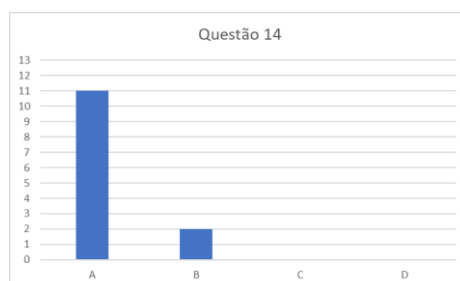
13) Durante a aula, a tua caneta caiu e queres pedir ao/ à teu/tua colega que está atrás de ti que a apanhe. Como é que realizas este pedido? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Olha aí, apanha a minha caneta!”.
- b) ___ “A minha caneta caiu. Podias apanhá-la, por favor? Obrigada.”.
- c) ___ “Apanha a minha caneta que caiu. Obrigada.”
- d) ___ Outra. Qual?



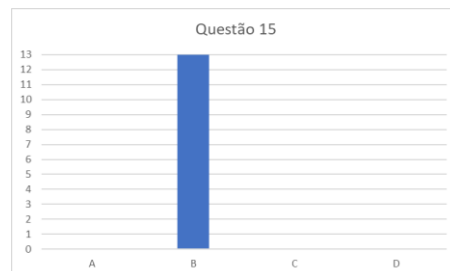
14) Durante uma partilha de ideias em aula, não concordas com algo que um colega teu está a dizer. Como é que mostras esse teu sentimento de desacordo face ao teu colega? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “De certo modo tens razão naquilo que dizes, no entanto não estou totalmente de acordo, pois acho que ...”.
- b) ___ “Não concordo nada com o que acabas de dizer, porque ...”.
- c) ___ “Não sabes o que dizes! Não é nada assim como estás a dizer! Então não vês que ...?”.
- d) ___ Outra. Qual?



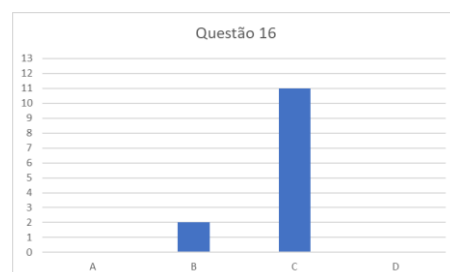
15) O/a teu/tua encarregado(a) de educação acabou de te colocar de castigo devido a uma nota menos satisfatória que tiraste no teste. Como é que reages? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Eu não gosto dessa disciplina e nunca vou tirar positiva, por isso não adianta colocar-me de castigo porque não vou estudar mais.”.
- b) ___ “Peço desculpa pela nota que tirei. Eu sei que tenho de me esforçar mais e prometo estudar mais para a próxima vez.”.
- c) ___ “Peço desculpa pela nota que tirei, mas se me colocar de castigo eu vou ficar muito chateado e não vou estudar mais por isso.”.
- d) ___ Outra. Qual?



16) Sempre que encontras um vizinho teu na rua como é que reages? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ Não lhe digo nada e ignoro-o.
- b) ___ Aceno simplesmente com a mão.
- c) ___ Cumprimento-o, dizendo "Olá" ou "Bom dia"/"Boa tarde"/"Boa noite".
- d) ___ Outra. Qual?



Justificações:

- ✓ “temos que ser educados com os outros para que eles sejam educados connosco.”;
- ✓ “é só um vizinho”;
- ✓ “quando passa alguém conhecido, devemos cumprimentar.”;
- ✓ “estou a fazer uma saudação e isso é educado.”;
- ✓ “se o ignorasse ele ficaria chateado, então seria melhor cumprimentá-lo com um simples «Olá!» ou um «Bom dia!/Boa tarde!/ Boa noite!».”;
- ✓ “é o que eu digo sempre.”;
- ✓ “é a melhor forma de saudação.”;
- ✓ “não me sinto tão à vontade com uma pessoa que mal conheço.”;
- ✓ “esta é mais educada e eu trato as vizinhas assim”;
- ✓ “é simpático e devemos sempre cumprimentar.”;
- ✓ “é educado cumprimentar as pessoas.”;
- ✓ “é o que faço e acho que é a melhor opção.”;
- ✓ “se o vizinho nos conhecer e mesmo que não nos conheça é bom cumprimentar as pessoas.”.

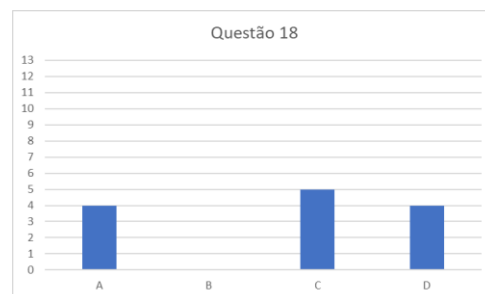
17) Alguém da tua família pediu-te que fosses ao supermercado, perto de casa, comprar uma garrafa de azeite. Quando chegaste ao corredor onde esta se encontrava reparaste que não conseguias chegar à respetiva prateleira, tendo de pedir ajuda a um(a) funcionário(a) do supermercado. Como lhe pedes ajuda? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Boa tarde. Eu não consigo chegar à prateleira onde está o azeite e precisava de uma garrafa. Será que me poderia ajudar, por favor? Obrigado(a).”.
- b) ___ “Olhe, chegue-me uma garrafa de azeite que eu não chego lá. Obrigada!”.
- c) ___ “Olá. Eu quero uma garrafa de azeite e não chego lá. Ajude-me!”
- d) ___ Outra. Qual?



18) Na tua festa de anos, alguém da tua família ofereceu-te um presente do qual não gostaste. O que é que dizes à pessoa que te ofereceu esse presente? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada, explicitando em seguida a tua escolha:

- a) ___ Não digo nada e finjo que gostei do presente.
- b) ___ Digo algo como: “Obrigado(a), mas não gostei nada do presente que me oferecete/que me ofereceu.”.
- c) ___ Digo algo como: “Muito obrigada pelo presente que me oferecete/que me ofereceu. Mas será que o poderia trocar por outro que fosse mais do meu gosto?”.
- d) ___ Outra. Qual?



Outras respostas:

- ✓ “Obrigado pelo presente, mas não gostei muito, desculpa.”;
- ✓ “Obrigada, mas este presente não é muito o meu estilo. Será que dá para trocar? Mas obrigada.”;
- ✓ “Eu ia ver na parte de trás da caixa para ver como se utilizava, se eu gostar ficarei feliz.”;
- ✓ “Obrigado pelo presente.”.

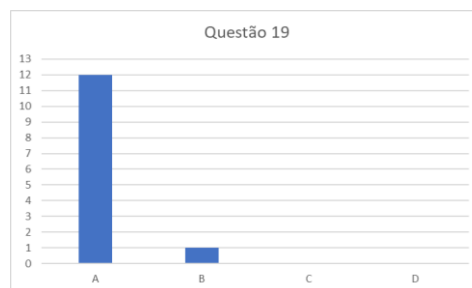
Justificações:

- ✓ “seria rude se disséssemos só que não gostamos.”;
- ✓ “as pessoas podem sentir-se tristes por dizermos que não gostamos do presente que compraram com amor e carinho.”;
- ✓ “é simpático.”;
- ✓ “para a pessoa não ir gastar mais nada com o seu dinheiro.”;
- ✓ “temos que ser simpáticos a pedir as coisas.”;

- ✓ “para a pessoa não ficar triste.”;
- ✓ “estou a agradecer, mas como não gostei então pergunto se pode trocar.”;
- ✓ “se dissesse que não gostei ele ficaria triste, então eu escolheria a opção c, já que ele ficaria um bocado triste, mas perceberia.”;
- ✓ “eu não queria deixar a pessoa magoada.”;
- ✓ “é o que devemos fazer sempre que recebemos presentes.”;
- ✓ “para ela não levar a mal eu não ter gostado do presente.”;
- ✓ “não é simpático dizer que não gostamos e devemos agradecer tudo.”;
- ✓ “não gosto de ser mal-agradecido.”.

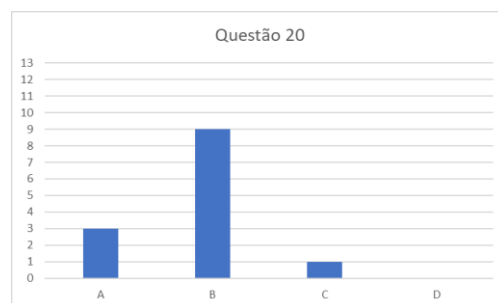
19) O/a teu/tua primo(a) está de castigo, mas tu queres muito que ele(a) venha a tua casa brincar contigo. Resolves, por isso, ligar aos teus tios para os convenceres a deixarem-no(a) vir a tua casa. Como é que os vais abordar, via telefone/telemóvel, de maneira a os convenceres? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Olá, tio(a). Está tudo bem? Eu estou a ligar para saber se seria possível o/a xxxxx vir cá brincar comigo. Eu sei que ele(a) está de castigo, mas coitadinho(a)! Ele(a) é uma criança, e, nós, crianças também precisamos de brincar. Pensa bem no meu pedido, por favor. Obrigada, tio(a).”.
- b) ___ “Olá, tio(a). Eu estou a ligar, porque quero que o/a xxxxx venha cá brincar comigo. Já estive muito tempo de castigo, já chega. Por favor!”
- c) ___ “Tio(a), estou a ligar para convidar o/a xxxxx para vir a minha casa brincar. E se não o/a deixar vir, eu apareço aí!”
- d) ___ Outra. Qual?



20) Numa aula de ciências, depois de teres ouvido falar sobre os perigos do consumo de tabaco, decidiste alertar alguém teu conhecido que fuma sobre esses perigos, na esperança de que essa pessoa deixasse de fumar. Como é que abordarias essa pessoa? Assinala com **X** a opção que te parece mais adequada:

- a) ___ “Não podes mais fumar, isso faz muito mal à tua saúde!”.
- b) ___ “Devido aos perigos associados ao consumo de tabaco, não seria melhor que pensasses em deixar de fumar, ou pelo menos considerasses reduzir o tabaco que consumes?”.
- c) ___ “Sabes que fumar mata? É isso que queres que te aconteça? Pois é isso que vai acontecer se continuares a fumar.”.
- d) ___ Outra. Qual?



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

O eu, o outro e o contexto: o recurso a estratégias de cortesia verbais para a criação de ambientes pedagógicos mais estimulantes para a aprendizagem

Manuela Gonçalves Oliveira

