

M

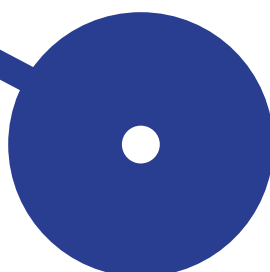
MESTRADO

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

As potencialidades do diálogo interdisciplinar entre a Literatura e a Música na produção de textos de intenção literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Sofia Rodrigues Falcão

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Rodrigues Falcão

**As potencialidades do diálogo interdisciplinar entre a Literatura e a
Música na produção de textos de intenção literária, no 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

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: Prof.ª Doutora Elisama Soraia Sousa de Oliveira

Prof.ª Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Porto, setembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Rodrigues Falcão

**As potencialidades do diálogo interdisciplinar entre a Literatura e a
Música na produção de textos de intenção literária, no 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

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: Prof.ª Doutora Elisama Soraia Sousa de Oliveira

Prof.ª Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Porto, setembro de 2024

COORDENAÇÃO DO CURSO

Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

COMISSÃO DE CURSO:

Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Professora Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

EQUIPA DE SUPERVISÃO:

Professora Doutora Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Professora Doutora Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

AGRADECIMENTOS

No final de um ciclo na minha vida pessoal e profissional, quero agradecer profundamente a um conjunto de pessoas muito especiais:

Às Professoras Doutoras Elisama Oliveira e Ana Sofia Lopes, por me orientarem ao longo de todo o processo, mostrando-se sempre disponíveis para me apoiar. Endereço o meu profundo agradecimento.

Aos Professores Supervisores, Professora Doutora Cristina Maia, Professora Doutora Inês Oliveira e Professora Doutora Vânia Graça, com quem aprendi tanto, desenvolvendo-me pessoal, e profissionalmente.

Às Professoras Cooperantes, por abrirem as portas das suas salas de aula e partilharem todos os ensinamentos de quem vive com paixão esta profissão tão nobre.

A ti, amiga, a minha eterna díade, obrigada por teres estado sempre ao meu lado, neste caminho árduo, tumultuoso, mas mais feliz porque ter sido feito ao teu lado. Tantas histórias para contar, mas apenas o início de tudo o que nos espera daqui para a frente. Foste ombro amigo, farol nos dias mais difíceis e o empurrão que precisei algumas vezes. Aturaste o meu mau feitio matinal, os meus atrasos para sair de casa e as minhas eternas dúvidas em certas cadeiras que tu bem sabes. Para lá de uma colega de grupo, passámos a díades e, verdadeiramente, a amigas da faculdade, para a vida. Obrigada por tudo, e por tanto.

Ao meu par pedagógico, agradeço pelo percurso que fizemos juntas sendo, imprevisivelmente, “uma só”. Obrigada por ouvires os meus anseios, medos e pela motivação constante.

À minha família: pai, mãe, irmão Rafinha, avô, avó e padrinhos, agradeço por me apoiarem no meu sonho, por estarem sempre comigo e nunca me largarem a mão. Cada um de vós tem um lugar único no meu coração.

A ti, mãe, é impossível não fazer um agradecimento especial. Sempre fomos nós as duas, e continuaremos a ser, sempre. Obrigada pela palavra amiga no momento certo, por me puxares sempre para cima e por me permitires viver sem preocupações, sem medos e com muito amor. Espero que estejas orgulhosa do meu percurso e do que sou hoje, tudo graças a ti, a melhor mãe do mundo. Obrigada por me deixares voar, mas sempre debaixo da tua asa.

A ti, avó, a minha segunda mãe, agradeço também de forma particular por tudo o que fizeste por mim durante tantos anos. Espero continuar a ser a tua netinha/filhinha que te orgulha. Gosto muito, muito de ti.

A ti, meu amor, após cinco anos de luta, hoje, ao finalizar esta etapa ao teu lado, vejo que tudo valeu a pena. És o meu porto seguro, o abraço na altura certa e a força que eu tanto precisei. Acreditaste em mim, estiveste comigo, incondicionalmente, e agora, é apenas o início de um futuro que escolhemos e tanto batalhamos, ser professores! Obrigada por seres como és e por estares sempre comigo. O resto... tu sabes.

Por fim, aos meus alunos, obrigado por me permitirem experienciar um sentimento único de quem faz aquilo que ama e cumpre um sonho de criança - ser professora. Que a minha marca fique em cada um de vós, a vossa, ficará sempre em mim.

A todos, um eterno obrigado!

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio (RE) denominado *As potencialidades do diálogo interdisciplinar entre a Literatura e a Música na produção de textos de intenção literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico* emerge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 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, constituindo-se como um requisito para a obtenção do grau de Mestre, assegurando, assim, a habilitação profissional para a docência.

Este documento tem como principal objetivo refletir sobre a PES, constituindo-se como um reflexo do trabalho desenvolvido, tendo sempre por base os saberes teóricos, onde a dinâmica de cada contexto se assumiu como um verdadeiro desafio, mas, a cada compasso, se refletiu numa constante aprendizagem profissional e crescimento pessoal, através de uma atitude permanentemente crítica e reflexiva por parte da mestranda.

Para além disso, este relatório inclui uma componente investigativa, na qual se procurou perceber se a articulação entre a Literatura e a Música se refletia na melhoria da produção de textos de intenção literária. Assim sendo, foram desenvolvidas sessões nas quais a integração de obras literárias e obras musicais culminava com a produção de escritos de intenção literária, tendo em vista a promoção de um ambiente de maior criatividade com os alunos.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; diálogo interdisciplinar; Literatura; Música; textos de intenção literária.

ABSTRACT

This Internship Report (IR) titled *The potential of the interdisciplinary dialogue between Literature and Music in the production of literary texts in the 1st Cycle of Basic Education*, emerges within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (STP), part of the Master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, constituting a requirement for obtaining the Master's degree, thus ensuring professional qualification for teaching.

The main objective of this document is to reflect on the STP, constituting itself as a reflection of the work developed, always grounded in theoretical knowledge, where the dynamics of each context was assumed as a real challenge, but, at each step, it resulted in continuous professional learning and personal growth, through the master's student's consistently critical and reflective attitude.

Additionally, this report includes a research component that aimed to understand whether the integration of Literature and Music contributed to improving the production of literary texts. Thus, sessions were developed in which the integration of literary and musical works culminated in the creation of literary texts, with the goal of promoting a more creative environment among the students.

Keywords: Supervised Teaching Practice; interdisciplinary dialogue; Literature; Music; literary texts.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Regências a cumprir por cada estudante, em cada área disciplinar.

Tabela 2 – Sessões do projeto de investigação.

Tabela 3 – Grelhas de análise de conteúdo.

Tabela 4 – Evolução das produções escritas de intenção literária dos alunos nos diferentes parâmetros.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1, 2 e 3: Modelo tridimensional da sala de aula do 1.º CEB.

Figuras 4 e 5: Uma aventura no passado: a crise de sucessão ao trono no século XIV - guião e pistas.

Figuras 6 e 7: Fase da leitura: 1.º CEB (“Século XXVII, cidade de Alcochete”) e 2.º CEB (*A grande fábrica de palavras*).

Figuras 8, 9 e 10: Tarefa de escrita de intenção literária: o baú do tesouro.

Figuras 11, 12 e 13: Atividades práticas no âmbito do conteúdo: os vulcões.

Figuras 14 e 15: Modelo de aula-oficina, no 1.º CEB: as comunidades agropastoris.

Figuras 16, 17, 18 e 19: Sessões em Realidade Aumentada no 1.º CEB.

Figuras 20 e 21: Visita de estudo ao Museu de História e Etnografia das Terras da Maia, em HGP.

Figuras 22, 23, 24 e 25: Produção escrita de intenção literária de um texto narrativo dos alunos A, B, C e D.

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A –UD *Formas de ver o mundo*: planificação de articulação de saberes no 1.º CEB.

Apêndice 1: Guião de Trabalho de matemática: a greve dos pontos.

Apêndice 2 Guião de Trabalho de matemática: a greve dos pontos - adaptada.

Apêndice 3: Tarefa de consolidação.

Apêndice B –UD *Monarquia em risco*: planificação de articulação de saberes no 2.º CEB.

Apêndice 4: Tarefa de leitura.

Apêndice 5: Tarefa de revisão gramatical.

Apêndice 6: Versão adaptada da obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, de Davide Cali

Apêndice 7: Tarefa de leitura adaptada.

Apêndice 8: Produção escrita em grupo.

Apêndice 9: Guião de trabalho: "Uma aventura no passado: a crise de sucessão ao trono no século XIV".

Apêndice 10: Guião de escuta ativa - as características das rãs.

Apêndice 11: Guião de escrita - "Universo - Uma viagem ao Espaço".

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Progressão da planificação das regências para o 1.º CEB e 2.º CEB.

Anexo 2 e 3: Imagens alusivas à greve.

Anexo 4: Sequência de ilustrações - atividade de pré-leitura.

Anexo 5: Esquema proposto por Steven Paul Sher sobre as possíveis inter-relações entre a Literatura e a Música.

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIações

AE - Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

DL – Decreto(s)-Lei

ELL – Escrita expressiva e lúdica

EM – Estudo do Meio

EMC – Ensino de Mudança Conceptual

EPP – Ensino Por Pesquisa

FUC - Ficha da Unidade Curricular

HGP – História e Geografia de Portugal

PADDE - Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritário

UC – Unidade(s) Curricular(s)

UD – Unidade(s) Didática(s)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	17
1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: SEGREDOS DOS BASTIDORES	19
1.1. O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR: O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
1.2. A INTERDISCIPLINARIDADE: UMA RELAÇÃO DE HARMONIA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	23
1.3. O CICLO DE SUPERVISÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	27
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	31
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	32
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	34
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	41
3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: ENSAIAR PARA A VIDA	46
3.1. ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º E NO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	49
3.1.1. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CICLO	50
3.1.2. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 2.º CICLO	55
3.2. PORTUGUÊS	62
3.2.1. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º E NO 2.º CEB: PORTUGUÊS	65
3.3. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL/ESTUDO DO MEIO	73
3.3.1. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO 1.º CICLO: ESTUDO DO MEIO	77
3.3.2. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO 2.º CICLO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	80
3.4. DINAMIZAÇÃO E COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS	81
4. AS POTENCIALIDADES DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE A LITERATURA E A MÚSICA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE INTENÇÃO LITERÁRIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	86
4.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	88

4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	89
4.2.1. DO TEXTO LITERÁRIO À PRODUÇÃO DE TEXTOS	89
4.2.2. A MÚSICA COMO ESTÍMULO NO PROCESSO CRIATIVO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	94
4.2.3. AS POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO INTERARTÍSTICA E INTERDISCIPLINAR ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E A MÚSICA	95
4.3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	99
4.3.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	101
4.3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	103
4.4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	103
4.4.1. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	103
4.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	114
4.6. CONCLUSÕES.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	ANEXO 1 –
PROGRESSÃO DA PLANIFICAÇÃO DAS REGÊNCIAS PARA O 1.º CEB E 2.º CEB (FONTE: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES, 2023-2024).....	I
ANEXO 2 E 3 – IMAGENS ALUSIVAS À GREVE.....	II
ANEXO 4 – SEQUÊNCIA DE ILUSTRAÇÕES - ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA.....	III
ANEXO 5 – ESQUEMA PROPOSTO POR STEVEN PAUL SHER SOBRE AS POSSÍVEIS INTER- RELAÇÕES ENTRE A LITERATURA E A MÚSICA.	IV
APÊNDICES	
APÊNDICE A –UD <i>FORMAS DE VER O MUNDO</i> : PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB.	V
APÊNDICE 1: GUIÃO DE TRABALHO DE MATEMÁTICA: A GREVE DOS PONTOS.	XVI
APÊNDICE 2: GUIÃO DE TRABALHO DE MATEMÁTICA: A GREVE DOS PONTOS – ADAPTADA.XX	
APÊNDICE 3: TAREFA DE CONSOLIDAÇÃO.....	XXIV
APÊNDICE B –UD <i>MONARQUIA EM RISCO</i> : PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 2.º CEB.....	XXVII

APÊNDICE 4: TAREFA DE LEITURA.	XLVII
APÊNDICE 5: TAREFA DE REVISÃO GRAMATICAL.	XLIX
APÊNDICE 6: VERSÃO ADAPTADA DA OBRA A RAINHA DAS RÃS NÃO PODE MOLHAR OS PÉS, DE DAVIDE CALI.	LI
APÊNDICE 7: TAREFA DE LEITURA ADAPTADA.	LII
APÊNDICE 8: PRODUÇÃO ESCRITA EM GRUPO.	LV
APÊNDICE 9: GUIÃO DE TRABALHO: "UMA AVENTURA NO PASSADO: A CRISE DE SUCESSÃO AO TRONO NO SÉCULO XIV".	LX
APÊNDICE 10: GUIÃO DE ESCUTA ATIVA - AS CARACTERÍSTICAS DAS RÃS.	LXIII
APÊNDICE 11: GUIÃO DE ESCRITA - "UNIVERSO - UMA VIAGEM AO ESPAÇO".	LXIV

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio intitulado *As potencialidades do diálogo interdisciplinar entre a Literatura e a Música na produção de textos de intenção literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico* foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ano letivo 2023/2024, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento foi realizado no 2.º ciclo de estudos, sendo um requisito parcial à habilitação para a docência, ao abrigo do Decreto-Lei (DL) 79/2014 de 14 de maio.

Este relatório irá espelhar o percurso da formanda ao longo do ano letivo acima indicado, constituindo-se como um reflexo da aprendizagem efetuada, dos obstáculos superados e das vivências que lhe permitiram crescer pessoal e profissionalmente. Do sonho à realidade, as melodias da sala de aula passaram a fazer parte do dia a dia da professora em formação, deste modo, neste espaço educativo, foi, diariamente, colocada à prova. Entre a teoria e a prática, o planear e o executar, muitas foram as transformações sentidas durante e após a conclusão da PES. Assim, a observação e a reflexão foram centrais no quotidiano da mestranda, norteando todas as decisões tomadas. Nesse sentido, muitas foram as questões que emergiram ao longo desta viagem.

Dessa forma, o primeiro capítulo deste relatório pretende responder a algumas das inquietações da professora em formação, nomeadamente o que é ser um professor no século XXI. Para tal, focar-se-á, primeiramente, o papel da investigação-ação na formação de professores, seguindo-se a relevância da interdisciplinaridade perspectivada como uma relação de harmonia no processo de ensino-aprendizagem. Para concluir esta primeira parte, será dado destaque à supervisão em contexto de formação inicial de professores.

Já no segundo capítulo, serão explorados os contextos educativos onde foi realizada a PES, procedendo-se à sua caracterização, considerada preponderante, pela professora em formação, para as opções pedagógico-didáticas tomadas, as quais serão apresentadas no capítulo “Intervenção em contexto educativo: ensaiar para a vida”, onde serão explorados

recortes das práticas educativas no âmbito do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Nesse capítulo, a reflexão assumirá um papel principal, sendo acompanhada de alguma descrição e da mobilização de referenciais teóricos. Ademais, nessa parte, serão, ainda, apresentados os projetos e atividades educativas que a mestranda dinamizou e nos quais teve oportunidade de colaborar, tendo ambos contribuído significativamente para o seu desenvolvimento.

O quarto e último capítulo, integra a componente investigativa do presente Relatório de Estágio, onde será apresentado o projeto de investigação desenvolvido pela mestranda no 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no âmbito da disciplina de Português. Este projeto teve como foco o domínio da Escrita e constitui um ponto de partida para outras investigações, tendo tido efeitos muito positivos no desenvolvimento profissional da futura docente.

As considerações finais fecham este documento, neste espaço, a mestranda realizará uma reflexão acerca de todo o percurso desenvolvido, assumindo-o como apenas o início de um caminho de constante aprofundamento e aprendizagem para se tornar, cada vez mais, uma melhor profissional da educação, fazendo a diferença na vida dos seus alunos.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas consultadas para a elaboração deste documento, seguindo-se os anexos e apêndices considerados fundamentais para elucidar o trabalho desenvolvido pela mestranda.

1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: SEGREDOS DOS BASTIDORES

Ser professor no século XXI exige uma atuação nos bastidores de uma complexa orquestra educativa. Tal como num concerto musical é necessário um trabalho árduo e, muitas vezes, invisível dos músicos e dos técnicos, em sala de aula, o sucesso resulta de uma preparação meticulosa e dedicação que amiúde passam despercebidas ao público em geral. Assim sendo, neste capítulo serão explorados e desvendados os segredos dos bastidores que compõem a profissão docente no presente século.

Primeiramente, cabe referir que o professor deve trazer dos bastidores toda a sua preparação, evidenciando capacidade de desempenhar múltiplos papéis, seja como mediador, facilitador ou investigador. Nesse sentido, assume-se como um agente ativo, consciente do seu papel na formação humana dentro de um contexto de complexidade, resultante de mudanças rápidas associadas, entre outros fatores, aos avanços tecnológicos e científicos, assim como na diversificação das necessidades dos alunos.

Assim sendo, um paradigma do professor como transmissor de conhecimentos dá lugar ao do professor como facilitador na aprendizagem desses conhecimentos (Freire, 2007), sendo essencial que o mesmo possua a capacidade de dar resposta aos desafios da sociedade atual, onde estão presentes inúmeras transformações (Leitão & Alarcão, 2006). Este cenário exige do professor a capacidade de adaptação e de flexibilidade, sendo que deve ser capaz de se moldar constantemente a novas situações e desafios.

Desta forma, é possível compreender que o saber profissional do docente não se restringe ao domínio de conhecimentos científicos e metodológicos, mas resulta da “mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno” (Roldão, 2005, p. 18). Esta mobilização exige do docente uma compreensão profunda das circunstâncias únicas de cada contexto de ensino, nomeadamente as características individuais dos alunos, as influências socioculturais, os objetivos de aprendizagem, entre outras variáveis que podem influenciar o ambiente de sala de aula. Deste modo, o saber profissional de um docente é um conhecimento em constante

desenvolvimento, que se manifesta na capacidade de tomar decisões pedagógicas informadas, flexíveis e adaptadas às necessidades dos contextos, orquestrando experiências de aprendizagem significativas, exigindo do docente uma prática reflexiva e contextualizada, onde o objetivo primordial da ação - a aprendizagem do aluno - orienta todas as suas escolhas.

Para além disto, no presente, “educar não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável” (Azevedo, 2022, p. 8). Também Nogueira *et al.* (2017) reforçam que a educação deve alicerçar-se “numa lógica claramente promotora de participação e responsabilização cívicas” (p. 517), perspectiva que emerge no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), o qual destaca a importância do desenvolvimento de “ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento” (p. 10) em que os alunos se inserem. Deste modo, revela-se fundamental que o docente potencie, nos seus estudantes, o desenvolvimento de competências que contribuam “para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade” (p. 515).

Para concluir este tópico, num século marcado pela constante transformação, é crucial auxiliar os nossos alunos no desenvolvimento de competências e valores que possam mobilizar para dar resposta “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins *et al.*, 2017, p. 7), tendo por base um perfil humanista. Assim, o papel dos professores no século XXI reconfigura-se, uma vez que passam a ser percecionados como “agentes efectivos de mudança” (Morgado, 2011, p. 795). É neste quadro que emerge a importância da investigação, uma vez que o professor do século XXI deve deter a capacidade de se adaptar, de investigar o progresso científico e didático, para além das suas próprias práticas - assunto que será explanado no subcapítulo seguinte.

1.1. O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR: O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como referem Costa e Santos (2005), “a construção de um profissional da educação começa a desenvolver-se na formação inicial” (p. 102), destacando essa fase formativa como a base

para o desenvolvimento da profissionalidade docente (Lisboa, 2005). Assim, segundo Gomes e Medeiros (2005), a formação inicial deve ser encarada como um processo de “desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 19), em que os futuros professores devem ser capacitados para os desafios trazidos pelas transformações da sociedade, sendo capazes de tomar decisões e fazer escolhas fundamentadas em contextos de incerteza e instabilidade, que se refletem em situações únicas e complexas que caracterizam as práticas educativas.

Por esse motivo, cabe referir que é na formação inicial que os futuros professores constroem os conhecimentos essenciais para desempenharem corretamente a docência, isto é, que compreendem as características primordiais para virem a ser um professor de qualidade (Lisboa, 2005). Neste contexto, Miranda (2001) refere que, para se ser um bom professor, é necessário problematizar e interrogar-se sobre a prática, procurando permanentemente alternativas. Ou seja, é indispensável que o docente adote uma postura reflexiva e crítica em relação à sua ação pedagógica, estando sempre disposto a questionar as suas metodologias, estratégias de ensino e recursos, o que lhe permite ser capaz de se adaptar às necessidades e desafios que surgem no ambiente educativo e, conseqüentemente, construir uma prática consciente, flexível e adaptada às realidades educativas sempre em transformação.

Como tal, depreende-se que, para além de “uma boa formação geral (...), uma sólida formação científica de base nas disciplinas (...) que cada professor irá leccionar e uma formação pedagógica consistente” (Miranda, 2001, p. 109), é fulcral que o formando adquira o hábito de refletir para dar resposta às exigências com que se confronta a escola. Assim, a formação de um docente deve incluir uma “componente de reflexão a partir de situações práticas reais” (Alarcão, 1996, p. 11), uma vez que, só desta forma, é possível que seja capaz de encarar situações novas e tomar as decisões mais adequadas.

Neste âmbito, a reflexão sobre a prática emerge como um ponto de partida “para detectar necessidades, para investigar, para teorizar, para modificar, voltando a investigar” (Simão, 2001, p. 130). Ou seja, ao identificar um problema no contexto, o professor deve procurar solucioná-lo, criando estratégias de ação que funcionem como hipóteses a serem testadas na prática através da observação e da reflexão, as quais podem dar origem a novas hipóteses, iniciando-se outro ciclo de investigação (Jacinto, 2003; Amaral *et al.*, 1996).

Para além do exposto, face às exigências dos contextos pedagógicos que “requerem respostas educativas cada vez mais diversificadas, uma gestão eficaz da sala de aula e o uso de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educativas dos alunos” (Barros, 2012, p. 38), e tendo em conta que a função primordial de um professor deve ser, segundo Alonso e Silva (2005), “estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos” (p. 49), revela-se necessário que o professor seja capaz de desenvolver uma “capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir” (p. 49).

Para que isto seja possível, é necessário valorizar “uma proposta de formação em que o investigar, o reflectir e o agir” (Monge, 2001, p. 45) se interliguem “com um sentido activo e crítico, visando a modificação e a melhoria” (Costa & Santos, 2005, p. 102) das práticas. Estrela e Estrela (2001) reforçam também a necessidade de estimular “uma atitude investigativa nos professores em formação” (p. 12), uma vez que a mesma se constitui como “garante de uma intervenção fundamentada no real e, portanto, superadora da tradicional dicotomia teoria-prática” (p. 12). Graciete Monge (2001) corrobora esta perspetiva, ao destacar que a interseção do investigar e do refletir permite tornar evidente a intencionalidade educativa, uma vez que a contextualiza e adapta às necessidades dos estudantes.

Assim sendo, compreende-se o papel imprescindível da investigação-ação como uma “estratégia dominante da formação” (Estrela & Estrela, 2001, p. 12) inicial de professores, tendo em conta que a mesma se caracteriza por ser uma metodologia focada em aspetos práticos e orientada para a resolução de problemas reais (Coutinho *et al.*, 2009). Desta forma, através da interação entre a teoria e a prática, potencia-se a “compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas” (Amaral *et al.*, 1996, p. 117), tendo como principal objetivo transformar a realidade e melhorar a prática educativa.

Consequentemente, a investigação deixa de emergir como distanciada do contexto e destinada a outros, aproximando-se da realidade vivida pelo professor em sala de aula, ajudando-o a clarificá-la (Monge, 2001) e a compreendê-la. Isto sucede porque a investigação-ação se assume como “um processo participativo e colaborativo, pelo qual cíclica e sistematicamente se investiga sobre a realidade escolar, com foco na mais ampla

compreensão dos fenómenos educativos” (Moreira & Duarte, 2020, p. 612), com efeitos na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, segundo Gonçalves e Sá (2005), reforça-se a pertinência desta metodologia, tendo em vista a adoção, pelos docentes, de uma atitude investigativa, que contribua para o seu “desenvolvimento profissional docente” (p. 121)

Para concluir, a formanda considera fulcral formar professores investigadores e reflexivos, capazes de se questionar e avaliar de forma crítica a sua prática: competências fundamentais para um professor do século XXI, que devem ser desenvolvidas desde a formação inicial. Para além disso, é fundamental que os futuros docentes procurem, ao longo da vida, aprimorar as suas capacidades de reflexão e investigação, essenciais em contexto educativo.

1.2. A INTERDISCIPLINARIDADE: UMA RELAÇÃO DE HARMONIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Santomé (1998), no mundo em que vivemos, cada vez mais globalizado, onde tudo se relaciona, tanto a nível nacional como internacional, e onde todas as dimensões (sejam elas financeiras, políticas, ambientais ou científicas) estabelecem uma relação de dependência mútua, não podendo ser compreendidas individualmente, justifica-se, na opinião da autora, a necessidade de propor um “trabalho nas salas de aula com unidades didáticas integradas” (p. 90), perspectivando-se, desta forma, o mundo como um conjunto de partes em interação.

Para além disso, segundo Pombo *et al.* (1994), a Escola deixou de ser o único meio de transmissão do conhecimento. Na sua perspetiva, fora do ambiente escolar, e mesmo antes da entrada na escolaridade obrigatória, existem outros canais que fazem chegar aos estudantes uma maior diversidade e quantidade de informação de forma mais sugestiva, cativante e simples, mas “já por si dispersa, desconexa e desarticulada” (p. 16).

É neste contexto que a Escola se confronta, na opinião dos mesmos autores, com a urgência de fornecer “quadros de inteligibilidade, princípios globais de compreensão e referência” (p. 16), isto é, prover os alunos de esquemas de compreensão acerca da realidade que os rodeia, onde possam integrar o conjunto de informações que, frequentemente, são transmitidas pelos múltiplos canais de comunicação.

Assim sendo, a interdisciplinaridade emerge mais “«primordial e urgente» do que nunca” (Pombo *et al.*, 1994, p. 4), uma vez que, ao potenciar a integração de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, propicia-se aos estudantes uma visão mais holística da realidade, permitindo-lhes compreender de forma refletida “e crítica [a] realidade” (Santomé, 1998, p. 27). Para além disso, ressalta-se ainda a pertinência das práticas interdisciplinares para que os estudantes sejam cada vez mais adaptáveis e flexíveis, compreendendo que o conhecimento se inter-relaciona, pois, só assim, é possível que respondam aos desafios globais e complexos com que hoje se confrontam (Pombo *et al.*, 1994), formando, deste modo, cidadãos mais informados, responsáveis e interventivos.

Neste âmbito, emerge a questão “Como podemos definir a interdisciplinaridade?”. Para responder à mesma, a mestranda procurará refletir acerca deste conceito, destacando as suas potencialidades, mas também possíveis barreiras em contexto educacional.

Na pesquisa pela definição de interdisciplinaridade, emerge a necessidade de estabelecer distinções relativas a um conjunto de conceitos com os quais esta é confundida: esses conceitos são, segundo Peña (1999), a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Antes disso, cabe referir que, mais do que procurar definir fronteiras estreitas entre esses conceitos, é fundamental, para Pombo *et al.* (1994), “reconhecer a natureza contínua de um processo crescente de integração disciplinar” (p. 14), no qual a interdisciplinaridade ocupa uma posição intermédia, devendo ser pensada como “mais do que a pluridisciplinaridade e menos do que a transdisciplinaridade” (p. 11).

Assim, segundo a perspetiva destes autores, podemos entender a pluridisciplinaridade como a associação entre duas ou mais disciplinas que não requer mudanças significativas na “forma e organização do ensino” (p. 12). Apesar disso, é necessária alguma coordenação entre os docentes das diferentes áreas disciplinares, sendo necessário uma organização do tempo e a seleção de um tema comum. Já a transdisciplinaridade é entendida por Pombo *et al.* (1994) como o nível superior de integração disciplinar que é possível atingir em contexto de ensino. Assim sendo, trata-se da associação de duas ou mais disciplinas, sendo necessário, para isso, romper as fronteiras estabelecidas entre as mesmas, o que implicaria alterações profundas no contexto do ensino e na própria escola.

Concretamente sobre a interdisciplinaridade, a professora em formação começará por refletir acerca do conceito de conhecimento, comparado metaforicamente, por Sandra Ferreira (1999), a uma sinfonia. Antes de mais, podemos entender esta forma musical como uma combinação de instrumentos que soam em conjunto e, neste contexto, é possível perceber que todos os elementos são fundamentais, uma vez que todas as partes se interligam, procurando um equilíbrio, com vista à obtenção de um único objetivo: “a execução da música” (Spence, 1979, p. 34). Apesar disso, existem sempre elementos que se distinguem, mas, para que se concretize a sinfonia, é necessário que todos participem, implicando também a presença de muitos outros elementos como as partituras, o maestro e a plateia.

Como tal, percebe-se que a integração de todos os elementos da orquestra não é garantia de uma perfeita execução, assim como a integração das várias ciências, no que se refere à construção de conhecimento. Deste modo, a interdisciplinaridade destaca-se, segundo Ferreira (1999), como uma “possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento” (p. 34), promovendo a procura de “novas combinações e aprofundamento” (p. 34), tal como sucede na música, pois, apesar de existir uma partitura, a mesma é permanentemente reinventada. Assim, compreende-se que o conceito de interdisciplinaridade não possui uma “definição fechada” (p. 34), mas exige uma “intenção consciente, clara e objetiva” (p. 34) de quem a pratica.

Neste sentido, o professor deve ser flexível, integrando elementos de outras disciplinas para contextualizar o conteúdo em estudo (Pombo *et al.*, 1994). Consequentemente, o papel do docente transforma-se, como já foi discutido no presente capítulo, sendo fundamental que este procure propiciar aos alunos um conhecimento cada vez mais holístico, devendo, por isso, valorizar a colaboração e a cooperação com outros docentes, mas também entre os alunos, através de metodologias ativas e ambientes de aprendizagem integradores, que desenvolvam nos alunos uma visão inter-relacionada das diferentes áreas do saber, relacionando-as com o mundo real. Ademais, cabe ainda referir que, para a aprendizagem ser significativa para os estudantes, deve ser possível que relacionem, não arbitrariamente, os novos conhecimentos, incorporando-o nas redes que já detêm, sendo que para tal os mesmos devem ser relevantes e significativos para quem aprende (Santomé, 1998).

Assim, segundo Pombo *et al.* (1994), a interdisciplinaridade apresenta-se como forma de ensinar que facilita a integração de diferentes áreas disciplinares, implicando a criação de pontes e conexões entre campos que parecem distantes, para estudar problemas reais e, assim, “conseguir uma harmonia construída a partir de uma pluralidade de vozes” (p. 5). Isto é, ao equacionarmos a harmonia, em contexto musical, como a combinação de sons, de forma simultânea, que soam de forma agradável ao ouvido, é possível perceber que é precisamente nesta relação harmoniosa entre as disciplinas que se propicia um conhecimento coeso e significativo, potenciando-se, assim, uma compreensão mais profunda e abrangente dos conteúdos e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais envolvente e motivadora.

Deste modo, a interdisciplinaridade emerge também como uma forma de recuperar a relevância do sentido prático do conhecimento, que sustenta parte da motivação no ensino, propondo a inserção de temas “numa rede complexa de relações” (Pombo *et al.*, 1994, p. 16). Por outras palavras, ao interligar o conhecimento das diferentes disciplinas, tornando-o relevante para a prática, os alunos compreendem que este se aplica na vida real, potenciando-se a motivação para aprender. Nesse sentido, transforma-se “o ato pedagógico num ato de conhecimento de vida, para que o aluno saiba enfrentar a vida num processo dialético entre a teoria e a prática” (Peña, 1999, p. 62), preparando-o para tomar decisões no futuro.

Além das potencialidades já apresentadas, emergem algumas dificuldades quando refletimos sobre as práticas interdisciplinares em contexto educativo. Primeiramente, na perspetiva de Trindade (2008, citado por Teixeira, 2016), o conhecimento apresenta-se como “especializado, restrito e fragmentado” (p. 25), estabelecendo-se, assim, fronteiras entre as diferentes disciplinas. Em conformidade com o apresentado, surge uma organização que parcela e segmenta os programas das áreas disciplinares, fazendo com que mesmas sejam trabalhadas isoladamente (Pombo *et al.*, 1994; Santomé, 1998).

Para além disso, Pombo *et al.* (1994) indicam que as escolas, na sua maioria, não têm “espaços lectivos livres [e] salas de trabalho colectivo” (p. 20), onde seja possível potenciar experiências de trabalho que envolvam várias disciplinas. Acrescentam ainda como barreiras para a interdisciplinaridade, para além da “compartimentação e estanquicidade” (p. 5) dos espaços,

a estruturação dos tempos, devido ao preenchimento do período escolar de forma integral, assim como a rigidez dos horários, não só dos alunos, como dos professores.

Para concluir, apesar das dificuldades apresentadas, a interdisciplinaridade emerge como necessária para “superar visões fragmentadas do conhecimento” (Bochniak, 1999, p. 135), potenciando uma compreensão mais integrada e abrangente do saber. Assim, ao valorizar as práticas disciplinares, é possível criar conexões harmoniosas entre diferentes disciplinas, apresentando o conhecimento como útil e significativo para os alunos, rompendo também fronteiras entre a teoria e a prática. Desta forma, é possível formar cidadãos e cidadãs capazes de mobilizar o conhecimento para “compreender, julgar e intervir na sua comunidade, de forma responsável, justa, solidária e democrática” (Santomé, 1998, p. 14), comprometendo-se com a sociedade em que vivem.

1.3. O CICLO DE SUPERVISÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Antes de mais, cabe referir, com João Formosinho, que “a última componente de formação prática dos professores (...) é a componente prática intencional e assumida - a Prática Pedagógica” (Formosinho, 2009, p. 98). Assim sendo, pode-se concebê-la como

“componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, (...) entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2009, p. 129).

Por conseguinte, a Prática Pedagógica deve, segundo Formosinho e Niza (2009), “proporcionar aos formandos (...) a integração na acção docente das outras aprendizagens” realizadas na sua formação, permitindo que os mesmos aprendam a transformar os seus “saberes disciplinares em saberes profissionais” e sejam capazes de “fundamentar e orientar a acção docente”. Para além disso, é fulcral que se atente para a “compreensão das problemáticas emergentes”, estimule e exercite a reflexão sobre a prática e potencie a “sedimentação de atitudes de cooperação [e de colaboração] com os pares” (p. 130).

Neste contexto, a prática profissional assume um papel crucial na formação de professores, uma vez que permite aos formandos equacionar as suas práticas pedagógicas, experienciando-as e problematizando-as, constituindo-se como “uma área de experimentação e de reflexão” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 21), sendo o momento em que o futuro docente se confronta com um papel, até ao momento, desconhecido: o ser professor.

Já a supervisão, que se relaciona com a prática pedagógica (Sá-Chaves, 2000), pode ser compreendida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18), tendo como principal objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do formando. Como se pode ver, a supervisão implica uma ação continuada no tempo, pois só assim podemos encará-la como um processo.

A este respeito cabe ainda referir que a supervisão da prática pedagógica deve ser uma atividade de colaboração e ajuda, envolvendo um diálogo constante, o que implica uma relação de colaboração estreita entre o supervisor e o formando (Alarcão & Tavares, 1987; Castro, 2005). Assim, revela-se fundamental que exista “um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e entusiasmo” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 66), sendo que o supervisor deixa de ser apenas considerado “como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), [sendo] também “aquele que aconselha”” (Sá-Chaves, 1999, p. 13).

Deste modo, compreende-se que tanto o supervisor, como o formando se encontram envolvidos “numa grande tarefa: a de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65), o que implica persistência e reflexão constante, devendo estabelecer-se uma “relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, [e] empática” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65) entre ambos.

Para além do supervisor, os professores cooperantes adquirem também um papel fulcral na formação inicial dos futuros professores, destacando-se pelo seu contributo insubstituível “na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões

técnica, moral e relacional” (Formosinho, 2009, p. 111). Isto sucede porque o professor acolhe “na sua sala e nas suas aulas os estudantes de formação inicial, participando na sua iniciação à vida e ao mundo profissional” (Formosinho & Niza, 2009, p. 135).

Concretamente sobre a supervisão, cumpre ainda referir que o supervisor deve estar envolvido no “que se passou antes, [no] que se passa durante e [no] que se passará depois” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 47) da observação de aulas, pois, só desta forma, estará em condições para conseguir orientar o processo de ensino-aprendizagem, assim como o desenvolvimento do professor em formação. Por este motivo, surge, igualmente, a necessidade de refletir acerca das três etapas que compõem a supervisão, nomeadamente a pré-observação, a observação e a pós-observação: momentos que desempenham um papel crucial no ciclo de supervisão (Vieira, 1993).

Como tal, na perspetiva de Vieira (1993), a observação de aulas insere-se num "contexto mais alargado da supervisão, estabelecendo relações estreitas com um momento anterior, o encontro pré-observação, e outro posterior, o encontro pós-observação” (p. 42).

A respeito do momento de pré-observação reforça-se, conforme Vieira (1993), a importância de "clarificar a tarefa de ensino" (p. 43), no que se refere à definição dos objetivos, das estratégias, dos recursos didáticos e das atividades a desenvolver, mas também de "definir os objectivos de observação" (p. 43) e os indicadores de aprendizagem, isto é, a definição do que é esperado que os alunos aprendam, antecipando, também, problemas, assim como estratégias para os resolver.

Já a observação, de acordo com a mesma autora, consiste no momento em que se recolhe informação relativa aos objetivos que foram traçados no encontro de pré-observação, que serão a base da discussão que se realiza posteriormente, acerca da aula. Esse momento posterior, a pós-observação, facilita a interpretação do que foi observado pelo professor e supervisor. Esta etapa é crucial, destacando-se pelo questionamento realizado acerca da "relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos" (Vieira, 1993, p. 43), que potencia a reflexão do professor em formação, pois o seu crescimento passa, essencialmente, pelo confronto entre a teoria e a prática.

No entender da mestranda, a supervisão revelou-se um espaço privilegiado para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, onde teve a oportunidade de refletir criticamente antes e após a prática educativa, o que permitiu mobilizar e aprofundar os conhecimentos teóricos de forma contextualizada. Por outras palavras, ampliou a capacidade da formanda atuar de forma reflexiva na prática pedagógica, uma vez que permitiu que, primeiramente, se preparasse de forma consciente e intencional, antecipando desafios e possíveis soluções e, numa segunda fase, que a mestranda identificasse os pontos fortes e de melhoria, num momento onde cada experiência foi analisada de forma aprofundada e contextualizada.

Além disso, note-se que as apreciações construtivas dos professores supervisores potenciaram uma maior segurança durante o processo, num ciclo de constante autoavaliação e crescimento. Bem assim, a postura colaborativa e dialógica adotada pelos mesmos enriqueceu a aprendizagem da mestranda, reforçando para a própria a preponderância da troca de experiências e ideias em ambiente educativo.

Em conclusão, a supervisão revelou-se uma componente essencial na formação da professora em formação, uma vez que permitiu que consolidasse os seus conhecimentos teóricos e desenvolvesse uma prática reflexiva e crítica, assumindo-se, assim, como “um processo indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do formando, com vista a prepará-lo para a sua (...) profissão docente” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 35). Este processo, ao envolver a mestranda na “colocação de problemas e na resolução dos mesmos” (Garmston *et al.*, 2002, p. 25), sedimentou alguns dos fatores essenciais a desenvolver na prática educativa neste período da sua formação inicial, preparando-a para enfrentar com competência e sensibilidade os desafios emergentes da prática pedagógica.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Como afirma Spence (1979), antes de colocar uma nota no papel, o compositor deve “conhecer as qualidades do timbre, a extensão, os problemas técnicos de cada instrumento” e “considerar sempre as qualidades acústicas da sala de concerto” (p. 12). De igual modo, o professor deve conhecer o contexto educativo onde desenvolve a sua prática: as características sociodemográficas, a organização dos espaços escolares, as dinâmicas no meio escolar, assim como as potencialidades e fragilidades dos estudantes, (Nunes *et al.*, 2015) para que possa tomar decisões pedagogicamente contextualizadas e adequadas.

Em consonância com o exposto, no presente capítulo, far-se-á, numa primeira instância, uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas (AE) que acolheu a professora em formação e, subsequentemente, destacar-se-ão os dois contextos de atuação, isto é, as escolas dos 1.º e 2.º CEB, bem como as especificidades das três turmas com as quais a mestrandade estabeleceu um contacto mais próximo e onde desenvolveu a sua prática de ensino.

Acresce referir que as informações que integram a caracterização dos contextos educativos foram recolhidas através de diálogos informais com as professoras cooperantes, bem como da leitura e da análise de documentos orientadores como o Projeto Educativo, o Plano Plurianual de Melhoria e o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola. Evidencia-se, ainda, a observação direta que se assumiu como uma técnica fulcral uma vez que, na perspetiva de Estrela (1994), se assume como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29), constituindo-se como “um dos pilares da formação de professores” (p. 61). Assim, ao observar de forma atenta e sistemática, foi possível identificar necessidades e potencialidades, tomando decisões contextualizadas, aquando da elaboração das planificações, tendo em vista a escolha das estratégias e dos recursos mais adequados para alcançar os objetivos definidos, respeitando e valorizando a diversidade presente em sala de aula.

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O AE é uma “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, p. 2344). Considerando o referido, saliente-se, primeiramente, que a prática educativa da mestrandia foi levada a cabo num AE do distrito do Porto, que era constituído por onze estabelecimentos de ensino e contemplava os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade, abarcando um número total de 1882 alunos.

Da população discente, cerca de 200 tinham nacionalidade estrangeira, 31 frequentavam a disciplina de Língua Portuguesa não Materna e 134 beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de tipo seletivo ou adicional. Além disso, merece ainda atenção o contexto socioeconómico e cultural do AE, visto que 37% dos alunos dependiam de apoio da ação social escolar, uma realidade que evidenciava as dificuldades económicas sentidas e um contexto social muito desfavorecido. Nesse sentido, justificou-se a inserção no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da Direção-Geral da Educação, uma iniciativa governamental implementada em escolas localizadas em territórios económica e socialmente desfavorecidos, para dar respostas educativas mais eficazes.

O Programa TEIP, segundo o Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro, determina como objetivos centrais a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Estes objetivos coadunam-se com a visão do AE, que destacava, como eixos de intervenção e objetivos estratégicos no seu Projeto Educativo (PE), a prevenção do risco do abandono e de insucesso escolar, valorizando as metodologias transversais, a escola enquanto lugar de aprendizagens significativas nos domínios do saber-ser, saber-estar e saber-fazer e a relação entre a escola e a comunidade.

No que diz respeito aos recursos humanos, o Agrupamento de Escolas contava com uma equipa composta por um total de 200 professores e educadores - apesar dos

constrangimentos provocados por uma fase de transição que se fez e fará sentir devido à idade de aposentação de alguns docentes - e 90 assistentes operacionais e técnicos.

No que concerne às parcerias e aos recursos da comunidade, no último Plano Plurianual de Melhoria, elaborado pelo AE, destacam-se, como oportunidades, a promoção e a manutenção de boas relações entre o Agrupamento e os diferentes parceiros, o envolvimento efetivo das Associações de Pais na dinâmica de funcionamento do AE e a existência de equipamentos desportivos de qualidade. Ademais, evidenciam-se serviços de diferentes naturezas, desde Orientação vocacional, passando, igualmente, pela Psicologia e pela Assistência Social que dão suporte à ação dos professores titulares e dos diretores de turma na relação entre a escola, a família e as entidades de apoio externas.

De ressaltar, também, as atividades e os clubes promovidos pelo AE, que visavam o usufruto, por parte dos alunos, de uma formação preocupada com todos e com cada um, coadunando-se, assim, com uma educação escolar onde os alunos “constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Martins *et al.*, 2017, p. 10). Neste quadro, insere-se o Clube Ciência Viva- ciências experimentais, bem como as Bibliotecas, o apoio e suporte à atividade docente (BECRA), o Clube de Cordas e os Clubes do Desporto Escolar.

Relativamente à modernização tecnológica na educação, evidencia-se o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), que pretendia potenciar o desenvolvimento de capacidades e competências digitais. Para isso, foram fornecidos 250 portáteis e *tablets* aos estudantes, realizados *workshops* e ações informais sobre ferramentas *office* e *PowerApps* com os docentes e melhorado o acervo de ferramentas digitais pedagógicas nas dinâmicas de sala de aula. No âmbito deste plano, todos os alunos da turma do 4.º ano de escolaridade, onde ocorreu a PES, dispuseram de *tablets* para utilização em contexto de sala de aula, o que trouxe benefícios como a interação com conteúdos programáticos através de jogos educativos e ferramentas digitais. Essa abordagem permitiu à professora em formação diversificar as estratégias utilizadas, para além de potenciar o desenvolvimento de competências digitais e tecnológicas nos estudantes, essenciais para o seu futuro.

Por fim, importa referir que a consulta e a análise de documentos como o Projeto Educativo, o Plano Plurianual de Melhoria e o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola revelou-se essencial no decorrer do estágio, para que a professora em formação adequasse a sua prática à realidade do AE. Assim, como Shulman (1987) postula nas sete “Categories of the Knowledge Base” (p. 8), o conhecimento do contexto educativo deve interagir com os outros tipos de conhecimento, o que o torna imprescindível para que o professor possa atuar significativamente. Para concluir, destaca-se que o conhecimento dos alunos e das suas características será explanado nos subcapítulos que se seguem, com foco na caracterização das turmas nas quais foi desenvolvida a PES da mestranda.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa, no contexto do 1.º CEB, decorreu numa das oito escolas deste ciclo de ensino do AE, desde outubro de 2023 e janeiro de 2024. A escola em questão era constituída por três edifícios, cuja caracterização realizar-se-á de seguida.

No primeiro edifício da escola do 1.º CEB, junto à entrada, encontravam-se, no andar de baixo, as salas do Jardim de Infância e, no andar de cima, duas salas de apoio à família, onde as crianças ficavam antes e depois do horário letivo e onde existia uma pequena biblioteca. Por seu turno, o segundo edifício era composto por dois pisos, sendo que o de baixo compreendia as salas dos 2.º e 3.º anos de escolaridade e o andar de cima as salas dos 1.º e 4.º anos de escolaridade. Por último, o terceiro edifício integrava o ginásio, a cantina, os WC, a sala dos professores, a sala de apoio e a sala de impressões. Estas últimas salas dispunham de recursos para serem utilizados pelos docentes, como materiais de desenho e de escrita.

A escola possuía um espaço exterior amplo, com um parque infantil e cestos de basquetebol. Porém, há que enfatizar o reduzido espaço coberto, visto que, quando as condições meteorológicas eram adversas, os alunos tinham um espaço restrito para brincar nos intervalos e no almoço, recorrendo, por vezes, ao ginásio, o que se refletia em mais conflitos entre pares. Isto sucedia porque, devido à falta de espaço para se movimentarem e de opções para brincarem, existia alguma competição por áreas específicas, assim como o aumento da

irritabilidade, propiciando comportamentos mais conflituosos e discussões, que eram muitas vezes trazidas para dentro da sala de aula.

Ainda no que aos espaços da escola diz respeito, a propósito das condições de acessibilidade, é de salientar que a escola não cumpria ainda todos os requisitos, uma vez que, para aceder aos andares superiores, não existiam escadas ou rampas adaptadas para alunos portadores de limitações físicas. Já no que concerne às condições de higiene, os espaços comuns, como as casas de banho e a cantina, estavam devidamente higienizados, constatando-se uma limpeza frequente por parte dos assistentes operacionais.

Concluída a caracterização dos espaços da instituição, importa destacar a turma na qual a mestranda desenvolveu a sua PES. Assim, como afirma Spence (1979), “todas as artes têm os seus próprios materiais básicos, tal como as técnicas para os transformar numa obra completa que vai sendo construída ao longo dos séculos” (p. 12). Ao contrário do escultor ou do pintor, “a tarefa do compositor é ainda mais difícil”, porque “não lida com um bocado de granito ou um tubo de tinta, mas com uma determinada quantidade de tempo a ser preenchida com sons que hão-de prender por completo a atenção de uma audiência” (p. 12). Na educação, também o professor se depara com esta tarefa desafiante de captar e manter a atenção dos estudantes, tendo em vista o desenvolvimento de futuros cidadãos autónomos, colaborativos e com espírito crítico (Alarcão, 2022). Para isso, deve conceber o ensino como “uma orquestração relacional do tempo e do espaço, do eu e dos outros, dos alunos e do conhecimento e do afeto” (Edwards, s.d., citado por Alarcão, 2022, p. 32). Por outras palavras, deve ser capaz de, tal como numa composição musical, integrar, de forma cuidada, diversos elementos como o tempo, o espaço, as relações pessoais, o conhecimento e as emoções, que permitam que os alunos sejam capazes de agir de forma autónoma e colaborar com os outros. Portanto, o docente deve saber gerir o tempo e o espaço, para que os alunos possam desenvolver a sua autonomia num ambiente seguro e estruturado; facilitar a interação entre os estudantes, promovendo e valorizando um clima de cooperação e colaboração; e potenciar o questionamento e a reflexão, incentivando os alunos a pensar criticamente sobre o mundo.

Consequentemente, o docente assume um papel de relevo na formação de cidadãos com um perfil de base humanista assente na “participação cívica, ativa, consciente e responsável”

(Martins *et al.*, 2017, p. 10), bem como no respeito pelos princípios fundamentais da sociedade democrática e pela dignidade humana. Por esse motivo, deve adotar “princípios e estratégias pedagógicas e didáticas” que conduzam a “uma apropriação efetiva de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins *et al.*, 2017, p. 32). Face ao referido, é fundamental conhecer os alunos e as suas características para conceber aulas que orquestrem todos os elementos acima mencionados, de forma harmoniosa, permitindo aos estudantes desenvolver as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), uma tarefa difícil, mas essencial ao professor do século XXI.

A turma do 4.º ano de escolaridade

Assim sendo, no que se refere à turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, esta era composta por 23 alunos, dos quais 15 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Em sala de aula, existiam cinco crianças com Necessidades Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: três com Medidas Universais, uma com Medidas Seletivas e uma com Medidas Adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

A turma em questão era multinível, uma vez que os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais, ainda que em níveis diferentes, realizavam tarefas que se enquadravam no 1.º ano de escolaridade. Note-se que, em termos dos métodos de leitura, estava a ser adotado o das 28 palavras, que consiste num conjunto de 28 palavras-chave introduzidas, numa fase de motivação, pela leitura de uma história. Durante a exploração da mesma, as palavras são associadas a uma imagem real e a uma palavra escrita de forma impressa e manuscrita, para que, posteriormente, seja realizada a divisão silábica de cada palavra. Através das sílabas dessas palavras, os alunos constroem outras, aumentando, assim, o seu capital lexical.

Acrescente-se que, como necessitavam de um apoio mais especializado, os alunos saíam frequentemente da sala de aula, para receberem apoio da professora de Educação Especial e do Terapeuta da Fala. Apesar disso, os dois alunos integravam a turma numa parte significativa do tempo e a professora titular de turma procurava incluí-los nas atividades realizadas pelo grande grupo, em particular em Estudo do Meio (EM) e em Educação Artística,

nomeadamente em Música e em Artes Visuais. Relativamente à Matemática e ao Português, os alunos em destaque desenvolviam atividades diferenciadas, adaptadas às suas necessidades. A este respeito, acresce referir que, com a presença das professoras em formação, foi possível que os alunos pudessem desenvolver atividades em simultâneo com o desenrolar das aulas da professora cooperante, uma vez que puderam ter o apoio individualizado de que necessitavam, quando a mesma estava com a restante turma.

No que respeita ao horário da turma, através da sua consulta foi possível perceber que o mesmo respeitava o número de horas legislado para cada área curricular. Neste âmbito, é fundamental ter em conta que o trabalho horizontal entre as diferentes áreas do currículo é fulcral para a construção de um conhecimento mais integrado, ultrapassando-se a visão monodisciplinar. Quando o conhecimento é fragmentado e organizado “por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras, e por isso mesmo, diminuídos” (Beane, 2003, p. 97). Apesar de, no horário da turma existir uma segmentação por componentes de currículo, era de notar um esforço por parte da professora cooperante em trabalhar de forma articulada.

Grosso modo, a turma era assídua e pontual, o que contribuía positivamente para os processos de ensino e de aprendizagem, para além de facilitar o estabelecimento de rotinas por parte da professora cooperante, sem interrupções e repetições pela progressiva chegada tardia dos estudantes. A par disto, é de salientar que a maioria da turma era interessada e participativa, mas apresentava problemas relativos à alternância de vez nas interações e na gestão de conflitos. Por vezes, em algumas atividades, existia pouco empenho e motivação, essencialmente na área do Português, em atividades de expressão e produção escrita, comprometendo as atividades e as aprendizagens.

A propósito da produção textual, segundo Barbeiro e Pereira (2007), esta corresponde a um processo lento, longo e complexo. Ademais, de acordo com os autores citados, é de notar que “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência” (p. 14). Para que isso seja possível, deve ser criado “um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita” (p. 14), onde o aluno obtenha satisfação que o motive a escrever. Assim, o professor deve planificar

atividades de escrita de forma sequencial, realizando tarefas que se interliguem com as etapas de planificação, textualização e revisão, desenvolvendo, progressivamente, a autonomia dos estudantes na produção textual. Para além disso, revela-se fundamental promover a integração de saberes, articulando atividades de produção de texto com outras áreas disciplinares, para além da Língua Portuguesa (LP). Foi neste contexto que emergiu a necessidade de intervir nesta problemática, uma vez que a desmotivação e o desinteresse nas atividades de escrita revelavam-se uma dificuldade na turma. Esta questão será desenvolvida com maior pormenor no capítulo referente ao projeto de investigação.

Coadunando-se com as fragilidades apresentadas, apesar do comportamento respeitoso, surgiam dificuldades quando as tarefas envolviam dinâmicas em pequeno grupo ou a pares, condicionando a realização das mesmas. Os principais obstáculos comportamentais identificados prendiam-se com conversas paralelas e com a dificuldade de trabalhar em grupo.

Não obstante, a turma cooperava quando as tarefas eram realizadas individualmente, encontrando-se motivada pela organização da sala. A este respeito, importa mencionar que existiam seis mesas redondas, sendo que, em cada mesa, estavam entre três a quatro estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem. Esta organização, pensada pela professora titular de turma, potenciava “contextos de colaboração, cooperação e interajuda”, nos quais os alunos juntavam “esforços para atingir objetivos” (Martins *et al.*, 2017, p. 25). Efetivamente, o desenvolvimento de competências na área do *Relacionamento interpessoal* é fulcral, nomeadamente tendo em consideração os obstáculos apresentados pela turma ao nível da dinâmica de trabalho de grupo e gestão de conflitos.

No que concerne à caracterização da interação pedagógica, é importante compreender que, no interior de uma sala de aula, “interagem continuamente pessoas específicas, diariamente, o que resulta em fortes relações afectivas e pedagógicas” (Fernandes, 2005, p. 71). A ligação que se estabelece entre as relações pedagógicas e os processos de ensino e de aprendizagem revela a necessidade de o professor “procurar estratégias que lhe possibilitem um melhor relacionamento com os seus alunos e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula” (Vieira, 2020, p. 19).

A relação pedagógica professor-aluno era caracterizada por cooperação, entendimento e boa comunicação, sendo, por vezes, adotada pela professora cooperante uma postura mais incisiva, quando os comportamentos não se coadunavam com as regras de sala de aula. Os conflitos surgiam, maioritariamente, nos intervalos e eram trazidos para dentro da sala de aula. Neste espaço, a professora procurava criar um clima de abertura ao diálogo para os alunos falarem sobre o que sentiam, tranquilizando os ânimos e restaurando a calma. Frequentemente, eram levantados temas como o respeito, a solidariedade e a entreaajuda, entre outros, promovendo-se valores basilares na formação integral do aluno, tal como preconizado no *Perfil dos Alunos* (Martins *et al.*, 2017).

A interação na sala de aula era regulada pela professora titular de turma e os alunos tinham o hábito de elevar a mão sempre que desejavam intervir. Ainda que todos fossem estimulados a participar, por vezes, era solicitada a participação de alunos que não o faziam de forma voluntária e com regularidade. A professora encorajava todos os alunos a participar, destacando-se sobretudo o reforço positivo e a apreciação construtiva das respostas dadas. De salientar que este ambiente calmo e estimulador potenciava a segurança e a confiança nos alunos para colocar questões.

No que concerne ao ritmo de aprendizagem dos alunos, há que realçar que a professora cooperante demonstrava respeito pelos ritmos de aprendizagem dos mesmos, desenvolvendo atividades diferenciadas com os alunos com Medidas Seletivas e Medidas Adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), como mencionado no início do capítulo. Quanto à diferenciação pedagógica, as atividades eram elaboradas tendo em conta as necessidades de cada aluno. A organização dos lugares em sala de aula também era pensada de acordo com as dificuldades dos alunos, sendo que se encontravam sempre em locais junto das professoras.

No que respeita ao espaço físico da sala, as seguintes figuras permitem observar um projeto 3D elaborado pela mestranda e que se referem ao esquema de sala de aula.

Figuras 1, 2 e 3

Modelo tridimensional da sala de aula do 1.º CEB (fonte: elaboração própria)



Segundo Arends (1995, citado por Gomes, 2015, p. 85), “embora os professores não controlem a quantidade de espaço, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão” (p. 21). Sobre este tópico, Fernandes (2005) reforça, também, que a organização da sala de aula deve ser flexível reconhecendo, assim, a importância que a “(re)construção do espaço” tem na “qualidade do ambiente educativo” (pp. 71-72). Isto pode concretizar-se através da alteração da disposição das mesas e cadeiras, mas também da decoração das paredes de sala de aula. A este respeito, note-se que, na sala de aula, se encontravam afixados nas paredes trabalhos realizados pelos alunos, o que permitia que estes vissem as suas aprendizagens e o seu esforço valorizados o que, concomitantemente, contribuiu para a construção da autoestima dos mesmos. Para além disso, promovia um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e motivador. É de notar que a organização dos armários com os materiais dos alunos potenciava uma maior autonomia e participação dos mesmos na organização e gestão do espaço

Já no que diz respeito a iluminação, a sala de aula tinha três janelas que permitiam a entrada de luz solar e as condições acústicas eram adequadas. Na sala existia, ainda, um quadro digital, na parte da frente, e dois quadros (branco e de giz). Apesar disso, apenas o quadro digital era utilizado, uma vez que permitia projetar as tarefas propostas e realizá-las com uma caneta. Os restantes quadros tinham cartazes referentes à disciplina de inglês afixados e não eram utilizados pela professora cooperante. Ademais, os alunos tinham à disposição *tablets* e um armário para o carregamento dos dispositivos eletrónicos fornecidos pela escola.

De salientar que a integração das tecnologias digitais na sala de aula proporciona uma mudança nos métodos de aprender e ensinar, ultrapassando-se a visão do professor como

transmissor do conhecimento (OECD, 2020). As tecnologias oferecem ainda potencialidades como a motivação dos alunos, a promoção de ambientes de aprendizagem ativos e colaborativos e, ainda, a facilidade no acesso à informação (Cruzeiro, Andrade & Machado, 2019). Também o *Perfil dos Alunos* reforça a importância de prever a “utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação” (Martins *et al.*, 2017, p. 31), considerando-as como bases para aprender na escola e no resto da vida e, nesse sentido, a disponibilidade de *tablets* revelou-se crucial em sala de aula.

Para concluir, a turma do 4.º ano do 1.º CEB, apesar de ser heterogénea, caracterizava-se fundamentalmente por ser interessada, dinâmica e com vontade de aprender, características que favoreceram o trabalho realizado pela professora em formação.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa no contexto do 2.º CEB decorreu na escola sede do AE, desde fevereiro a maio de 2024. No que concerne à oferta educativa, esta escola abrangia os 2.º e 3.º CEB, bem como o Ensino Secundário. A escola era constituída por um edifício, cuja caracterização realizar-se-á de seguida, e, ainda, por um Pavilhão Gimnodesportivo, onde decorriam as aulas de Educação Física, assim como outras atividades relacionadas com a prática de desporto.

Relativamente aos espaços da escola, convém mencionar que, no primeiro piso, havia a secretaria, os serviços administrativos, a reprografia, o Private Branch Exchange (PBX), o bar, a cantina, a sala de professores, que dispunha de computadores e uma impressora para uso dos professores, e, ainda, as casas de banho para os professores e para os estudantes. Nos corredores e nas paredes deste mesmo piso, encontravam-se expostos trabalhos realizados pelos alunos, sendo de destacar a valorização dada pela escola à arte e ao desenvolvimento do sentido estético e criativo, através da potencialização da Educação Artística, que se enquadra num dos três eixos de intervenção, nomeadamente: o Desenvolvimento das Aprendizagens. Estes eixos foram estabelecidos no âmbito das necessidades e prioridades estabelecidas pelo Agrupamento, tendo em conta a análise SWOT realizada e apresentada no Projeto Educativo 2022-2025, aprovado pelo Conselho Pedagógico a 8 de novembro de 2022.

No primeiro e no segundo piso, existiam salas de aula, sendo que as que foram frequentadas pela mestranda se encontravam com alguma deterioração, no que se refere a questões relacionadas com a humidade. No que respeita às condições tecnológicas, as salas eram equipadas com um computador e um projetor, porém um pouco desatualizados, o que dificultava o trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Em comparação com a escola onde decorreu o estágio do 1.º CEB, não existiam equipamentos eletrónicos, como *tablets* ou computadores para todos os estudantes, fatores que condicionaram a realização de algumas atividades. Existiam ainda cacifos para que os estudantes guardarem os seus pertences.

Concretamente sobre a higiene dos espaços comuns, como as casas de banho e a cantina, à semelhança da escola do 1.º CEB, estes estavam devidamente higienizados, sendo observável uma limpeza frequente por parte dos assistentes operacionais.

A escola dispunha de uma biblioteca, onde era possível, para além da requisição de livros, utilizar alguns dispositivos eletrónicos e efetuar diferentes tarefas, como trabalhos de grupo, por parte dos alunos. Para além disso, eram realizadas diversas atividades neste espaço, como observado em contexto de estágio. A título de exemplo, a mestranda assistiu a uma apresentação sobre a vida a bordo das Naus, realizada por uma professora externa ao Agrupamento, e à apresentação de um livro pela autora Agostinho Pópulo, do ano de 2023, nomeadamente *O cabrito-balão e a princesa sem cabeça*, no âmbito da semana da leitura. Considerando o exposto e tendo em conta a análise SWOT já mencionada, é possível afirmar que, no âmbito do segundo eixo de intervenção - Melhorar o sucesso académico -, o Agrupamento procurou promover a dinamização de “projetos de animação da biblioteca” (Amor, 1993, p. 107). Nesse sentido, foi ao encontro do reforço da importância de desenvolver a literacia e de criar hábitos de leitura.

No que se refere ao espaço exterior, a escola dispunha de um campo de futebol e basquetebol, assim como de espaços verdes e zonas amplas. Apesar disso, a organização do horário com intervalos de 5 minutos limitava os estudantes no usufruto do mesmo, sendo que, muitas vezes, permaneciam nos pavilhões, o que, na perspetiva das professoras cooperantes, tinha efeitos negativos no comportamento, isto é, aumentava a agitação em sala de aula.

As turmas do 5.º e 6.º anos de escolaridade

Concluída a caracterização dos espaços da instituição, importa destacar as turmas nas quais a mestrande desenvolveu a sua PES no 2.º CEB. No que se refere à turma de História e Geografia de Portugal do 5.º ano de escolaridade, esta era composta por 22 alunos, dos quais nove eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Já a turma de Português era do 6.º ano de escolaridade e era composta por 16 alunos, dos quais 11 eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Em sala de aula, existia, ainda, uma aluna com Necessidades Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: Medidas Adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). Como necessitava de um apoio mais especializado, estava presente em sala de aula, por vezes, uma professora de apoio, que, inclusivamente, forneceu ao par pedagógico algumas recomendações relativas às adaptações que teriam de ser realizadas em tarefas dos diferentes domínios do ensino da língua.

Tendo em conta as orientações fornecidas e a observação direta realizada pela professora em formação, constatou-se que a aluna em questão apresentava dificuldades acrescidas ao nível da decifração na leitura e, no que se refere à escrita, a estudante escrevia apenas frases simples e curtas. Quanto à Educação Literária, era necessário a sistematização do conteúdo da obra, dependendo da sua extensão, sendo a compreensão da mesma realizada através de tarefas, como: i) questões de verdadeiro e falso, que indicavam a frase do texto na qual a aluna poderia verificar a resposta; ii) questões cuja resposta estava desorganizada e era necessário reorganizá-la; e iii) a identificação das personagens da obra através da seleção de nomes numa caixa de texto com palavras de diferentes classes. Apesar disso, era integrada em trabalhos de grupo no âmbito de todos os domínios do ensino da língua. Acresce ainda referir que a professora em formação procurou desenvolver atividades adequadas às necessidades e potencialidades da estudante, enquadrando-as no trabalho a ser desenvolvido com a turma, algo que acontecia com uma frequência reduzida, não só pelo facto de as tarefas realizadas pela aluna serem distintas das realizadas pela turma, e muitas vezes planificadas pela professora de apoio, mas também pela realização pontual de trabalhos em grupo.

Realçando a pontualidade e a assiduidade, grosso modo, as turmas eram assíduas, mas alguns elementos eram pouco pontuais, o que se traduzia em algumas dificuldades, nomeadamente

no tempo efetivo de aula, que já era reduzido por ter uma duração de 50 minutos. Para além disso, ambas as turmas eram interessadas e participativas, destacando-se um maior nível de participação de forma pertinente na turma de HGP. A respeito desta turma, saliente-se que apresentava interesse, motivação e curiosidade em relação aos conteúdos estudados no âmbito da disciplina referida, reforçando-se, assim, a relevância da mobilização de estratégias diversificadas, tal como de recursos ricos e estimulantes. Para além disto, evidenciava-se, igualmente, que a turma era cumpridora das regras, não se identificando casos especialmente difíceis no que se refere à conduta em sala de aula.

No caso da turma de Português, constatou-se que os seus elementos apresentavam maiores problemas relativos ao trabalho em equipa, tendo sido adotadas estratégias que potenciaram o trabalho cooperativo e colaborativo, apesar da estrutura tradicional na disposição das mesas na sala de aula, isto é, quatro colunas de mesas com dois lugares por secretária, o que dificultava a realização de trabalhos em grupo. A par disto, a pequena duração da aula, como já mencionado, era também um argumento que justificava a reduzida realização de tarefas em grupo, um aspeto que a professora em formação procurou contornar, alterando a disposição das mesas, antes do período letivo. Deste modo, foi possível maximizar o tempo de aula para a realização das tarefas em grupo, algo que a mestranda considera ter sido fundamental não só tendo em conta a caracterização da turma, como também a relevância de desenvolver e manter relações positivas com os outros em contextos de colaboração e cooperação, como emerge no PASEO (Martins *et al.*, 2017). Ademais, como a professora cooperante assumia o cargo de Diretora de Turma, a professora em formação observou algumas situações em que foi necessário gerir conflitos e questões vinculadas à direção de turma, o que se revelou benéfico para o seu percurso, uma vez que compreendeu algumas estratégias de gestão adotadas, assim como meios formais de contacto com as famílias.

No que concerne à caracterização da interação pedagógica, em ambas as turmas era, por vezes, imperativo adotar uma postura mais incisiva, quando os comportamentos não se coadunavam com as regras de sala de aula. Note-se que, contudo, as duas professoras cooperantes procuravam criar um clima de abertura ao diálogo, existindo disponibilidade das mesmas para os alunos colocarem questões. A interação era regulada pelas docentes das turmas, destacando-se uma maior valorização dada ao comentário por parte da professora de

HGP, tanto oral como escrito, que encorajava os alunos a participar. A este respeito, Gomes (2013) refere que o papel do docente em contexto de sala de aula é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, podendo influenciar a motivação e a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos. Nesse sentido, a sua ação pedagógica pode marcar a diferença no desenvolvimento do estudante. Consequentemente, a apreciação do docente assume-se como fundamental, pois oferece possibilidades de proporcionar não só aos alunos, como ao docente, um conjunto de informações relativas ao seu trabalho em sala de aula (Ramalho *et al.*, 2020), com efeitos positivos na comunicação entre ambos (Weaver, 2006).

Para concluir, as turmas do 5.º e 6.º anos de escolaridade do 2.º CEB ofereceram desafios distintos à mestrandia, nomeadamente no que diz respeito à mobilização de estratégias diversificadas e de recursos que potenciassem o entusiasmo e a motivação já apresentados pelos alunos face aos conteúdos disciplinares, assim como para melhorar as competências de trabalho em equipa, tanto em contextos colaborativos como cooperativos, respetivamente, que foram fundamentais para a construção da profissionalidade da futura docente.

3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: ENSAIAR PARA A VIDA

A PES é uma UC da componente de Iniciação à Prática Profissional (Decreto-Lei 79/2014) do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB. O estágio curricular integrou, assim, a PES e correspondeu a um total de 360 horas, concretamente 12 semanas em cada semestre, compreendidas entre o dia 2 de outubro e 31 de maio, do ano letivo 2023/2024.

O presente capítulo debruçar-se-á, então, sobre a intervenção educativa da professora em formação em ambos os contextos de estágio, através da reflexão sobre o trabalho desenvolvido nos 1.º e 2.º CEB, articulando-a com a sustentação teórica que norteou as decisões tomadas pela mestranda. Relativamente à documentação associada à PES, na qual se encontram os documentos orientadores, as planificações, as reflexões, os materiais criados e alguns registos fotográficos, esta pode ser consultada no arquivo criado para o efeito¹.

Tendo em conta que o estágio permitiu à formanda ensaiar para a vida, foi fundamental aplicar os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos e construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa que potencializasse a tomada de decisão em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, através do exercício sistemático de reflexão sobre, em e para a ação, objetivos presentes na Ficha de Unidade Didática (FUC) e nucleares para o futuro profissional como docente no 1.º e no 2.º CEB. Para que existisse um maior acompanhamento nas regências, estavam também previstas oito horas de Orientação Tutorial.

O estágio curricular organizou-se em dois semestres, sendo que a cada um correspondeu o trabalho em apenas um dos ciclos de ensino.

Verifica-se, assim, que o período de observação das dinâmicas dos centros de estágio teve a duração de uma semana, seguindo-se um período de observação e cooperação de, também, uma semana, contando sempre com a atitude proativa e dinâmica da mestranda e do seu par

¹ O arquivo da mestranda encontra-se disponível para consulta em: [https://www.figma.com/proto/Bb26hbDn57STe3MZ8Q0NX9/Personal-Portfolio-Website-Template-\(Community\)?type=design&node-id=1-23&t=Li50itXWNBWM25HI-1&scaling=min-zoom&page-id=0%3A1&mode=design](https://www.figma.com/proto/Bb26hbDn57STe3MZ8Q0NX9/Personal-Portfolio-Website-Template-(Community)?type=design&node-id=1-23&t=Li50itXWNBWM25HI-1&scaling=min-zoom&page-id=0%3A1&mode=design)

pedagógico. De realçar que a observação e cooperação em situação de Prática Educativa Supervisionada (art.º 11, alínea a), é contemplada na formação inicial de professores, concretamente pelo regime jurídico de habilitação profissional para a docência previsto no DL n.º 79/2014, de 14 de maio. Assim, a observação naturalista participante foi fundamental, pois potenciou um conhecimento aprofundado do contexto, tendo sido fundamental para recolher informações sobre a caracterização da turma, a identificação das características, fragilidades e interesses dos estudantes, a organização da sala de aula, do tempo letivo, das rotinas e dos espaços da escola, a gestão da turma, a caracterização das interações pedagógicas, os recursos humanos e, ainda, as atividades e projetos desenvolvidos.

Na semana de 23 a 27 de outubro, deu-se início às regências, isto é, às aulas asseguradas pela professora em formação, sendo que a duração e o modelo das mesmas seguem no anexo 1.

Tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB estava prevista a realização de aulas planificadas e concretizadas em par pedagógico, o que potenciou uma prática colaborativa entre as formandas: um princípio basilar ao longo da PES. A este propósito, Fullan e Hargreaves (2001) ressaltam que as “culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos (...) [ao] capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho (...) estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (pp. 90-91). Desta forma, compreende-se a importância das práticas de colaboração ativa no ensino, defendido por Boavida e Ponte (2002), uma vez que permitem aos professores a aprendizagem através da partilha de “experiências, competências e perspetivas” (p. 3), algo que esteve sempre presente na PES, tanto na etapa da planificação, como na reflexão realizada após a ação.

No que diz respeito ao 1.º CEB, a planificação das regências apresentou uma progressão, iniciando-se com a planificação e lecionação de uma aula numa área à escolha, entre Português e Estudo do Meio, seguindo-se uma manhã em par pedagógico e em Unidade Didática (UD) e, por fim, um dia por estudante em UD, incluindo a Matemática, que poderia ser programada individualmente ou em par, mas que deveria ser concretizada individualmente. Este esquema para a elaboração do calendário de regências admitia alguma flexibilidade, de modo a corresponder às necessidades dos formandos e às sugestões dos professores cooperantes.

Neste sentido, e tendo em conta o número mínimo de aulas no 1.º CEB como ainda as respetivas componentes e dimensões, foi realizada a primeira aula, em par pedagógico, numa área à escolha, no dia 23 de outubro de 2023. A primeira manhã em par pedagógico ocorreu a 6 de novembro de 2023 e resultou de uma UD, sendo que nessa aula se promoveu a articulação entre o Estudo do Meio e a Matemática. Já o primeiro dia assegurado por um estudante teve como propósito a implementação de uma UD que juntou o Português, a Matemática, a Dança e as Artes Visuais, no dia 8 de janeiro de 2024. Por outro lado, foram cinco as aulas observadas pelos docentes supervisores da PES (cf. Tabela 1) assim distribuídas: três incidiram em aulas das componentes de Português e de Estudo do Meio e duas em aulas de articulação de saberes.

Tabela 1

Regências a cumprir por cada estudante, em cada área disciplinar.

	1.º CEB			2.º CEB	
	Dimensão	Componente		Áreas	
	Articulação de Saberes	Português	Estudo do Meio	Português	HGP
	6	4	3	9	6
N.º mínimo de supervisões	2	1	1	2	2
Duração/ Modelo	áreas curriculares ou modelo integrado			50' + 50'	50' + 50'

No que diz respeito a Português no 2.º CEB, a primeira regência realizou-se em par pedagógico, no dia 4 de março de 2024. Seguiu-se a planificação e concretização de uma UD por área, em par, nomeadamente duas aulas, no dia 11 de março de 2024. Em HGP, a primeira regência realizou-se em par pedagógico, no dia 20 de março de 2024, seguindo-se a planificação e concretização de uma UD por área, em par, nos dias 17 e 18 de abril. No que se refere às UD comuns, foram elaboradas três com a seguinte estrutura: duas aulas de Português (50' + 50') e uma aula de HGP (50'). As aulas supervisionadas pelas docentes supervisoras foram quatro (cf. Tabela 1): duas em Português e uma em HGP.

A elaboração de unidades didáticas (UD) surge tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, emergindo, neste contexto, o conceito de articulação curricular. Segundo Morgado e Tomaz (2010, citado por Morgado & Silva, 2019), este conceito pressupõe a interligação de saberes, facilitando a

aquisição de um conhecimento “global, integrado e integrador” (p. 141) dos alunos. Assim, as UD destacam-se como um instrumento que ajuda a organizar as aprendizagens e a articular os conhecimentos, tornando-se motivador quando, a partir de um elemento integrador, o professor leva os seus alunos a construir novos conhecimentos (Carmona, 2012).

A professora em formação planeou, então, oito UD, no 1.º CEB, a saber: i. *Vamos conhecer o corpo humano*, ii. *Educar para os valores: um caminho de empatia e respeito*, iii. *O tempo perguntou ao tempo*, iv. *Pensar o presente, construir o futuro*, v. *Respeitar a Natureza, preservar a vida*, vi. *Formas de ver o mundo*, vii. *Como se fazem amigos?* e, ainda, viii. *A melodia do dia-a-dia*. Já no 2.º CEB, foram elaboradas três UD: i. *Monarquia em risco*, ii. *O novo mundo: entre o medo do desconhecido e a vontade de partir* e iii. *“Terra, terra! Tudo a estibordo, tudo a estibordo!” – as grandes viagens a bordo nas Naus*. Todos os elementos elencados ficarão mais evidentes com a apresentação dos recortes de práticas educativas da mestranda, nos subcapítulos seguintes.

3.1. ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º E NO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Ser professor no 1.º CEB oferece um grande desafio no que se refere à exigência de uma abordagem interdisciplinar, promovendo a interação de todas as vertentes do currículo, tal como está explanado no Perfil do professor do 1.º Ciclo do ensino básico, nomeadamente na alínea e), do DL n.º 241/2001 de 30 de agosto. Assim, a abrangência disciplinar do currículo torna imperativo que o professor do 1.º CEB tenha conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos de cada componente do currículo, relacionando-as entre si, mas também com as experiências, necessidades e nível de desenvolvimento das crianças (Leite, 2018).

Revela-se, desta forma, a importância da articulação curricular horizontal que não é garantida, à partida, pela monodocência pois, como aponta Pacheco (2001), é possível encontrar em muitas turmas do 1.º CEB uma fragmentação disciplinar. Já no 2.º CEB, a articulação curricular horizontal apresenta dificuldades acrescidas, pois, segundo Lopes e Chaves (2018, citado por Leite & Relvas, 2022), “exige o trabalho colaborativo entre professores” (p. 12) com diferentes perspetivas, mas com inúmeras vantagens já discutidas anteriormente.

Apesar disso, é possível compreender que articulação curricular assume importância em contexto educativo e reside fundamentalmente no campo das estratégias de ensino, nomeadamente na sua conceção, planeamento, operacionalização e monitorização (Roldão, 2018, citado por Leite & Relvas, 2022). Também Roldão (2018, citado por Leite & Relvas, 2022) reflete acerca do conceito de articulação curricular horizontal, associando-o ao de aprendizagem significativa e defendendo que é necessário criar “dispositivos de articulação curricular” (p. 15) que estabeleçam conexões entre as aprendizagens de diversas áreas disciplinares, bem como entre as aprendizagens novas e as anteriores. Neste contexto, destacam-se no subcapítulo que se segue, UD que potenciaram a articulação entre diferentes áreas disciplinares, valorizando uma perspetiva interdisciplinar do currículo no 1.º e no 2.º CEB, fundamental no ensino, como discutido no presente capítulo.

3.1.1. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CICLO

De entre as UD já mencionadas anteriormente, evidencia-se a que teve como título agregador *Formas de ver o mundo* (ver apêndice A), integrando saberes de três áreas disciplinares, nomeadamente Português, Matemática e Artes Visuais. A UD surgiu da abordagem ao texto literário selecionado para a aula de Português: *Greve* (2011), de Catarina Sobral. Como afirma Joaquim Fonseca (1992a), “é bem sabido que, na aula de língua materna, todas as actividades giram à roda do texto” (p. 227) e, neste sentido, o texto funcionou como elemento integrador nas UD planificadas pela mestranda.

A aula iniciou-se com a visualização de duas imagens alusivas à greve (v. anexos 2 e 3), as quais foram analisadas através da realização de questões orientadoras, que se focaram, primeiramente, no conceito de fotorreportagem e, de seguida, nas mensagens dos cartazes a partir das quais foi possível abordar o verbo “lutar” com o intuito de levar os alunos a refletirem acerca da greve como uma forma de reivindicação. Este momento foi crucial, uma vez que existiam conceções dos alunos que relacionavam a greve com o descanso, pelo que foi necessário desconstruí-las, refletindo com os mesmos sobre a importância do direito à greve como forma de luta pelos direitos dos cidadãos.

De seguida, foi realizada uma atividade de pré-leitura e, assumindo-se que é neste momento que as estratégias devem motivar e ativar conhecimentos propícios para a boa compreensão leitora (Roriz, 2018), foi realizado um *brainstorming*, partindo de uma frase da obra, cujo principal objetivo era que os alunos antecipassem o(s) tema(s) do texto, como indicam as *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano de escolaridade* (2018a). Também Ballester Bielsa (2000) afirma que é fundamental formular hipóteses, independentemente daquilo que o leitor tiver antecipado se cumprir ou não no conteúdo da obra, pois todo esse processo o ajuda a compreender o texto. Numa fase de reflexão pós-ação, a professora em formação considera que este momento foi fulcral para despertar a imaginação dos alunos e para os fazer convocar os seus conhecimentos acerca do conteúdo da obra, sendo que revelaram entusiasmo e curiosidade relativamente à leitura da mesma.

Finalizado este momento, foi realizada a leitura integral da narrativa e, para isso, foi distribuída a obra em papel aos alunos. Cabe referir que, segundo Roriz (2018), é complexo trabalhar a compreensão da leitura, “cabendo ao professor definir estratégias” (p. 10) que promovam o sucesso desta atividade. Assim, o professor assume um “papel preponderante ao propiciar ao estudante não apenas uma aprendizagem leitora, mas também incutindo técnicas e condutas que resultem na compreensão dessa leitura” (Roriz, 2018, p. 10). Consequentemente, como estratégia de promoção e compreensão de leitura, foram projetadas no quadro interativo as ilustrações da obra, as quais foram exploradas com maior destaque no momento de pós-leitura, que a mestranda abordará de seguida.

Depois da leitura, é fundamental proceder-se à reflexão sobre aquilo que foi lido através, por exemplo, de questões que levem a um entendimento da mensagem do texto e, se necessário, corrigir as antecipações realizadas no momento de pré-leitura acerca do conteúdo da obra (Filho, 1997). Neste sentido, foi realizado um diálogo cujo foco consistiu em averiguar a compreensão global do texto, recuperando as antecipações dos alunos.

No momento de pós-leitura, segundo Negrini (2020), é essencial realizar “atividades de reação/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências” (p. 53). Dado que a obra literária explorava a polissemia da palavra “ponto”, em aula, realizou-se uma atividade de reflexão para clarificar as palavras/expressões que nela surgiam. Nesta

tarefa, a mestranda considera que colocou os alunos num papel ativo, gerindo as intervenções e clarificando as concepções dos mesmos, quando necessário. Antes do intervalo da manhã, foi também realizado um exercício no quadro, onde os alunos deveriam usar as palavras/expressões com a palavra “ponto” exploradas previamente, no contexto adequado - tarefa essencial para verificar as aprendizagens adquiridas.

Com o regresso à sala de aula, realizou-se a leitura do excerto da obra que se segue:

“Primeiro, foi a escrita a entrar em alvoroço. Já não se punham os pontos nos ii... Nem se usavam pontos finais, pontos de exclamação, pontos de interrogação, dois pontos, reticências e pontos e vírgulas. Ninguém entendia patavina do que se escrevia” (Sobral, 2011, pp. 5-8).

Após a leitura do mesmo, foi possível destacar que a greve dos pontos atingiu o mundo da escrita, concretamente os sinais de pontuação. Na perspetiva da mestranda, o mote fornecido pela obra literária potenciou o interesse dos alunos na resolução das tarefas intituladas “Desapareceram os sinais de pontuação, e agora?”.

Nesse momento, os alunos com Medidas Adicionais e Seletivas realizaram tarefas relacionadas com a utilização dos sinais de pontuação, tais como copiar frases pontuadas e efetuar a leitura das mesmas, mas também realizar um exercício de ligação entre o nome e o respetivo sinal de pontuação. Na conceção da mestranda, as tarefas respeitaram o ritmo de aprendizagem dos alunos, integrando-os no trabalho a ser desenvolvido com os restantes elementos da turma.

De seguida, partindo de um excerto da obra explorada, voltou-se a reflexão para o mundo da arte. Segundo Lapa (2012), no âmbito da Educação Artística, é fundamental “implementar estratégias para promover o contacto com obras de arte” (p. 142) e, ao facilitar e promover o diálogo com as mesmas, desenvolve-se o pensamento crítico e a “sensibilidade artística/estética” (p. 142). Neste âmbito, foram apresentados e explorados, em sala de aula, quadros do abstracionismo geométrico de Wassily Kandinsky e Piet Mondrian, nos quais os pontos, as linhas e as combinações de cores são usados para formar figuras geométricas. Na perspetiva da mestranda, para facilitar o diálogo acerca dos quadros, foi muito importante

explorar as figuras geométricas e as combinações de cores presentes nas obras de arte, mas também perceber as perspectivas dos alunos sobre os quadros, tendo em conta o tema aglutinador da UD: *Formas de ver o mundo*.

Para além disto, foi também essencial questionar a turma sobre o que era comum a todos os quadros explorados, construindo-se, deste modo, o conceito de movimento artístico com os alunos. Assim, antes do almoço, realizou-se a exploração do quadro *Color Study: Squares with Concentric Rings*, de Wassily Kandinsky, tendo como principal objetivo que os alunos se inspirassem nele com o intuito de mobilizarem linguagem elementar das artes visuais, como a cor e a forma, para criarem uma obra de arte (DGE, 2018b), uma vez que, no texto literário lido, os museus foram afetados pela greve dos pontos e os quadros ficaram em branco. Posteriormente, os alunos atribuíram um nome ao seu quadro e apresentaram as composições ao grupo-turma: momento que se revelou um dos mais interessantes da aula.

No período da tarde, a greve dos pontos atingiu a Matemática, concretamente a Geometria. Primeiramente, foi realizada a leitura pela professora em formação do excerto da obra *Greve* que se segue: “Nas escolas, não houve aulas de geometria, nem de desenho. Sem pontos era o fim da geometria” (Sobral, 2011, p. 11-12). Depois do diálogo em torno do significado das frases lidas, foram explorados os conteúdos matemáticos círculo e circunferência, através do preenchimento de um guião de trabalho com inúmeros desafios (v. apêndice 1). A primeira tarefa pedia que, de acordo com um vídeo, os alunos completassem as definições de círculo e circunferência; pelas respostas dos estudantes, verificou-se que o mesmo se revelou adequado e elucidativo.

No que toca ao primeiro desafio, a partir do mote “Desapareceu o ponto que marca o centro do círculo, vamos encontrá-lo!”, foi pedido aos alunos que descobrissem o centro de um círculo através de um conjunto de dobragens para, posteriormente, preencherem a definição de centro. Já no segundo desafio, deveriam traçar linhas a partir do centro até qualquer ponto da circunferência e medir o comprimento dessas mesmas linhas. Assim, foi possível compreenderem que qualquer ponto de uma circunferência está à mesma distância do seu centro e, de seguida, conseguiram identificar esta distância como sendo o raio (DGE, 2021a).

O último desafio propunha a exploração de um *applet* criado pelo par pedagógico, na aplicação *GeoGebra* através do *tablet* - uma ação estratégica que emerge nas *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º ano de escolaridade* (DGE, 2021a). Para a exploração do mesmo, os alunos deviam deslizar uma barra horizontal, que alterava a medida do raio, e completar o guião com a respetiva medida do diâmetro. Após um diálogo estabelecido com os estudantes, os mesmos foram capazes de compreender a relação entre a medida do raio e o diâmetro (DGE, 2021a), bem como de completar acertadamente a frase “O diâmetro é *duas vezes* o raio”. É ainda de referir que ambientes de aprendizagem dinâmicos como o *GeoGebra* encorajam os alunos a medir e a investigar situações geométricas (Ferri *et al.*, 2014), tal como se pôde verificar em sala de aula com esta atividade.

Enquanto foi realizado o guião de trabalho pela turma, os alunos com Medidas Adicionais e Seletivas realizaram tarefas adaptadas. Nas tarefas pensadas para esta aula (v. apêndice 2), foi tida em conta a seguinte proposta de ação estratégica presente nas *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática do 1.º ano de escolaridade*: o contorno de superfícies planas de sólidos, num papel, recorrendo a objetos do quotidiano. Para tal, foram disponibilizados alguns materiais (uma caixa de Toblerone, um pacote de Maizena, uma caixa cilíndrica e uma embalagem sem rótulo) que os alunos contornaram para, posteriormente, identificarem as figuras planas obtidas. A exploração de materiais concretos é muito pertinente no âmbito do ensino da Geometria, como aponta Kaleff (2003, citado por Carvalho *et al.*, 2009), e, em aula, permitiu concretizar o objetivo definido para a mesma, a saber: o reconhecimento de triângulos, quadrados, retângulos e círculos em sólidos diversos, recorrendo a representações adequadas (DGE, 2021d).

Este guião abrangeu ainda, entre outras, tarefas em que os estudantes deveriam ligar o nome e a respetiva figura geométrica, assim como rodear apenas os círculos que identificassem numa imagem com várias figuras geométricas. Cabe também referir que, segundo o DL n.º 54/2028 de 6 de julho, nomeadamente o artigo 6.º, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a “adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena” (p. 2921). Nesse sentido, conforme ocorreu nas demais atividades descritas, as tarefas realizadas ao longo da aula respeitaram o

nível em que se encontravam os alunos que usufruíam destas medidas sem que, por isso, estivessem alheados do trabalho desenvolvido, potenciando, desta forma, “a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo” (p. 2921).

Por fim, no que se refere à consolidação dos conhecimentos construídos na aula, a mestranda optou por, numa primeira fase, distribuir uma frase em código aos estudantes (v. apêndice 3). Para que a conseguissem decifrar, foram fornecidos problemas matemáticos que exigiram a mobilização dos conceitos abordados no período da tarde. Após a concretização desta tarefa, foi distribuído o código para que os alunos conseguissem decifrar a frase “Não te esqueças de que o raio é metade do diâmetro”, a qual se encontrava por pontuar. Foi proposto, de seguida, que pontuassem e indicassem o tipo de frase, consolidando, assim, o conteúdo abordado na parte da manhã. Os alunos foram capazes de pontuar com um ponto final, indicando que a frase era declarativa, mas também destacaram a possibilidade de pontuar com um ponto final ou com um ponto de exclamação, se a frase fosse imperativa, destacando que se podia tratar de um conselho, uma vez que era utilizada a expressão “Não te esqueças”. Na conceção da formanda, esta tarefa de consolidação em diferentes fases foi bem conseguida, permitindo sistematizar os conteúdos abordados de forma interessante e cativante para os alunos através da estratégia do desafio.

3.1.2. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 2.º CICLO

No âmbito do 2.º CEB, a mestranda evidencia uma UD comum que visou a articulação entre Português, no 6.º ano de escolaridade, e HGP, no 5.º ano de escolaridade, tendo como título agregador *Monarquia em crise* (v. apêndice B). O tema para a UD emergiu dos conteúdos abordados em HGP, designadamente a crise da Monarquia devido à morte de D. Fernando, originando um problema de sucessão à Coroa Portuguesa (1383-1385). Nesse sentido, foi seleccionada a obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés* (Cali & Somà, 2012), na disciplina de Português, onde é retratado o aparecimento de uma coroa no lago das rãs, vindo a instalar-se uma Monarquia que gera descontentamento. Essa Monarquia é questionada por muitos e fica também em risco, não pela morte da rainha, mas pelo desaparecimento da coroa. As

diferentes tarefas da UD, em Português, organizaram-se em quatro blocos de 50 minutos, lecionados em dois dias distintos, abrangendo todos os domínios do ensino da língua.

O percurso das aulas iniciou-se com a abordagem à obra supracitada. Antes de mais, cabe referir que é necessário atender às “três fases do processo de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura” (Caetano, 2015, p. 28). Nesse sentido, a aula iniciou com uma atividade de pré-leitura, nomeadamente a análise de uma sequência de ilustrações relativas aos momentos principais da obra (v. anexo 4), o que se revelou eficaz, pois permitiu aos alunos antever possíveis títulos da obra, destacando-se os seguintes: “O mundo das rãs”, “A vida de uma rã” e “A rã rainha”. Através do diálogo com alunos acerca das ilustrações e das hipóteses de títulos sugeridas, foi possível perceber que os mesmos conseguiram identificar a personagem principal desta história. Na perspetiva da formanda, este momento foi bem conseguido, tendo em conta que os alunos atingiram o objetivo definido pela mesma na fase de planificação, assim como preconizado nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano* (“antecipar ações narrativas a partir de elementos do paratexto”, DGE, 2018c, p. 9).

Na fase da leitura, foi distribuída a obra em formato papel para que fosse realizada a leitura por unidades de sentido, em voz alta, sendo que, na opinião da mestranda, esta tarefa potenciou a compreensão da narrativa, como foi possível notar no diálogo realizado *a posteriori*.

Concretamente sobre as questões colocadas após a leitura, o foco das mesmas era que os alunos explicitassem o sentido global da obra literária. Assumindo a articulação com o conteúdo da disciplina de HGP, isto é, com a crise de sucessão ao trono de 1383-1385, abordou-se, no diálogo acima referido, a Monarquia como forma de governo, através de um excerto da obra e de algumas questões previamente estruturadas. Assim, a mestranda considera que o diálogo foi bem orientado, sendo que os alunos conseguiram identificar o regime político associado à relação de poder que é estabelecida por uma das rãs da história, distinguir os critérios para a sucessão ao rei na obra e numa Monarquia, refletindo acerca das consequências da ausência de um herdeiro, neste regime político. Ademais, foram capazes de realizar a distinção entre essa forma de governo e a República, no que se refere ao chefe de estado, aos critérios de sucessão e à organização dos poderes.

Dando seguimento à aula, realizou-se uma tarefa de leitura (v. apêndice 4) com o intuito de desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão, para tal foram colocadas questões de compreensão reorganizativa, compreensão literal, compreensão inferencial e de compreensão crítica. Tendo em conta que a compreensão reorganizativa deve visar, essencialmente, a “esquematização (..) da informação, consolidando ou reordenando as ideias” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 14), foi proposta a reorganização de um conjunto de frases da obra. A propósito desta atividade, a mestranda considera que poderia ter sido proveitoso fornecer aos estudantes a indicação de sublinharem o texto para, posteriormente, ordenarem os acontecimentos, facilitando a concretização desta tarefa.

Para além desta, a tarefa de leitura incluía questões de escolha múltipla, verdadeiro e falso, resposta curta, de compreensão literal e inferencial. No que se refere à primeira tipologia de questões, é fundamental que exista o reconhecimento da “informação explicitamente incluída num texto” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 14) e, para isso, foram formuladas questões que permitiram aos alunos identificar os temas e as ideias principais da obra. Por outro lado, as questões de compreensão inferencial, que pressupõe a “formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 14), permitiram que os estudantes fizessem “inferências, justificando-as” (DGE, 2018c, p. 7), como sugerido nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano*. Realizou-se, ainda, uma questão de resposta longa para promover a compreensão crítica que pretendeu que os alunos explicassem o seu ponto de vista acerca do comportamento da rainha quando se tornou rainha, analisando “o modo como os temas, as experiências e os valores são representados” (DGE, 2018c, p. 9) na obra literária em destaque.

De seguida, realizou-se uma tarefa de revisão gramatical (v. apêndice 5) sobre a classe dos determinantes. Assim, neste exercício, foram integradas frases da obra, uma vez que a gramática da língua portuguesa, nomeadamente o seu conhecimento explícito e a tomada de consciência do seu funcionamento devem surgir em articulação com os outros domínios da língua e, neste caso, potenciaram uma melhor compreensão da obra em questão. Como tal, a primeira secção desta tarefa correspondia à identificação de determinantes em frases e à extração de uma conclusão acerca da posição do determinante na frase, levando a que os estudantes identificassem que todos os elementos por eles sublinhados antecederiam um nome

e eram determinantes. Posteriormente, realizaram uma lista de verificação para identificarem as subclasses dos determinantes, o que fomentou o interesse dos mesmos. No que se refere à organização em pares, considera-se que esta incentivou o trabalho colaborativo e a aquisição de competências de relacionamento interpessoal (Martins *et al.*, 2017).

Concretamente sobre a estudante com Medidas Seletivas, a mesma ausentou-se, no primeiro tempo da aula, realizando as tarefas adaptadas, no segundo tempo. Consequentemente, assumindo os ajustes necessários já mencionados no capítulo referente à caracterização do contexto educativo do 2.º CEB, realizou-se uma adaptação da obra literária *A rainha das rãs não pode molhar os pés* (2012), de Davide Cali (v. apêndice 6). A tarefa de leitura, numa versão adaptada (v. apêndice 7), revelou-se pertinente, pois a aluna foi capaz de identificar o autor, o ilustrador, a editora, o título da obra, os aspetos relevantes da biografia do autor e, ainda, evidenciar a compreensão da narrativa através da resolução das questões de verdadeiro e falso e de reorganização de frases. Para além disso, identificou, com sucesso, palavras que pertencem à classe dos nomes, em balões com intrusos, e, assim, destacou as personagens e os espaços da obra literária. Por fim, a estudante selecionou a sua parte favorita da história para a ilustrar. Na perspetiva da mestrande, estas adaptações revelaram-se adequadas, uma vez que a aluna conseguiu realizar a leitura do texto em voz alta com a díade da mestrande, evidenciando, em diálogo e na realização da tarefa de leitura, a compreensão da mesma.

O segundo dia de aulas começou com uma atividade de audição de um texto informativo sobre as rãs que será explorada em maior detalhe no subcapítulo “Recorte das práticas educativas no 1.º e no 2.º CEB: Português”, concretamente no domínio *Oralidade*. Cabe apenas referir que, sobre a estudante com Medidas Seletivas, e à semelhança das intervenções anteriores, foi elaborado um guião adaptado.

A última tarefa da presente UD pressupõe o trabalho em grupo para a redação de uma notícia (v. apêndice 8), a qual foi iniciada pela “fase de planificação” (Sá, 2016, p. 14), dado que este momento de preparação do texto se revela necessário para “identificar o tema a tratar, reunir informação sobre este e selecionar a informação que vai ser efetivamente usada” (Sá, 2016, p. 14), tendo em conta o género textual. Assim sendo, foi fornecida à turma a notícia “A descoberta de uma nova espécie de rã” para o preenchimento de um quadro de revisão. Após

a leitura da notícia, realizou-se a correção do quadro, em grupo-turma, sendo evidenciadas as características deste género particular de texto de imprensa.

A elaboração da notícia pelos estudantes teve, então, início com a criação de um título e, para isso, recorreu-se a um jogo que “consiste em recortar títulos dos jornais e misturá-los entre si” (Rodari, 1973, p. 52). Posteriormente, os alunos selecionaram duas partes dos títulos distribuídos para integrar no seu próprio título, tal como a palavra “rã”, que era de carácter obrigatório. Os grupos procederam ainda ao preenchimento de um quadro com a resposta às questões relativas ao *Lead* e ao corpo da notícia. Ademais, em aula, a mestranda realizou apoio individualizado em cada grupo de trabalho, potenciando-se, assim, um diálogo entre os elementos do grupo sobre o conteúdo da notícia que pretendiam elaborar, reforçando a importância da relação entre a planificação e o título da notícia que criaram.

Seguiu-se a “fase de redação” (Sá, 2016, p.14), na qual os grupos redigiram a notícia seguindo a estrutura trabalhada em aula, assim como a planificação que elaboraram, sem esquecer a relação com o título criado. Desta forma, obtiveram-se notícias de acontecimentos extraordinários e divertidos, como é o caso de uma intitulada “Eleições para a rainha rã na Foz do Lima”, em que a morte repentina da rainha rã leva à convocatória de eleições extraordinárias que envolvem concursos divertidos e o voto dos habitantes do lago. Ou esta outra, com o título “A *internet* muda a vida das rãs”, que relata o facto de a publicação de vídeos de maus-tratos a rãs fez com que Rui desencadeasse uma ação de sensibilização na *internet*, e, através dos seus vídeos, conseguisse diminuir significativamente a percentagem de maus-tratos a estes animais no local onde vive. A mestranda considera que esta estratégia potenciou a criatividade dos alunos, resultando em produções escritas bem conseguidas, no que se refere à estrutura e finalidade de uma notícia, mas também ao conteúdo. Por fim, assumindo que a “fase da revisão” (Sá, 2016, p.15) implica a deteção de falhas no texto, a formanda incentivou à leitura da notícia, para, posteriormente, os grupos de trabalho realizarem o preenchimento de uma tabela de revisão.

No que se refere às aulas de HGP, o percurso iniciou-se com a visualização de um vídeo, nomeadamente “A crise do século XIV na Europa”, para revisão e contextualização da crise de sucessão ao trono português após a morte de D. Fernando. Através do questionamento

realizado pela formanda, os alunos conseguiram elaborar um esquema relativo aos motivos que levaram à crise do século XIV na Europa, a saber: fomes, pestes e guerras. De seguida, antes de abordar a morte do Rei, refletiu-se com os alunos acerca dos perigos que podiam surgir associados a uma crise de sucessão à Coroa portuguesa, nomeadamente a perda da independência de Portugal. Para isso, explorou-se, em grande grupo, um esquema com as relações familiares de D. Fernando com recurso a um conjunto de questões orientadoras. Após a contextualização acerca da situação em que se encontrava a monarquia portuguesa, foram analisadas as cláusulas do Tratado de Salvaterra de Magos, tendo os alunos evidenciado que compreenderam a importância do mesmo para a garantia da independência do reino.

Prosseguiu-se com a apresentação de um vídeo sobre a morte de D. Fernando e, de seguida, assumindo a pertinência de “propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado” (Barca, 2004, p. 133), deu-se a conhecer uma situação-problema, com base na questão “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?”, que deveria ser respondida através da resolução de inúmeros desafios, no fim da aula.

Seguidamente, após a criação de pequenos grupos de trabalho, foi fornecido um quadro com várias funções: (i) *O guardião do conhecimento*, responsável por ler as questões do guião em voz alta e as pistas a todos os elementos do grupo; (ii) o *Detetive do passado*, que se deslocava ao exterior para trazer as pistas; (iii) o *Mestre do tempo*, responsável por gerir o tempo que o grupo tinha para resolver cada desafio do guião e (iv) o *Mestre do silêncio*, que deveria gerir o silêncio, principalmente durante a leitura. A propósito desta atividade, importa destacar que, segundo Firminiano (2001), no “modelo de aprendizagem cooperativa, se distribuem as responsabilidades” e “cada aluno desempenha uma função” (p. 16). Ademais, no trabalho cooperativo “todas as funções são importantes” (p. 15) para facilitar o trabalho em grupo. Nesse sentido, os alunos distribuíram as funções acima mencionadas, facilitando, na perspetiva da mestrandia, a dinâmica de trabalho de grupo face a outras tarefas já realizadas.

Para planificar aulas de HGP, revela-se ainda fundamental “integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares (...), oralmente e por escrito” (Barca, 2004, p. 133). Quanto às atividades cooperativas, as mesmas

devem ser intrinsecamente interessantes, motivadoras, desafiantes e “implicar leitura e escrita” (Firmiano, 2011, p. 27). Nesse âmbito, a mestranda elaborou guiões com o título *Uma aventura no passado: a crise de sucessão ao trono no século XIV* (v. apêndice 9), que continham vários desafios e, para os concretizar, os grupos tiveram de procurar as pistas que estavam escondidas fora da sala da aula. De destacar que esta estratégia se apresentou como facilitadora da aprendizagem, uma vez que, através da leitura de fontes históricas diversas, os alunos puderam construir uma compreensão contextualizada dos eventos do passado.

Figuras 4 e 5

Uma aventura no passado: a crise de sucessão ao trono no século XIV - guião e pistas (fonte: arquivo da mestrand)



Concluído o trabalho em grupo, os desafios realizados permitiram aos alunos dar resposta, em grupo-turma, à questão-problema formulada no início da aula. Para isso, realizou-se um esquema através de questões que focaram os principais temas explorados em aula, o que se revelou um momento fundamental para a avaliação das aprendizagens no que respeita à “evolução das ideias dos alunos do momento inicial e do momento final da intervenção educativa” (Barca, 2004, p. 135). É ainda de referir que, ao realizar esquemas, oferecemos aos alunos uma visão clara dos conteúdos, o que facilita a compreensão e a retenção de conceitos, potencia a capacidade de relacionar ideias, estimula a memorização, propiciando-lhes uma visão global das aprendizagens construídas (Lima, 2018).

Por fim, no momento de sistematização, a concretização de uma tarefa de forma individual permitiu aferir as aprendizagens desenvolvidas. Após a análise da mesma, o sucesso foi notório, revelando-se a construção de aprendizagens e a concretização dos seguintes objetivos propostos na planificação: os alunos devem ser capazes de descrever sucintamente o problema de sucessão após a morte de D. Fernando, de reconhecer a divisão dos portugueses relativamente aos candidatos ao trono e, ainda, de descrever sucintamente os acontecimentos da crise de 1383-1385 desde a primeira invasão castelhana.

3.2. PORTUGUÊS

Na perspectiva de Sim-Sim *et al.* (1997), quando as crianças entram na escola já possuem um “domínio significativo da língua” que resulta de um “processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (p. 35). Isto acontece porque a “espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais” (p. 15), adquirindo a língua materna com rapidez, usando-a no papel de locutor, interlocutor e ouvinte. Embora seja notável o desenvolvimento da linguagem que é atingido até aos seis anos de idade, o mesmo não está concluído à entrada da escolaridade obrigatória, cabendo à escola um papel de destaque no “crescimento linguístico do jovem falante” (p. 35), nomeadamente na promoção da aprendizagem das competências que não decorrem do processo de aquisição natural.

Neste contexto, emerge uma questão: como “construir um saber novo, a adquirir pela criança aprendente, num domínio em que os recursos de que se dispõe (...) se lhe afiguram como naturalmente suficientes” (Amor, 1993, p. 8)? Por conseguinte, importa refletir acerca do papel do ensino da língua portuguesa e, posteriormente, do professor de Português.

No que se refere ao primeiro tópico, Sim-Sim *et al.* (1997) enfatiza a necessidade de desenvolver competências nucleares, isto é, a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. Para além disto, o papel da educação literária é imprescindível, tema que será desenvolvido no capítulo seguinte. A aula de Português deve, segundo Ana Lopes (2018), promover a interação entre os diferentes domínios, pautando-se “pela abertura à pluralidade discursiva e textual” (p. 49).

Também Almeida e Nogueira (2013) reforçam a necessidade de contrariar uma educação tradicional onde o “ensino descontextualizado era interligado a exercícios mecânicos e frases soltas” sem colaborar com o desenvolvimento da “competência linguística, seja escrita ou oral” (p. 2). Cristina Sá (2015) corrobora esta perspetiva, apontando que, ao ensino da língua, cabe um papel de destaque por potenciar o desenvolvimento de “competências em comunicação oral e escrita” (p. 134) que considera serem transversais.

Concretamente sobre a transversalidade da LP, Sá (2015) enfatiza a sua pertinência, uma vez que, além de ser fulcral para o contexto académico ao assumir-se como “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo” (Bartolomeu & Sá, 2008, p. 18), é também imprescindível para a vida quotidiana. Emerge, desta forma, a necessidade de se pensar no ensino da LP de forma transversal, envolvendo outras áreas disciplinares e não disciplinares.

Além disso, Sim-Sim *et al.* (1997) constatarem como objetivo da aula de língua o acesso de todos os alunos à língua padrão, uma vez que a mesma se revela um “instrumento essencial de cidadania” (p. 38), pois os alunos têm de a dominar

“para se informar[em], para estudar[em], para desempenhar[em] actividades profissionais que exigem qualificação (...), para aceder[em] a produtos culturais, para se comportar[em] adequadamente nas situações institucionais em que é [sic] chamado a interagir verbalmente e a exprimir[em]-se por escrito” (p. 38).

Por isso, é fundamental consciencializar os alunos “da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades”, contribuindo para a “formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças” (p. 38).

Quanto ao papel do professor de português em todos os níveis de ensino, Brito e Lopes (2001) indicam que este deve ter uma “formação linguística rigorosa” (p. 50), pois, só assim, pode assumir “atitudes pedagógicas mais adequadas e compreensivas face às dificuldades e às diferenças inerentes a esta fase da aprendizagem” (p. 50). Também Duarte (2001) corrobora esta ideia, apontando que para se ser professor de LP, ser “um utilizador proficiente da língua portuguesa” (p. 29) deveria existir como pré-requisito. Ademais, é importante mencionar que o professor de português deve colaborar na “formação de pessoas críticas, participativas [e] atuantes” (Almeida & Nogueira, 2013, p. 2), exercendo a função de mediador para a construção do conhecimento por parte dos alunos. Como tal, na disciplina de Português, ao longo dos 1.º e 2.º CEB, os alunos devem desenvolver competências nucleares nos diferentes domínios, em níveis cada vez mais exigentes. Nos parágrafos seguintes, de forma breve, focar-se-ão as competências que deverão ser desenvolvidas em cada domínio no 4.º e 6.º ano de escolaridade, as quais nortearam as decisões tomadas na PES.

No que se refere ao 4.º ano de escolaridade, as *Aprendizagens Essenciais de Português* (2018a) indicam que a aula de língua deve ser orientada para o desenvolvimento: da competência da oralidade com o intuito de levar os alunos a interagirem com adequação mediante o contexto e as diversas finalidades comunicativas; da competência leitora, tendo em vista o domínio da leitura em voz alta e silenciosa bem como a compreensão de textos narrativos, descritivos e informativos; da educação literária, que se prende com a criação de uma relação afetiva e estética com textos literários, quer do património literário oral quer da literatura escrita, sendo, para isso, necessário ler textos poéticos, narrativos e dramáticos; da competência da escrita, que exige que o aluno saiba escrever de forma legível e usar a escrita para redigir textos curtos aplicando, de forma correta, as regras de ortografia e de pontuação; e, por fim, o desenvolvimento de uma “consciência e conhecimento dos elementos, estruturas, regras e usos da língua” (p. 4).

Já sobre o 6.º ano de escolaridade, as *Aprendizagens Essenciais de Português* (2018c) sugerem que a aula de português deve ser orientada para potenciar o desenvolvimento: da competência da oralidade, tendo por base géneros textuais e discursivos adequados aos propósitos comunicativos, tais como expor, informar, descrever, narrar, fazer apreciações e argumentar; da competência da leitura, predominantemente através de textos orientados para informar, como a notícia e o roteiro, e influenciar, tal como discursos da esfera da publicidade, entre outras finalidades; da educação literária, visando fundamentalmente o “conhecimento de aspetos formais específicos do texto poético e do texto dramático” (p. 4); da competência da escrita, tendo como principal foco que o aluno saiba escrever para, assim, transmitir conhecimento e defender uma opinião de forma fundamentada; e, ainda, da competência gramatical, nomeadamente de um conhecimento progressivo de aspetos básicos do plano “fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico [e] textual-discursivo” (p. 4).

Por fim, pode concluir-se que o professor de Português não deve realizar as suas práticas de forma fragmentada (Almeida & Nogueira, 2013) mas, segundo Ferreira *et al.* (2010), valorizar a articulação dos domínios do ensino da língua e destes com as outras áreas do currículo, ciente de que bons níveis nas várias competências nucleares do português favorecem a construção de aprendizagens nas restantes áreas disciplinares.

Nos subcapítulos que se seguem, serão evidenciados recortes das práticas educativas organizados de acordo com os domínios do ensino da língua e que tiveram por base não apenas os princípios norteadores do ensino da Língua Materna, mas também as competências nucleares que devem ser desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB.

3.2.1. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º E NO 2.º CEB: PORTUGUÊS

A aula de Português deve considerar a “realidade vasta e complexa que é uma língua” (DGE, 2018a, p. 1) e assumir a LP como objeto de estudo. Para isso, é necessário “entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (DGE, 2018a, p. 1), reconhecendo que se deve basear o desenho de percursos de aprendizagem nesta área de saber na interseção dos seus diversos domínios. Neste sentido, tanto no 1.º como no 2.º CEB, foram planificadas aulas que promoveram o desenvolvimento autónomo, mas também articulado, de competências de Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática.

Oralidade

Antes de mais, cabe referir que a didática da oralidade equaciona aspetos inerentes ao ouvir e ao falar (Lugarini, 2003; Amor 1993). Concretamente sobre este domínio do ensino da língua, Emília Amor (1993) refere que a ele é dedicada uma “menor atenção” (p. 62) em comparação com os restantes. Apesar disto, a professora em formação considera que a oralidade assume um papel cada vez mais preponderante, pois as “competências em comunicação oral” (Sá, 2019, p. 168) são fundamentais à vida no século XXI.

Sobre as particularidades que devemos considerar quando o saber falar é referido, destaca-se o desenvolvimento da capacidade ideativa, bem como das competências pragmáticas, sintáticas, textuais, semânticas e técnicas. Assim, para além de saber falar, é crucial saber ouvir, sendo que, para isso, é necessário ter competências, como o reconhecimento fonológico, prosódico e semântico, de estruturas sintáticas e textuais e, ainda, a capacidade pragmática e a competência seletiva (Lugarini, 1996). Tanto no 1.º como no 2.º CEB reforça-

-se a pertinência da educação para o ouvir, a qual se traduz, a título de exemplo, em atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta, tendo em conta diversas finalidades (Luna, 2016).

No que concerne ao 1.º CEB, no âmbito da UD *Como se fazem amigos?*, foi planificada pelo par pedagógico uma atividade de expressão oral, nomeadamente um debate, isto é, “uma forma de discussão em grupo, orientada e regulada por um moderador e centrada num tema previamente estabelecido” (Amor, 1993, p. 80). Primeiramente, foi apresentado o tema do debate - o valor da amizade -, que partiu da leitura de uma obra literária com o mesmo título da UD, escrita por Tom Percival.

Numa primeira fase, organizaram-se dois grupos que, através da tomada de notas e da pesquisa em documentos fornecidos pelas formandas, prepararam a argumentação oral para dar resposta à questão “Se fosses tu a Rosa, confiavas no Gaspar e mostravas o que tinham feito aos outros meninos, ou não?”.

No período da tarde, foi realizado o debate com a apresentação de três argumentos por grupo, acompanhadas de momentos de contra-argumentação. Foram ainda utilizados como recurso alguns balões de fala impressos em cartão com frases, como é exemplo, “Será que posso interromper?” e “Desculpa, mas não partilho da mesma opinião. Posso partilhar a minha?”, já discutidas numa fase inicial da aula, tendo em vista o desenvolvimento de mecanismos de cortesia linguística. Depois do debate, realizou-se um momento de reflexão, onde os alunos se mostraram conscientes sobre aspetos positivos, como o empenho e o uso da palavra para exprimir opiniões, conforme o disposto nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano de escolaridade*. Apesar disso, foram também capazes de identificar aspetos a melhorar como “pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros” (DGE, 2018a, p. 6), atitudes que foram trabalhadas noutros debates realizados ao longo do ano letivo.

Por seu turno, no 2.º CEB, no âmbito da UD *Monarquia em risco*, foram desenvolvidas competências do saber ouvir, designadamente de escuta ativa para “seleção de informação relevante para um determinado objetivo” (DGE, 2018a, p. 6). Consequentemente, assumindo que uma atividade de audição pressupõe um trabalho em etapas, no momento de pré-audição, é essencial a “socialização da temática, a ativação, o resgate de conhecimentos

prévios e a contextualização do texto” (Luna, 2016, p. 36). Nesse sentido, realizaram-se questões para recordar o tema da obra estudada, *A rainha das rãs não pode molhar os pés* (2012). Ademais, apresentou-se o tema do texto informativo para os alunos delinearem o objetivo de escuta - conhecer as características das rãs. Seguidamente, realizou-se a primeira audição do texto para a tomada de notas em conformidade com o objetivo definido o que potenciou, na perspetiva da mestranda, uma maior compreensão do texto.

Posteriormente, distribuiu-se um guião (v. apêndice 10), do qual se fez a leitura em voz alta, para, após uma segunda audição do texto informativo, os alunos procederem ao preenchimento do guião. No que ao momento de pós-audição diz respeito, segundo Luna (2016), os sentidos devem ser solidificados e o professor deve atuar como mediador, escutando as interpretações e esclarecendo as dúvidas dos alunos. Para isso, realizou-se uma terceira audição para confirmação das respostas dadas às questões do guião. Para finalizar a atividade, colocaram-se algumas questões, centradas em temas como a alimentação, a locomoção e o *habitat* das rãs, cujo intuito era levar os alunos a estabelecerem uma ligação entre o texto informativo que ouviram e o texto narrativo estudado anteriormente.

Leitura e Educação Literária

Na aula de português, o texto e a sua leitura constituem a etapa “fundamental e fundamentante” (Sousa, 1993, p. 14) da sessão letiva, correspondendo a um momento privilegiado de ensino e de aprendizagem. Segundo Amor (1993), apesar de a leitura estar “no centro da actividade pedagógica”, isso nem sempre aconteceu da melhor forma, ou seja, “de modo a perpetuar (...) a necessidade e gosto de ler” (p. 91). Nesse sentido, reforça-se a importância da leitura de textos literários, visto que, para além de contribuírem para o desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita, tal como aceder ao conhecimento sobre o funcionamento da língua, permitem veicular tradições e valores essenciais à formação de uma cidadania consciente, uma vez que proporcionam aos alunos diferentes visões do mundo e uma maior consciência da diversidade (Gomes & Macedo, 2013; Lomas, 2006). Logo, é fulcral que a aula de português se pautar pela “pluralidade (...) textual” (Lopes, 2018, p. 49) e, nesse sentido, a mestranda procurou integrar, em sala de aula, textos literários e não literários distintos.

Ademais, assumindo que “ler é compreender, obter informação [e] aceder ao significado do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 7), deve, também, existir “um trabalho de gestão da compreensão que passa pela adoção de estratégias e processos para motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão” (Lopes, 2018, pp. 51-52). Para além disto, é de referir que, segundo Roriz (2018), a compreensão da leitura resulta da interação entre o processamento do texto, o leitor e o contexto. O mesmo autor afirma, igualmente, que o processo de leitura deve ser acompanhado de estratégias a desenvolver em três momentos: “antes da leitura (pré-leitura), durante a leitura (leitura) e após a leitura (pós-leitura)” (p. 7).

Concretamente sobre as atividades que integram a fase de pré-leitura, segundo Ballester Bielsa (2000, citado em Caetano, 2015), as mesmas subdividem-se em dois grandes grupos: “as que se relacionam com elementos textuais, sejam eles linguísticos ou não linguísticos, que permitem antecipar alguma informação constante do texto e as que contextualizam o texto antes da sua leitura” (p. 30). Assim, no âmbito do 1.º CEB, na abordagem à obra *O Natal do lobo Pepe* (2015), de Álvaro Pecegueiro, que integrou a UD *Respeitar a Natureza, preservar a vida*, a mestranda optou por realizar uma atividade que integrou o primeiro grupo destacado anteriormente, neste caso, uma atividade de previsão, que permitiu aos alunos obterem informação sobre o que ia ser lido a partir da análise e interpretação dos elementos paratextuais (Ballester Bielsa, 2000). Para isso, foi analisada a capa e a contracapa da obra através de questões orientadoras. Na perspetiva da formanda, esta estratégia potenciou a antecipação dos temas da obra, assim como do estabelecimento de relações intertextuais com o texto infantil “O Capuchinho Vermelho”, discutidas com mais pormenor após a leitura.

Por outro lado, no 2.º CEB, a mestranda selecionou outra atividade pertencente ao primeiro grupo já mencionado, nomeadamente uma atividade de predição, isto é, que ajuda os alunos a fazer previsões sobre o que vão ler através de fragmentos de parágrafos ou frases do texto (Ballester Bielsa, 2000). Assim sendo, no âmbito da UD *O novo mundo: entre o medo do desconhecido e a vontade de partir*, para a abordagem inicial à narrativa “O peixinho que descobriu o mar”, do livro *Estranhões & Bizarrocos* (2000), de José Eduardo Agualusa, foi selecionada a frase: “Cristóbal olhava para eles aflito incapaz de explicar aquela vontade de partir que sentia crescer todos os dias dentro do seu coração!” (Agualusa, 2000, p. 27), em conjunto com uma ilustração. Na opinião da formanda, esta atividade revelou-se muito

interessante, pois não só permitiu aos alunos preverem qual seria a personagem principal e o local onde ela nasceu, como gerou curiosidade para a leitura, nomeadamente para perceberem se, na verdade, o peixe Cristóbal sentia vontade de partir para o mar, como anteciparam inicialmente os estudantes.

Também neste ano de escolaridade, na leitura do livro *A grande fábrica de palavras* (2012), de Agnès de Lestrade e Valeria Docampo, a atividade de pré-leitura integrou o segundo grupo de atividades, ou seja: antecipação acerca do que ia ser lido. Assim, o tema da obra foi apresentado a partir de palavras-chave pertencentes à mesma (Ballester Bielsa, 2000), recorrendo-se para o efeito a um *booktrailer*. Além de propiciar a formulação de previsões pelos alunos, esta atividade de pré-leitura potenciou que a leitura surgisse “de forma convidativa e prazerosa” (Corrêa, 2017, p. 13), enquadrando-se com as características desta geração de alunos, que se revela dinâmica e digital.

Na fase da leitura, revela-se fundamental que os alunos procedam “à construção dos sentidos do texto” (Caetano, 2015, p. 31), podendo adotar-se estratégias diversificadas. Nesse sentido, a mesma autora enfatiza, por exemplo, o recurso a imagens em “estreita relação com o texto verbal” (p. 33), tal como o recurso à música, tendo em conta a pertinência do “cruzamento do texto verbal como outras linguagens” (p. 34), pois apresenta vantagens como o aumento da motivação, por captar a atenção dos alunos (Diéguez, 1984, citado por Câmara, 2010, p. 31).

No âmbito do 1.º CEB, concretamente na UD *Pensar o presente, construir o futuro*, a leitura da história “Século XXVII, cidade de Alcochete” (2004) em voz alta pela mestranda foi acompanhada de imagens - umas estáticas, outras em movimento -, vídeos e música, auxiliando os estudantes a criar “uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido” (Sim-Sim, 2007, p. 17) através de experiências sensoriais. No 2.º CEB, optou-se pela mesma estratégia na leitura da obra *A grande fábrica de palavras*, para a qual foram mobilizados recursos audiovisuais, o que potenciou o interesse e o entusiasmo dos estudantes pela leitura.

Figuras 6 e 7

Fase da leitura: 1.º CEB (“Século XXVII, cidade de Alcochete”) e 2.º CEB (*A grande fábrica de palavras*) (fonte: arquivo da mestranda)



Na última fase, que corresponde à pós-leitura, deve proceder-se “à reflexão daquilo que foi lido com o intuito de analisar e, se necessário, corrigir predições acerca do conteúdo” (Roriz, 2018, p. 10). Nesse sentido, tanto no 1.º como no 2.º CEB, foram retomadas as concepções iniciais sobre a obra, realizando-se questões aos alunos (Sim-Sim, 2007).

Equacionando que os processos cognitivos destinados à compreensão do texto dão origem a diferentes níveis de compreensão (Giasson, 2000; Ribeiro *et al.*, 2010), destacam-se, agora, os tipos de compreensão leitora contemplados por Català *et al.* (2001, citado em, Ribeiro, *et al.*, 2010), a saber: a compreensão literal, a inferencial, a crítica e a reorganização. Por isso, a formanda enfatizará de seguida algumas das estratégias adotadas, concretamente ao nível da reorganização, que pressupõe a “sistematização, esquematização ou resumo da informação” (p. 14). Neste âmbito, no 1.º CEB, recorreu-se a cartões para que fosse realizada, pelos alunos, a ordenação dos principais momentos da obra, concretamente depois da leitura da narrativa *O Natal do lobo Pepe* (2015), de Álvaro Pecegueiro, no âmbito da UD *Respeitar a Natureza, preservar a vida*. Já no 2.º CEB, destaca-se um jogo de cartas em formato dominó criado pela mestranda, enquadrado na leitura da história “O peixinho que descobriu o mar” (2000), de José Agualusa, que fez parte da UD *O novo mundo: entre o medo do desconhecido e a vontade de partir*.

A respeito da compreensão literal e inferencial, em ambos os ciclos, elaboraram-se questões com diferentes formatos: escolha múltipla, associação, verdadeiro e falso, transcrição de expressões, preenchimento de espaços e textualização de respostas restritas. Ademais, a mestranda integrou perguntas de compreensão crítica para que os alunos fossem capazes de manifestar o seu ponto de vista, formando juízos próprios (Ribeiro *et al.*, 2010; Solé, 1998).

Escrita

A escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurobiológica, o que coloca aos alunos grandes desafios (Baptista *et al.*, 2011). Na perspectiva de Fonseca (1992), deve reconhecer-se “que a escrita é uma habilidade não espontânea e altamente regulada, que exige, por isso, uma longa aprendizagem” (p. 247), tornando-se imprescindível ligá-la “ao prazer, ao jogo, à imaginação [e] à criatividade” (p. 247). Dado que as atividades desenvolvidas no 1.º CEB serão aprofundadas no capítulo referente ao projeto de investigação, cabe, no presente capítulo, apresentar algumas das tarefas de escrita realizadas no 2.º CEB.

Assim sendo, neste ciclo de ensino, optou-se por desenvolver atividades de escrita expressiva e lúdica, tendo em vista potenciar a criatividade e a confiança, mas também incentivar o gosto pela escrita nos estudantes. Estas atividades emergem como uma forma de expressão escrita, não constituindo um ato isolado, devendo ser integradas em diversas propostas didáticas que respeitem as fases do processo da escrita: a planificação, a textualização e a revisão. Pretende-se, então, que os alunos escrevam textos de intenção literária, o que implica o “conhecimento da EEL [escrita expressiva e lúdica], criação, apreciação dos efeitos e resultados, com a consequente introdução de modificações, reescrita e a leitura aos colegas” (Dias, 2006, p. 23).

Tendo em conta que existem diferentes técnicas de EEL, compete ao professor selecionar aquela que melhor se adequa ao perfil da turma e aos objetivos pretendidos. Por esse motivo, a mestrandia destaca, por exemplo, a realização de uma atividade de escrita de um texto narrativo, inserida na UD *O novo mundo: entre o medo do desconhecido e a vontade de partir*, através da estratégia *Baú do tesouro*, que consiste em retirar do baú um “objeto plurissignificativo” (Leão & Filipe, 2017, p. 150) para escrever um texto a partir do mesmo. Na perspectiva da formanda, através desta estratégia, os estudantes evidenciaram entusiasmo pela escrita, assim como originalidade nas suas produções.

Figuras 8, 9 e 10

Tarefa de escrita de intenção literária: o baú do tesouro (fonte: *arquivo da mestrand*)



Gramática

Em primeiro lugar, importa ressaltar que a gramática é transversal a todos os domínios do ensino da língua, estando, por isso, integrada em todos eles. A título de exemplo, no âmbito de atividades de escrita, o ensino da gramática adquire sentido para os alunos por funcionar como instrumento para a melhor compreensão e produção dos textos (Camps, 2003), reforçando-se, deste modo, a pertinência do ensino da gramática de forma contextualizada.

Durante diversos anos, o ensino da gramática caracterizava-se por uma abordagem dedutiva, marcada pela exposição de regras e realização de exercícios de aplicação (Damar, 2009). Dessa forma, assumia-se uma perspetiva normativa, que valorizava a fixação de regras (Silva *et al.*, 2010). No presente, impõe-se uma abordagem indutiva, onde, com o apoio do professor, o aluno deve procurar refletir acerca do funcionamento linguístico, construindo a sua própria gramática explícita, encontrando-se no centro da aprendizagem (Damar, 2009). Portanto, reforça-se a importância do processo de ensino-aprendizagem se pautar por uma prática de reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua.

No quadro da aprendizagem por descoberta, destacam-se propostas pedagógicas como o Laboratório Gramatical, uma metodologia de ensino da gramática concebida por Inês Duarte (1992) que valoriza a descoberta orientada. Duarte (1992) indica que é imperativo que os alunos tenham “múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua”, propondo um “espaço reservado à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua” (p. 165). Por meio desta oficina gramatical, os alunos podem refletir acerca das estruturas linguísticas e

desenvolver as suas capacidades de investigação, fazendo uso de “métodos de trabalho característicos da investigação científica” (Duarte, 2008, p. 16).

Tendo em conta a pertinência desta metodologia no ensino da gramática, nomeadamente para os alunos tomarem “consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva, objectiva e estruturada” (Silvano & Rodrigues, p. 281), a futura professora optou por realizar um Laboratório Gramatical acerca da função sintática complemento oblíquo, no 2.º CEB, que emergiu da abordagem ao texto dramático *Os piratas* (2014), de Manuel António Pina, e integrou a UD «*Terra, terra! Tudo a estibordo, tudo a estibordo!*» – *as grandes viagens a bordo nas Naus*.

Reforçando a importância do ensino contextualizado da gramática, a formanda seleccionou uma frase da obra (“O capitão olha para terra”, Pina, 2014, p. 39), já explorada em aula na pré-leitura, para a antecipação do conteúdo das cenas que iriam ser, posteriormente, estudadas. Por conseguinte, a presente frase foi retomada antes da realização do Laboratório Gramatical para a identificação das respetivas funções sintáticas. Contudo, dado que os alunos não tinham abordado o complemento oblíquo, não conseguiram identificar um dos seus constituintes. Assim, através do diálogo com a professora em formação, os estudantes concluíram, através da pronominalização, que este constituinte pertencia ao predicado, era exigido pelo verbo e não desempenhava a função sintática de complemento direto, nem de complemento indireto. Concluído o Laboratório, realizou-se a identificação da função sintática do respetivo constituinte da frase acima mencionada. Em diálogo com os estudantes, foi possível perceber que estes evidenciaram entusiasmo por esta proposta pedagógica, destacando-a como uma forma interessante de aprender.

3.3. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL/ESTUDO DO MEIO

Tanto as Ciências Humanas e Sociais como as Ciências Físico-Naturais permitem, segundo Carvalho e Freitas (2010), trabalhar “competências essenciais para o conhecimento e compreensão do mundo” (p. 29), nomeadamente o desenvolvimento dos conceitos de espaço e de tempo (Germinari, 2011; Carvalho & Freitas, 2010). Ademais, destaca-se também como potencialidades das duas Ciências a construção de aprendizagens que ultrapassam o domínio

cognitivo, abrangendo o domínio dos valores e atitudes. Tal ocorre, porque, ao tomar conhecimento de pessoas de outros tempos e lugares, no caso da História e Geografia, e pela relação, por exemplo, com a educação para a saúde e para a sustentabilidade, no que se refere às Ciências Físico-Naturais, torna-se possível promover uma formação pessoal e social dos alunos, na senda de uma formação cívica, moral e para os valores, como também de uma educação multicultural, global e ambiental (Carvalho & Freitas, 2010).

Concretamente sobre o 1.º CEB, as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Físico-Naturais emergem em articulação com a componente do currículo Estudo do Meio (EM), uma vasta área de ensino que abrange diversas disciplinas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnologia, a Física, a Química e a Biologia, assumindo um “carácter globalizador” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 13). Por isso, reforça-se a necessidade de valorizar a integração disciplinar no âmbito do EM, que deve apontar “para uma apropriação integrada e globalizada da realidade” (INIDE, 2005, p. 15) por parte dos estudantes.

Assim sendo, cabe refletir acerca das particularidades do Estudo do Meio nas suas duas vertentes. Destacando as Ciências Físico-Naturais, Cachapuz *et al.* (2002) indicam que, nos últimos 40 anos, emergiram diferentes perspetivas de ensino das ciências, as quais se enquadraram num movimento evolutivo, são elas o Ensino Por Transmissão, o Ensino Por Descoberta e o Ensino de Mudança Conceptual (EMC) - perspetivas que atribuem ênfase à instrução. Por oposição às outras perspetivas apresentadas, o EMC passou a considerar o aluno como construtor do seu conhecimento, valorizando, por isso, as perspetivas construtivistas da aprendizagem.

Não obstante, na procura por uma visão mais atual e relevante que valorizasse os interesses quotidianos dos alunos, tornando-se social e culturalmente situada, emergiu uma nova perspetiva de ensino, nomeadamente o Ensino Por Pesquisa (EPP). Segundo Cachapuz *et al.* (2002), o EPP deixou de atribuir ênfase à instrução, valorizando a educação e a “construção de conceitos, competências, atitudes e valores” (p. 142). Para além disso, esta perspetiva destaca-se pela importância dada à superação de situações-problema, relevando o conhecimento para agir. Desta forma, o aluno passa a assumir um papel ativo e de pesquisa e

o professor, o papel de “problematizador de saberes” (p. 142) que deve promover debates sobre situações reais, reforçando o papel da articulação interdisciplinar.

Quando se analisa o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), é também possível perceber a valorização dada à formação “de base humanista” (p. 10), que deve potenciar a construção de atitudes, valores e competências que os alunos podem mobilizar para intervirem na sociedade de forma “cívica, ativa, consciente e responsável” (p. 10). Assim, revela-se imperativo formar cidadãos que sejam livres, autónomos, conscientes e capazes de encarar a mudança, reconhecendo os desafios e as potencialidades oferecidos pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade de Portugal e do Mundo. Neste sentido, reforça-se a pertinência do EPP no desenvolvimento de “princípios e valores subjacentes a referenciais humanistas e competências pessoais com repercussão social” (Martins, 2016, p. 19).

Para que isto seja possível, torna-se imprescindível valorizar a educação científica e, consequentemente, a promoção da “literacia científica” (Martins, 2011, p. 1) pelo papel que desempenha no desenvolvimento de competências fundamentais no “exercício de uma cidadania interveniente e informada” (Martins, 2016, p. 1). Neste âmbito, surge a necessidade de planificar aulas que suscitem a curiosidade pelo mundo natural; que façam os alunos admirar e interessar-se pela Ciência (Cachapuz *et al.*, 2004); que potenciem o questionamento acerca do comportamento humano, a reflexão acerca da forma como a Ciência e a Tecnologia têm impacto na nossa sociedade e que promovam a construção de conhecimento útil e com significado social para os alunos.

Face ao exposto, a exploração de situações problemáticas do quotidiano assume um papel fundamental no Ensino das Ciências. Motivo pelo qual, como destaca Martins (2020), a educação com foco em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) se destaca por assumir como prioridade a aprendizagem de temas relevantes para o aluno e para a sociedade, bem como a aprendizagem de conceitos científicos a partir de exemplos do dia a dia. Assim, reforça-se a importância da criação de condições para que adquiram aprendizagens que se tornam úteis através de problemas em contexto real, tornando a Ciência mais motivante. Desta forma, potencia a formação de indivíduos capazes de tomar decisões informadas e responsáveis, apresentando-se como uma abordagem relevante no EPP.

Para além disto, é ainda fundamental valorizar o ensino das Ciências de base experimental, nos primeiros anos de escolaridade, tendo em conta as atuais orientações para o EM no 1.º CEB. Neste contexto, Martins *et al.* (2007) defendem a necessidade de “promover a produção, implementação e avaliação de actividades práticas, laboratoriais e experimentais” (p. 14), imprescindíveis à melhoria da formação científica dos alunos. Num plano de análise mais concreto, e aplicando esta nova perspetiva ao ensino das Ciências, revela-se necessário clarificar os termos prático, laboratorial e experimental. Assim, o trabalho prático “aplica-se a todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial”. Já o trabalho laboratorial, por sua vez, é relativo ao “conjunto de actividades que decorrem no laboratório, se isso não acarretar risco para a saúde e/ou segurança” e o trabalho experimental “aplica-se às actividades onde há manipulação de variáveis” (Martins *et al.*, 2007, p. 36).

Ao valorizar o ensino de base experimental desde o 1.º CEB, é possível desenvolver competências cognitivas simples e complexas, para além de competências psicomotoras e sócio afetivas (Pires, 2001). A articulação do trabalho experimental com o trabalho laboratorial e prático permite, igualmente, atingir objetivos relativos ao saber, como reforçar a aprendizagem da teoria e compreender de modo prático os conceitos científicos, mas também os objetivos relativos ao saber fazer, como aprender técnicas de laboratório, desenvolver a observação rigorosa e, ainda, objetivos relativos ao ser, como desenvolver a curiosidade, a motivação e o espírito crítico dos alunos.

Dando ênfase às Ciências Humanas e Sociais no 1.º CEB, é de notar o papel da educação Histórica nas primeiras idades, pela necessidade de, segundo Félix (1998), os alunos desenvolverem conceitos como o “de mudança e permanência”, mas também de adquirirem e desenvolverem procedimentos como o “tratamento das fontes de informação, indagação, investigação, explicação multicausal” e valores, como é o caso do “espírito antidogmático, a tolerância, a solidariedade e atitudes que lhe são próprios” (p. 59).

À semelhança das potencialidades das Ciências Físico-Naturais, as Ciências Humanas e Sociais devem fomentar o desenvolvimento da cidadania possibilitando que os alunos sejam capazes de ter pensamento próprio, analisando criticamente as diferentes fontes de informação.

Assim, para além da aquisição do saber, isto é, dos acontecimentos e dos conceitos, é essencial saber-fazer, isto é, executar procedimentos como o tratamento de fontes e a investigação que contribuam para o saber-ser, nomeadamente a formação assente em valores democráticos, no respeito pelos direitos humanos e na cidadania crítica (Félix, 1998).

Já no 2.º CEB, as Ciências Humanas e Sociais assumem maior relevo nos recortes de prática educativas que serão apresentadas no subcapítulo seguinte, uma vez que a mestranda integrou um curso profissionalizante, sendo uma das áreas de especialidade do mesmo a História e Geografia de Portugal. Concretamente sobre as *Aprendizagens Essenciais* (2018d), cabe referir que, para esta área, elas resultam “da integração das duas áreas do saber, História e Geografia” (p. 2) e, neste sentido, é essencial que ambas sejam abordadas em sala de aula. Reforça-se, ainda, a necessidade de desenvolver competência nos três domínios: a interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica, a compreensão contextualizada das realidades históricas e a comunicação em História.

Para além disto, dada a importância da História no século XXI, nomeadamente o seu papel no desenvolvimento de competências de compreensão, interpretação e pensamento crítico, reforça-se a necessidade de valorizar novas metodologias e estratégias de ensino que não só potenciem o interesse dos alunos por esta disciplina, mas também permitam “desenvolver os valores, atitudes, competências, conhecimentos essenciais para a construção de uma sociedade democrática” (Conselho da Europa, 2018, p. 7): pressupostos que a formanda equacionou na conceção e operacionalização das aulas de HGP, em contexto de estágio.

3.3.1. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO 1.º CICLO: ESTUDO DO MEIO

No âmbito do EM, deve promover-se a articulação entre as duas Ciências, como discutido no subcapítulo anterior. Ademais, no 1.º CEB, deve potenciar-se a ligação entre diferentes disciplinas curriculares e, assim sendo, realizou-se um debate com o tema sustentabilidade e responsabilidade Ambiental, enquadrado na UD *Pensar o presente, construir o futuro*.

Este debate partiu da leitura do conto “Século XXVII, cidade de Alcochete”, da obra *Três histórias do futuro* (2004), de Luísa Ducla Soares, que permitiu levantar temas como os efeitos da ação humana na qualidade do ambiente, no esgotamento de recursos e nas alterações

climáticas. Tendo em conta que o EM, na perspectiva de Carvalho e Freitas (2010), deve permitir a aquisição de conhecimentos, mas também atitudes e valores, a abordagem a este texto literário foi promover a realização do debate que potenciou o desenvolvimento do pensamento crítico acerca de temas relevantes do quotidiano dos estudantes.

No que toca às Ciências Físico-Naturais no 1.º CEB, a mestranda valorizou o ensino de base experimental e, nesse sentido, destacam-se, a título de exemplo, duas atividades práticas no âmbito da abordagem ao conteúdo dos fenómenos naturais, concretamente aos vulcões. Em ambas as atividades optou-se por, numa primeira fase, apresentar um vídeo para que os alunos completassem uma tarefa com espaços em branco com os procedimentos e materiais necessários para a realização da mesma. No que se refere à primeira tarefa, esta consistiu na simulação de uma erupção de um vulcão submarino para que os estudantes compreendessem de que forma uma erupção vulcânica no fundo do mar pode dar origem à formação de ilhas, reforçando-se, ainda, a relação da teoria com a prática através de uma reflexão realizada no final da atividade. A segunda, correspondeu à simulação de uma erupção vulcânica, permitindo dialogar com os alunos acerca do tipo de erupção vulcânica em causa, nomeadamente efusiva, explosiva ou mista. Ademais, foi ainda possível refletir acerca dos vulcões como agentes modificadores da paisagem, destacando-se a presença da lava que, ao solidificar, altera a superfície terrestre.

Figuras 11, 12 e 13

Atividades práticas no âmbito do conteúdo: os vulcões (*fonte: arquivo da mestrandia*)



No que se refere às Ciências Humanas e Sociais no 1.º CEB, como já se mencionou, é fundamental valorizar um ensino de História orientado para que os alunos compreendam, de forma contextualizada, as “situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços” (Barca, 2004, p. 133) através do tratamento de fontes históricas. Nesse sentido,

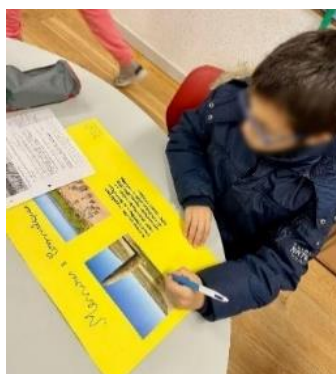
segundo Dias (2014), o modelo de aula-oficina emerge como uma “estratégia de ensino que visa a construção coletiva de saberes, através da troca de experiências e reflexões” (p. 3), e que valoriza o aluno como agente da sua aprendizagem, com o apoio do docente.

No âmbito da abordagem ao conteúdo das primeiras comunidades agropastoris, foi concretizada uma aula-oficina, tendo em conta os princípios que a orientam. Assim sendo, depois do levantamento das ideias tácitas dos alunos, foram formados grupos de trabalho. De seguida, deu-se início ao desenvolvimento da aula, com a distribuição de fontes diversas, cuja exploração foi apoiada por questões previamente estruturadas e entregues aos estudantes. Assumindo que o objetivo da aula era que os alunos compreendessem o modo de vida das comunidades agropastoris, optou-se por atribuir a cada grupo um aspeto acerca da temática (a saber: a economia de produção e consequente sedentarização; as novas técnicas, como a tecelagem, a cerâmica e a cestaria; os novos instrumentos, como a foice, o arado de madeira e a mó manual e a arte megalítica - a anta, o menir e os cromeleques).

Ressalvando a pertinência de os alunos saberem comunicar historicamente, juntamente com o facto de ter sido trabalhado apenas um aspeto acerca da vida das comunidades agropastoris em cada grupo, os alunos realizaram uma apresentação oral, com algumas orientações colocadas pela mestrande. Para a criação de um cartaz por parte dos estudantes como suporte de apresentação, foi proposta a atribuição de um título; a escrita de tópicos fulcrais acerca do aspeto que foi atribuído a cada grupo e a colagem bem como legenda das fontes históricas distribuídas anteriormente.

Figuras 14 e 15

Modelo de aula-oficina, no 1.º CEB: as comunidades agropastoris (*fonte: arquivo da mestrande*)



Tendo em conta a importância da avaliação formativa no modelo de aula-oficina, realizou-se um diálogo com a turma, após as apresentações, onde foi possível perceber que existia uma compreensão acerca de todos os aspetos da vida das comunidades agropastoris que habitaram a Península ibérica evidenciada quando os alunos estabeleceram comparações entre o modo de vidas dos povos nómadas recoletores e das comunidades agropastoris, aplicando o conceito de mudança. Ademais, estabeleceram, ainda, ligações entre o modo de vida das mesmas e a forma como se vive na atualidade, estabelecendo relações entre o passado e o presente.

De forma geral, a mestranda aponta inúmeras vantagens do modelo de aula-oficina, tais como a promoção da autonomia, uma vez que, com apoio das professoras em formação, os alunos transformaram “a informação em conhecimento” (Martins *et al.*, 2017, p. 22), dando “sentido à informação” (Martins *et al.*, 2017, p. 24) e trabalhando em equipa, o que permitiu desenvolver as seguintes áreas de competência do *Perfil dos Alunos*: Informação e Comunicação, Pensamento Crítico e Relacionamento interpessoal. Para além disto, destaca-se como potencialidade deste modelo a criação de um espaço saudável em aula, onde é possível motivar para a aprendizagem da História e potenciar valores como o respeito, a solidariedade, a escuta e aceitação de opiniões diferentes (Dias, 2014).

3.3.2. RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO 2.º CICLO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Equacionando a importância de valorizar novas metodologias e estratégias de ensino, a mestranda planificou uma aula enquadrada na metodologia da Rotação por Estações de Aprendizagem. Antes de mais, cabe referir que o professor deve criar um circuito dentro da sala de aula e, em cada uma das estações, deve existir uma atividade diferente, acerca de uma temática comum e de acordo com o objetivo da aula. Nesse sentido, as atividades de cada estação devem ser articuladas a partir do foco definido e os estudantes devem transitar pelo circuito percorrendo todas as estações (Alcantara, 2020). Para estas aulas, o objetivo era que os alunos compreendessem os aspetos fundamentais da sociedade e da cultura portuguesas nos séculos XIII e XIV. Para isso, foram elaboradas quatro estações com tarefas que passavam

pela análise de textos, desafios e, também, pela realização de jogos (puzzles, jogos de cartas e palavras cruzadas associados à interpretação de fontes históricas).

Na perspetiva da formanda, evidenciaram-se, como pontos positivos desta metodologia, a promoção da motivação, da socialização e do trabalho colaborativo, mas também o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da organização e da capacidade de solucionar problemas, garantindo à formanda o papel de mentora, reduzindo, assim, o tempo de exposição de conteúdos. Tendo em conta que a aula se organizou em dois blocos de 50 minutos, e depois de refletir acerca dos aspetos a melhorar no primeiro bloco, a mestranda optou por atribuir funções a cada aluno, uma estratégia que potenciou a participação e o empenho de todos os estudantes, pelo que a procurou ter em conta em planificações seguintes. Ademais, destacaram-se ainda algumas dificuldades na participação de estudantes mais introvertidos que a formanda procurou colmatar através da intervenção, em cada grupo, orientando para a pertinência da participação de todos no trabalho a ser desenvolvido.

3.4. DINAMIZAÇÃO E COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS

Relembrando o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, voltar-se-á a atenção, neste ponto, para a dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade explanadas no Perfil do Professor. No que se refere a esta dimensão, a díade procurou colaborar e dinamizar projetos educativos no 1.º e no 2.º CEB, complementando a prática pedagógica ao longo do ano letivo da PES.

No 1.º CEB, a mestranda destaca a realização de sessões em realidade aumentada. Assumindo que a presença das tecnologias digitais no quotidiano dos alunos se tem tornado uma realidade cada vez mais relevante, emerge a necessidade de repensar o papel dos recursos digitais em contexto educativo por se apresentarem como uma solução criativa, “possibilitando a construção de espaços mais atrativos nas escolas e gerando maior interesse” (Rezende *et al.*, 2021, p. 102) nos estudantes.

É neste âmbito que se destacam as potencialidades das tecnologias interativas e digitais, concretamente a realidade aumentada: uma abordagem inovadora que oferece diversas vantagens, de entre as quais se salienta a motivação para a aprendizagem, como evidenciado

pelos resultados de um estudo realizado por Morales e Garcia (2017). Isto sucede devido à capacidade da realidade aumentada criar experiências imersivas, já que os alunos podem interagir com objetos virtuais sobrepostos ao ambiente real, tornando, assim, conceitos abstratos mais tangíveis. Ademais, ao explorar o ambiente virtual de modo espontâneo e realista, os conteúdos são trabalhados de uma forma mais compreensível (Meirinhos & Meirinhos, 2021), como se verificou nas sessões realizadas pela mestranda centradas em dois conteúdos programáticos: os Sistemas do Corpo Humano e o Sistema Solar.

Este projeto teve em vista o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e consistiu na concretização de atividades centradas no aluno através da integração de tecnologias educativas. Assim sendo, com o uso de ferramentas inovadoras no ensino, o projeto ambicionou, através de duas sessões, uma primeira de consolidação de conteúdos e uma segunda de motivação, tornar o ensino mais motivador e envolvente, dado que os estudantes já tinham manifestado interesse pelo Estudo do Meio, revelando-se essencial manter e ampliar essa motivação. Para além disso, pretendeu-se também potenciar uma compreensão mais profunda dos conteúdos programáticos mencionados previamente.

A primeira sessão decorreu após a lecionação dos conteúdos, consistindo numa atividade de consolidação acerca dos órgãos que integram os Sistemas do Corpo Humano, tal como das funções vitais do organismo. Sobre a segunda sessão, a utilização da realidade aumentada assumiu-se como uma atividade de motivação que decorreu, por isso, antes de o conteúdo ser abordado pela professora cooperante para relembrar alguns dos conceitos fundamentais: Sistema Solar, Sol, Movimento de Rotação, Movimento de Translação, Satélite Natural, Asteroides, Cometas, entre outros.

Figuras 16, 17, 18 e 19

Sessões em Realidade Aumentada no 1.º CEB (*fonte: arquivo da mestranda*)



Como se referiu anteriormente, devido à revolução tecnológica que marca este século e, concretamente, a vida dos alunos, torna-se fundamental repensar estratégias educativas. Assim sendo, e tendo também em conta as dificuldades económicas dos estudantes no 1.º CEB, foi criada uma biblioteca digital para promover a leitura. Na perspetiva de Ramos (2015), “a biblioteca escolar é apontada pela literatura internacional e nacional como eixo de inovação pedagógica nas instituições educativas, capaz de contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias a um cidadão do século XXI” (p. 3), nomeadamente a capacidade de ler de forma crítica. Para além disso, na opinião deste autor, a promoção da leitura deve ser feita tendo em conta o “contexto temporal e cultural” (p. 4) e, assim, percebe-se que, para criar e fidelizar leitores na era digital, os professores devem ter a capacidade de se adaptar. Neste contexto emergiu, então, a importância da criação de uma biblioteca digital, permitindo o acesso a obras literárias, não só pela riqueza em termos de temáticas abordadas, como pelo contributo que representam para o desenvolvimento do imaginário.

No 2.º CEB, as mestrandas integraram e colaboraram ativamente com as professoras cooperantes na execução e avaliação de atividades de animação pedagógica e cultural. Assim, destaco a participação na celebração do Dia do Agrupamento, onde ficaram responsáveis pela sala de Jogos Romanos, na qual estiveram presentes turmas do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, inserida na participação de HGP neste dia importante para a comunidade escolar.

Para além disso, a diáde integrou o corpo de docentes em duas visitas de carácter pedagógico, nomeadamente uma ida ao teatro, no âmbito da disciplina de Português, e uma visita ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, no âmbito da disciplina de HGP. No que a esta visita diz respeito, definiram-se como principais objetivos, com a professora cooperante, promover o conhecimento *in loco* e o contacto com outras realidades.

Figuras 20 e 21

Visita de estudo ao Museu de História e Etnologia das Terras da Maia, em HGP (fonte: *arquivo da mestranda*)



Dos projetos desenvolvidos pelo par pedagógico, destaca-se a participação na exposição dos 50 anos do 25 de Abril. A mesma integrou projetos de diferentes escolas e foi organizada pela Câmara Municipal, tendo como objetivo reforçar a compreensão e a importância histórica do 25 de Abril. As atividades propostas pela Câmara, que foram desenvolvidas em contexto escolar, incluíam várias formas de expressão artística, sendo o trabalho desenvolvido pelas professoras em formação, em parceria com a professora cooperante, centrado na expressão plástica e levado a cabo com três turmas do 6.º ano de escolaridade.

Para além de integrar atividades e projetos da comunidade educativa, a mestranda considera que apresentou sugestões inovadoras na elaboração e consecução de projetos educativos, evidenciando espírito de iniciativa. Nesse sentido, o par pedagógico desenvolveu o projeto “A História liga-nos” com uma turma do 6.º ano de escolaridade. Este projeto articulou componentes do currículo como a História e Geografia de Portugal, o Português e a Educação para a Cidadania. A turma em que se realizou esta intervenção, apesar de não ser uma das turmas de regência, foi um dos grupos em que o par realizou observação e cooperação no 2.º CEB. Assim, notaram-se, em diálogo com a professora cooperante, algumas fragilidades no que toca ao trabalho colaborativo, aos procedimentos de pesquisa, tratamento de informação e interesse pela disciplina de HGP.

Por esses motivos, a díade considerou que seria pertinente desenvolver um projeto em que os alunos pudessem compreender que cada um de nós tem uma história e que esta se interliga com a História de Portugal e do Mundo. Na sessão de apresentação do projeto, estabeleceu-se uma ligação entre o ano de nascimento das formandas e alguns acontecimentos marcantes na História. Já em sessões posteriores, os alunos trabalharam em grupos, tendo em vista a apresentação de um trabalho sobre um acontecimento histórico que tenha sucedido no seu ano de nascimento. Para obter esse produto final, isto é, uma apresentação, os grupos selecionaram e organizaram os conteúdos recolhidos, utilizando procedimentos de pesquisa e tratamento de dados sobre o evento em questão, através de fontes de informação.

Os principais objetivos deste projeto foram permitir o contacto prático e orientado com procedimentos de pesquisa e sistematização de informação; suscitar o gosto e o interesse pela História, apresentando-a como um campo abrangente que interliga várias dimensões da

realidade dos alunos; cooperar com os outros em tarefas comuns e usar corretamente a língua portuguesa para comunicar. Deste modo, as mestrandas pretenderam potenciar o interesse dos alunos para a aprendizagem da História, promover o desenvolvimento de competências no âmbito da pesquisa, seleção e organização de informação, para além da capacidade de comunicação, transversal a todas as componentes do currículo.

Para além do apresentado, tendo em conta a articulação vertical e horizontal entre diferentes ciclos de ensino, foi ainda desenvolvido um projeto transversal ao 1.º e ao 2.º CEB com os dois pares que integravam o Agrupamento de Escolas, nomeadamente um jornal escolar digital intitulado *Aos olhos de Pedrouços*.

A criação do jornal surgiu da pertinência de criar um espaço no qual fosse possível a partilha de atividades relevantes que acontecem na sala de aula, tanto no 1.º como no 2.º CEB. Cabe referir que a elaboração de um jornal digital desenvolve não só a escrita, a leitura e a capacidade de expressão, mas também a tolerância, a responsabilidade, a autonomia e a confiança. Assim, reforça-se a importância do jornal digital para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos estudantes.

Desta forma, as professoras estagiárias decidiram criar um jornal escolar digital, com publicação de conteúdos no final de cada semestre, permitindo a interação entre a comunidade educativa e envolvendo os encarregados de educação no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, definiu-se como objetivos gerais para este projeto promover a articulação horizontal e vertical e desenvolver a relação entre escolas do mesmo agrupamento. Como objetivos específicos selecionaram-se os seguintes: aprimorar as capacidades de escrita dos alunos, estimular a criatividade e autonomia e partilhar conhecimentos entre diferentes níveis de ensino. Para concluir, a mestranda considera que foram cumpridos os objetivos definidos na fase de conceção do projeto (a criação de um jornal escolar digital), tendo-se este evidenciando como positivo para a comunidade escolar.

4. AS POTENCIALIDADES DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE A LITERATURA E A MÚSICA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE INTENÇÃO LITERÁRIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente Relatório de Estágio integra uma dimensão investigativa da PES que pressupõe o desenho e a implementação de um projeto de investigação. Neste sentido, as páginas que se seguem evidenciam o projeto desenvolvido pela mestranda, denominado *As potencialidades do diálogo interdisciplinar entre a literatura e a música na produção de textos de intenção literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Antes de mais, cabe referir que o professor deve questionar e questionar-se, sendo que é no questionamento e na reflexão que está assente o trabalho investigativo. Citando Alarcão (2001), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 6). Assim, reforça-se a pertinência da componente investigativa no perfil do professor, devendo assumir-se como uma parte integrante da formação inicial. Na mesma perspetiva, Vieira (2016) enfatiza que o trabalho investigativo em educação potencia a “análise e transformação da ação educativa [assim como] a construção da identidade profissional” (p. 33).

Para o projeto de investigação, a mestranda considerou que a escolha de um tema deveria emergir de uma problemática identificada no contexto educativo, pois “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada problemática” (Fotin *et al.*, 1999, p. 48) e, se possível, ir ao encontro dos seus interesses pessoais. Relativamente à identificação de uma problemática, é fundamental que a mesma tenha origem na relação de interdependência entre a prática e a reflexão, pois é na ação em contexto educativo que surgem inúmeras possibilidades para refletir, como afirmam Coutinho *et al.* (2009).

Face ao mencionado, o tema para o projeto de investigação surgiu de uma observação naturalista numa turma de 4.º ano de escolaridade, onde foi observada uma dificuldade acrescida na área do Português, mais concretamente no domínio da Escrita, no que se refere à produção escrita de textos de intenção literária. Perante esta fragilidade e sendo um interesse pessoal da mestranda a Educação Artística, particularmente a Música, a mesma

questionou-se sobre a forma como o diálogo interdisciplinar entre a Música e a Literatura poderia contribuir para uma melhoria na produção de textos de intenção literária.

Acresce referir que, apesar de as principais dificuldades se centrarem na etapa da redação, é fulcral trabalhar as competências ligadas à planificação, dado que é nesta etapa que o aluno prepara o seu texto (Sá, 2016). Por isso, nas intervenções educativas realizadas no âmbito do projeto de investigação, a atenção recaiu nas etapas de planificação e textualização.

A par disso, por meio da consulta dos documentos normativos, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), observou-se algum esforço de articulação entre a Música e o Português, em particular com a Literatura. No que concerne às *Aprendizagens Essenciais*, surge como proposta de ação estratégica de ensino a realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com as Expressões, tendo por base obras literárias, muito embora não exista uma referência explícita à Música. Já no *Perfil dos Alunos* (2017), na área de competência *Linguagens e Textos*, refere-se a pertinência de “dominar capacidades nucleares de compreensão” (p. 21), isto é, ser capaz de interpretar e entender informações apresentadas em diferentes formatos, considerado central e fundamental em contexto de comunicação no século XXI, onde a integração de diferentes modalidades é uma realidade cada vez mais presente. Já no que concerne aos materiais didáticos, mais especificamente ao manual escolar de Português do 4.º ano adotado na escola em que a mestrandia realizou a sua prática de ensino supervisionada, verifica-se uma tentativa de articulação do Português com as Expressões, por exemplo, a Expressão Dramática e as Artes Visuais. Já com a Música, não surge qualquer proposta de atividade interdisciplinar.

Neste contexto, apesar da opção estratégica apresentada pelas *Aprendizagens Essenciais* (2018), nomeadamente a criação de percursos interdisciplinares, verificou-se que esta interdisciplinaridade nem sempre é colocada em prática. Isto sucede, porventura, pela ausência de propostas no manual escolar e pela importância secundária que é atribuída às Artes, em particular a Música, que é, maioritariamente, encarada como uma atividade recreativa, não lhe sendo reconhecidas as potencialidades como uma ferramenta que pode complementar e enriquecer o ensino do Português, concretamente no domínio Educação Literária. Para além disso, pode justificar-se pela falta de formação específica no âmbito da

Música, que produz inseguranças nos docentes pelo desconhecimento que possuem sobre a mesma e, conseqüentemente, sobre estratégias de articulação com a Literatura; pela necessidade de cumprir o preconizado nas *Aprendizagens Essenciais* num período reduzido, que pode limitar o professor, levando-o a priorizar os conteúdos exigidos sem os incluir em atividades interdisciplinares; e pelos desafios na avaliação, que podem levar os docentes a evitar estas práticas interdisciplinares. Tendo tudo isto em conta, esta é também uma das motivações para o projeto de investigação.

Nas páginas que se seguem, apresentar-se-á, primeiramente, a questão de investigação, o objeto de estudo e os objetivos. De seguida, será explanada a metodologia de investigação, a caracterização dos participantes e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Por fim, apresentar-se-ão as intervenções educativas planificadas e implementadas no âmbito do projeto, bem como serão analisados os dados e discutidos os resultados.

4.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Como afirma Gonçalves (2010), “as questões assumem um papel central tanto na delimitação do objecto de estudo como na organização de todo o processo de investigação” (p. 50). Nesse sentido, e considerando as motivações supracitadas, deu-se início ao desenho do projeto de investigação e formulou-se a seguinte questão de investigação: será que o trabalho interdisciplinar entre a Literatura e a Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico se pode traduzir numa melhoria na produção de textos de intenção literária?

Para além disso, definiu-se como objeto de estudo o diálogo entre a Música e a Literatura numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, e, tendo em conta a questão de investigação acima apresentada, revelou-se necessário delinear os objetivos da investigação, que permitem clarificar as intenções do investigador no desenvolvimento do seu estudo (Fortin, 1999). Deste modo, definiu-se o seguinte objetivo geral de investigação:

- 1) Problematizar a relação entre a Literatura e a Música como promotora da redação de textos de intenção literária;

Agregados a este encontram-se outros objetivos específicos, designadamente:

- 1) Estudar a relação entre a Literatura e a Música;
- 2) Perceber se a articulação entre a Literatura e a Música se reflete na melhoria na produção de textos de intenção literária dos alunos da amostra, pertencentes ao 1.º

CEB:

- 2.1) Planificar percursos de aprendizagem que promovam a produção de textos de intenção literária, tendo por base textos literários em articulação com a Música;
- 2.2) Avaliar o progresso na textualização de textos de intenção literária;

4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em conta a questão-problema apresentada anteriormente, compreende-se que este projeto se centra no domínio da educação literária e da escrita, tornando-se crucial uma abordagem teórica. Assim, neste subcapítulo, serão apresentados pressupostos teóricos que fundamentaram a temática em investigação, concretamente no que se refere à forma como o texto literário pode desenvolver a produção textual, à música como estímulo no processo criativo da produção textual e, por fim, às potencialidades da relação interartística e interdisciplinar entre o texto literário e a Música.

4.2.1. DO TEXTO LITERÁRIO À PRODUÇÃO DE TEXTOS

Em relação ao ensino da Literatura em contexto do ensino obrigatório, especialmente no que diz respeito a aproximar as crianças e jovens da leitura e do prazer de ler textos literários, surgem diversas abordagens (Lomas, 2006).

Antes de mais, cabe referir que, segundo Poslaniec (2006),

“ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização. Com efeito, a experiência singular que se passa entre o texto e o leitor e que confere um sentido especial ao texto, para esse leitor, não é exactamente a mesma para um leitor diferente desse” (p. 9).

Desta forma, para fomentar nas crianças e jovens o gosto de ler, concretamente textos literários, é fulcral compreender que adquirir o gosto pela leitura pressupõe um percurso “individual, trabalhoso, prolongado e constante” (Torremocha & Ortiz, 2017, p. 9). Por outro lado, o ato de “leitura-prazer não é motivado de forma racional” (p. 9), sendo conquistado por poucos leitores e, por isso, torna-se imperativo refletir sobre o papel do professor e da escola neste processo.

Tendo isto em consideração, a formação de um leitor nos dias de hoje exige que o ambiente fora da escola ofereça condições propícias para que as crianças e jovens reconheçam a importância da leitura e possam adquirir o prazer de ler, ou seja, na perspectiva de Gomes (1996), é importante que o livro faça parte dos hábitos quotidianos dos estudantes, onde a leitura possa ser vivenciada de forma espontânea e prazerosa. No entanto, apesar da relevância desses fatores externos, a escola não pode “alhear-se do papel fundamental que lhe cabe neste domínio” (p. 11-12).

Torremocha e Ortiz (2017) apontam também o papel da escola na formação de leitores, especificando que devem ser competentes, criteriosos e críticos para que, no futuro, acedam “aos textos por si mesmos (não só os que recebem), (...) possam ler diferentes tipos de texto e (...) tenham critérios para discriminar as imensas informações recebidas diariamente em diferentes meios de comunicação” (p. 14). Neste sentido, é evidente que a prática habitual da leitura vai além de fornecer informações e conhecimentos, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento do espírito crítico, essencial para a formação de indivíduos informados e reflexivos acerca do mundo que os rodeia. Também Villanueva (1994, citado por Torremocha & Ortiz, 2017) reforça o papel insubstituível da Literatura na construção de uma cidadania consciente e participativa, reforçando a sua função social.

No que toca ao ensino da Literatura nas escolas, os mesmos autores apontam que deve ser um processo de “educação literária” (p. 12), tendo como principal foco “alcançar a competência literária” (p. 12). Carlos Lomas (2006) concorda que a educação literária deve contribuir para a aprendizagem desta competência, uma vez que “não é inata, mas aprendida” (p. 81). Particularmente sobre a competência literária, o autor refere, igualmente, que a

mesma não é “uma medida padrão nem única, uma vez que intervêm diversos fatores: linguísticos, psicológicos, mas também sociais, históricos, culturais e literários” (p. 13).

Tendo isto em conta, cabe agora refletir sobre de que forma é que a educação literária pode contribuir para a “aquisição e melhoria da competência literária” (Lomas, 2006, p. 82).

Em primeiro lugar, é fundamental compreender que ensinar Literatura nas escolas é um desafio, pois, segundo Torremocha e Ortiz (2017), implica “ensinar algo que, sem si, é complexo e suscetível a realizações e interpretações variadas” (p. 8). Isto sucede porque o “discurso literário exige uma competência específica para a sua descodificação, porque usa uma linguagem especial, com capacidade conotativa e de autonomia semântica” (p. 8). Por outras palavras, os textos literários permitem evocar significados múltiplos e interpretações variadas de acordo com diferentes leitores, em diferentes tempos e contextos. Esta complexidade deve-se também a uma das funções da linguagem inerentes ao texto literário, a poética, que se assume como estruturante, manifestando-se através da forma e construção da mensagem. Isto é, o “emissor utiliza o código para chamar a atenção do recetor para a forma da mensagem” (p. 8), o que oferece à Literatura múltiplas camadas de significado.

Equacionando estes aspetos, é fundamental capacitar os alunos para que desenvolvam uma competência literária que lhes permita não só descodificar a mensagem, como envolverem-se com o texto de forma significativa. Assim sendo, o professor deve ser um “fiel e convicto mediador entre o aluno e o texto” (Salinas, 1948, citado em Torremocha e Ortiz, 2017, p. 11), procurando que o aluno aprenda a ler textos literários, a gostar de ler e a valorizar os livros.

Para o desenvolvimento da competência literária dos alunos(as), Lomas (2006) expõem algumas linhas de atuação a mobilizar nas atividades desenvolvidas em sala de aula, como permitir aos estudantes vivenciar e apreciar a Literatura de forma significativa, para que os alunos a concebam não apenas como uma experiência estética pessoal, mas também como um tipo específico de comunicação com características singulares e uma manifestação cultural. Para além disso, Carlos Lomas indica que o professor deve “utilizar textos cuja textura formal ou semântica facilite a compreensão do seu significado”, mas que, por outro lado, incentivem uma leitura que se distancie dos textos habituais no quotidiano pessoal e

académico dos alunos, contribuindo para aumentar as capacidades de leitura e interpretação. Ademais, o referido investigador destaca a relevância de “suscitar a implicação dos(as) aluno(as) na comunicação literária”, sendo que o docente deve criar condições para que a leitura de textos literários proporcione aos alunos prazer e emoção, potenciando a conexão pessoal com o texto e a expressão de sentimentos, assim como a opinião sobre a leitura. É também importante referir que o professor deve auxiliar os alunos a “desenvolver capacidades para a análise e a interpretação de textos cada vez mais complexos” (p. 82-83), assumindo um compromisso na planificação de percursos que lhes permitam aceder ao significado das obras literárias.

O mesmo autor destaca, ainda, a pertinência de desenvolver “atividades de recepção dos textos literários (leitura, análise e interpretação) a actividades de criação de escritos de intenção literária” (p. 85). Isto acontece porque, em momentos em que é estimulado o “uso criativo da linguagem” (p. 85), aproximamos “os alunos da experiência literária” (p. 85). Ou seja, ao explorar e experimentar a linguagem de formas inovadoras, estimula-se a criatividade, pois os estudantes são incentivados a pensar fora dos padrões comuns, compreendendo como os autores concebem os textos para criar significados múltiplos, evocar emoções e sentimentos e construir mundos imaginários, aproximando-os da experiência literária. Assim sendo, as oficinas de escrita literária emergem como uma estratégia recomendada e vantajosa “na aquisição e desenvolvimento da competência literária dos alunos” (p. 85).

Na mesma linha, Torremocha e Ortiz (2017) apontam para a importância de organizar, em sala de aula, atividades diferentes que vão da leitura, análise e compreensão de obras literárias que sejam “clarificadoras do seu sentido” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 104), ao trabalho de escrita de textos de intenção literária que aprofundem a “interpretação intimamente relacionada com o texto” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 104).

Concretamente sobre o ensino da escrita, é de notar que o desenvolvimento da mesma é um processo lento, longo e complexo (Barbeiro & Pereira, 2007). Por isso, o professor deve proporcionar aos alunos o aprimoramento da escrita, equacionando, segundo Pereira (2016), a importância do “ensino precoce” e de uma “prática intensiva” (p. 8) da escrita. Para além disto, deve valorizar-se um “ensino sequencial das actividades escritas”, sendo que, ao longo

da escolaridade, o professor deve assegurar uma “gradual complexificação da produção textual” (pp. 8-9). Ademais, o docente deve enquadrar a aprendizagem da escrita com os diversos géneros textuais e, ainda, ter em conta as componentes que integram essa atividade, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão.

Também Martins e Niza (1998, citados em Pereira, 2016) consideram que para se aprender a escrever é essencial “identificar e abordar os constituintes integrantes do processo de escrita” (p. 15), concretamente a planificação, a textualização e a revisão. No que se refere à primeira componente do ensino da escrita, Pereira (2016) refere ser fundamental “trabalhar competências ligadas à planificação (...) com relevo para a planificação inicial” (p. 18) desde cedo. Ao nível da textualização, os alunos(as) devem dar resposta a algumas exigências, tais como a “explicitação de conteúdo”, “a formulação linguística” e a “articulação linguística”, para que, numa última fase, ocorra a revisão que se processa “através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito” (pp. 18-19).

Para facilitar o processo da escrita, deve equacionar-se que as “emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência” (Pereira, 2006, p. 14). Nesse sentido, e considerando o papel da motivação nas actividades de escrita, revela-se fulcral desenvolver actividades que potenciem a motivação intrínseca dos alunos e, por isso, o professor deve ser o agente mediador da mesma, mobilizando recursos e estratégias adequadas e diversificadas.

Tendo em conta as várias observações naturalistas realizadas pela formanda na turma de 1.º CEB, foi notória a falta de motivação dos estudantes na produção de textos, particularmente de intenção literária, aspeto que se refletia no processo de ensino-aprendizagem. Face ao exposto, e tendo em vista o desenvolvimento de actividades inovadoras em sala de aula para o aumento da motivação dos estudantes na escrita, a mestranda refletirá acerca das potencialidades do diálogo interdisciplinar entre a Literatura e a Música, mas, antes caberá discutir o papel da Música como estímulo no processo criativo da produção textual.

4.2.2. A MÚSICA COMO ESTÍMULO NO PROCESSO CRIATIVO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que a capacidade de produzir textos assume, nos dias de hoje, uma exigência da vida em sociedade. Apesar disso, a aprendizagem da escrita, como já mencionado, é um processo moroso, assumindo-se a complexidade inerente à escrita.

Já Matos (2005) reflete acerca da falta de motivação para a escrita como um desafio no ensino, constatando que a “as obrigações formatam (...) a ideia de que o ensino/aprendizagem da escrita tem de ser algo, fatidicamente, cinzento” (p. 37), ou seja, que é imperativo superar a percepção negativa e monótona dos estudantes em relação à escrita. Para que isto suceda, revela-se essencial que o professor defina estratégias para permitir que os alunos adquiram, gradualmente, o domínio progressivo da escrita, fazendo-o numa perspectiva criativa.

O autor em questão refere, ainda, que existe “uma forte e espontânea ligação entre a escrita e a criatividade” (p. 40) que deve ser explorada em contexto pedagógico e que pode influenciar a forma como se ensina a escrever. Neste âmbito, Carvalho (2015) defende que para a criatividade ser estimulada com sucesso em sala de aula o professor deve criar um ambiente favorável e criativo, recorrendo a estratégias para proporcionar “momentos de estimulação aos alunos, de modo que sintam vontade de escrever” (Matos, 2005, p. 18).

Tendo isto em consideração, a integração da música destaca-se pelo impacto significativo na criatividade, uma vez que, como aponta Pereira (2015), permite evocar imagens mentais através das suas melodias, ritmos e dinâmicas, estimulando a imaginação dos estudantes, assim como enriquece “a dimensão socio-afetiva da criança” (p. 5), ao potenciar a expressão de emoções e experiências pessoais. Quando combinada com a leitura de textos literários, a música pode ajudar os alunos a relacionarem-se com o conteúdo da mesma, complementando e enriquecendo a experiência leitora dos estudantes. Neste contexto, Lamme (1990, citado em Pereira, 2015) indica que a articulação entre a leitura de obras literárias e a música motiva os alunos a realizarem “uma leitura mais atenta e esteticamente mais sensível” (p. 5) incentivando-os, desta forma, a tornarem-se leitores mais competentes. Por consequência, esta articulação permite criar um ambiente envolvente, motivador e

criativo que estimula os “processos mentais e emocionais que as ajudam a construir novas imagens mentais, ideias e histórias que podem ser expressas no papel” (Pereira, 2015, p. 19).

Por fim, equacionando o potencial da Música como estímulo no processo criativo e na motivação para a escrita, cabe ainda refletir acerca das potencialidades da relação interartística e interdisciplinar entre o texto literário e a Música, já abordadas brevemente no presente subcapítulo, mas explanadas, de seguida, com maior profundidade.

4.2.3. AS POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO INTERARTÍSTICA E INTERDISCIPLINAR ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E A MÚSICA

Numa perspetiva de reflexão acerca das potencialidades da relação interartística e interdisciplinar entre o texto literário e a Música, cabe explicar, primeiramente, as relações entre a linguagem verbal e a Música. Na opinião de Werney (2009), apesar de distintos, é possível aproximar os dois sistemas de signos, uma vez que a Música possui elementos compatíveis com os da linguagem verbal.

Concretamente sobre o conceito de signo linguístico, Rebello (20017) aponta que, no caso da língua literária, este é composto pelo significante e pelo significado. Já no caso da Música, na perspetiva de Alonso (2001, citado em Jara, 2014), sendo considerada uma linguagem, o significante encontra-se associado à estrutura musical, todavia, quanto ao significado, existem dúvidas. Apesar disso, Jara (2014) refere que existem alguns compositores, intérpretes e críticos que consideram que a Música pode ter significado e que este pode ser comunicado aos ouvintes. Esta opinião é corroborada por Werney (2009), que defende que se a Música não transmitisse nenhum sentido, não haveria diferença entre uma série de sons desconexos e uma canção e, dessa forma, reforça-se a ideia de que a melodia transmite um significado.

Ainda sobre a possível ligação entre a linguagem literária e a Música, na perspetiva de Werney (2009), é possível encontrar elementos da Música num texto literário, principalmente nos textos poéticos, que serão explorados de seguida. Esta perspetiva é também defendida por Branco (1978), que menciona que a poesia é o ramo da Literatura mais próximo da Música.

Particularmente acerca da melodia, na música, podemos entendê-la como a sequência particular de alturas e durações das notas musicais que criam uma linha melódica que é

reconhecível ao ouvido. Já na Literatura, segundo Werney (2009), não se relaciona com a sucessão de notas como na Música, mas com as variações e “inflexões que cada frase do texto possui” (p.1). Isto sucede porque, através da forma como são estruturadas as frases, é possível conferir ritmo e musicalidade ao texto escrito. Assim sendo, embora não envolva notas musicais, a estrutura e o ritmo das frases em textos literários desempenham um papel idêntico à melodia, no caso da música, influenciando a forma como o mesmo é percebido, assim como a experiência da leitura, ao torná-la mais agradável e envolvente.

Já sobre a harmonia, o autor citado considera que não se manifesta só na Música, mas também na Literatura, em particular na estrutura e no significado do texto poético. Assim, entende que, na poesia, a harmonia corresponde à forma “como se organiza o discurso dentro do poema”, ou seja, como se organizam as estrofes e os versos, para além da coesão e da coerência em função da criação de uma unidade lógica. Em simultâneo, relaciona-se com a forma “como se conjugam os assuntos tratados”, concretamente como são abordados e se relacionam, ao longo do poema. Ademais, Werney (2009) afirma que a harmonia na poesia pode estar associada à forma “como a cadeia de sons se correlaciona com o sentido do texto” (p. 1). Melhor dizendo, a forma como a sonoridade do texto, através do uso de recursos expressivos (por exemplo, a assonância e a aliteração) e da rima, permite complementar e reforçar o sentido do texto.

Também o ritmo parece unir as duas linguagens, sendo que Werney (2009) assegura ser esse o “elemento mais perceptível desta relação” (p. 1). Na Música, o ritmo surge associado à organização sucessiva de pausas e sons, já no texto literário, refere-se à sucessão de acentos das palavras e à pontuação. Assim, em ambas as formas de arte, o ritmo permite expressar a visão do escritor/ compositor, influenciando a forma como é sentido e interpretado.

Por fim, no que se refere ao timbre, este é considerado, no âmbito da Música, a “identidade do som” (p. 1), dado que, através desta propriedade, podemos reconhecer e diferenciar o som não só de instrumentos musicais, como também de vozes. Já na Literatura, existem figuras de estilo que estão intimamente relacionadas com o timbre, como, por exemplo, a aliteração, a assonância e a onomatopeia, já mencionadas no âmbito da harmonia, por contribuírem para a mensagem do texto.

Discutidas as relações entre a linguagem verbal e a Música, cabe refletir acerca das possíveis inter-relações entre a Literatura e a Música (anexo 5) propostas por Steven Paul Scher (1982), no capítulo “Literature and Music”, do livro *Interrelations of Literature*, destaca as relações entre estas duas áreas artísticas, equacionando-as segundo três eixos: a Literatura na Música, a Música e Literatura e a Música na Literatura.

Focando, neste ponto, primeiramente, o eixo da **Literatura na Música**, Scher (1982) refere que este inclui temas que pertenciam, inicialmente, aos estudos literários, mas que se projetaram na Música. Neste contexto, destaca-se a Música programática que, por oposição à Música absoluta ou abstrata sem conotações extramusicais, se inspira numa “ideia não musical” (Randel, 1978, citado por Scher, 1982, p. 228), permitindo representar musicalmente uma história, uma paisagem, um estado de espírito ou personagens de narrativas. Assim, consequentemente, evoca imagens extra-musicais na mente do ouvinte. A título de exemplo, destaca-se a obra *As Quatro Estações* (1723), de Antonio Vivaldi, e, na vertente sinfónica, a *Sinfonia Fantástica*, de Hector Berlioz.

Como subtópico da Música Programática, Scher (1982) menciona os poemas sinfónicos que se inspiram, por vezes, em textos literários, veja-se a este respeito o caso de *Romeu e Julieta*, de Tchaikovsky, e *Sonho de uma Noite de Verão*, de Mendelssohn. Neste campo, salienta-se também “a análise do narrador onisciente, o solista como protagonista, o uso de citações em composições musicais e as formas de diálogo que se pode[m] identificar na Música” (Oliveira, 2002, p. 44).

O segundo campo de estudo é direcionado para criações que combinam **Literatura e Música**. Assim, Scher (1982) destaca a Música cantada, grupo em que o texto literário e a composição musical estão intimamente relacionados, constituindo uma construção simbiótica, da qual são exemplo a ópera, o *lied* e o teatro musical. Jara (2014) aponta a relação dialética que resulta das ligações entre os conteúdos específicos de cada texto e a sua música, afirmando que, na Música cantada, o significado do texto e o significado da Música são totalmente diferentes do significado do todo. Esta conceção dialética permite não só que um mesmo texto possa ser reelaborado musicalmente de diferentes maneiras, mas também que a mesma Música possa acolher textos diferentes. Além do referido, este campo abrange também “o estudo da sinestesia, da melopeia e o conteúdo musical de vocábulos” (Oliveira, 2002, p. 45).

No terceiro campo de estudo, nomeadamente a **Música na Literatura**, as obras musicais representam tentativas de musicalização da Literatura ou verbalização da Música, incluindo “qualquer elemento que, de natureza originalmente musical, contribua para a construção do texto literário” (Oliveira, 2002, p. 44), subdividindo-se em três tipos: Música de Palavras, Música Verbal e a Imitação literária de estruturas e técnicas musicais.

No que se refere à Música de Palavras, Scher (1982) afirma que esta visa a imitação verbal da qualidade acústica da Música, por exemplo, através de recursos expressivos como as onomatopeias que permitem a aproximação das palavras ao efeito do som, mas também através da aliteração, da assonância e da consonância, que contribuem para a compreensão do texto.

No que toca à Música Verbal, a mesma pode definir-se como “qualquer apresentação literária (em poesia ou prosa) de composições musicais, reais ou fictícias” (Scher, 1968, citado por Scher, 1982, p. 234-235) que tenha como tema uma obra musical.

Especificamente sobre a imitação literária de estruturas e técnicas musicais, emerge a utilização do contraponto. Na Música, o mesmo consiste numa técnica de composição onde se sobrepõe uma ou mais linhas melódicas a uma melodia principal, segundo determinadas regras, produzindo um efeito de diferentes vozes, em diálogo, o que origina a polifonia. No texto literário, podem também existir diferentes vozes entrecruzadas, isto é, diferentes falas e percepções de personagens, formando uma espécie de “textura polifónica” (p. 233). Segundo Oliveira (2002), “o estudo da Música na Literatura pode contemplar ainda a referência à Música como recurso dramático, ou como metáfora literária” (p. 44).

Assumindo as inter-relações entre a Literatura e a Música, refletir-se-á, de seguida, acerca das potencialidades da relação interartística e interdisciplinar entre o texto literário e a Música.

Segundo Bernardes e Mateus (2013), existe uma estreita conexão entre a Literatura e a Música desde a sua génese, como exposto no presente subcapítulo. Por conseguinte, a abordagem interartística entre obras literárias e musicais oferece múltiplas vantagens, sendo necessário que se ultrapasse a “simples audição de textos musicados ou a associação (...) descontextualizada, de objetos literários e objetos musicais” (p. 112).

Assim, segundo os mesmos autores, devem estabelecer-se diálogos que potenciem a interpretação do texto literário. Neste contexto, quando se pensa numa aula de Literatura, as artes devem ter “um espaço e uma função complementares e não acessórios do texto literário” (p. 106). Para além disso, Bernardes e Mateus (2013) apontam ainda que o professor de Português tem um papel fulcral na “formação estética do aluno” (p. 103), destacando-se “a educação do gosto literário” (p. 103), mas também o contacto com outros objetos estéticos. Deve, ainda, ter-se em conta que a utilização de obras de arte “com intuito exclusivamente decorativo” (p. 104) não se enquadra no âmbito de uma abordagem interartística entre a Literatura e a Música. Assim, entende-se que “a realização de aproximações interdisciplinares e transdisciplinares que liguem a Literatura com outras artes pode converter-se em instrumento de motivação” (p. 101) a propósito da leitura de textos literários.

Para concluir, é de notar a relevância da utilização de abordagens interartísticas e intertextuais entre a Literatura e a Música, já que, segundo Jara (2014), partindo de conexões musicais e literárias é possível promover “o interesse pela leitura e pela audição”, a “interpretação do significado da obra literária e musical” (p. 519), e a fruição de uma experiência estética mais completa: competências centrais para a apreciação das obras de arte e, por consequência, da leitura de obras literárias. Ademais, face ao discutido previamente, esta inter-relação poderá ser um ponto de partida para a produção criativa de textos.

4.3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente projeto está assente na metodologia de Investigação-Ação, definida por Elliott (1991) como “o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 69). Já Coutinho *et al.* (2009) acrescentam que esta metodologia inclui a “acção (ou mudança) e [a] investigação (ou compreensão)”, seguindo um “processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Assim sendo, reforça-se a pertinência desta abordagem na educação, uma vez que a mesma tem como principal meta “melhorar e/ou transformar a prática social”, permitindo, deste modo, tornar a prática mais reflexiva e melhorar a ação educativa (Carr, 2019, p. 363).

Tendo em conta que à metodologia de Investigação-Ação está subjacente o diagnóstico de um problema do quotidiano profissional que se pretende modificar, é necessário que o docente detenha uma “estratégia reflexiva”, refletindo antes, durante e após a ação, “numa visão integrada da teoria e prática” (Cardoso, 2014, p. 35-36). Assim sendo, é possível perceber que, na metodologia de Investigação-Ação, “a (...) ênfase não está tanto em obter um conhecimento científico generalizável, mas um saber contextualizado, que corresponde a uma situação e propósito particular”, distinguindo-se da investigação tradicional, cujo propósito é “estabelecer relações entre os fenómenos e testar teorias” (Cardoso, 2014, p. 41). Deste modo, definem-se como objetivos desta metodologia “agir e investigar a ação para transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11)

Acresce que, recuperando a leitura do Decreto-Lei n.º 240/2001, que aprova o perfil geral de desempenho do profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, nomeadamente o artigo 4.º ponto V, percebe-se que, o professor, ao longo da vida, deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (p. 5572). Desta forma, reforça-se o papel do professor como investigador, sendo que, através da metodologia em relevo, o professor tem a possibilidade de compreender a sua própria prática pedagógica, dotando-se de “ferramentas metodológicas essenciais de questionamento sistemático da realidade educativa” (Cardoso, 2014, pp. 65-66). Apesar disso, cabe ainda referir que o professor que investiga não o faz para ser investigador, mas para ser melhor professor (Villacanãs de Castro, 2022), o que potencia o seu “desenvolvimento profissional” (Leuverink & Aarts, 2018, p. 773).

Neste sentido, é na formação inicial que se devem “desencadear estratégias formativas que possam vir a potenciar a transformação da acção pedagógica, pela via de mecanismos de reflexão crítica e dialogada sobre as práticas” (Ribeiro *et al.*, 2007, p. 3117). Para isso, é necessário que se conceba “o exercício reflexivo como o pilar da ação docente para a intencionalidade educativa/ formativa” (Pires, 1987, citado por Ribeiro, 2011, pp. 43-44), criando “espaços de reflexividade favoráveis à problematização da complexidade da acção

docente” (Ribeiro, 2011, p. 55), valorizando, assim, as potencialidades da metodologia Investigação-Ação, em contexto pedagógico.

No que se refere especificamente ao presente projeto de investigação da mestranda, este tinha como principal meta potenciar melhorias na redação de textos de intenção literária de uma turma do 4.º ano de escolaridade, através de uma abordagem interdisciplinar entre a Literatura e a Música. Por isso, optou-se pela análise de conteúdo, uma “técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (Weber, 1990, citado por Lima, 2013, p. 7). Esta técnica pressupõe três fases, sendo que a primeira corresponde à pré-análise, fase em que se selecionam os documentos para a análise, se formulam as “hipóteses e [os] objectivos”, tal como os indicadores que possam sustentar a interpretação. Já a exploração do material, a segunda fase, implica “a aplicação sistemática das decisões tomadas”. Por último, na terceira fase, nomeadamente o tratamento, inferência e interpretação, os resultados obtidos podem fornecer novas orientações para uma futura análise ou serem utilizados “com fins teóricos e pragmáticos” (Bardin, 2016, pp. 121-128). Para isso, foram elaboradas, pela mestranda, duas grelhas, uma para a análise dos textos poéticos e outra para os textos narrativos, sendo formuladas quatro categorias, nomeadamente Tema e tipologia, Estrutura e coesão, Originalidade e Léxico e Adequação discursiva. Consequentemente, para cada uma delas, foram definidos e descritos três níveis de desempenho.

Em função destas opções metodológicas, apresentar-se-ão, no subcapítulo que se segue, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados neste projeto.

4.3.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Considerando os objetivos definidos e previamente expostos, assim como a questão-problema traçada e a metodologia suprarreferida, apresentam-se, subsequentemente, as técnicas e os instrumentos de recolhas de dados, que permitiram garantir informações relevantes para análise, assegurando a validade e a fiabilidade dos resultados obtidos, fulcrais para dar uma resposta adequada à questão de investigação proposta.

Observação

Ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação, foram recolhidas informações a partir da observação direta naturalista, organizada em dois momentos: observação não participante e observação participante. Inicialmente, realizou-se uma observação direta, naturalista e não participante. Primeiramente, o grupo foi observado sem que a mestrande se integrasse no mesmo (Damas & Ketele, 1985), tendo como principal objetivo avaliar a realização de produções escritas de intenção literária, nomeadamente no que se refere aos géneros textuais e aos temas desenvolvidos, tal como os contextos em que as mesmas surgiram na aula. Para além disso, foi direcionada ainda atenção à forma como os alunos encaravam a realização de produções escritas, especificamente as literárias.

Já numa fase posterior, no decorrer da intervenção no âmbito do projeto de intervenção, realizou-se uma observação direta, naturalista e participante, uma vez que, como observadora, a mestrande estava integrada “no grupo e na vida deste” (Damas & Ketele, 1985, p. 27). Esta técnica destaca-se pelas suas vantagens, dado que permite “compreender determinado fenómeno em profundidade (Coutinho, 2009, citado por Castro, 2012, p. 23), participando de forma direta num determinado contexto.

Grelhas de análise de conteúdo

Ademais, foi levada a efeito a análise de uma atividade de produção escrita de intenção literária, realizada pelos alunos com a professora cooperante, como forma de diagnóstico, assim como das produções escritas elaboradas no âmbito das sessões do projeto, com o intuito de apurar os possíveis efeitos do projeto de investigação. As primeiras produções escritas analisadas efetuaram-se previamente às intervenções educativas e tiveram como objetivo diagnosticar as dificuldades evidenciadas pelos alunos no âmbito da produção de textos literários. Por seu turno, as três produções realizadas durante as intervenções educativas tiveram como objetivo averiguar de que forma a articulação entre a Literatura e a Música se refletiu na melhoria da produção de textos de intenção literária dos alunos da amostra. Para isso, procurou-se avaliar se existiu ou não progresso na respetiva textualização, através das grelhas de análise de conteúdo elaboradas para o efeito.

4.3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Exposta a metodologia adotada, assim como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, importa, agora, realizar uma breve caracterização dos participantes no projeto desenvolvido. Mais concretamente, uma turma de 1.º CEB, nomeadamente do 4.º ano de escolaridade, grupo com o qual a mestranda realizou a PES. A turma, então, era composta por um total de 23 alunos, existindo cinco crianças com Necessidades Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: três com Medidas Universais, uma com Medidas Seletivas e uma com Medidas Adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). Relativamente aos estudantes com Medidas Seletivas e Adicionais, estes realizavam tarefas ao nível do 1.º ano de escolaridade não efetuando, até ao momento em que a mestranda se encontrava no contexto, produções escritas e, por isso, não integraram este projeto de investigação.

Através da observação naturalista do grupo de participantes em questão, como exposto no segundo capítulo deste Relatório de Estágio, onde se evidencia a caracterização dos contextos educativos, constatou-se que os alunos apresentavam dificuldades na área do Português, nomeadamente no domínio da Escrita, no que se refere à produção escrita de textos de intenção literária. Para além disso, a mestranda observou que as produções escritas tratavam temas pré-definidos, como a indumentária do Halloween, atividades realizadas no fim de semana, entre outros presentes no manual escolar. Portanto, era atribuída pouca importância à criatividade, no que diz respeito ao conteúdo e à forma. Para além disso, a professora em formação percebeu que a escrita surgia desvinculada do trabalho realizado nos restantes domínios da língua, gerando pouco interesse pela mesma.

4.4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.4.1. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

No âmbito do projeto de investigação, foram planificadas e implementadas três intervenções educativas, como exposto na tabela abaixo, organizadas segundo o esquema proposto por Steven Scher (1982) (cf. anexo 5), que resume as inter-relações entre Música e Literatura. Nesse sentido, com as três sessões pretendeu-se potenciar a articulação entre uma obra

literária e uma obra musical, tendo em conta os três eixos do esquema já mencionado, nomeadamente Música na Literatura, Literatura na Música e Música e Literatura, culminando na produção de escritos de intenção literária.

Antes de passar à apresentação de cada uma das intervenções, importa referir que, conforme se pode constatar na tabela 2, as mesmas decorreram nos meses de dezembro, fevereiro e abril.

Tabela 2

Sessões do projeto de investigação (fonte: elaboração própria)

Sessões	Obra literária	Obra musical	Produção escrita
1. Música na Literatura: 04.12.2023	“Século XXVII, cidade de Alcochete”, do livro <i>Três histórias do futuro</i> , de Luísa Ducla Soares.	“Einleitung” - <i>Also Sprach Zarathustra</i> , de Richard Strauss.	Texto narrativo.
2. Literatura na Música: 01.02.2023	<i>Uma História Musical: As Quatro Estações num dia</i> .	<i>Le quattro stagioni</i> , de Antonio Vivaldi.	Texto poético: <i>haiku</i> .
2. Música e Literatura: 22.04.2024	<i>Romance do 25 de Abril</i> , de João Pedro Mésseder.	Poema musicado “Portugal Ressuscitado”, de Ary dos Santos	Texto poético: <i>quadra</i> .

Primeira intervenção – Música na Literatura

A primeira intervenção foi desenhada segundo o eixo **Música na Literatura**. Segundo este eixo, a inter-relação entre a Música e a Literatura trata-se da seleção de um “qualquer elemento que, de natureza originalmente musical, contribua para a construção do texto literário” (Oliveira, 2002, p. 44), como exposto no âmbito da fundamentação teórica que norteou este projeto de investigação. Assim sendo, a professora em formação optou pela música como recurso dramático, selecionando o andamento “Einleitung”, da peça musical *Also Sprach Zarathustra*, de Richard Strauss, e a narrativa “Século XXVII, cidade de Alcochete”, da obra *Três histórias do futuro* (2004), de Luísa Ducla Soares.

A aula iniciou-se com a visualização de um vídeo de uma cidade com elevados níveis de poluição atmosférica, uma das temáticas abordadas na obra literária que seria lida

posteriormente, assim como com o questionamento acerca do que os alunos conseguiam observar e da possibilidade de o vídeo ter sido gravado em Portugal. Ademais, foram ainda expostas, pelos estudantes, algumas das causas da poluição atmosférica, sendo também partilhadas, de forma espontânea, algumas das ações tomadas pelos mesmos, no dia-a-dia, para reduzir a poluição. Portanto, este momento de motivação revelou-se muito pertinente e suscitou o interesse dos alunos para o que seria abordado na aula.

Subsequentemente, no âmbito da abordagem ao texto “Século XXVII, cidade de Alcochete”, realizou-se uma atividade de pré-leitura, centrada, primeiramente, na capa do livro e, seguidamente, na primeira página da história. No que diz respeito à capa, foram colocadas questões que direcionaram a atenção dos alunos para a cor e para os outros elementos presentes na capa, a fim de identificarem a presença de um foguetão no espaço. Para além disso, foi pretendido que os alunos realizassem inferências acerca do destino desta nave, através do título da obra: *Três histórias do futuro* (2004). Assim sendo, os alunos afirmaram que esta nave estaria numa viagem pelo futuro. Por seu turno, a análise da primeira página da história focou-se, numa primeira fase, no título, tendo-se questionado os alunos sobre como seria a vida no século XXVII e clarificando a distância entre o presente e o século mencionado: concretamente 676 anos. Para auxiliar os estudantes na antecipação do tema, foi direcionada a atenção dos alunos para a ilustração, onde estava presente o planeta Terra com chaminés a deitar fumo. Desta forma, os estudantes conseguiram antecipar que a vida em Alcochete no século XXVII seria muito difícil devido à poluição atmosférica.

Já a leitura da história “Século XXVII, cidade de Alcochete” foi realizada pela professora em formação, sendo acompanhada de elementos audiovisuais, destacando-se o papel do andamento “Einleitung”, como recurso dramático, num dos momentos cruciais da obra literária, nomeadamente a saída da personagem principal, o Sr. Roquete, do Planeta Terra, devido aos elevados níveis de poluição atmosférica. Seguidamente, foram projetados vídeos em diversos momentos os quais potenciaram o interesse dos alunos. Estes vídeos aliados à valorização dada pela mestranda à expressividade e às pausas estratégicas na leitura geraram curiosidade e reforçaram o *suspense* da história acima referida.

Depois da leitura propriamente dita, foram realizadas oralmente questões, com o intuito de facilitar o percurso de compreensão da obra, seguindo-se a realização de um *quiz*, na aplicação *Kahoot!*, com recurso a *tablets*. As questões colocadas centraram-se nas diferentes componentes implicadas na compreensão da leitura, nomeadamente na compreensão reorganizativa, na compreensão literal e na compreensão inferencial. No que concerne à compreensão crítica, saliente-se que a obra literária foi retomada no dia seguinte, sendo colocadas questões que serviram de ponte para a realização de um debate acerca da sustentabilidade e responsabilidade ambiental, já mencionado no capítulo das intervenções em contexto educativo, no âmbito do 1.º CEB.

Posteriormente, visualizou-se o *trailer* do filme “2001: Odisseia no Espaço”, cuja banda sonora consistia no andamento que os alunos escutaram durante a leitura da obra literária. Finda a visualização, seguiu-se um diálogo com os estudantes, orientado pela professora em formação, para que estabelecessem uma relação entre o *trailer* e o tema da história.

Posto isto, foi solicitado que justificassem o facto de a sonoridade do andamento estar relacionada com o espaço. A este respeito, há que referir, numa primeira instância, que um dos maiores temas composicionais desta peça é o contraste entre os tons que representam a Humanidade e o Universo. Também no âmbito da obra literária, este contraste está muito presente, perspetivando-se o espaço como uma fuga, uma vez que o Ser Humano, em função da evolução tecnológica, tornou impossível a vida na Terra devido ao aumento dos níveis de poluição atmosférica. Esta dualidade Humanidade versus tecnologia é problematizada no *trailer*, em que são evidenciados os possíveis efeitos e as consequências dos avanços tecnológicos para a Humanidade, assim como enaltecido o Universo como um lugar de esperança e de mistério. Assim sendo, os alunos foram capazes de identificar que, no início do andamento, os tons graves davam lugar a três notas ascendentes, associando-as ao espaço, pois, segundo os mesmos, pareciam sugerir a “descoberta de algo novo e surpreendente”, tal como o Universo. Já no que se refere à mudança de tom, concretizada pelo *tutti* de orquestra, os alunos associaram-na à visualização de algo “incrível”. Pelo exposto, pode-se afirmar que os estudantes compreenderam a dualidade Humanidade-Universo transmitida pela peça musical, estabelecendo uma relação com o momento em que a personagem da obra literária, o Sr. Roquete, parte para o espaço em busca de um novo planeta, experienciando momentos

de incerteza, mas também de curiosidade e esperança. Para além disso, destacaram o papel do avanço tecnológico no aumento da poluição atmosférica, evidenciando a compreensão da relação Humanidade e Tecnologia, assim como dos seus perigos.

Centrando a atenção na atividade de produção escrita de intenção literária, esta consistiu na redação de um texto narrativo. Nesse sentido, foi entregue um guião denominado “Universo - Uma viagem ao Espaço” (v. apêndice 11), que contemplava as três etapas da produção textual, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão (Barbeiro & Pereira, 2007), orientando os alunos no processo de escrita.

Para a primeira etapa, isto é, a planificação, foi elaborado pela mestranda, um esquema, recorrendo a um foguetão que se organizava em três compartimentos: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Já em aula, foi realizada a leitura do enunciado, sendo dito aos alunos que, para poderem partir nesta viagem para outro planeta, precisavam de um foguetão com todos os compartimentos e, para isso, teriam de responder às questões que integravam cada um deles.

Depois de respondidas as perguntas referentes à fase de planificação, os estudantes iniciaram a redação do seu texto. Como estratégia para “captar a atenção, melhorar o ânimo, regular o humor, aumentar a produção de trabalho [e] reduzir as inibições” (Cova *et al.*, 2017, p. 202), a professora em formação optou por colocar a peça *Also sprach Zarathustra*, de Richard Strauss, para atenuar algumas fragilidades denotadas na observação, no âmbito da produção de textos de intenção literária. Esta opção, na perspetiva da mestranda, afigurou-se vantajosa, visto que promoveu o foco, a motivação e o entusiasmo na concretização desta tarefa, o que se traduziu numa alteração significativa face ao observado antes da implementação do projeto de investigação.

Já a fase de revisão, que se processa “através da leitura, avaliação e eventual correção” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19) do que foi escrito, consistiu no preenchimento de uma tabela pelos alunos, aquando da leitura silenciosa dos seus textos. Após este momento, os estudantes passaram à partilha das suas produções escritas de intenção literária.

Segunda intervenção – Literatura na Música

Na segunda intervenção, teve-se em consideração o eixo **Literatura na Música**, que se prende com a seleção de temas pertencentes inicialmente aos estudos literários e que acabam por se projetar na Música (Oliveira, 2002). Neste contexto, elegeu-se a música programática, isto é, a música que permite evocar ideias ou imagens extra-musicais na mente do ouvinte, representando musicalmente uma situação, uma imagem ou um estado de espírito. Assim, de entre os exemplos de música programática apresentados na fundamentação teórica deste projeto de investigação, a mestranda selecionou *Le quattro stagioni*, quatro concertos para violino e orquestra do compositor Antonio Vivaldi. No que respeita à obra literária, optou-se por *Uma História Musical: As Quatro Estações num dia* (2022) de Jessica Courtney-Tickle, que articula a narrativa da jornada de Isabel pelas quatro estações, com excertos da peça musical já mencionada.

A aula iniciou-se com a preparação dos alunos para a leitura da obra musicada, no que toca à perceção auditiva dos excertos da peça *Le quattro Stagioni*, de Antonio Vivaldi. Para isso, foi explorado um *PowerPoint*, partindo de um diálogo em torno da questão “O que é uma orquestra?”. Recolhidas as perspetivas dos alunos, foi construída a definição deste conceito e, de seguida, os mesmos indicaram alguns instrumentos musicais que conheciam e consideravam integrar uma orquestra. Neste momento, foi possível clarificar que existem diversos tipos de orquestras, de acordo com os instrumentos que as compõem. A exploração do *PowerPoint* seguiu com o reconhecimento, por parte dos alunos, das famílias/naipes da orquestra sinfónica, sendo explorados alguns instrumentos, nomeadamente o seu aspeto, nome e som, algo que a mestranda considera ter sido essencial para a exploração da obra musical acima mencionada. Por fim, a turma teve oportunidade de visualizar um excerto de uma orquestra em concerto.

Tendo como objetivo a antecipação do tema da obra, foi apresentado, subsequentemente, um avatar de Antonio Vivaldi e foram colocadas algumas questões, que se centraram no local de nascimento do compositor e na sua profissão. Além disto, já com o foco na peça musical, referiu-se que a mesma inspirou a obra literária e, por meio do diálogo orientado, os alunos conseguiram prever que o livro teria como tema principal as quatro estações do ano.

No momento de leitura em voz alta da obra *Uma História Musical - as quatro estações num dia* (2022), pela professora em formação, optou-se pela projeção das ilustrações da obra, realizando as pausas necessárias para a audição dos excertos da peça *Le quattro stagioni*, de Antonio Vivaldi, através de colunas, uma vez que, com o áudio presente no livro, não era possível que todos os estudantes escutassem. Posteriormente à leitura, foram realizadas algumas questões oralmente, centrando-se no confronto entre as antecipações realizadas pelos alunos antes da leitura e o efetivo conteúdo da obra.

Em relação ao percurso de compreensão da obra musicada, note-se que foram adotadas estratégias que favoreceram a associação de excertos da peça musical, escutados durante a leitura, a excertos e a ilustrações da obra literária. Antes de mais, cabe destacar a complementaridade entre as linguagens musical, verbal e visual, presentes nesta obra literária, sendo, por isso, fundamental trabalhar a compreensão textual intersemiótica. Nesse sentido, a mestranda optou por organizar tarefas dedicadas a cada uma das quatro estações do ano que emergiram ao longo da obra, tendo como principal objetivo potenciar a compreensão, através da associação das imagens extra-musicais, evocadas pelos excertos musicais apresentados, ao texto verbal e visual.

No que se refere às estações do ano primavera e verão, foi distribuído um cartão sobre cada uma delas, com um excerto da obra (texto e ilustração) e pistas referentes à peça musical, sendo realizada a leitura dos dois cartões. O objetivo das pistas mencionadas foi direcionar os estudantes para a criação das imagens extra-musicais, durante a audição dos excertos musicais. Por exemplo, como pistas relativas à primavera, destacam-se “É suposto que este excerto se pareça com a chegada da primavera” e “A orquestra toca toda ao mesmo ritmo e parecem passarinhos cantar”. A professora em formação optou por fornecer as pistas acima mencionadas pelo facto de ser a primeira vez que os estudantes realizavam este tipo de atividades, nomeadamente trabalho em torno da percepção auditiva.

Em cada cartão distribuído, a mestranda colocou questões focadas nos excertos da obra e na análise de elementos das ilustrações, tendo como objetivo que os alunos identificassem as estações do ano que lhes correspondiam. Depois de escutar os dois excertos musicais, os

alunos apresentaram os seus argumentos para justificar qual correspondia à primavera e qual ao verão, mobilizando as pistas fornecidas e aquilo que sentiram quando os escutaram.

No que se refere ao outono e ao inverno, foi distribuída uma folha a cada estudante, onde estavam dois excertos da obra, duas ilustrações e dois blocos de pistas, para que fosse realizada a ligação entre os três elementos correspondentes às estações do ano. Assim, procedeu-se à leitura do excerto e a análise de alguns elementos da ilustração, à semelhança do exercício anterior, realizando-se o exercício de associação. Seguidamente foi realizada a leitura das pistas e foram colocadas algumas questões, na medida em que os alunos desconheciam qual das pistas era referente a determinada estação do ano. Tendo em vista o aumento do grau de complexidade da tarefa realizada, foi transmitido aos alunos que iriam escutar, em primeiro lugar, um excerto musical referente ao inverno e, de seguida, ao outono. Depois disso, os estudantes partilharam o que sentiram e as imagens que lhes surgiram, quando ouviram cada um dos excertos. Posteriormente, foi novamente realizada a leitura das pistas, associando-as, assim, às imagens extra-musicais dos alunos. Por fim, os estudantes associaram as pistas ao respetivo excerto e à ilustração presente na obra literária.

O sucesso destas tarefas permitiu confirmar a perspetiva defendida por Jara (2014), já mencionada no âmbito da fundamentação teórica deste projeto de investigação. Efetivamente, partindo de conexões musicais e literárias, é possível promover a “interpretação do significado da obra literária e musical” (p. 519), revelando-se como um ponto de partida para a produção de textos de intenção literária, de forma criativa e interessada. Deste modo, a mestranda optou por desenvolver uma tarefa de produção escrita de um *haiku*, um género curto de poesia japonesa. Para isso, foi realizado um diálogo com os alunos, sobre o que consideravam ser um *haiku*, sendo que alguns sabiam que era algo relacionado com o Japão.

Após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, foi projetado um *haiku* no quadro, para que fosse possível inferir as suas características, através de algumas questões centradas na mensagem e na estrutura deste género poético. Primeiramente, pretendia-se que a turma compreendesse que este tipo de poesia detém uma estrutura particular, nomeadamente três versos, com um padrão curto-longo-curto e sem rima. Quanto ao número

de sílabas métricas, este varia de acordo com o poeta, apesar de existir um formato tradicional de *haiku* com três versos de 5, 7 e 5 sílabas métricas, respetivamente. Considerando a variação no número de sílabas, o cumprimento das mesmas não foi uma regra imposta aos alunos.

No que ao conteúdo deste género diz respeito, através da leitura de um *haiku* foi possível que os estudantes percebessem que estas composições tratavam temas relacionados com a natureza, as estações do ano e as cores, entre outros. Para além disso, focou-se, ainda, a importância de expressar sentimentos profundos pela natureza, para que quem lesse os poemas pudesse criar uma representação mental, à semelhança do realizado em sala de aula nos momentos de audição dos excertos musicais.

A aula prosseguiu com a realização de um *brainstorming* em torno das quatro estações do ano, com o propósito de se elencar um conjunto de palavras e/ou expressões relacionadas com cada uma delas. A leitura do livro musicado, nomeadamente o trabalho realizado em torno da interpretação da obra literária e da musical, aliada à análise das ilustrações, contribuiu para que a elaboração desta tarefa fosse facilitada.

Seguidamente, foi distribuído um guião em que os alunos selecionaram uma estação do ano e escolheram três expressões/palavras que os faziam lembrar da mesma, denominadas, em japonês, *kigo*. A redação autónoma por parte dos estudantes foi acompanhada pela audição da peça *Le quattro stagioni*, de Antonio Vivaldi, que fez parte de todo o percurso de aula, revelando-se uma estratégia igualmente positiva, tal como sucedeu na primeira intervenção do projeto. Por fim, os alunos ilustraram o seu *haiku*, sendo visível a motivação e o interesse dos mesmos tanto na produção do seu texto escrito, como na elaboração da ilustração.

Terceira intervenção - Música e Literatura

A terceira intervenção foi planificada de acordo com eixo **Música e Literatura**, que consiste em criações que combinam a Música e a Literatura, das quais é exemplo a Música cantada, onde o texto literário e a composição musical estão intimamente relacionados (Scher, 1982). Neste caso, selecionou-se o poema musicado “Portugal Ressuscitado”, de Ary dos Santos e a obra literária *Romance do 25 de Abril* (2007), de João Pedro Mésseder.

A terceira e última intervenção principiou com uma tarefa de audição do poema musicado e organizou-se em três fases. Na primeira, que correspondeu à pré-audição, foram apresentados versos do poema, nomeadamente passagens-chave do mesmo, tais como “Vi abrir-se a minha terra como um cravo de ternura” e “Nos braços nas mãos acesas cravos vermelhos aos molhos”. Através destes excertos, foi realizada a inferência do tema do poema, concretamente o 25 de Abril de 1974, seguindo-se a distribuição do poema com espaços para preencher pelos alunos. Seguiu-se a fase de audição. Após a primeira audição, os estudantes realizaram a tarefa acima mencionada. Na pós-audição, foi realizada a correção no quadro com a participação dos alunos, através da escuta segmentada do poema.

Posteriormente, foram realizadas questões para levantamento do tema da aula, centradas, numa primeira fase, no título do poema, para que os alunos se expressassem sobre o que entenderam do mesmo. Ademais, foi ainda pedido que os estudantes sublinhassem as palavras ou as frases que forneciam pistas para a identificação do assunto, sendo indicado que esses aspetos caracterizavam tanto a vida no Estado Novo, como no pós 25 de Abril.

Seguiu-se a leitura da obra *Romance do 25 de Abril* (2007), de João Mésseder, destacando-se como atividade de pré-leitura a análise da capa. Para isso, foram realizadas questões que se centraram em alguns aspetos deste elemento paratextual, como as características que o menino apresentava e que evidenciavam o seu estado de espírito, bem como a presença de um cravo e o seu simbolismo. Neste âmbito, os alunos foram capazes de relacionar a flor com o 25 de Abril de 1974, sendo realizada a antecipação do tema do texto literário.

Na leitura em voz alta da obra, realizada pela mestranda, optou-se pela projeção das ilustrações da mesma, sendo que, num momento específico da leitura, concretamente na chegada dos carros verdes armados, foi apresentado um vídeo elaborado pela formanda, com imagens reais da Revolução dos Cravos e o poema musicado “Portugal Ressuscitado”, de Ary dos Santos, já escutado pelos alunos, numa primeira fase da aula. Após a leitura propriamente dita, foi realizada uma tarefa de ordenação no âmbito da compreensão reorganizativa, que consistia no recorte e colagem de ilustrações, associando-as a excertos com os principais momentos da obra. Posteriormente, realizou-se a reflexão em torno da mudança da cor nas ilustrações, de maneira a que os alunos compreendessem que a escolha da paleta de cores

estava relacionada com a caracterização psicossocial dos tempos da ditadura e que a progressiva alteração pretendia evidenciar a resistência e o sonho de mudança.

Seguidamente, foram colocadas algumas questões oralmente sobre o conteúdo da obra, tendo em vista o registo de informações numa tabela com o título “A vida antes do 25 de abril de 1974”, com foco em temas como a falta de qualidade da educação e do ensino, as más condições de trabalho/ exploração económica e a ausência de liberdade de expressão, de informação, de reunião e de manifestação, através de mecanismos como a censura, a vigilância e o controlo exercidos pela polícia política. Para isto, projetaram-se algumas ilustrações e excertos da obra lida anteriormente, assim como algumas fontes históricas, que potenciaram a compreensão da realidade vivida antes do 25 de Abril.

A aula prosseguiu com a análise do poema musicado “Portugal Ressuscitado”, de Ary dos Santos. Neste âmbito, os alunos foram questionados sobre a música que já tinham escutado em dois momentos da aula, tendo como objetivo que se recordassem da mesma, concretamente no que concerne ao seu conteúdo. Numa segunda fase, direcionou-se a atenção para a estrutura deste texto poético, começando-se por averiguar o conhecimento dos alunos acerca do significado de verso e de estrofe, bem como pela indicação do número de versos e de estrofes do poema em questão. Ademais, destacou-se o facto de existirem estrofes com números de versos diferentes e, no caso deste poema, quadras e tercetos.

Foi ainda distribuída em papel uma tarefa de compreensão relativa ao poema musicado, realizada individualmente pelos alunos, e corrigida, de seguida, no quadro com a participação dos mesmos. Na elaboração desta tarefa, optou-se por colocar questões acerca do conteúdo do poema musicado, direcionando os estudantes para a estrofe onde era possível encontrar a resposta às mesmas. Por fim, os alunos foram questionados sobre a sua perspetiva para justificar o título deste poema, designadamente “Portugal Ressuscitado”, propondo que atribuíssem um novo.

Esta intervenção, em similitude com as anteriores, terminou com a realização de uma atividade de escrita. Portanto, para a preparação da mesma, realizou-se um *brainstorming*, no qual foi pedido aos alunos que indicassem palavras ou expressões sobre o que era, para

eles, a liberdade e mobilizassem os conhecimentos adquiridos ao longo da aula. Todos os contributos dos estudantes foram registados, pela professora em formação, no quadro. Seguidamente, foram lidas as instruções relativas à elaboração de uma quadra com rima cruzada, sendo solicitado que os estudantes se centrassem na definição de liberdade.

Concluída a planificação do texto, a turma prosseguiu para a etapa de textualização, que, neste caso, foi acompanhada pelo poema musicado a que foi conferido destaque nesta última intervenção à qual se seguiu a redação autónoma por parte dos estudantes da respetiva quadra. Como música de fundo, foi colocado não só o poema musicado que fez parte de todo o percurso de aula, como outros poemas de intervenção, enquadrados na temática da aula. Assim, foi criado um ambiente propício ao pensamento e reflexão sobre o conceito a ser explorado na redação da produção escrita de intenção literária por parte dos alunos. Seguidamente, ilustraram ainda a sua quadra e preencheram uma tabela de revisão. Para concluir, a mestranda optou por distribuir cravos com uma mensagem alusiva aos 50 anos do 25 de Abril de 1974, sendo que os alunos manifestaram também interesse em realizar a leitura em voz alta dos seus poemas.

4.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Através da análise das produções escritas de intenção literária, realizadas pelos alunos nas diversas sessões já apresentadas, a mestranda procurou recolher evidências que permitissem compreender se, ao planificar percursos tendo por base a articulação entre a Literatura e a Música, existia uma melhoria na produção de textos literários. Melhor dizendo, pretendia-se avaliar se houve ou não progresso na textualização dos mesmos. Para isso, foram elaboradas duas grelhas de análise de conteúdo, uma relativa ao texto narrativo e outra ao texto poético, onde se definiram e descreveram quatro parâmetros, nomeadamente Tema e tipologia, Estrutura e coesão, Originalidade e Léxico e adequação discursiva.

A mestranda selecionou estes parâmetros tendo em conta o facto de abrangerem os principais aspetos da escrita. No que se refere ao parâmetro Tema e Tipologia, ao avaliar se o aluno compreende e respeita o tema proposto e a tipologia solicitada, é possível verificar se o mesmo segue as indicações fornecidas em função do género literário.

Já sobre a Estrutura e Coesão, revela-se essencial avaliar se os estudantes estruturam de forma lógica e sequencial as suas ideias, assim como se mantêm a coesão ao longo do texto: aspetos fundamentais na redação.

No que toca à Originalidade, equacionando a fundamentação teórica do presente projeto de investigação, onde se discutiram os estímulos da Música no processo criativo da produção textual, revelou-se fundamental incluir, por isso, este parâmetro. Ademais, a originalidade é um fator crucial para a redação de textos de intenção literária, uma vez que a expressão única e criativa dos escreventes é um dos objetivos principais da escrita de textos literários.

Sobre o parâmetro Léxico e Adequação Discursiva, é de referir que o domínio do vocabulário apropriado é fundamental para a eficácia comunicativa e, por isso, este critério permite aferir se o aluno tem um vocabulário diversificado, adequando-o ao contexto, concretamente ao tema e ao género textual. Por fim, ao analisar as produções escritas de intenção literária dos alunos através destes parâmetros, obtém-se uma visão mais abrangente das mesmas, identificando as áreas que precisam de ser trabalhadas. Em função destes parâmetros, foram descritos três níveis de desempenho.

Tabela 3

Grelhas de análise de conteúdo (fonte: elaboração própria)

Texto poético

Pontuação Parâmetros	Descrição dos níveis de desempenho		
	3	2	1
Tema e tipologia	Cumprir integralmente a instrução quanto a: a) Tema; b) Tipo de texto. Mobiliza informação ampla e diversificada de acordo com género solicitado.	Cumprir parcialmente a instrução quanto a: a) Tema; b) Tipo de texto. Mobiliza informação suficiente de acordo com género solicitado.	Cumprir a instrução de forma insuficiente quanto a: a) Tema (texto abordando um tema de forma muito vaga); b) Tipo de texto (sem predomínio das características do respetivo género textual). Ou Cumprir apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto): Mobiliza muito pouca informação, relativamente ao género solicitado.

Estrutura e coesão	Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação adequada evidenciando domínio dos mecanismos de coesão textual; Apresenta um texto utilizando adequadamente os recursos poéticos conforme o solicitado: a) Organização em versos e estrofes; b) Efeitos sonoros: rima e ritmo. Mobiliza recursos expressivos que favorecem a expressão poética da linguagem; Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	Redige um texto satisfatoriamente estruturado, refletindo uma planificação com algumas insuficiências, evidenciando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual; Apresenta um texto utilizando parcialmente os recursos poéticos conforme o solicitado: a) Organização em versos e estrofes; b) Efeitos sonoros: rima e ritmo. Mobiliza parcialmente recursos expressivos que favorecem a expressão poética da linguagem; Pontua sem seguir sistematicamente as regras.	Redige um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual; Apresenta um texto sem cumprir com os recursos poéticos solicitados: a) Organização em versos e estrofes; b) Efeitos sonoros: rima e ritmo. Não mobiliza recursos expressivos que favorecem a expressão poética da linguagem; Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares.
Originalidade	Utiliza vocabulário variado e adequado; Expressa um olhar pessoal sobre o tema a tratar; Ilustra com elementos originais reveladores de uma marca pessoal o que expressa através de palavras no local destacado para o efeito.	Utiliza vocabulário comum adequado, embora com algumas confusões pontuais; Expressa, por vezes, um olhar pessoal sobre o tema a tratar; Ilustra com elementos pouco originais, reveladores de uma marca pessoal o que expressa através de palavras no local destacado para o efeito.	Utiliza vocabulário restrito e redundante; Não expressa um olhar pessoal sobre o tema a tratar; Não ilustra com elementos originais reveladores de uma marca pessoal o que expressa através de palavras no local destacado para o efeito.
Léxico e adequação discursiva	Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas; Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.	Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes; Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras.	Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe; Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção mínima de 7 erros em 50 palavras.

Texto narrativo

Pontuação Parâmetros	Descrição dos níveis de desempenho		
	3	2	1
Tema e tipologia	Cumprir integralmente a instrução quanto a: a) Tema; b) Tipo de texto. Mobiliza informação ampla e diversificada de acordo com género solicitado.	Cumprir parcialmente a instrução quanto a: a) Tema; b) Tipo de texto. Mobiliza informação suficiente de acordo com género solicitado.	Cumprir a instrução de forma insuficiente quanto a: a) Tema (texto abordando um tema de forma muito vaga); b) Tipo de texto (sem predomínio das características do respetivo género textual). Ou Cumprir apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto): Mobiliza muito pouca informação, relativamente ao género solicitado.

Estrutura e coesão	Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação adequada evidenciando domínio dos mecanismos de coesão textual; Apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; Marca corretamente os parágrafos; Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	Redige um texto satisfatoriamente estruturado, refletindo uma planificação com algumas insuficiências, evidenciando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual; Apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), nem sempre devidamente articuladas entre si ou com desequilíbrios de proporção mais ou menos notórias; Marca parágrafos com algumas falhas; Pontua sem seguir sistematicamente as regras.	Redige um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual; Apresenta um texto em que não se consegue identificar três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), ou em que estas estão insuficientemente articuladas; Raramente marca parágrafos de forma correta. Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares.
Originalidade	Utiliza vocabulário variado e adequado; Produz um discurso com uma sequência que contemple o desenvolvimento de uma ação com intriga e originalidade, no que se refere a nomes de personagens, locais e relações entre personagens; Produz um final adequado e com elementos de originalidade.	Utiliza vocabulário comum adequado, embora com algumas confusões pontuais; Produz um discurso com uma sequência que contemple o desenvolvimento de uma ação com alguma intriga e originalidade, no que se refere a nomes de personagens, locais e relações entre personagens; Produz um final adequado e com alguns elementos de originalidade.	Utiliza vocabulário restrito e redundante; Produz um discurso com uma sequência que contemple o desenvolvimento de uma ação com pouca ou nenhuma intriga, nem originalidade no que se refere a nomes de personagens, locais e relações entre personagens; Produz um final pouco ou nada adequado e sem elementos de originalidade.
Léxico e adequação discursiva	Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas; Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.	Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes; Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras.	Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe; Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção mínima de 7 erros em 50 palavras.

Na fase de diagnóstico, isto é, previamente às intervenções educativas, optou-se pela análise de dezoito textos da amostra, nomeadamente uma produção escrita de intenção literária realizada pelos estudantes com a professora cooperante, em que se solicitou que contassem uma história sobre a noite das bruxas, enfatizando os detalhes da fantasia que usaram no presente ano.

Passando para a análise e discussão dos dados recolhidos, no que concerne ao parâmetro *Tema e tipologia*, doze alunos cumpriram parcialmente a instrução dada quanto ao tema e ao tipo de texto, apesar de existir um número considerável que o abordou de forma vaga, por se afastarem do tema solicitado, existindo uma maioria dos estudantes no nível (1).

Concretamente sobre a *Estrutura e coesão*, grosso modo, os estudantes redigiram um texto com uma estrutura insatisfatória, onde não se consegue identificar com clareza as partes que o integram (introdução, perturbação, desenvolvimento com as peripécias, resolução e conclusão), sendo raramente marcados os parágrafos de forma correta. Para além disso, destacam-se, ainda, lacunas evidentes, tais como mecanismos de coesão textual insuficientes e erros de regras de pontuação, com prejuízos para a compreensão do texto, por se apresentar desconexo e confuso.

Quanto à *Originalidade*, verifica-se a utilização de um vocabulário restrito e redundante, notando-se a extensão reduzida dos textos. Ademais, destaca-se a produção de um discurso com uma sequência que não contemplava uma ação com intriga nem criatividade, no que se refere a nomes de personagens, locais e relações entre personagens, assim como um final que se revelava pouco adequado, sem elementos de originalidade.

Já sobre o último parâmetro - *Léxico e adequação discursiva* -, as produções apresentavam um leque limitado de estruturas sintáticas, revelando escolhas lexicais e uso de conectores que tornavam o texto ambíguo, emergindo, também, a presença de erros ortográficos.

A análise destas primeiras produções textuais dos alunos, em que não existiu intervenção por parte da mestrandia, foi muito relevante no que toca à avaliação do desempenho inicial dos mesmos. Para além disto, foi também possível planear de forma mais ajustada as intervenções educativas, cuja análise das produções textuais será exposta subsequentemente.

Debruçando-se, agora, sobre o *corpus*, a mestrandia, nos seguintes parágrafos, pretende fazer “inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos” (Bardin, 2016, p. 127), tendo em vista a resposta à questão de partida deste projeto de investigação: será que o trabalho interdisciplinar entre a Literatura e a Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico se pode traduzir numa melhoria na produção de textos de intenção literária?

No âmbito da primeira intervenção, foi proposta a redação de um texto narrativo, como já referido no subcapítulo referente às “Intervenções educativas”, sendo solicitado que os alunos imaginassem que entravam num superfoguete, tal como o Sr. Roquete, e iniciavam uma viagem rumo a outro planeta. Assim sendo, deveriam evidenciar no seu texto como foi a

viagem, qual o nome do planeta para o qual viajaram, o que viram quando chegaram, que desafios tiveram de enfrentar e qual o desfecho da viagem.

Depois da análise de parte do *corpus* (vinte textos correspondentes à primeira intervenção), no que toca ao parâmetro *Tema e tipologia*, quase todos os estudantes, à exceção de um, cumpriram as instruções dadas quanto ao tema e ao tipo de texto, apesar de nem sempre mobilizarem informação suficiente de acordo com o género solicitado, o que, por vezes, limitou a experiência leitora, nomeadamente o envolvimento na leitura dos textos. Assim, encontraram-se dez estudantes no nível (2) e nove no nível (3), verificando-se uma evolução face às produções analisadas na fase de diagnóstico.

Quanto à *Estrutura e coesão*, cerca de metade dos estudantes redigiram um texto satisfatoriamente estruturado, destacando-se quatro estudantes que se encontravam no nível de desempenho (3), apresentando uma produção escrita bem estruturada e o domínio de mecanismos de coesão textual. Assim, destaca-se, por exemplo, o uso de pronomes para retomar nomes ou a totalidade de um grupo sintático, bem como a redução de redundâncias.

Para além disso, sobressai o uso de conjunções, por exemplo, com valor de oposição e contraste, como o *mas*; com valor de adição, destacando-se, maioritariamente, o emprego do *e*; e com valor causal, como *porque*. Ademais, nota-se uma evolução face às produções analisadas em contexto de diagnóstico, em particular nas regras de concordância do verbo com o sujeito. Face ao exposto, a mestrandia considera que os alunos revelaram um melhor desempenho ao nível do parâmetro em destaque, não obstante existirem oito produções cuja insuficiência dos mecanismos de coesão textual comprometeu a compreensão.

No que toca à apresentação das três partes constitutivas do texto narrativo, em mais de metade das produções foi possível delimitar as partes constituintes do texto, embora, na generalidade, se evidencie que nem sempre estão devidamente articuladas, apresentando-se desequilíbrios mais ou menos notórios. Apesar de se verificar uma evolução neste âmbito, ainda existiram oito produções em que não foi possível identificar as partes anteriormente mencionadas. Tal facto é justificado, em parte, por raramente serem marcados parágrafos de forma correta, mas também pelos alunos se focarem em detalhes que consideram essenciais, perdendo o foco da história que estão a contar e revelando algumas dificuldades em estruturar e organizar as ideias.

No caso da produção escrita do aluno A, é possível perceber o uso criativo de interpelações ao leitor, nomeadamente “Como pensei muito no assunto decidi viver lá. Mas lá onde?” e “Até que soube para onde ia, ia para o espaço, mas para onde, pode ser Júpiter ou até Saturno, mas eu não quis nada disso, preferi Plutão, o planeta que já não era considerado planeta”. Na perspetiva da mestrandia, as interpelações revelaram originalidade, uma vez que, ao criar um diálogo implícito entre o texto e o leitor, tornam a experiência de leitura mais atrativa.

Por outro lado, observa-se, ainda, a criação de um personagem mais complexo e com motivações únicas, isto é, a fuga do trabalho para um local onde possa conhecer-se melhor: “Precisava de um sítio, de pessoas para poder conhecer mais de mim”. Ademais, o aluno evidenciou também criatividade ao destacar, como desafio a enfrentar neste planeta, o excesso de “chamadas de trabalho”, incluindo um elemento de fantasia, nomeadamente um “pato dançarino”, apesar de não ter sido suficientemente desenvolvida a relação do mesmo com a personagem.

Concretamente sobre o aluno B, depois da viagem até ao “planeta K.869”, a personagem principal enfrentou desafios como “ondas gigantes e remoinhos de água”. Os desafios ou peripécias são uma componente essencial de um texto narrativo, pois tornam o enredo mais atrativo, cativante e envolvente. Contudo, o aluno em questão não os explorou em profundidade, não revelando, por exemplo, de que forma a personagem enfrentou os desafios. No entanto, o texto do aluno B permite o envolvimento emocional do leitor, dado que, na conclusão, a personagem regressa ao planeta Terra, motivada pelas saudades.

Por seu turno, o aluno C começou por apresentar, como motivação da ida para outro planeta, a explosão da Terra devido a um “meteorito”, o que levou a personagem principal para “433 Robot”. Na opinião da formanda, o estudante demonstrou criatividade, pois, mesmo que este não seja um acontecimento novo e único em obras narrativas, pela carga dramática que possui, permitiu captar a atenção do leitor. Além do mais, a ilustração realizada, apesar de não ter sido solicitada, revelou não só a originalidade do estudante por expressar criativamente o que escreveu, mas também a motivação e o envolvimento com o trabalho a ser desenvolvido em aula, ao enriquecer e dedicar tempo a ilustrar a sua produção escrita de intenção literária.

Ainda em relação ao texto acima mencionado, na chegada ao novo planeta emerge um elemento de fantasia, um objeto mágico, em particular uma placa com as palavras “saí daqui”, que ataca a personagem quando esta não cumpre a indicação dada. No entanto, a mestranda considera que a peripécia apresentada pelo estudante poderia ter sido mais bem explorada, criando tensão e *suspense*, que desencadeavam mais interesse ao leitor. Porém, o aluno apresentou um desfecho em que a personagem ultrapassa o desafio, criando uma amizade com o objeto que a faz permanecer em “433 Robot”.

O aluno D distinguiu-se dos restantes, localizando a ação no tempo, isto é, no ano de “999 999 999 a. C”, onde “uma mutação atingiu o mundo inteiro”. Neste contexto, é de notar a criatividade por parte do mesmo ao mobilizar e explorar um período remoto da história da Terra, o que lhe permitiu criar um mundo novo, com as suas próprias regras. Partindo deste contexto, foi capaz de inventar espécies que nunca existiram, como “X pré-históricos” e “x do futuro”, mas também um objeto com poderes mágicos, mobilizando um elemento da fantasia (uma “faca em forma de x”). Para além disto, destacou-se dos demais por incluir mais obstáculos e desafios, tanto na viagem até “Santos X”, como na chegada ao referido planeta.

Por oposição, ainda existiram estudantes, nomeadamente seis, que apresentaram dificuldades neste parâmetro, não evidenciando um enredo original com intriga, enquadrando-se no nível de desempenho (1). No entanto, grosso modo, a evolução neste parâmetro foi muito significativa.

Por fim, quanto ao parâmetro *Léxico e adequação discursiva*, ainda se identificaram dificuldades no uso de estruturas sintáticas, sendo que seis estudantes manifestaram um domínio aceitável das mesmas, recorrendo, por vezes, a estruturas complexas mais frequentes. Contudo, metade dos estudantes apresentaram um leque limitado no uso das mesmas, o que se refletiu na expressão incompleta de ideias, dificultando a compreensão do texto. Todavia, quatro produções evidenciaram segurança no uso de estruturas sintáticas variadas, por exemplo, através da construção de frases complexas, com grupos nominais e verbais mais diversificados, através de complementos do nome e do verbo, respetivamente.

Já na segunda intervenção foi proposta a redação de um texto poético, nomeadamente de um *haiku*, seguindo a estrutura de três versos com um padrão curto-longo-curto e sem rima. Para além disso, os alunos tinham de selecionar uma estação do ano, escolhendo três expressões/palavras que os faziam lembrar a mesma. Por fim, foi ainda solicitado que ilustrassem o seu poema, a cores ou a preto e branco.

Após a análise de parte do *corpus* (vinte textos da amostra correspondentes à segunda intervenção), focando-se a atenção no parâmetro *Tema e tipologia*, pode-se afirmar que todos os alunos cumpriram integralmente as instruções dadas quanto ao tema e tipo de texto, sendo que dois terços foram capazes de mobilizar informação ampla e diversificada.

No que se refere ao parâmetro *Estrutura e coesão*, todos os alunos organizaram devidamente o seu *haiku*, cumprindo a forma recomendada e demonstrando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual. Ademais, quatro alunos destacaram-se, localizando-se, inclusive, no nível de desempenho (3), ao mobilizarem recursos expressivos que favoreceram a expressão poética. Destaca-se, por exemplo, o pleonismo, no verso “O calor quente do sol chega”, onde o uso de palavras como “calor”, “quente” e “sol” potencia uma sensação mais vívida e sensorial, sendo, consequentemente, mais envolvente; e a antítese, no verso “O clima está assustador e ameno”, onde a combinação de dois adjetivos opostos permite criar um contraste que revela a imprevisibilidade do clima no outono, a estação do ano sobre a qual se debruçou no seu *haiku*.

Quanto à *Originalidade*, denota-se que nenhuma se encontrou no nível de desempenho (1), uma vez que, de modo geral, os estudantes utilizaram vocabulário adequado e expressaram um olhar pessoal sobre o tema a tratar, ilustrando com elementos razoavelmente originais. No entanto, existiram três *haiku* que se enquadraram no nível (3), já que três alunos se destacaram: dois alunos quanto ao vocabulário variado e adequado e à utilização de figuras da linguagem; e um aluno por expressar um olhar pessoal sobre o tema a tratar através da ilustração criada. Para além disso, os três revelaram uma perspetiva contemplativa da natureza, essencial num *haiku*, que será explorada nos parágrafos abaixo.

No poema do aluno A, é possível evidenciar o uso de uma variedade de palavras devidamente associadas à estação do ano selecionada, nomeadamente o outono, destacando-se nomes

como “esquilo”, “árvores” e “folhas”, adjetivos como “castanhas” e “amarelas”, que ajudaram a criar uma imagem mais clara e vívida da referida estação, e verbos como “cair” e “tregar”, evocando uma sensação visual mais cativante. Por outro lado, ao usar a repetição “a cair e a cair”, o aluno adiciona ritmo aos versos, o que, na perspectiva da mestrandia, enriqueceu o *haiku*, que se pode ler a seguir:

*O esquilo a trepar,
nas árvores as folhas a cair e a cair,
castanhas e amarelas.*

Aluno A

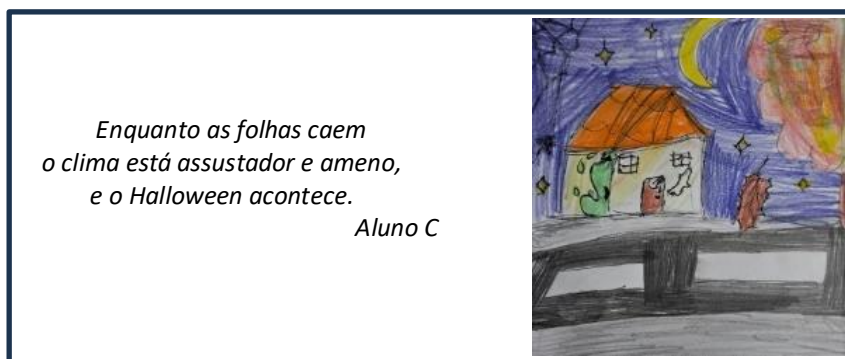
No que concerne à produção do aluno B, denota-se que o vocabulário é variado e adequado, permitindo compreender qual a estação do ano a que se refere, a primavera, sem a mencionar diretamente. Ademais, através da comparação “As borboletas são coloridas/ como o arco-íris cheias de cores nas suas asas” e da hipérbole com os adjetivos “coloridas” e “cheias de cor”, o estudante consegue criar uma imagem visual mais nítida da beleza e da diversidade de cores presentes neste animal, como se pode ler de seguida:

*As borboletas são coloridas
como o arco-íris cheias de cor nas suas asas,
e pousam nas flores.*

Aluno B

Já no que se refere ao aluno C, há que realçar a sua ilustração com elementos originais reveladores de uma marca pessoal, concretamente através de detalhes verdes e brancos na fachada da casa e das decorações na porta e nas janelas. Para além disso, evidencia-se a capacidade de o mesmo de criar uma interpretação visual personalizada e original do que expressou por palavras, nomeadamente com o auxílio das folhas a cair e das cores laranja e amarelo presentes na árvore, como refere no primeiro verso. Ademais, o aluno ilustra a casa com elementos decorativos que sugerem o *Halloween*, visíveis, por exemplo, na possível teia de aranha, nas formas abstratas que poderiam ser decorações assustadoras e no fantasma, representando claramente o clima assustador descrito no poema. Destaca-se, ainda, o uso de cores escuras para o céu e a presença da lua, o que contribuiu para a construção de uma atmosfera assustadora, porém amena. Assim sendo, a mestrandia considera que o aluno

manifestou uma marca pessoal na compreensão do *haiku* por ele redigido, revelando capacidade de traduzir o texto poético numa ilustração de forma original e criativa. Veja-se, por isso, o *haiku* e respetiva ilustração criados pelo aluno:



No que ao último parâmetro diz respeito, metade dos alunos recorreram a um leque limitado de estruturas sintáticas, como se pode constatar no exemplo “A praia é longa, o sol é muito quente, o mar é frio”, e à repetição de padrões semelhantes, tais como “Eu vou à (...). Eu vou à (...)”. Mesmo assim, sete manifestaram um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas, concretamente através da construção de frases complexas, ligadas por *e* e *mas*, bem como de efeitos sonoros como o ritmo. Já três estudantes mostraram segurança no uso de estruturas sintáticas variadas, por exemplo, através do uso de frases complexas como “Enquanto as folhas caem, o clima está assustador e ameno”, da utilização de figuras de estilo como a comparação, que favorecem a criação de imagens mentais mais detalhadas, assim como um domínio de mecanismos de coesão, que conferiram a articulação entre as frases e as ideias, garantindo a coesão e a coerência no seu discurso.

Em conclusão, não se observaram diferenças significativas neste parâmetro, mas os estudantes manifestaram mais diversidade de estruturas sintáticas, existindo um decréscimo na frequência de erros ortográficos, que pode ser motivado pela menor extensão da produção escrita solicitada.

Na terceira intervenção educativa, foi pedido aos alunos que redigissem uma quadra com o título “Ser livre”, em que expressassem o que era para si a liberdade. Paralelamente, existia um efeito sonoro que teriam de integrar: a rima, que deveria ser cruzada. Por fim, foi pedido que ilustrassem o seu poema, enquadrado na temática em questão.

Após a análise da última parte do *corpus* (dezoito textos da amostra correspondentes à terceira intervenção), há que salientar que, no âmbito do parâmetro *Tema e Tipologia*, todos os estudantes cumpriram integralmente as instruções dadas relativamente ao tema e ao tipo de texto. Portanto, todos expressaram o que era para si o conceito de liberdade, atendendo às indicações fornecidas, e mobilizaram informação ampla e diversificada.

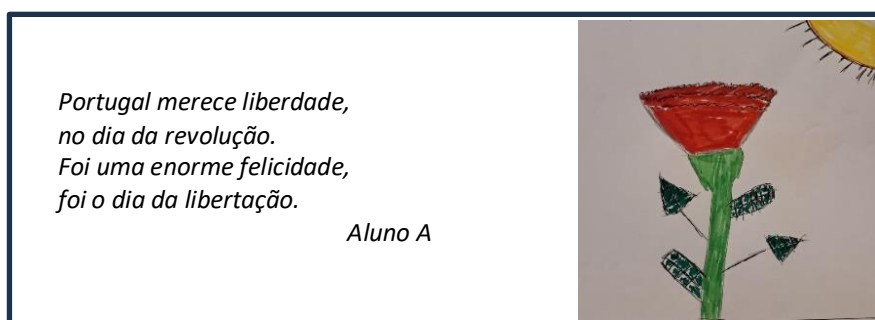
No que se refere à *Estrutura e coesão*, todos os participantes no projeto de investigação estruturaram devidamente o seu poema, cumprindo a organização solicitada: quadra com rima cruzada. De entre as produções analisadas, nove alunos localizaram-se no nível de desempenho (3), notando-se uma evolução face às produções analisadas na segunda sessão, principalmente na mobilização de recursos expressivos que favoreceram a expressão poética por um maior número de estudantes.

Assim, destaca-se a presença frequente nos poemas da anáfora e do paralelismo, que favoreceram a musicalidade dos mesmos, motivada fundamentalmente pela criação de ritmo, garantindo também uma sensação de unidade e de coerência nas quadras através da conexão entre os versos. Para além disso, identificou-se a presença da enumeração, numa das produções analisadas, o que também se refletiu numa mais-valia para a coesão e coerência do texto, ao associar o tema central a conceitos como *felicidade, igualdade, estudar e brincar*. Destaca-se, ainda, o pleonismo no verso “voar como uma gaivota livre”, que permitiu não só evocar sentimentos associados à liberdade, como aprofundar a interpretação do respetivo conceito através de significados simbólicos implícitos pelo recurso à palavra “gaivota”, reforçado pelo verbo “voar” e o adjetivo “livre”.

No que toca ao parâmetro da *Originalidade*, manteve-se a ausência de estudantes no nível de desempenho (1), mas existiu uma grande evolução no nível (3), comparativamente aos três alunos que atingiram este nível na segunda intervenção. Assim, na terceira sessão do projeto, verificou-se que nove estudantes se encontravam no nível (3). Evidenciou-se, assim, a utilização de vocabulário variado e adequado em função do tema a tratar, com um olhar pessoal tanto na quadra redigida, como na ilustração elaborada, como se demonstrará nos parágrafos que se seguem.

Relativamente ao aluno A, este utiliza palavras como “revolução”, “felicidade” e “libertação”, que são alusivas ao tema a tratar e que permitem transmitir a mensagem de forma clara e, ao

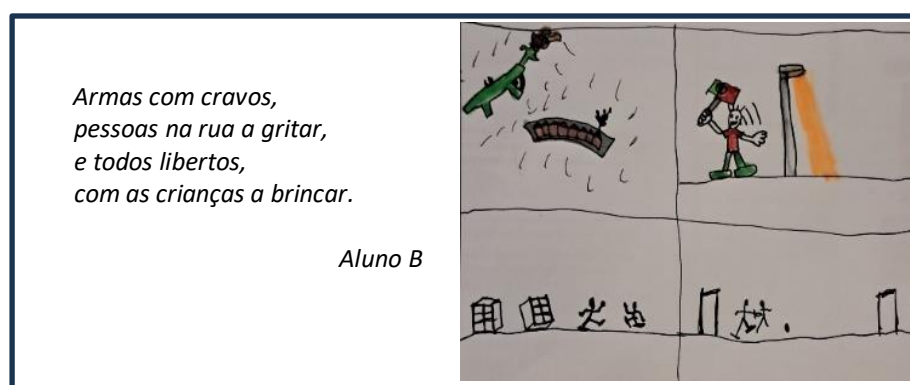
mesmo tempo, impactante. Por outro lado, reflete ainda um sentimento pessoal de alegria e de celebração em relação ao dia da revolução de Abril, emoções visíveis em expressões como “Portugal merece” e “foi uma enorme felicidade”, que indicam uma opinião e uma perspectiva pessoal acerca deste acontecimento, associando-o à *liberdade*. Em simultâneo, a mobilização de um recurso expressivo, o paralelismo, nos últimos dois versos, reforça também a importância deste dia para o aluno, contribuindo significativamente para a expressão poética do texto. Ademais, é possível encontrar na ilustração elementos como o cravo, o que demonstra que o aluno compreende e valoriza o símbolo deste dia histórico, associando-o ao conceito a ser explorado. Para além do exposto, estes elementos ligam visualmente a mensagem do poema à História de Portugal. Desta forma, evidencia-se a originalidade através da expressão de uma visão pessoal, tanto na ilustração criada, como no poema, motivada, entre outros fatores, pela mobilização de elementos originais e vocabulário variado.



Já o aluno B começa por usar a expressão *armas com cravos* que simboliza a revolução que ocorreu de forma pacífica em Portugal, associando-a a um movimento popular, no verso *peessoas na rua a gritar*. De seguida, enfatiza a libertação de todos, que associa ao 25 de abril de 1974, terminando com o verso *com as crianças a brincar*, que indica a alegria e a normalidade retomada. Para além da adequação do vocabulário à mensagem que se pretende transmitir, o recurso à antítese contribui para adicionar profundidade ao poema. Isto sucede, por exemplo, entre a expressão “as armas”, normalmente associadas à violência e à guerra, e a menção ao “cravo”, que se relaciona com a liberdade e a paz, tal como entre “o grito das pessoas na rua e o brincar das crianças”.

Na ilustração é possível perceber, no quadrante superior esquerdo, a representação de uma arma com um cravo, que simboliza a revolução pacífica, mencionada no primeiro verso da quadra. Ainda na parte superior, mas à direita, emerge uma pessoa a segurar uma bandeira, possivelmente um ato de manifestação ou celebração, que alude às “pessoas na rua

a gritar”. Já nos quadrantes inferiores, à esquerda, observam-se pessoas a andar, livres, e à direita crianças a brincar. Desta forma, o aluno complementa a mensagem transmitida nos últimos dois versos. Na conceção da mestranda, a organização em quadrantes evidencia uma marca personalizada na interpretação visual do poema que redigiu, para além de ajudar a contar a história de forma mais clara e organizada - semelhante à estrutura da Banda Desenhada -, através de elementos que aludem aos temas tratados no poema. Em conjunto, tanto o texto verbal como o texto visual oferecem uma visão pessoal, mas também emotiva sobre o impacto da Revolução de Abril. O recurso a elementos originais revela originalidade, clarificando a perspetiva do aluno em questão, no que toca ao conceito de liberdade.



Na produção do aluno C, observa-se, igualmente, a mobilização do cravo, símbolo da Revolução de Abril, associando-o ao conceito de *liberdade*. Assim como no poema, na ilustração é possível visualizar uma pessoa com o cravo na mão, destacando-se a expressão “cheira a liberdade”, uma metáfora criada pelo estudante que esclarece a perspetiva transmitida nos dois primeiros versos: “Os nossos cravos/ deram-nos liberdade”.

O poema segue com a menção à bravura que o aluno atribui aos soldados, o que faz sobressair uma perspetiva pessoal acerca do 25 de Abril de 1974. Também a ilustração apresenta elementos como soldados e um tanque de guerra, complementados com duas pessoas de mãos dadas com a palavra igualdade escrita por cima destas. Nesse sentido, o aluno demonstra atribuir a esta revolução um papel preponderante para a igualdade e, consequentemente, para a liberdade, emitindo uma perspetiva pessoal sobre o tema. Por fim, destaca-se, ainda, que o poema apresenta um vocabulário adequado para transmitir a mensagem que pretende, complementando-a com uma ilustração que recorre a elementos originais reveladores de uma marca pessoal.

*Os nossos cravos,
deram-nos liberdade,
Os nossos soldados foram bravos,
e os homens e as mulheres ficaram em igualdade.*

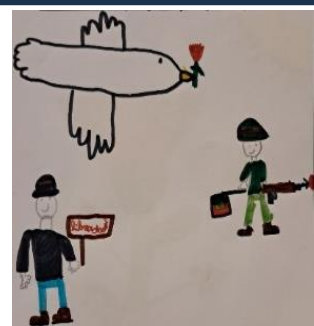
Aluno C



No que à produção textual do aluno D diz respeito, é de salientar o recurso a vocabulário variado, como “democracia” e “democrática”, “liberdade de expressão”, “ditadura” e “gaivota livre”, destacando-se dos demais por integrar conceitos intimamente relacionados com a liberdade. Ademais, a metáfora elaborada pelo estudante, a saber “voar como uma gaivota livre”, revela uma perspetiva pessoal e individual acerca do conceito explorado, favorecendo a expressão poética. Para além disso, a oposição entre viver “numa cidade livre e democrática” e numa “ditadura” reforça ainda a perspetiva pessoal do estudante acerca dos valores democráticos. Da mesma forma, na ilustração está presente uma gaivota com um cravo no bico, enfatizando a mensagem transmitida no poema, assim como a presença de um soldado com um cravo na espingarda e uma pessoa com uma placa com a palavra liberdade.

*Ser livre é ter uma democracia e liberdade,
de expressão, de crescer, e não estar numa tortura
e voar como uma gaivota livre numa cidade
livre e democrática, e não numa ditadura.*

Aluno D



De forma geral, os alunos que se encontraram no terceiro nível associaram o conceito explorado a sentimentos de felicidade e alegria, a valores como a igualdade, a liberdade de expressão e de opinião, mas também a atividades quotidianas como estudar e brincar, o que demonstra que compreenderam as mudanças ocorridas após a Revolução, para as pessoas em geral, mas em particular para as crianças. Percebe-se, deste modo, que estabeleceram uma ligação entre a liberdade e este acontecimento histórico. Assim, manifestaram a sua perspetiva sobre o conceito, recorrendo a vocabulário diversificado e ilustrando-a com elementos clarificadores, mas também de complemento à mensagem verbal, o que reforça a originalidade dos textos produzidos.

Sobre o último parâmetro - *Léxico e adequação discursiva* -, mantiveram-se as dificuldades no uso de estruturas sintáticas, sendo que dez estudantes manifestaram um domínio aceitável das mesmas. Apesar da evolução sentida relativamente à segunda intervenção, ainda se destacaram seis estudantes com um uso limitado destas estruturas, visível, por exemplo, através do uso de frases simples, assim como da repetição de padrões semelhantes. Já no segundo nível, os alunos construíram frases ligadas, fundamentalmente, pela conjunção coordenativa *e*, destacando-se também efeitos sonoros como a rima e o ritmo.

A par do exposto, duas produções evidenciaram segurança no uso de estruturas sintáticas variadas, como se vê, por exemplo, na quadra “Ser livre é fazer o que gostamos/ Ser livre é dar a nossa opinião/ A revolução que optamos/ deu-nos a nossa libertação”. Nesta composição, é possível destacar a oração relativa introduzida por “que”, a qual se evidencia como exemplo de uma estrutura que adiciona um nível de complexidade ao texto. Ademais, apesar de os estudantes terem aumentado o uso de recursos expressivos, assim como o domínio de mecanismos de coesão, não ocorreu uma progressão significativa, no parâmetro *Léxico e adequação discursiva*.

4.6. CONCLUSÕES

Em conclusão, tendo em conta o objetivo geral da investigação “Problematizar a relação entre a Literatura e a Música como promotora da redação de textos de intenção literária”, a professora em formação procurou estudar a relação entre a Literatura e a Música, um dos objetivos específicos definidos pela mestranda, patente na fundamentação teórica do presente projeto de investigação. Posteriormente, de forma a cumprir o objetivo específico “Perceber se a articulação entre a Literatura e a Música se reflete na melhoria na produção de textos de intenção literária dos alunos da amostra, pertencentes ao 1.º CEB”, a mestranda planificou percursos de aprendizagem que promoveram a produção de escritos de intenção literária, tendo por base textos literários em conexão com a Música, ao longo de três intervenções. Por fim, avaliou o progresso na textualização dos elementos da amostra deste estudo, recorrendo ao desenvolvimento de uma análise pormenorizada. Para isso, na pré-análise, através de uma leitura flutuante das produções textuais dos participantes, formularam-se duas tabelas com quatro parâmetros e três níveis de desempenho, seguindo-

-se a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações, plasmados no subcapítulo anterior.

Nesse sentido, dada como concluída a análise do *corpus* e respondendo à questão inicial, a mestranda considera que existiu evolução em todos os parâmetros, não obstante algumas oscilações pontuais, como é possível observar na Tabela 4. Apesar de não poder afirmar, com certeza, que foi a relação entre a Música e a Literatura que esteve na base desta progressão, no decorrer das sessões do presente projeto de investigação, ocorreram alterações significativas no comportamento dos estudantes quando redigiam textos de intenção literária. Estas alterações constituíram-se na alteração das manifestações verbais e não verbais de descontentamento que deram lugar a uma notória motivação para a escrita, que pode justificar o aumento ao nível da originalidade e adequação ao tema.

Tabela 4

Evolução das produções escritas de intenção literária dos alunos nos diferentes parâmetros (fonte: elaboração própria)

	Fase de diagnóstico 18 estudantes			Sessão 1 20 estudantes			Sessão 2 20 estudantes			Sessão 3 18 estudantes		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Tema e Tipologia	0	6	12	9	10	1	15	5	0	18	0	0
Estrutura e Coesão	2	4	12	4	8	8	4	16	0	9	9	0
Originalidade	0	5	13	4	9	6	3	17	0	9	9	0
Léxico e Adequação discursiva	2	4	12	4	6	10	3	7	10	2	10	6

De referir, ainda, que este projeto de investigação teve efeitos positivos na turma em questão, já que a abordagem integrada da Literatura e da Música gerou interesse pelas atividades de escrita, para além de tornar a experiência leitora mais envolvente e dinâmica. Além disso, ao associar obras literárias e musicais, os alunos compreenderam e exploraram os temas propostos, destacando-se, também, a criatividade e a originalidade nas produções escritas que redigiram.

De igual forma, a formanda evoluiu significativamente no decorrer do projeto de investigação, tal como após a conclusão do mesmo, concretamente pela compreensão mais profunda das potencialidades de abordagens integradoras no processo de ensino-aprendizagem, assim como pelas dificuldades sentidas associadas à planificação destes percursos interdisciplinares e interartísticos, que a mestranda considera ter ultrapassado. Para além disso, a avaliação das produções revelou-se também um desafio, no que diz respeito ao trabalho de inferência e

interpretação. A análise dos resultados e a reflexão crítica sobre os mesmos contribuíram, igualmente, para o aprimoramento das práticas pedagógicas da mestranda, assim como esclareceram com maior clareza as dinâmicas envolvidas na escrita de textos literários.

Apesar dos avanços positivos, o projeto apresentou algumas fragilidades. Nesse sentido, teria sido vantajosa a realização de mais sessões para o aprimoramento dos resultados obtidos, estendendo o projeto por um período maior com sessões mais regulares. O objetivo seria avaliar, de forma mais fidedigna, o impacto continuado da integração da Música e da Literatura na produção de textos literários por parte dos estudantes.

Futuramente, se a formanda continuasse a desenvolver este projeto na turma em questão, para além de realizar sessões com maior frequência, como abordado anteriormente, complementá-las-ia com atividades direcionadas para o uso seguro de estruturas sintáticas variadas e complexas, já que o parâmetro *Léxico e Adequação Discursiva* foi aquele em que a mestranda notou uma menor evolução. Assim sendo, a formanda destaca, por exemplo, o recurso a jogos didáticos que tornassem a aprendizagem de estruturas sintáticas complexas mais envolvente e interessante para os alunos. Por outro lado, realizar-se-ia também a análise de textos literários, concretamente os abordados em aula, dando maior atenção à forma como os autores utilizam essas estruturas sintáticas para criar determinados efeitos.

Ademais, no futuro, a formanda realizaria reflexões em torno das produções escritas elaboradas pelos estudantes, ou de excertos das mesmas, identificando áreas de melhoria e propiciando a reescrita coletiva. Ao implementar estas estratégias, seria possível reforçar as competências dos alunos na escrita de textos literários, articulando-as com o projeto de investigação desenvolvido, o que potenciaria a continuidade na progressão apresentada pelos estudantes.

Para concluir, este projeto de investigação que nasceu de uma paixão da mestranda pela Música e da importância, que a mesma atribui, ao papel da investigação-ação em contexto educativo, ao assumir como objetivo promover uma melhoria constante das suas práticas educativas, não termina com a redação do RE, mas, pelo contrário, marca o início de um processo de reflexão e crescimento constante, no qual o conhecimento e as aprendizagens adquiridas se constituem como uma base para a futura professora ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finda a redação do Relatório de Estágio, a mestranda teve a oportunidade de revisitar os momentos que lhe proporcionaram uma experiência enriquecedora e transformadora. Ensaçar para a vida - expressão que foi atribuída ao percurso na prática pedagógica - permitiu à professora em formação encarar o estágio como um momento de profunda aprendizagem, onde pôde vivenciar o tão aguardado momento de abrir uma sala de aula pela primeira vez, na qual teve a oportunidade de crescer enquanto futura professora.

Quando o processo de ensino-aprendizagem é comparado à composição de uma sinfonia, cada aluno se constitui como único e imprescindível para a harmonia na sala de aula. Assim, revela-se fundamental planificar aulas em que todos estejam incluídos: um desafio que exigiu esforço, dedicação e empenho por parte da mestranda.

Gradualmente, a professora em formação foi ultrapassando barreiras e dificuldades sentidas principalmente na adequação da planificação à ação, concretamente na gestão do tempo em função das características das diferentes turmas. Assim, este percurso fez-se de uma reflexão constante antes, durante e após a ação, que norteou as decisões tomadas, tendo em conta os objetivos patentes nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), resultando, também, em projetos de intervenção adequados e envolventes para os alunos, nos diferentes ciclos de ensino.

Paralelamente, o projeto de investigação desenhado pela mestranda, que emergiu igualmente da sua capacidade reflexiva, focou-se na forma como a Música, em articulação com a Literatura, poderia produzir efeitos na melhoria da redação de textos de intenção literária. Para a futura professora, saber escrever é uma competência essencial em todos os campos da vida do estudante, seja no plano pessoal, profissional, assim como criativo, sendo que a inovação e a adaptabilidade, isto é, a capacidade de “pensar fora da caixa” em soluções criativas, são cada vez mais imperativas, principalmente num mundo em constante transformação. Assim sendo, saber escrever e ser criativo são competências que se interligam e, juntas, capacitam os alunos para saberem comunicar de forma eficaz, inovarem em

diferentes áreas e, consequentemente, contribuirão para a sociedade em que estão inseridos, tornando-se cidadãos ativos, conscientes e participativos.

No que toca à leitura, é crucial que os estudantes leiam textos com qualidade literária, pois, por um lado, através da Literatura, são expostos a múltiplas perspetivas e realidades, o que contribui para a sua capacidade de empatia e compreensão pelo que os rodeia, fomentando o pensamento crítico. Além do mais, devido ao impacto positivo na interpretação e análise da informação que emerge no contexto académico e pessoal dos alunos, o contacto com os textos literários contribui para a formação de cidadãos reflexivos. A música, por sua vez, desempenha um papel fundamental na educação, uma vez que, não apenas desenvolve a apreciação estética, como fomenta, tal como no caso da Literatura, a capacidade de expressar sentimentos e emoções, permitindo que os estudantes desenvolvam a sua criatividade, originalidade e sensibilidade. No que se refere à relação interdisciplinar e interartística entre a Literatura e a Música, a mesma permite uma formação integral, onde a palavra e o som, em conjunto, permitem expressar a complexidade em que se envolve a vivência humana.

No culminar deste caminho desafiador e enriquecedor para a mestranda, reforçou-se a convicção de que a educação deve ser um processo harmonioso entre áreas disciplinares, entre docentes, entre professor e aluno e entre alunos, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. Com a consciência de que este é apenas o início de um longo percurso de aprendizagens, a professora em formação procurará saber cada vez mais para fazer aquilo que tanto desejou e ambicionou: ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Formação de Professores

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto Editora.

Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortex Editora.
<https://books.google.pt/books?id=R9yaEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina.

Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>

Cruzeiro, M., Andrade, A., & Machado, J. (2019). Formação contínua de professores e utilização das tecnologias de informação e comunicação. In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J. Alves, & M. Roldão (Orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional, Julho 18-19, 2019, Porto*. (pp. 541-558). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/31411/1/FORMA%c3%87%c3%83O%20CONT%c3%8dNUA%20DE%20PROFESSORES%20E%20UTILIZA%c3%87%c3%83O.pdf>

Costa, A., & Santos, E. (2005). Da formação à profissão: reflectindo sobre a profissão. In L. Alonso, & M. Roldão (Coord), *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 93-102). Almedina.

Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Jesus (Orgs.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Universidade de Aveiro.

Estrela, M., & Estrela, A. (2001). Introdução. In M. T. Estrela, & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores* (pp. 9-14). Porto Editora.

Estrela, V. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.

Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores - Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-118). Porto Editora.

Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores - Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-140). Porto Editora.

Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa* (p. 17- 132). Porto Editora.

Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84.
<https://www.researchgate.net/publication/26465095> Para uma nova cultura profissional
uma abordagem da complexidade na formacao inicial de professores do 1 CEB

Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso, & M. Roldão (Coord), *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 27-30). Almedina.

Miranda, G. L. (2001). Planeamento da acção educativa na educação pré-escolar – Núcleo C. In M. T. Estrela, & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores* (pp. 81-116). Porto Editora.

Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 19(73), 793-812. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>

Monge, G. (2001). A avaliação na educação pré-escolar – Núcleo A. In M. T. Estrela, & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores* (pp. 43-56). Porto Editora.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In A. F. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Edições Pedagogo.

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

Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. Roldão (Coord), *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-26). Almedina.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas – conferência de abertura da semana da prática pedagógica das licenciaturas em ensino*. Universidade de Aveiro.

Simão, A. M. (2001). Auto-análise de práticas de ensino e mudança – Núcleo D (1.º ciclo do ensino básico). In M. T. Estrela, & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores* (pp. 117-136). Porto Editora.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições ASA.

Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. *Revista estreiadiálogos*, 1(1), 21-39. https://www.estreiadialogos.com/files/ugd/eb8d33_a37977b72cec4fe3a6644a7b8df874b2.pdf

Educação - Políticas Educativas

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Edições Asa.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto Editora.

Nunes, L., Caridade, S., & Sani, A. (2015). Avaliação do meio escolar: um estudo exploratório. *Revista Lusófona de Educação*, (30), 141-158. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/5133/3331>

OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020*. OECD. <https://web-archive.oecd.org/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Currículo e Didática (Estratégias e Metodologias de Ensino)

Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativa integrado. In L. Alonso, & M. Roldão (Coord), *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-64). Almedina.

Alcantara, E. (2020). Rotação por Estações de Aprendizagem. In E. Alcantara (Org.), *Inovação e renovação acadêmica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 15-18). Editora FERP.

Beane, J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>

Bochniak, R. (1999). O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In I. Fazenda (Org.), *Práticas interdisciplinares na escola* (pp. 57-64). Cortez Editora.

Carmona, A. (2012). *A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>

Fernandes, A. (2005). *A (re)construção do ambiente educativo das escolas e a educação multi-intercultural*. [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4726>

Ferreira, S. (1999). Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In I. Fazenda (Org.), *Práticas interdisciplinares na escola* (pp. 33-35). Cortez Editora.

Filho, H. (1997). Estratégia para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2-3), 59-67. https://www.researchgate.net/publication/267414896_Estrategias_para_desenvolver_a_metacognicao_e_a_compreensao_de_textos_teoricos_na_Universidade

Firminiano, E. (2011). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE.

Gomes, J. (2013). *A importância do suporte e do feedback do professor na regulação da aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Universitário, Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2713/1/17824.pdf>

Gomes, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12382/1/GOMES%20Andreia%202015.pdf>

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2005). *Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário – Reforma curricular*. Ministério da Educação de Angola.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Ministério da Educação.

Leite, T. S. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º Ciclo do ensino básico. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje* (pp. 415-447). Climepsi. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8058>

Leite, T. & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In A. Dias., & C. Loureiro (Coords.), *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico* (pp. 10-26). Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15448/1/10_Ultrapassar%20as%20fronteirasdas%20disciplinasE-book_vfinal_jan2vf.pdf

Lima, G. (2004). Mapa conceitual como ferramenta para organização do conhecimento em sistema de hipertextos e seus aspectos cognitivos. *Revista online Perspectivas em ciência da informação*, 9(2), 134-145. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23650/19115>

Lapa, R. (2012). Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa da Educação Artística*, 2, 135-150. <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/87/88>

Meirinhos, C., & Meirinhos, M. (2021). A Realidade Aumentada no contexto educativo da Educação Básica. *EDUSER: revista de educação*, 13(2), 99-111. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/25565/1/Cla%cc%81udia%2bMeirinhos.pdf>

Morales, P., & García, J. (2017). Realidad Aumentada en Educación Primaria: efectos sobre el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 79-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6046929#:~:text=El%20uso%20de%20Realidad%20Aumentada%20%28RA%29%20lleva%20a,ten%C3%ADan%20tras%20el%20uso%20de%20este%20novedosa%20tecnolog%C3%ADa.>

Morgado, J. & Silva, C. (2019). Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. Morgado, I. Viana, & J. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-146). De Facto Editores. https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/68031/1/Livro_CIF_Curr%C3%ADculo%2c%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20e%20Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o_cap_JCM_%26_CS_129-148_%26capa.pdf

Nogueira, I., Gonçalves, D., Costa, M., Monteiro, I. (2017). *Ensinar a aprender a decidir, a partir do mantle of the expert*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2517/1/mantle_ebook.pdf

Pacheco, J. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In G. Anibal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 53-60). Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. <https://pt.scribd.com/document/698243880/Anibal-2001-Gestao-Curricular-No-1%C2%BA-CEB>

Peña, M. (1999). Interdisciplinaridade: questão de atitude. In I. Fazenda (Org.), *Práticas interdisciplinares na escola* (pp. 57-64). Cortez Editora.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Texto Editora.

Ramalho, H., Rocha, J & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico, *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 76-95. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/29010>

Rezende, S., Gonçalves, J., Pinto, S., & Delou, C. (2021). A Realidade Aumentada em Situações de Aprendizagem na Educação Básica: Uma Revisão de Literatura. In M. Ferro (Coord.), *Anais do II Workshop sobre as Implicações da Computação na Sociedade* (pp. 102-111). <https://sol.sbc.org.br/index.php/wics/article/view/15968/15809>

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Artes Médicas.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

Teixeira, R. (2016). Obstáculos teórico-metodológicos à prática interdisciplinar. In Teixeira, R (Org.), *Dialogar é preciso: estudos e experiências interdisciplinares na escola* (pp. 23-42). Editora do IFG.

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Presença.

Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.

Ensino da Língua Portuguesa

Almeida, C., & Nogueira, V. (2013). *O professor de língua portuguesa: o perfil do educador diante das transformações no ensino da língua materna*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. <https://edoc.ufam.edu.br/retrieve/81b40f3c-e543-4158-9033-3d41df13ffc6/TCC-Letras-2013-Arquivo.006.pdf>

Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.

Ballester Bielsa, M. P. (2000). Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo. *Carabela*, (48), pp. 65-83. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_065.pdf

Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31557/1/ensino_escrita%20dimens%c3%b5es%20gr%c3%a1fica%20e%20ortogr%c3%a1fica.pdf

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Bartolomeu, R., & Sá, C. M. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25. https://www.researchgate.net/publication/280575429_Operacionalizacao_da_transversalidade_da_lingua_portuguesa_no_ambito_da_Gestao_Flexivel_do_Curriculo

Bernardes, J., & Mateus, R. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Brito, A., & Lopes, H. (2001). Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In F. Fonseca, & I. Duarte (Eds.). *A Linguística na Formação do Professor de Português: actas do Colóquio* (pp. 49-63). Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19691/2/7286000082265.pdf>

Caetano, A. (2015). *O contributo da etapa de pré-leitura na compreensão do texto literário: atividades didáticas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/29862>

Câmara, A. (2010). *Diálogos entre o verbal e o visual: o contributo da imagem para o ensino do Português no 12º ano de escolaridade*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3904>

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Carvalho, S. (2015). *A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10490/1/Relat%c3%b3rio%20S%c3%b3nia Carvalho.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10490/1/Relat%c3%b3rio%20S%c3%b3nia%20Carvalho.pdf)

Corrêa, V. (2017). *Book trailer como alternativa de compartilhamento de informação sobre a literatura*. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:www.lume.ufrgs.br:10183/175288>

Damar, M. (2009). Les representations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In J. Dolz & C. Simard (Eds.) *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 289-313). Les Presses de l'Université Laval.

Dias, M. (2006). *Como abordar A escrita expressiva e lúdica*. Areal Editores.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do Conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins (Org.) *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolas e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Caderno de Formação de Professores*, 2, 27-34.
http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/forma_lingua.pdf

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação – DGIDC.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/des_cons_linguistica_iduarte.htm

Ferreira, P., Estrela, A., Oliveira, A., & Abrantes, A. (2010). Didática da língua materna e metodologia de trabalho de projeto: diálogos e interseções. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 31 - 61. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11356/1/202-962-2-PB.pdf>

Fonseca, J. (1992a). *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Ministério da Educação. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23541?locale=pt>

Fonseca, F. (1992b). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, 223-251.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*, 2.ª ed. Asa Editores

Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz Contributos para uma pedagogia da leitura*. Editorial Caminho.

Leão, M., & Filipe, H. (2017). *Propostas de Escrita Lúdica*. Porto Editora.

Lomas, C. (2006). *O valor das palavras II: Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*. Edições Asa.

Lopes, A. (2018). *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12158>

Lugarini, E. (1996). Hablar y escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”. *Signos*, (14), 30-51. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-oviedo/didactica-de-la-lengua/hablar-y-escuchar/15393205>

Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In Universidade de Aveiro (Ed.), *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-114). <https://ria.ua.pt/handle/10773/16090>

Macedo, A. C., & Gomes, J. A. (2013). Educação literária (1.º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In M. Silva & I. González (Coord.), *Literatura para a Infância e Juventude e Educação Literária* (pp. 73-91). Deriva.

Matos, J. C. (2005). Escrita Criativa. *Cadernos de estudo*, (2), 37-43. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/871/2/Cad_2EscritaCriativa.pdf

Negrini, C. (2020). *A pós-leitura como estratégia de compreensão de texto: um estudo pedagógico-didático*. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=418755

Pereira, I. (2016). *A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20589/1/Ines%20Pereira.pdf>

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler Actividades de leitura para jovens*. ASA Editores.

Ramos, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/679/bibliotecarbe8.pdf>

Rebello, I. (2017). Do signo ao texto, da língua ao discurso: de Sausure a Charaudeau. *Periódicos da Universidade Federal Fluminense*, 2(44), 1103-1122. <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33551/19538>

Ribeiro I. S., Viana F. L., Cadime I., Fernandes I., Ferreira A., Leitão C., Gomes S., Mendonça S. & Perira L. (2010). *Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina, S.A. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11216>

Rodari, G. (1973). Gramática da fantasia. Caminho

Roriz, P. (2018). *A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e de Espanhol*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Instituto de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57925>

Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. Ança, & M. Macário (Eds.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (pp. 133-159). UA Editora. https://www.researchgate.net/publication/280575087_Transversalidade_da_lingua_portuguesa_e_sua_promocao_no_mundo_reflexoes_sobre_a_sua_abordagem_na_formacao_de_professores

Sá, C. M. (2016). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In C. M. Sá, & E. Luna (Orgs.), *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 9-22). https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5_Desenvolvimento%20da%20Oralidade.pdf

Sá, C. M. (2019). Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade. In Associação de Professores de Português (Ed.), *Atas do 13º ENAPP* (pp. 167-184). <https://ria.ua.pt/handle/10773/31666>

Silva, K., Pilati, E. & Dias, J. (2010). O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(4), 975-994.

Silviano, P., Rodrigues, S. (2008). *Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática*. In Brito, A. (Org.) Uma proposta de articulação. In Gramática: História, Teorias, Aplicações. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/136567>

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Sim-Sim, I., Duarte., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. <https://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/linguamaterna.pdf>

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* (6ª ed.). Artmed.

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

Torremocha, P., & Ortiz, C. (2017). Educación Y "competencia" literarias (sobre la formación del lector literario). *Revista Literatura em Debate*, 11(21), 6-19. <https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2703/2282>

Ensino das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências Físico-Naturais

Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5399494/mod_resource/content/1/isabel_barca1.pdf

Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Ministério da Educação.

Carvalho, G., & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.

Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – Princípios e linhas orientadoras*. https://aph.pt/wp-content/uploads/Quality-history-education_POR-1.pdf

Dias, L (2014). *A metodologia da aula oficina no ensino da História e da Geografia*. [Relatório de estágio de mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/15784>

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. <https://bibliotecas.ipb.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=30074>

Freire, A. (2007). Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 2(1), 141-154. <https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30022>

Germinari, G. (2011). Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(42), 54-70. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866/7429>

Martins, D. (2011). *Os manuais de Estudo do Meio e o Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6159/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DEFINITIVA.pdf>

Martins, I. P. (2016). Educação científica e perspectivas atuais do ensino das ciências. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.), *Didática e Matética* (pp. 9-22). Centro de Investigação em Educação.

Martins, I. P. (2020). Revisando orientações CTS/CTSA na educação e no ensino das ciências. *Revista APEduC Journal*, 1(1), 13-29.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/31870/1/document_7.pdf

Martins, I. P., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental – Formação de Professores*. Ministério da Educação Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pires, D. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – Estudo no 1º ciclo do Ensino Básico*. [Tese de doutoramento]. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/15643>

Ensino da Matemática

Carvalho, A., Pires, M., & Gomes, M. (2009). *Fundamentos Teóricos do Pensamento Matemático*. IESDE Brasil.

Ferri, J., Calejon, L., & Schimiguel, J. (2014). Uso do geogebra no ensino de matemática. *Encontro de Produção Discente PUCSP*, 2(1), 1-6.
<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/uso-do-geogebra-no-ensino-de-matematica>

Metodologias de Investigação

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In B.P. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto Editora.
<https://pt.scribd.com/document/104544901/Professor-investigador-Que-sentido-Que-formacao-Isabel-Alarcao>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. [Tese de Doutoramento, Faculdade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22888>

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
<https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54464>

Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *Estreia dialogos*, 4(1), 14-26.
https://www.estreia dialogos.com/files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf

Castro, M. (2005). Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional – a didáctica da escrita na aula de inglês. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Jesus (Orgs.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Elliot, J. (1991). Action research: dilemmas and innovations. In J. Elliot (Ed.), *Action research for educational change* (pp. 43-90). Open University Press.

Fortin, M. F. (1999). Os objetivos da investigação e as suas questões ou hipóteses. In M. F. Fortin (Coord.), *O processo de Investigação: da conceção à realização* (pp. 99-110). Lusociência
https://www.academia.edu/42384751/O_processo_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_FORTIN

Gonçalves, L., & Sá, H. (2005). A investigação-acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de estratégias de aprendizagem e uso de inglês língua estrangeira. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Jesus (Orgs.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 109-134). Universidade de Aveiro.

Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves, & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios_2010.pdf

Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (47-1), 7-29. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1

Moreira, A., & Duarte, P. (2020). Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio. In R. P. Lopes, C. Mesquita, E. Silva & M. Pires (Eds.), *V Encontro Internacional da Formação na Docência – Livro de Atas* (607- 619). <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20081>

Villacanãs de Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Estreialogicos*, 7(1), 3-20.
https://www.estreialogicos.com/_files/ugd/eb8d33_f54933101aa9416e9ec98d015756e700.pdf

Relação interartística e interdisciplinar entre a Literatura e a Música

Branco, J. (1978). Música e literatura - segmentos duma relação inesgotável. *Revista Colóquio/Letras*, (42), 21-35.

Jara, I. (2014). Estudio y valoración de un modelo didáctico intertextual literario-musical. Una investigación en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 513-530. <https://revistas.um.es/rie/article/view/165821>

Oliveira, S. (2002). *Literatura e Música*. Perspetiva.

Pereira, M. I. (2015). *A música e a escrita criativa baseada em temas de textos sugeridos no Plano Nacional de Leitura*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8142/1/Relat%c3%b3rio%20Miliza%20Pereira%20N%c2%ba%2040715.pdf>

Werney, A. (2009). *A relação texto e música: algumas considerações*. Staccato. <https://alfredowerney.blogspot.com/2009/03/poesia-e-musica.html>

Scher, S. P. (1982). Literature and Music. In J. P. Barricelli, & J. Bibaldi (Eds.), *Interrelations of literature* (pp. 225-250). The Modern Language Association of America.

Spence, K. (1979). *O livro da música*. Círculo de Leitores.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 06-07-2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República n.º 79, Série I de 22-04-2008. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República n.º 92, Série I de 14-05-2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>.

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201, Série I de 30-08-2001. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201, Série I-A de 30-08-2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Despacho normativo n.º 20/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 192, 2.ª série de 3-10-2012. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf

Documentos normativos

Direção Geral da Educação – MEC. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português*, 4.º ano. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação – MEC. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação – MEC. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Educação de Português*, 6.º ano. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação – MEC. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Educação de História e Geografia de Portugal*, 5.º ano. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação – MEC. (2021a). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*, 4.º ano. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação – MEC. (2021b). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*, 1.º ano. Ministério da Educação.

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 e Ciência/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/Perfil_dos_alunos.pdf

Obras literárias

Agualusa, J. (2000). *Estranhões & Bizarrocos - histórias para Adormecer Anjos*. D. Quixote.

Cali, D., & Somà, M. (2012). *A rainha das rãs não pode molhar os pés*. Bruaá Editora.

Courtney-Tickle, J. (2022). *Uma história musical: As quatro estações num dia*. Jacarandá.

Lestrade, A. (2012). *A grande fábrica de palavras*. Paleta de Letras.

Mésseder, J. (2007). *Romance do 25 de Abril*. Caminho.

Pecegueiro, A. (2015). *O Natal do Lobo Pepe*. Edições Livro Directo.

Pina, M. A. (2014). *Os piratas*. Porto Editora.

Pópulo, A. (2023). *O cabrito-balão e a princesa sem cabeça*. Trinta por uma linha.

Soares, L. (2004). *Três Histórias do Futuro*. Edições Cartonado.

Sobral, C. (2011). *Greve*. Orfeu Negro.

ANEXOS

ANEXO 1 – PROGRESSÃO DA PLANIFICAÇÃO DAS REGÊNCIAS PARA O 1.º CEB E 2.º CEB (FONTE: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES, 2023-2024).

Progressão da planificação das regências para o 1.º CEB.

Blocos de regências	Áreas e número de aulas
	Organização
1	Par pedagógico numa área à escolha entre Português e Estudo do Meio
2	Uma manhã em par pedagógico em UD (articulação entre diferentes áreas, incluindo a Matemática)
3	Um dia por estudante em UD (articulação entre diferentes áreas, incluindo a Matemática) que pode ser programada individualmente ou em par. Concretizar individualmente significa que é importante haver aulas ou momentos de aula que sejam claramente assumidos por um estagiário

Progressão da planificação das regências para o 2.º CEB.

Blocos de regência	Áreas e número de aulas		
	Português 2.º CEB	HGP 2.º CEB	Organização
1	1	1	Par pedagógico
2	2	2	Uma UD por área (par)
3	2	1	Uma UD comum (par)
4	2	1	UD comum (individual)
5	2	1	UD comum (individual)

ANEXO 2 E 3 – IMAGENS ALUSIVAS À GREVE.



Fonte: Público. (2022, de dezembro, 21). *Manifestação de professores junto Assembleia da República.*



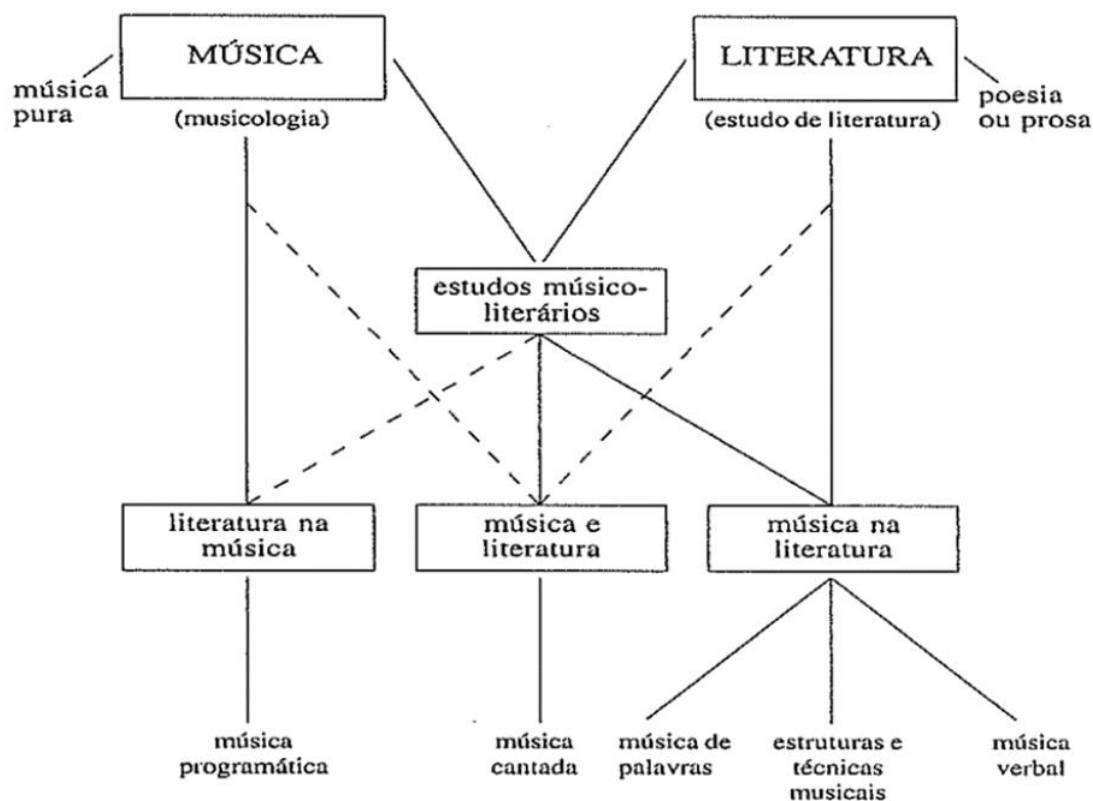
Fonte: CNN Portugal. (2023, de maio, 02). *Professores em luta.*

ANEXO 4 – SEQUÊNCIA DE ILUSTRAÇÕES - ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA.



Fonte: *A rainha das rãs não pode molhar os pés* (2012) de Davide Cali.

**ANEXO 5 – ESQUEMA PROPOSTO POR STEVEN PAUL SHER SOBRE
AS POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES ENTRE A LITERATURA E A MÚSICA.**



Fonte: Steven Paul Scher (1982), "Literature and Music", em *Interrelations of Literature*, p. 23.

APÊNDICES

APÊNDICE A –UD *FORMAS DE VER O MUNDO*: PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB.



Instituição cooperante:		Data: 10 de janeiro de 2024
Orientadora cooperante:		Ano e turma: 4.º ano
Professoras em formação:		

Contextualização

A turma para a qual esta planificação foi desenvolvida insere-se no 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de ensino público. A planificação integra saberes de três áreas em articulação: o Português, a Matemática e as Artes Visuais. A unidade didática intitula-se “Formas de ver o mundo” e surge da abordagem à obra *Greve* (2011), de Catarina Sobral, onde é retratada a greve dos pontos e os seus efeitos. Com o desaparecimento dos pontos, o caos é generalizado e chega à escrita, com a greve dos sinais de pontuação. Nesse sentido, optou-se por realizar desafios onde os sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação realizaram uma greve, tornando-se necessário que os alunos pontuassem as frases. Para além disso, será também realizada a revisão dos diferentes tipos de frase. Já numa vertente artística, será contemplada outra forma de ver o mundo através das figuras geométricas, das linhas e dos pontos, explorando os quadros de Wassily Kandinsky e Piet Mondrian do movimento artístico: abstracionismo geométrico. O objetivo será que os estudantes se inspirem para mobilizar linguagem elementar das artes visuais como a cor e a forma para criarem uma obra, numa folha em branco, sendo que, na obra literária, o desenho e os museus foram afetados pela greve dos pontos. Na Matemática, a greve atingiu a Geometria, em concreto o mundo dos círculos e das circunferências e, nesse sentido, os alunos vão ser desafiados a resolver inúmeras tarefas.

Em particular acerca da turma, esta caracteriza-se por ser heterogénea, com um total de 23 alunos, nomeadamente 15 rapazes e 8 raparigas. Em sala de aula existiam cinco crianças com Necessidades Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: três com Medidas Universais, uma com Medidas Seletivas e uma com Medidas Adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). A turma em questão era multinível, uma vez que os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais, ainda que em níveis diferentes, realizavam tarefas que se enquadravam do 1.º ano de escolaridade. Acrescente-se que, como necessitavam de um apoio mais especializado, os alunos saíam frequentemente da sala de aula para receberem apoio da professora de Educação Especial e do Terapeuta da Fala. Apesar disso, os dois alunos

integravam a turma numa parte significativa do tempo e a professora titular de turma procurava incluir os alunos nas atividades realizadas pelo grande grupo, em particular em Estudo do Meio e na Educação Artística, nomeadamente a Música e as Artes Visuais. Relativamente à Matemática e ao Português, os alunos em destaque desenvolviam atividades diferenciadas, adaptadas às suas necessidades. Nesse sentido, de modo a integrar os dois estudantes, serão realizadas tarefas enquadradas no tema da aula, adequadas ao nível dos alunos, sendo que a professora estagiária que não estiver a assumir a aula irá fazer o acompanhamento individualizado com os estudantes enquanto realizam as tarefas.

Objetivos principais da aula:

- Ler integralmente um texto narrativo;
- Compreender uma obra literária com base num percurso de leitura;
- Utilizar sinais de pontuação adequadamente;
- Associar o sinal de pontuação ao respetivo tipo de frase;
- Reconhecer a intenção dos diferentes tipos de frase;
- Mobilizar linguagem elementar das artes visuais como a cor e a forma em experimentações físicas, enquadradas no movimento artístico: abstracionismo geométrico;
- Distinguir círculo de circunferência;
- Compreender que os pontos de uma circunferência estão à mesma distância do seu centro e que esta distância é a medida do raio;
- Relacionar a medida do raio com a medida do diâmetro.

Referências Bibliográficas:

Abrão, R & Silva, J. (2012). A análise do uso dos jogos para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 6(2), 10-19.
https://www.researchgate.net/publication/271161578_A_Analise_do_Uso_dos_Jogos_para_o_Developmento_do_Pensamento_Logico-Matematico_nos_Anos_Iniciais_do_Ensino_Fundamental

Borges, T., Oliveira, G., Borges, J., & Saad, N. (2020) Teoria da instrução de Gagné e o ensino da matemática. *Revista Fucamp*, 19(40), 90-111.
<https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2204>

Direção Geral da Educação- MEC (2018a). *Aprendizagens essenciais de Português no 4.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção Geral da Educação- MEC (2018b). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística- Artes Visuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Ferri, J., Calejon, L., & Shimiguel, J. (2014) Uso do geogebra no ensino de matemática. *Encontro de Produção Discente PUCSP em Cruzeiro do Sul* (pp. 1-6). <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/epd/article/view/954>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação (2021). *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática*. Articulação com o perfil dos alunos – Matemática 4.º Ano. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4_o_ano.pdf

Roriz, M. (2018). *A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e de Espanhol* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Relatório científico da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57925>

CNN Portugal. (2023, de maio, 02). *Professores em luta*. <https://cnnportugal.iol.pt/amp/professores/greve/porque-estao-os-professores-em-greve-ha-dois-meses-a-resposta-inclui-uma-mistura-de-populismo-greves-fofinhas-e-exaustao/20230205/63de31da0cf28f3e15ca886b>

Público. (2022, de dezembro, 21). *Manifestação de professores junto Assembleia da República*. https://www.google.pt/search?client=safari&sca_esv=595369570&hl=pt-pt&sxsrf=AM9HkKlOale8NZRnls2ggH_yZz9TbIJw6Q:1704295310197&q=professores+a+lutar+assembleia+da+república&tbm=isch&source=lnms&prmd=invmbtz&sa=X&ved=2ahUKEwi51bnkwsGDAXW1UqQEHDHAdoQ0pQJegQICBAB&biw=390&bih=661&dpr=3#imgrc=2mBRbgM6Z1LuZM

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Fundamentação pedagógico-didática:

O percurso que foi elaborado inicia-se com a visualização de duas imagens alusivas à greve. Ao analisar as respetivas imagens serão ainda introduzidas questões como 1. Será importante fazer greve?" e 2. "Será que sempre existiu direito à greve em Portugal". Já no desenvolvimento de conteúdos, optou-se pela leitura da obra *Greve* (2011), de Catarina Sobral. Tendo em conta que é no momento da pré-leitura as estratégias devem motivar e ativar conhecimentos propícios para a boa compreensão leitora (Roriz, 2018) foi realizado um *brainstorming* partindo da frase da obra "Os pontos decretaram greve", através da seguinte questão: 1. Quem está em greve?. O objetivo é que os alunos antecipem o tema da obra, como indicam as *Aprendizagens Essenciais de Português* do 4.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2018a).

De seguida, será distribuída a obra em formato papel aos alunos para os mesmos acompanharem o momento de leitura da obra *Greve* realizado pela professora estagiária. Posteriormente à leitura, será realizado um diálogo com os alunos através das questões: 1. Neste livro aconteceu uma greve. Quem fez greve?, 2. Lembram-se de locais que foram abrangidos pela greve dos pontos?, 3. No final da história, a greve dos pontos terminou, mas tudo regressou à normalidade? e 4. No final da história, quem decidiu fazer greve?. Após este momento será distribuído um esquema com espaços para preencher com as palavras/expressões que utilizam a palavra "ponto". Dado que a obra literária explorava a polissemia da palavra "ponto", o objetivo é realizar-se uma atividade de reflexão para clarificar as palavras/expressões que nela surgiam, através da análise da obra. Após a correção do esquema do quadro, será realizado um exercício em grupo-turma, onde os alunos têm de usar palavras/expressões exploradas anteriormente.

Já depois do intervalo da manhã, será apresentada no quadro a frase "Os pontos fizeram greve", questionando os alunos sobre o entendimento dos mesmos acerca do significado da frase. De seguida, será apresentada a frase "Os pontos fizeram greve?", repetindo a mesma questão. Através deste exemplo, o objetivo é refletir com os alunos sobre a importância da pontuação. Dando seguimento a esta reflexão, serão realizadas tarefas que envolvem o desaparecimento de sinais de pontuação como o ponto final, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação, assim como sobre os diferentes tipos de frase, tendo como mote: "Desapareceram os sinais de pontuação, e agora?". Após a realização destas tarefas, as mesmas serão corrigidas no quadro para os estudantes partilharem as suas respostas e realizarem as correções necessárias.

No âmbito da Educação Artística, prosseguiu-se a aula com a visualização e exploração de dois quadros de Wassily Kandinsky e um quadro de Piet Mondrian do movimento artístico: abstracionismo geométrico (onde os pontos, as linhas e as cores são usadas para representar e formar figuras geométricas). Esta atividade partiu da obra literária, onde a greve dos pontos atingiu os museus e o desenho. Concretamente sobre a exploração dos quadros, foram realizadas questões como: 1. O que veem neste quadro?, 2. Quais as figuras geométricas que podemos ver? São todas do mesmo tamanho? e 3. Que cores podemos ver?. De seguida, será realizado um diálogo com os alunos sobre o uso de formas geométricas em todos os quadros apresentados, tendo em vista uma reflexão sobre o que é um movimento artístico, nomeadamente o estudado em aula, através da questão: “O que é comum a todos os quadros que vimos?”. Posteriormente, será realizada a exploração do quadro *Color Study: Squares with Concentric Rings*, de Wassily Kandinsky (1913), através das questões: 1. Que figuras geométricas veem nesta imagem?, 2. Os círculos têm sempre o mesmo tamanho?, 3. Os círculos parecem organizados dentro de outra figura geométrica. Qual é?, 4. Que cores vemos na imagem?. Esta exploração será fundamental para que os estudantes sejam capazes de mobilizar linguagem elementar das artes visuais como a cor e a forma para a criação de uma composição através da colagem inspirada na pintura, como indicam as *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais* do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018b).

Da parte da tarde partiu-se de uma outra área abrangida pela greve dos pontos, a Geometria, abordando o conteúdo: o círculo e a circunferência, do tema *Geometria e Medida* das *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática* do 4.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2021). Para isso, será realizada a leitura do excerto da obra: “Nas escolas, não houve aulas de matemática nem de desenho. Sem pontos era o fim da geometria” através de questões como 1. Neste excerto, percebemos que a greve dos pontos chegou à Matemática. O que aconteceu? e 2. Porque é que sem pontos é o fim da Geometria?. De seguida, será distribuído um guião de trabalho para ser preenchido ao longo da aula. Ao ser apresentado um guião com alguns desafios em que a resolução de problemas está presente como uma estratégia didática no plano de aula, é criado um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, onde os alunos são participantes ativos na construção do seu conhecimento matemático. Tal como indicado no documento das *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática* do 4.º ano de escolaridade, a resolução de problemas deve ser uma constante e apoiar tanto a abordagem aos conhecimentos matemáticos, como oferecer oportunidades para a sua aplicação.

Primeiramente, foi apresentado um vídeo sobre o círculo e a circunferência. O objetivo será abordar estes conceitos matemáticos para que os alunos preencham o guião previamente mencionado. Posteriormente, o primeiro desafio proposto aos alunos é encontrar o centro de um círculo de papel seguindo algumas etapas de dobragem, sendo capazes de, posteriormente, definir o conceito: centro. Esta proposta, em que os estudantes têm de manusear o material no ensino da

matemática para chegar a uma conclusão, pode ser uma estratégia motivadora e eficaz para tornar os conceitos matemáticos mais concretos e acessíveis aos alunos. O segundo desafio visa que os estudantes concluam que qualquer segmento de reta que ligue a circunferência ao centro tem sempre o mesmo valor, e esse é o valor do raio. Depois, será apresentado um terceiro desafio em que os alunos vão explorar um *applet* do *Geogebra* relativa à relação entre raio e diâmetro de uma circunferência. Cabe ainda referir que os ambientes de aprendizagem dinâmicos, como o *Geogebra*, encorajam alunos a medir e investigar empiricamente situações geométricas (Ferri *et al.*, 2014). Com a exploração do *applet*, pretende-se que os alunos completem a definição de diâmetro e compreendam a relação que estabelece com o raio. Existe, assim, no decorrer da aula, uma preocupação em abordar vários tipos de desafios relacionados com tema: círculo e circunferência, já mencionados previamente. A capacidade de resolver problemas em diferentes contextos surge no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) apontando a importância de “encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisões” (p. 23).

No final da aula, como forma de consolidação, será proposto aos alunos a descodificação e pontuação de uma frase apresentada em código. Primeiramente, serão propostos dois desafios que envolvem o raio e o diâmetro, para obterem um código. Neste código, os círculos têm cores e padrões diferentes e estão associados a grafemas. De seguida, será distribuída a frase em código “Não te esqueças que o raio é metade do diâmetro”, para os alunos descodificarem e, posteriormente, em turma, pontuarem. Os alunos devem pontuar com um ponto final ou ponto de exclamação, uma vez que a frase é do tipo imperativa. Os alunos devem saber justificar a pontuação que querem atribuir à frase, recorrendo ao tipo de frase em questão. A utilização de jogos como metodologia de aprendizagem requer dos professores trabalho anterior à aula, pois estes deverão articular os conteúdos programáticos com jogos, prevendo que, por vezes, surgirão também sentimentos como revolta, incerteza e medo. Os jogos são uma das poucas atividades presentes na rotina das crianças tanto no ambiente escolar quanto fora dele, possibilitando aos educadores explorarem o mundo das crianças, associando a função pedagógica da aprendizagem, à função do prazer funcional que o jogo proporciona (Abrão, 2012).

	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de Competência
20 min	9h:00 – 10h:30 Motivação: Apresentação de imagens de uma fotorreportagem (anexo 1 e 2) através de questões como (D): 1. Na primeira imagem podemos ver um cartaz. O que diz? 2. O que entendes da frase: “Professores a lutar também estão a ensinar”? 3. O que é que os professores estão a fazer? 4. Que local aparece na imagem? Porque será que a greve é neste local? 5. Na segunda imagem, quem está a fazer greve? 6. Nas duas imagens aparece a palavra “luta” e “lutar”. Pelo que é que os professores estão a lutar? 7. Será importante fazer greve? 8. Será que sempre existiu direito à greve em Portugal? Desenvolvimento das estratégias: a) Leitura da obra <i>Greve</i>, de Catarina Sobral (A, D, C).	Anexo 1 e 2: Fotorreportagem: Professores em luta. Anexo 3: Livro <i>Greve</i>, de Catarina Sobral. Apêndice 1: PowerPoint com ilustrações e excertos da obra. Apêndice 2: Esquema. Apêndice 3: Exercício de preenchimento de espaços. Apêndice 4: Tarefas: sinais de pontuação e os tipos de frase. Apêndice 5: Tarefas adaptativas de português.	A: Linguagens e textos B: Informação e comunicação C: Raciocínio e resolução de problemas D: Pensamento crítico e pensamento criativo H: Sensibilidade estética e artística
15 min	i) Pré-leitura: Realização de um brainstorming, partindo da frase da obra “Os pontos decretaram greve”, através da questão “Quem está em greve?”		
5 min	ii) Leitura: Distribuição da obra em suporte papel aos alunos;		

15 min	iii)	Leitura da obra Greve, de Catarina Sobral (anexo 3) em voz alta pela professora estagiária.	Apêndice 6: Apresentação de quadros do movimento artístico: abstracionismo geométrico em PowerPoint.	
15 min	iv)	Diálogo com os alunos sobre a obra Greve, de Catarina Sobral, através das questões: 1. Neste livro aconteceu uma greve. Quem fez greve? 2. Lembram-se de alguns locais que foram abrangidos pela greve dos pontos? 3. No final da história, a greve dos pontos terminou, mas tudo regressou à normalidade? 4. No final da história, quem decidiu fazer greve?	Apêndice 7: Guião de “Círculo e Circunferência”.	
5 min	v)	Distribuição de um esquema com espaços para preencher;	Apêndice 8: Vídeo “Círculo e Circunferência”.	
35 min	vi)	Compreensão do texto através de um <i>powerpoint</i> (Apêndice 1) com ilustrações da obra e imagens que clarificam o significado de algumas palavras/expressões. Os alunos devem, à medida que é explorado o <i>powerpoint</i> , com a orientação da professora em formação, preencher um esquema (Apêndice 2) com as expressões que são utilizadas na obra, com a palavra “ponto”. Serão realizadas questões de orientação na análise do <i>powerpoint</i> como: • Quem decretou greve? • O que quer dizer a expressão “vai ser um deus-nos-acuda”? • Primeiro, foi a escrita a ser impactada pela greve. O que aconteceu? • Porque e que é importante usar sinais de pontuação? • Todos chegavam atrasados aos compromissos. Porquê?	Apêndice 9: Applet geogebra. Apêndice 10: Tarefas adaptativas de matemática. Apêndice 11: Tarefa de consolidação. Apêndice 12: Grelha de avaliação.	

	• Nas escolas não houve aula de matemática nem de desenho, porquê? • É importante existir pontos para a geometria? • A greve atingiu também outro local. Pela ilustração, lembram-se qual era? • Os quadros pontilhistas ficaram em branco. Sabem o que são quadros pontilhistas? (apresentação de quadros famosos) • “Na televisão, foi um vê-se te-avias”. O que quer dizer esta expressão? • Porque é que foi difícil para os apresentadores das notícias? (clarificar a expressão “viram-se gregos”; • O que é um teleponto? Relacionar o teleponto das televisões com o ponto para lembrar os textos aos atores no teatro. • As bordadeiras não podiam fazer nada. Porquê? • “Já ninguém conseguia que o açúcar ficasse em ponto de rebuçado. Nem de pérola, nem de areia, nem de cabelo...de coisa nenhuma!”. O que isto quer dizer? • “No desporto foi um rebuliço”. Porque é que acham que isso aconteceu? • “Nas fábricas, os trabalhadores entravam e saíam em picar o ponto. Sabem o que é picar o ponto? • Desapareceu o ponto verde. O que aconteceu nas ruas? • Os pontos cardeais desapareceram do mapa. O que são pontos cardeais? Quais são os quatro pontos cardeais (localizar numa rosa dos ventos) • “Não havia como dar pontos de referência aos turistas”. O que são os pontos de referências?; • “Ninguém tinha pontos de vista sobre coisa nenhuma.” O que são pontos de vista? (estabelecer uma relação com o debate realizado com as professoras estagiárias) • Estava uma confusão no sindicato dos Pontos. Sabem o que é um sindicato?		
--	--	--	--

10 min	Existiam setores que não sabiam se estavam abrangidos, como os pontos falsos, o das horas de ponta e o das coisas pontiagudas. Aham que estes setores deviam ser abrangidos pela greve? (clarificar os conceitos); vii) Realização no quadro de um exercício em grande grupo, onde os alunos têm de usar palavras/expressões que exploradas anteriormente, no seu devido contexto (Apêndice 3). 11h:00 – 12h:30		
10 min	c) Apresentação da frase “Os pontos fizeram greve.” questionando os alunos sobre o entendimento dos mesmo acerca do significado da frase. De seguida, apresentação da frase “Os pontos fizeram greve?”, repetindo a questão. Com este exemplo, refletir com os alunos sobre a importância da pontuação (A; D).		
5 min	i) Distribuição da ficha de trabalho com o mote: “Desapareceram os sinais de pontuação, e agora?” (Apêndice 4);		
10 min	ii) Realização de tarefas da ficha de trabalho, que envolvem sinais de pontuação e os tipos de frase,		
10 min	ii) Correção das tarefas no quadro.		
	Durante a realização destas tarefas, os alunos com medidas Seletivas e Adicionais, estarão a realizar tarefas adequadas e enquadradas no trabalho a ser desenvolvido pelos colegas (Apêndice 5);		

15 min	d) Visualização e exploração de dois quadros de Wassily Kandinsky e um quadro de Piet Mondrian, do movimento artístico: abstracionismo geométrico (onde os pontos, as linhas e as cores são usadas para representar e formar figuras geométricas) partindo da greve dos pontos que atingiu os museus e o desenho (Apêndice 6) através das questões (B; D; H, A): 1. O que veem neste quadro? 2. Quais as figuras geométricas que podemos ver? São todas do mesmo tamanho? 3. Que cores podemos ver?		
10 min	i) Diálogo com os alunos sobre o uso de formas geométricas em todos os quadros apresentados, para uma reflexão sobre o que é um movimento artístico, através da questão: 1. O que é comum a todos os quadros que vimos?		
10 min	ii) Visualização e exploração do quadro “Color Study: Squares with Concentric Rings”, de Wassily Kandinsky, 1913, através das questões: 1. Que figuras geométricas veem nesta imagem? 2. Os círculos têm sempre o mesmo tamanho? 3. Os círculos parecem organizados dentro de outra figura geométrica. Qual é? 4. Que cores vemos na imagem?		

50 min	iii) Mobilização de linguagem elementar das artes visuais como a cor e a forma trabalhadas anteriormente, com a visualização e a exploração da pintura “Color Study: Squares with Concentric Rings”, de Wassily Kandinsky na criação de uma composição através da colagem inspirada na pintura; (B; D; H, A) 14h:00 – 15h:00		
5 min	e) Leitura pela professora em formação do excerto da obra “Nas escolas, não houve aulas de matemática nem de desenho. Sem pontos era o fim da geometria”, para a realização de questões como (C, D): 1. Neste excerto, percebemos que a greve dos pontos chegou à Matemática. O que aconteceu? 2. Porque é que sem pontos, é o fim da Geometria?		
5 min	i) Entrega um guião de trabalho para ser preenchido ao longo da aula denominado “Círculo e Circunferência” (Apêndice 7).		
5 min	i) Visualização de um vídeo (Apêndice 8) para definir círculo e circunferência;		
10 min	ii) Realização do desafio 1: “Desapareceu o ponto que marca o centro do círculo, vamos encontrá-lo!” e preenchimento da definição de centro.		
10 min	iii) Realização do desafio 2 e preenchimento da definição de raio;		

10 min	iiii) Realização do desafio 3 recorrendo ao geogebra (Apêndice 9) e preenchimento da definição de diâmetro e da relação raio e diâmetro; Durante a realização destas tarefas, os alunos com medidas Seletivas e Adicionais, estarão a realizar tarefas adequadas e enquadradas no trabalho a ser desenvolvido pelos colegas (Apêndice 10). Sistematização (C, D):		
15 min	f) De modo a fazer a ligação da matemática com o português, propomos aos alunos descodificarem e pontuarem uma frase que é apresentada em código. Em primeiro lugar, será distribuída a frase em código “Não te esqueças que o raio é metade do diâmetro” para os alunos descodificarem. Para receberem o código onde círculos com cores e padrões diferentes estão associados a grafemas, serão propostos dois desafios matemáticos (Apêndice 11). De seguida, os alunos devem pontuar a frase. A mesma tanto pode ser pontuada com ponto final, como com ponto de exclamação. Os alunos têm de justificar porque é que pontuaram de certa forma, explicitando o tipo de frase (Tipo de frase: imperativo).		
Avaliação	Grelha de observação direta (Apêndice 12).		

APÊNDICE 1: GUIÃO DE TRABALHO DE MATEMÁTICA: A GREVE DOS PONTOS.

Nome: _____

1. De acordo com o vídeo, preenche os espaços em branco para completares as definições de circunferência e círculo.

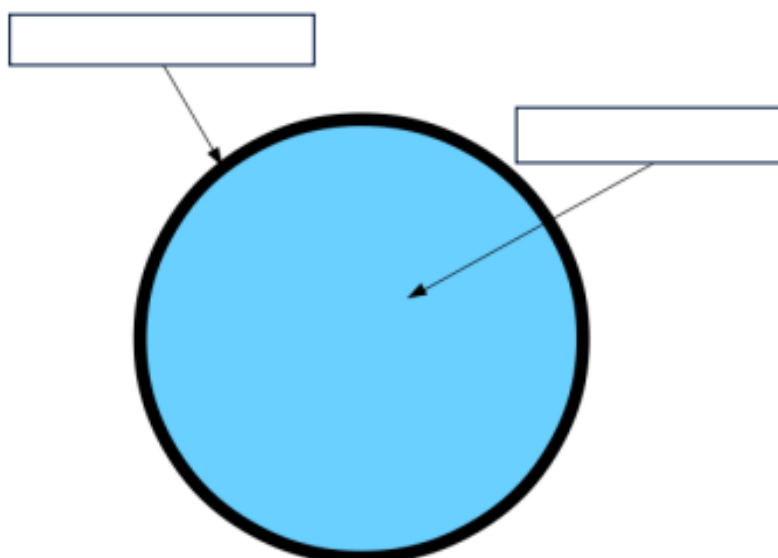
a) Circunferência:

A circunferência é uma _____ curva, plana e fechada cujos pontos estão todos à mesma distância do centro.

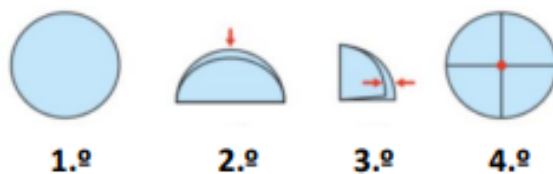
b) Círculo:

O círculo é uma _____ limitada pela circunferência.

1.1. Preenche os retângulos com os conceitos circunferência e círculo, tendo em conta as definições.



Desafio 1: Desapareceu o ponto que marca o centro do círculo, vamos encontrá-lo!

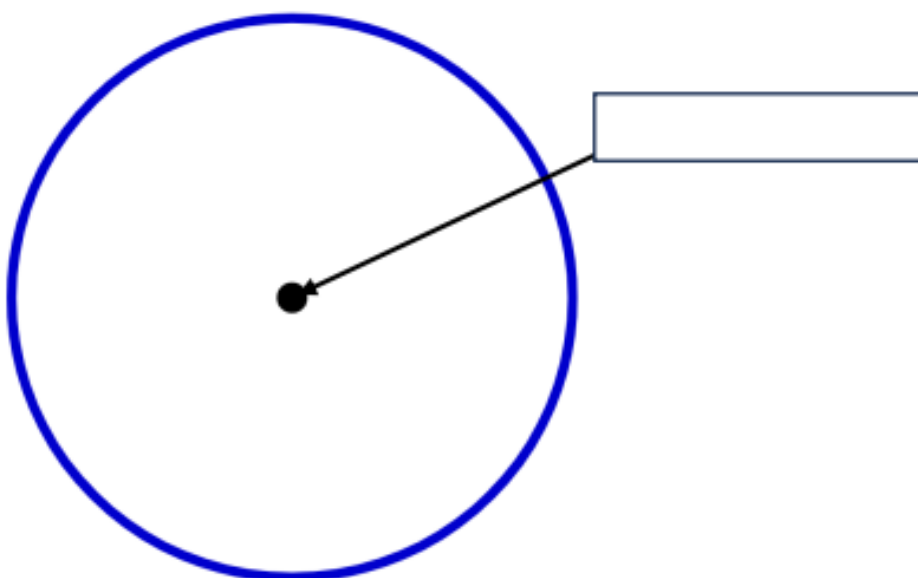


1.1. Segue todos os passos e encontra o centro do círculo.

1.2. Completa a frase.

O _____ é o ponto que se encontra à mesma distância de todos os pontos da circunferência.

1.3. Preenche o retângulo com o conceito correto.



Desafio 2: Utilizando a régua, traça 3 linhas a partir do centro até qualquer ponto da circunferência.

2.1. Quando mede cada linha que traçaste?

Linha 1: _____

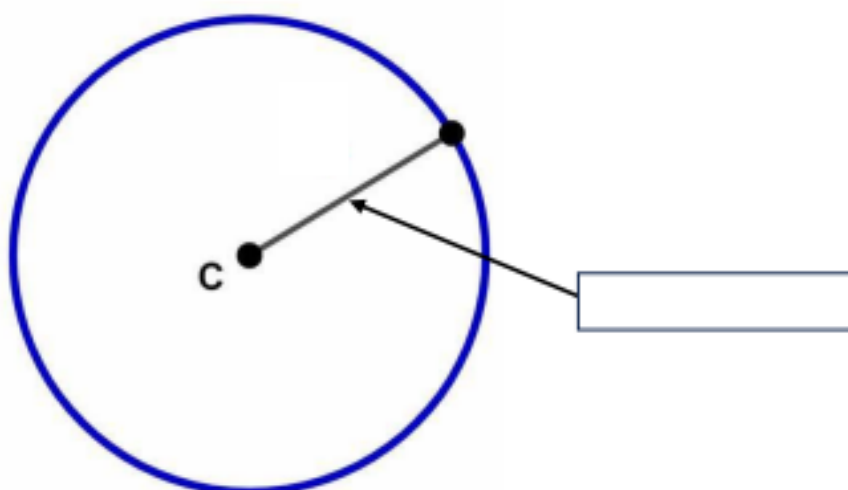
Linha 2: _____

Linha 3: _____

2.2. Completa a frase:

O segmento de reta que liga qualquer ponto da circunferência ao _____ é o raio.

2.3. Preenche o retângulo com o conceito correto.



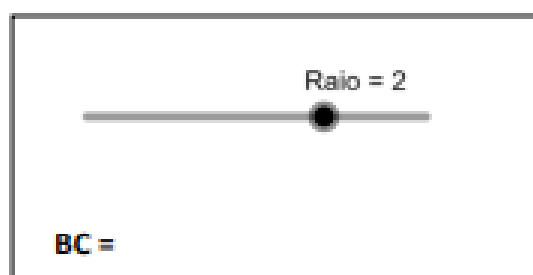
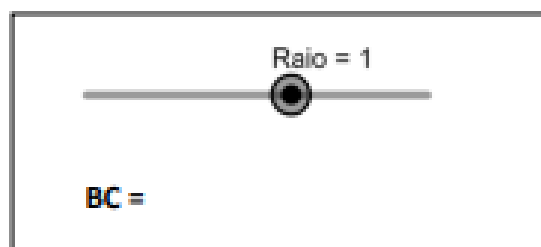
Desafio 3: Segue os passos abaixo:

a) Abre a aplicação *geogebra* na barra de pesquisa.

b) Na lupa escreve: **raio e diâmetro Ana Rodrigues** e abre a página.



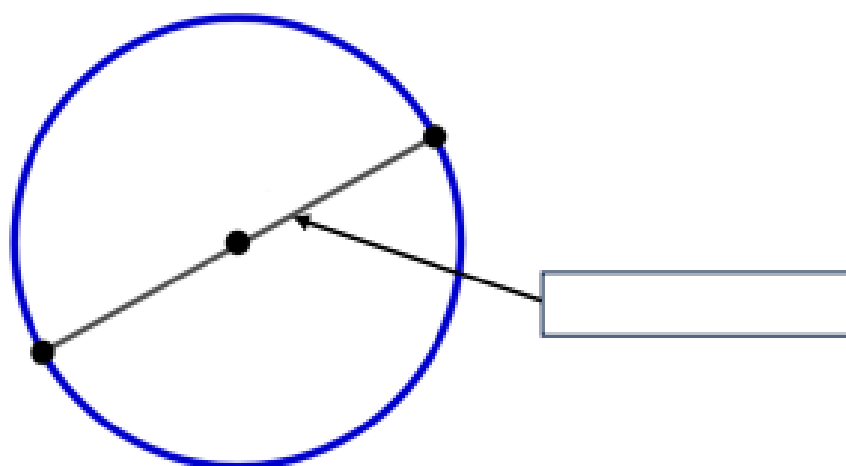
c) Desliza a barra horizontal (**Raio**) como nas caixas abaixo e regista o valor do segmento de reta BC.



3.1. Completa a frase:

O segmento de reta que liga dois pontos da circunferência, passando pelo centro é o _____. O diâmetro é _____ vezes o raio ($d = r + r$).

3.2. Preenche o retângulo com o conceito correto.



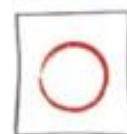
APÊNDICE 2: GUIÃO DE TRABALHO DE MATEMÁTICA: A GREVE DOS PONTOS – ADAPTADA.

Nome: _____

1. Observa as crianças a contornarem as partes planas de alguns objetos.



- a) Desenha as partes planas dos quatro objetos que tens na tua mesa;
- b) Recorta as figuras que desenhaste;
- c) Observa as figuras que desenhaste. Liga cada criança à figura que desenhou.



2. Liga o nome à figura geométrica correspondente.

Triângulo



Quadrado



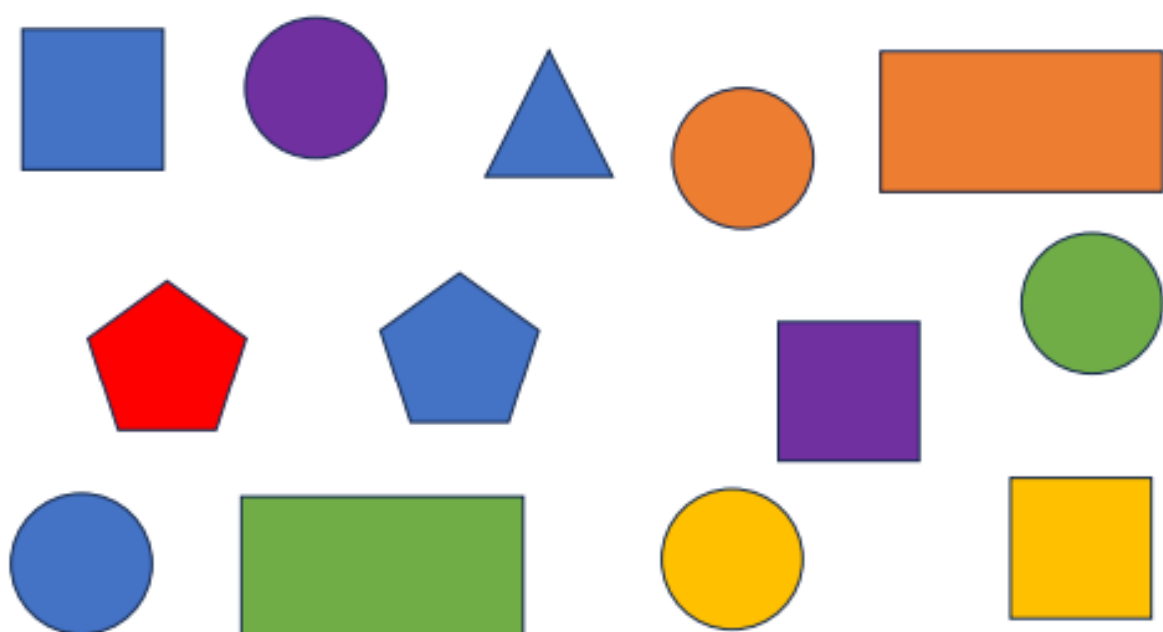
Círculo



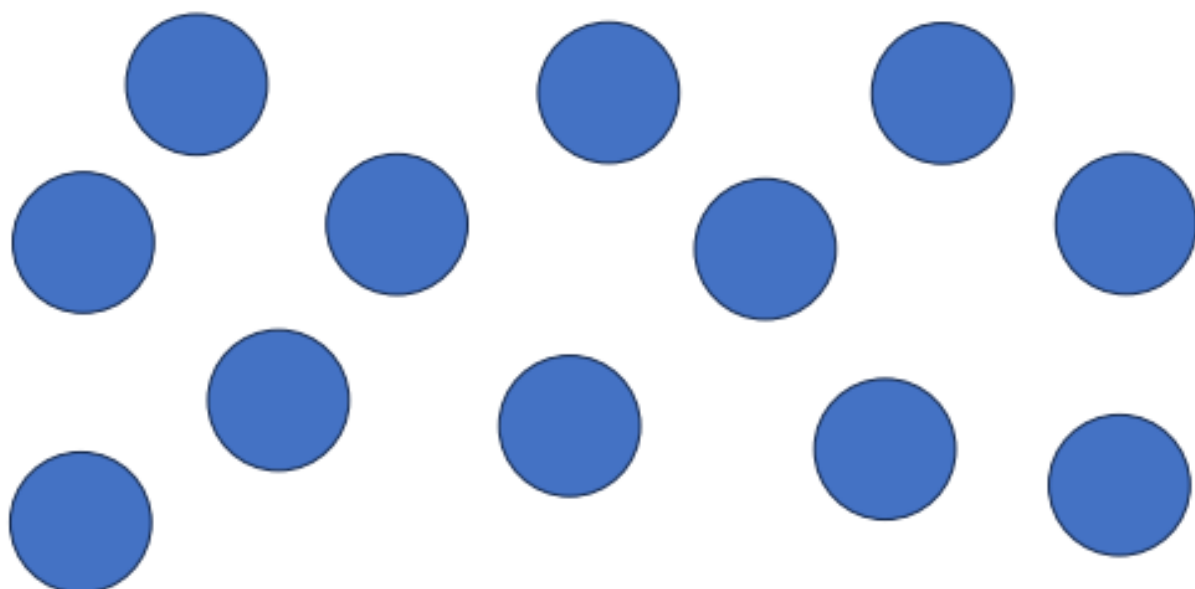
Retângulo



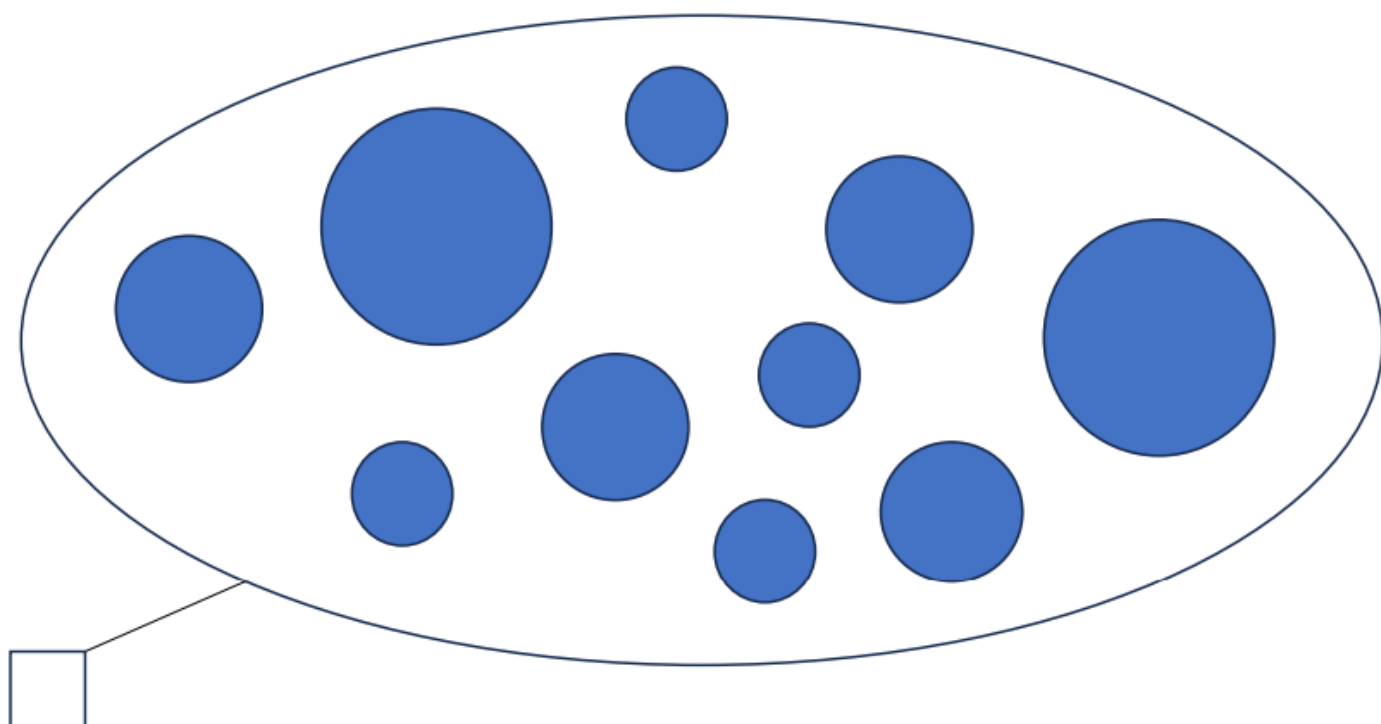
3. Observa as figuras geométricas e rodeia apenas os círculos.



4. Faz conjuntos de 3 círculos.



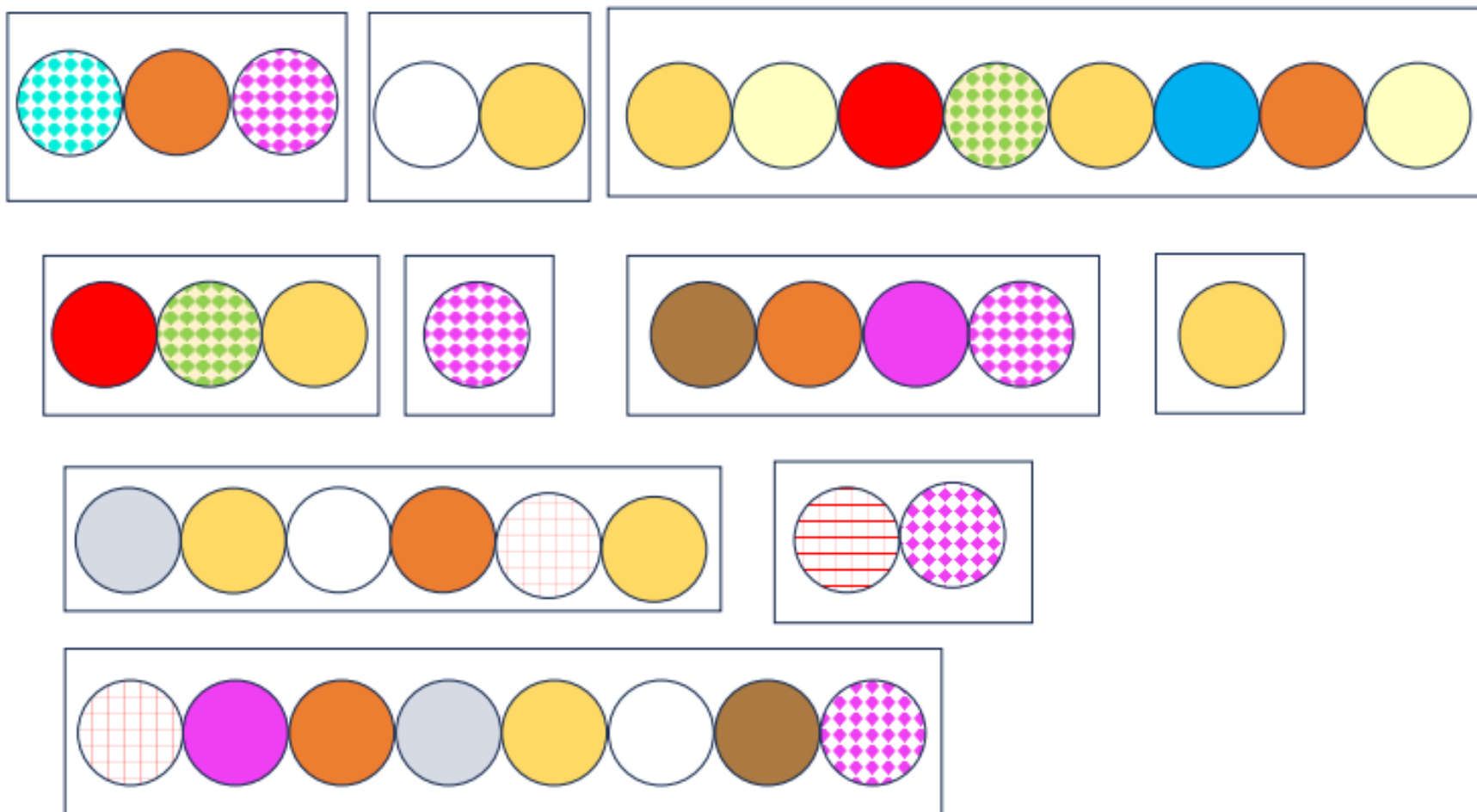
5. Assinala quantos círculos tem este conjunto.



APÊNDICE 3: TAREFA DE CONSOLIDAÇÃO.

Nome: _____

Descobre a frase que está escondida! De seguida, coloca a pontuação.

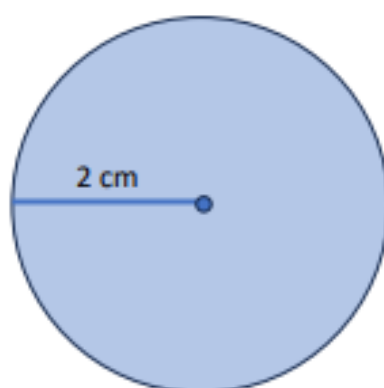


Nome: _____

Recebeste uma frase codificada. E agora??

Para a descodificares precisas do código, mas para o consegues precisas responder corretamente às seguintes questões. Então não percas tempo. Assim que terminares, levanta o dedo e chama a professora. Boa Sorte.

1. Quanto mede o raio e o diâmetro deste círculo?



R: _____

2. O Vasco foi à garagem e encontrou 2 pneus. O maior tinha 100 cm de diâmetro e o menor tinha de raio metade do maior. Se somarmos o diâmetro dos 2 pneus quanto daria?

Para te ajudar a estruturar: preenche esta tabela:

	raio	diâmetro
Pneu maior		
Pneu menor		

R: _____



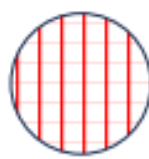
a



b



c



d



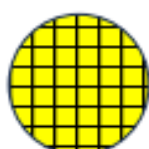
e



f



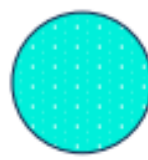
g



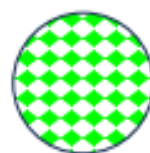
h



i



j



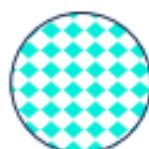
k



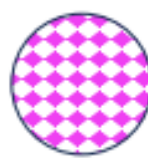
l



m



n



o



p



q



r



s



t



u



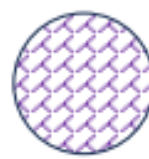
v



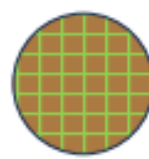
w



x



y



z

APÊNDICE B –UD MONARQUIA EM RISCO: PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 2.º CEB.



Instituição cooperante:		Data: 23, 24 e 29 de abril de 2024; 2 e 3 de maio de 2024
Orientadoras cooperantes:		Anos e turmas: 6.º ano e 5.º ano
Professoras em formação:		

Contextualização

As turmas para as quais estas planificações foram desenvolvidas inserem-se no 2.º Ciclo do Ensino Básico em contexto de ensino público, nomeadamente no 5.º ano de escolaridade, no que se refere à História e Geografia de Portugal e no 6.º ano de escolaridade, em Português. A unidade didática intitula-se “Monarquia em risco” e surge da abordagem à obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, de Davide Cali na disciplina de Português, onde é retratado o aparecimento de uma coroa no lago das rãs, vindo a instalar-se uma monarquia que gera descontentamento. Esta monarquia é questionada por muitos e fica em risco com o desaparecimento da coroa. Nesta unidade didática serão trabalhados todos os domínios do ensino da língua: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. No âmbito da História e Geografia de Portugal, a monarquia está também em risco com a morte de D. Fernando originando um problema de sucessão à Coroa Portuguesa, o que impulsionou a revolução de 1383-1385.

A turma da disciplina de Português é do 5.º ano de escolaridade, constituída por 16 alunos, 11 rapazes e 5 raparigas. Um dos alunos da turma tem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: Medidas Adicionais (DL 54/2018 de 6 de julho). A aluna apresenta dificuldades acrescidas na Leitura, ao nível da decifração e, no que se refere à escrita, a estudante escreve apenas frases simples e curtas. Relativamente à Educação Literária, é necessário a sistematização do conteúdo da obra (dependendo da sua extensão), sendo a compreensão da mesma realizada através de tarefas como (i) questões de verdadeiro e falso, que indicam a frase do texto na qual se pode verificar a resposta, (ii) questões cuja resposta está desorganizada e é necessário reorganizá-la, assim como (iii) a identificação das personagens da obra através da seleção de nomes numa caixa de texto com palavras de diferentes classes. Para além disso, realiza a identificação do autor, ilustrador, editor e título, realizando também a biografia do respetivo autor por

tópicos. Apesar disso é integrada quando são realizados trabalhos de grupo no âmbito de todos os domínios do ensino da língua. Encontra-se, por vezes, acompanhada de uma professora de apoio em sala de aula uma vez que necessita de suporte na realização das tarefas. Nesse sentido, serão realizadas tarefas adequadas e enquadradas no tema da aula. A turma da disciplina de História e Geografia de Portugal, do 6.º ano escolaridade, é constituída por 22 alunos, 9 rapazes e 13 raparigas. A turma apresenta interesse e motivação no âmbito da disciplina, destacando-se a participação pertinente, reforçando-se, assim, a relevância da mobilização de estratégias diversificadas, assim como recursos ricos e estimulantes.

Objetivos principais das aulas:

5.º ano de escolaridade:

- Ler integralmente um texto narrativo;
- Compreender uma obra literária com base num percurso de leitura;
- Identificar as subclasses do determinante: artigo (definido e indefinido), possessivo, demonstrativo e interrogativo;
- Registrar informação de um texto ouvido;
- Identificar a estrutura e finalidade de uma notícia;
- Planificar, redigir e rever uma notícia.

6.º ano de escolaridade:

- Descrever sucintamente o problema de sucessão após a morte de D. Fernando;
- Reconhecer a divisão dos Portugueses relativamente aos candidatos ao trono;
- Descrever sucintamente os acontecimentos da crise de 1383-1385 desde a primeira invasão castelhana.

Referências Bibliográficas

Instituto Politécnico do Porto. (2022). *04 Comunicação Literária*. <https://www.studocu.com/pt/document/instituto-politecnico-do-porto/introducao-ao-estudodo-texto-literario/04-comunicacao-literaria/60528823>

Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In Universidade de Aveiro (Ed), *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-114). <https://ria.ua.pt/handle/10773/16090>

Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 5.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Ribeiro I. S., Viana F. L., Cadime I., Fernandes I., Ferreira A., Leitão C., Gomes S., Mendonça S. & Perira L. (2010). *Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina, S.A. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11216>

Rodari, G. (1973). *Gramática da fantasia*. Caminho.

Sá, C. (2016). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In Universidade de Aveiro (Ed), *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 9-21). <https://ria.ua.pt/handle/10773/16090>

Monarquia em risco

Português:

Aprendizagens Essenciais de Português:

Leitura:

- Ler textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade.
- Realizar leitura em voz alta.
- Fazer inferências, justificando-as.
- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.
- Utilizar procedimento de registo e tratamento de informação.
- Distinguir nos textos características da notícia (estruturação, finalidade)

Educação Literária: Ler integralmente obras literárias narrativas (literatura para a infância).

Escrita: Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.

Gramática: Identificar a classe de palavras: determinante.

História e Geografia de Portugal:

Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal:

Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII.

Subdomínio: 1383-85 - Um tempo de revolução.

- Referir as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-85.
- Identificar a crise de 1383-85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa.

Fundamentação pedagógico-didática:

O percurso das aulas de Português irá iniciar-se com a análise de uma sequência de ilustrações que destacam os momentos principais da obra que vai ser estudada em aula, nomeadamente *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, de Davide Cali tendo em conta que é na leitura do paratexto que se inicia o “diálogo do leitor com o texto” (Instituto Politécnico do Porto, 2022, p. 9). Este momento, que parte da “descodificação dos elementos paratextuais” (Instituto Politécnico do Porto, 2022, p. 9), concretamente algumas ilustrações selecionadas pela mestrande, tem como objetivo que os alunos coloquem hipóteses acerca do que acontece nesta obra, potenciando a antecipação do(s) tema(s) que poderão ser tratados. A seleção de algumas das ilustrações deveu-se à riqueza e pormenor das mesmas. Assim, as ilustrações vão ser distribuídas em papel aos alunos e, de seguida, serão questionados acerca de possíveis títulos da obra, sendo registadas as hipóteses de títulos da obra no quadro digital.

Na fase de desenvolvimento de conteúdos, será distribuída a obra em formato papel aos estudantes, para a leitura pelos mesmos em voz alta, uma competência que emerge no domínio *Leitura*, nas *Aprendizagens Essenciais de Português* do 6.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2018a). Posteriormente à leitura, serão retomadas as hipóteses de títulos registadas na fase da pré-leitura, para que os alunos se manifestem sobre se alteravam ou acrescentavam algum título. De seguida, será revelado o título original e, em grande grupo, os alunos procederão à identificação da hipótese que se encontra mais próxima do título da obra. Seguidamente, será realizado um diálogo sobre a obra através de questões orientadoras como “1. Como era a vida das rãs antes de algo estranho cair no lago?”; “2. O que caiu no lago?”; “3. O que aconteceu quando a rã encontrou a coroa?”; “4. A vida no lago ficou igual com o aparecimento de uma rainha?”; “5. Como é que a rainha perdeu a sua coroa?”; “6. A coroa ficou para sempre no fundo do lago?”; “7. A vida no lago mudou com o desaparecimento da coroa?” e, ainda, “8. O que era na verdade a coroa da rainha das rãs?”, tendo em vista facilitar o percurso de compreensão dos alunos.

Assumindo a articulação com o conteúdo abordado em História e Geografia de Portugal, nomeadamente a crise de sucessão ao trono de 1383-1385, será pertinente abordar a monarquia como forma de governo através de algumas questões. Para isso, será apresentada no quadro a frase «Um dia, uma rã decidiu perguntar: “Porque é que só tu podes ser rainha?” “Porque foi ela que encontrou a coroa”, respondeu uma das rãs conselheiras», e serão realizadas as seguintes questões: “1. Nesta história, existe uma relação de poder que é estabelecida por uma das rãs que é rainha. Se relacionássemos esta obra com algum regime político, qual seria?”; “2. Os reis são eleitos?”; “3. Existia critério para a sucessão ao rei na obra?”; “4. Na realidade, numa Monarquia, o que acontece quando o rei morre?”. Seguidamente, os alunos serão questionados sobre o que consideram que aconteceria se o rei não tiver filhos destacando que, em Portugal, já aconteceram crises dinásticas que marcaram a história do país, tendo em conta o tema da unidade didática “Monarquia em risco”. Seguem-se questões como “1. Nos dias de hoje, o regime político em Portugal é uma Monarquia?”; “2. Qual é o regime político atualmente em Portugal?” e “3. Quais são as diferenças entre uma República e uma Monarquia?”. A definição das formas de governo será registada no quadro para que os alunos compreendam que na Monarquia, o chefe de estado é um monarca, sendo o cargo hereditário, passando de geração em geração dentro da mesma família e vitalício, sendo que o rei pode ou não concentrar em si todos os poderes; já a República pressupõe a eleição diretamente pelo povo de um presidente, sendo que o cargo não é hereditário, nem vitalício, existindo uma divisão de poderes.

Dando seguimento à aula, será realizada a compreensão da obra, individualmente, através de uma tarefa de leitura. A primeira questão solicita a ordenação dos principais momentos da obra, o que pressupõem uma compreensão reorganizativa, ou seja, uma “esquematização (..) da informação, consolidando ou reordenando as ideias” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 14) principais. Surgem questões de escolha múltipla, verdadeiro e falso e resposta curta, de compreensão literal, que pressupõe o reconhecimento de “informação explicitamente incluída num texto” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 14) e, ainda, de compreensão inferencial, que pressupõe a “formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 14). Para além disso, optou-se também por realizar uma questão de resposta longa de compreensão crítica, tendo em vista a expressão de opiniões pessoais por parte dos estudantes acerca do comportamento da rã quando se tornou rainha. Posteriormente, a tarefa de leitura será corrigida no quadro com a participação dos alunos.

Seguidamente, será realizada uma tarefa de revisão gramatical sobre o determinante. Esta tarefa será realizada em pares valorizando, assim, o trabalho colaborativo. É de referir que as frases analisadas serão exemplos que surgem na obra uma vez que é fundamental que a gramática da língua portuguesa, o seu conhecimento explícito e a tomada de consciência do seu funcionamento surjam em articulação com os outros domínios da língua e, neste caso, potenciarão uma melhor compreensão da obra em questão. Tendo em vista que se trata de uma tarefa de consolidação, constará uma primeira secção relativa à identificação de determinantes em frases e a formulação de uma conclusão acerca da posição do determinante na frase. Depois, os alunos realizarão uma *checklist* para identificar as subclasses (determinante artigo: definido e indefinido; determinantes possessivos; determinantes demonstrativos; determinantes interrogativos). De seguida, será corrigida a tarefa gramatical no quadro com os alunos, potenciando a participação e o esclarecimento de dúvidas dos estudantes.

No que se refere à estudante com Medidas Seletivas, será fornecida uma adaptação da obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés* sistematizada, tendo em conta as dificuldades na leitura já mencionadas na contextualização. Durante a realização da tarefa de leitura pela turma, a aluna realizará uma versão adaptada com as seguintes atividades: a identificação do autor, ilustrador, editora e título da obra; o recorte e colagem da capa da obra na secção criada para as informações acerca da obra; leitura de uma breve biografia para registar o mais relevante por tópicos: nome, data de nascimento, profissão, local de nascimento, cursos realizados e outras obras publicadas; o recorte e colagem da fotografia do autor na secção criada para a biografia do autor; questões de verdadeiro e falso de compreensão literal, através do preenchimento de uma tabela onde é fornecido, de um lado, excertos da obra e do outro, afirmações para classificar com verdadeiro ou falso; reorganização de frases para dar resposta a questões de interpretação da obra; identificação de nomes em balões com intrusos, para completar afirmações acerca de elementos da narrativa como as personagem e o espaço e, ainda, a seleção da parte favorita da história para ilustração da mesma.

Posteriormente, será realizada uma atividade de escuta ativa de um texto informativo sobre as rãs. A seleção deste texto informativo em formato vídeo da RTP deveu-se ao facto de ser rigoroso, utilizar uma linguagem objetiva e exata e por transmitir informação fidedigna, mas adequada à faixa etária acerca das características da rã. É fundamental ter em conta que uma atividade de escuta ativa implica um trabalho em etapas. No momento de pré-escuta é essencial a “a socialização da temática, a ativação e o resgate de conhecimentos prévios e a contextualização do texto” (Luna, 2016, p. 36).

Para isso serão realizadas questões para recordar o tema da obra estudada, nomeadamente *A rainha das rãs não pode molhar os pés* como: “Na semana passada estudamos uma obra, alguém se lembra qual era? Do que tratava a obra?” e, assim, será delineado o objetivo de escuta - conhecer as características da rã. De seguida, será realizada a primeira audição do texto informativo para a tomada de notas em conformidade o objetivo definido.

Após a primeira audição, será distribuído um guião de escuta ativa, sendo que será realizada a leitura das questões em voz alta pelos alunos. Depois, será realizada a segunda audição para preenchimento da tarefa e, ainda, uma terceira audição para confrontação as respostas por parte dos alunos, destacando-se, assim, o domínio da *oralidade*, no que se refere à *compreensão*. Após a audição o principal objetivo é potenciar a compreensão do texto através da “seleção de informação relevante para um determinado objetivo” (Ministério da Educação, 2018a, p. 7). Assim, este momento revela-se essencial, pois, como afirma Luna (2016), é na pós-escuta que os sentidos são solidificados, devendo, para isso, o professor atuar como mediador, escutando as interpretações e esclarecendo as dúvidas dos alunos. Nesse sentido, será elaborada a correção do guião de escuta ativa no quadro com a intervenção dos estudantes e realizadas questões que estabelecem uma ponte entre o texto informativo que ouviram e o texto narrativo estudado anteriormente centrando em temas como a alimentação, a locomoção e o *habitat* das rãs. No que se refere à estudante com Medidas Seletivas, será fornecida uma ficha adaptada, sendo que o texto informativo em formato vídeo será o mesmo que será apresentado à turma.

A última tarefa da unidade didática pressupõe trabalho em grupo para a redação de uma notícia. Tendo em conta a produção de textos é marcada por etapas, é necessário iniciar este processo com a “fase de planificação” (Sá, 2016, p.14). Para esta fase, nomeadamente para a preparação do texto a produzir, deve-se “identificar o tema a tratar, reunir informação sobre este, selecionar a informação que vai ser efetivamente usada” (Sá, 2016, p. 14), tendo em conta género textual pedido, nomeadamente a notícia. Assim, será fornecida uma notícia: “A descoberta de uma nova espécie de rã”, para o preenchimento de um quadro de revisão das principais características deste género textual em grande grupo.

A elaboração da notícia terá início na criação de um título através de um jogo que “consiste em recortar títulos dos jornais e misturá-los entre si, de modo que se possa obter a partir deles notícias de acontecimentos absurdos, sensacionais ou simplesmente divertidos” (Rodari, 1973, p. 52). Para isso, serão distribuídos pelos grupos títulos de jornais para que os alunos selecionem duas partes que devem integrar o seu título, assim como a palavra

“rã” que é obrigatória para a elaboração do título. Posteriormente, os grupos terão de proceder ao preenchimento de um quadro com a resposta às questões relativas ao *Lead* (Quem?; O quê?; Quando?; Onde) e ao Corpo da notícia: (Como?; Porquê?). Assim, segue-se para a “fase de redação” (Sá, 2016, p.14) onde os alunos, em grupo, devem escrever a notícia seguindo estrutura mencionada e a planificação que elaboraram, sem esquecer a sua relação com o título. Por fim, a “fase da revisão” (Sá, 2016, p. 15) pressupõe a deteção de falhas do texto e, para isso, será preenchida uma tabela de revisão. No que se refere à estudante com Medidas Seletivas, como destacado na contextualização, irá integrar um grupo de trabalho.

Já o percurso de aulas de História e Geografia de Portugal irá iniciar-se com a visualização de um vídeo - “A crise do século XIV na Europa”, para revisão e contextualização da situação do país aquando da morte de D. Fernando, tendo em vista a realização de um esquema síntese através de questões aos alunos. Destaca-se, neste vídeo, os motivos que levaram à crise do século XIV na Europa como os longos períodos de fome, provocados pelas chuvas e baixas temperaturas que afetaram o continente europeu, desencadeando maus anos agrícolas; a peste negra, uma doença altamente contagiosa que chegou à Europa nos navios provenientes do Oriente causando a morte a cerca de um terço da população europeia e os vários conflitos militares que decorreram na Europa, como a Guerra dos Cem anos que opunha a França à Inglaterra e as Guerras Fernandinas, entre Portugal e Castela. Para além disso, serão ainda destacadas as revoltas populares desencadeadas pelo descontentamento da população face às dificuldades vividas e o aumento de rendas e impostos, que resultaram na pilhagem e destruição de propriedades e cidades por toda a Europa.

Seguidamente será explorado um esquema com as relações familiares de D. Fernando tendo em vista a reflexão com os alunos sobre a sucessão à Coroa portuguesa através de questões. O objetivo é que os alunos compreendam que D. Fernando não tinha um filho varão logo, sendo D. Beatriz filha única, seria D. João I de Castela, seu marido, a assumir o trono, colocando em perigo a independência de Portugal. Após contextualizar os alunos acerca da situação em que se encontrava o trono português, serão analisadas as cláusulas do Tratado de Salvaterra de Magos para que os alunos reconheçam a sua importância para a garantia da independência do reino. De seguida, será apresentado um vídeo sobre a morte de D. Fernando e a

crise de sucessão à Coroa portuguesa para o levantamento da situação-problema por parte dos alunos através da realização de questões como “1. Após a morte de D. Fernando, cumpriram-se as cláusulas determinadas?”; “2. D. Leonor de Teles respeitou estas cláusulas?” e “3. Com D. Beatriz como regente do Reino, quais os perigos que enfrentávamos?”. Será, assim, formulada no quadro a questão “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?”, para ser respondida no final da aula.

A aula prosseguirá em grupos de trabalho, sendo que cada um terá um guião com desafios que serão resolvidos através de pistas que estarão em alguns locais da escola. Equacionando a criação dos grupos de trabalho, será fornecido um quadro com funções: O guardião do conhecimento, responsável por ler as questões do guião em voz alta e as pistas para todos no grupo ouvirem; o Detetive do passado que se deslocará ao exterior para trazer as pistas; o Mestre do tempo, responsável por gerir o tempo que o grupo tem para resolver cada desafio do guião e o Mestre do silêncio que deve gerir o silêncio, principalmente durante a leitura. Os desafios permitirão que os alunos consigam dar resposta à questão inicial, focando temas como: o assassinato do conde Andeiro, desencadeado pelo descontentamento do popular face à aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal; a revolução de 1383-1385, que conduziu à perseguição de nobres e membros do clero pelo povo e à fuga de D. Leonor para Santarém; a divisão da população portuguesa entre dois candidatos ao trono e os seus motivos e a 1.^a invasão castelhana. A dinâmica criada para que os alunos encontrem as pistas necessárias para a resolução dos desafios, visa a motivação e interesse dos alunos na aprendizagem, envolvendo-os na construção do seu conhecimento. As pistas integram fontes primárias, nomeadamente documentos escritos e iconográficas e, ainda, fontes secundárias. Assim, para que o grupo consiga resolver os desafios, deve tratar a informação das fontes, fulcral na aprendizagem da História e Geografia de Portugal valorizando-se, desta forma, o trabalho em grupo, o espírito de equipa e a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos.

Concluído o trabalho em grupo, será realizado um esquema através de questões que focam nos principais temas explorados em aula. O principal objetivo é dar resposta à situação-problema formulada no início da aula, nomeadamente “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?”. Para além disso, é um momento fundamental para colmatar alguma dúvida dos estudantes, propiciando uma visão global das aprendizagens construídas. Por fim, no momento de sistematização, será realizada uma tarefa de consolidação, individualmente, para aferir as aprendizagens desenvolvidas durante o percurso de aula.

3h: 20 m	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de Competência
	23 e 24 de abril		
5 min	Sumário: Leitura e compreensão da obra <i>A rainha das rãs não pode molhar os pés</i>, de Davide Cali. Tarefa de revisão gramatical: o determinante. Motivação:		A: Linguagens e textos B: Informação e comunicação
15 min	Pré-leitura: (D) - Análise de uma sequência de ilustrações da obra para que os alunos coloquem hipóteses acerca do que acontece nesta história: 1. Distribuição das ilustrações aos alunos (Anexo 1); 2. Antecipação do tema da obra pelos alunos, tendo em conta a sequência de ilustrações distribuída; 3. Formulação de uma hipótese de título da obra: registo no quadro. Desenvolvimento das estratégias:	Anexo 1: Ilustrações	D: Pensamento crítico e pensamento criativo E: Relacionamento Interpessoal
10 min	Leitura: Leitura da obra <i>A rainha das rãs não pode molhar os pés</i>, de Davide Cali (A; B; D); 1. Distribuição da obra em suporte papel aos alunos (Apêndice 1); 2. Leitura da obra <i>A rainha das rãs não pode molhar os pés</i>, de Davide Cali em voz alta pelos alunos;	Apêndice 1: Obra <i>A rainha das rãs não pode molhar os pés</i> , de Davide Cali	

15 min	- Diálogo sobre a obra através de questões orientadoras como: 1. Como era a vida das rãs antes de algo estranho cair no lago? 2. O que caiu no lago? 3. O que aconteceu quando a rã encontrou a coroa? 4. A vida no lago ficou igual com o aparecimento de uma rainha? 5. Como é que a rainha perdeu a sua coroa? 6. A coroa ficou para sempre no fundo do lago? 7. A vida no lago mudou com o desaparecimento da coroa? 8. O que era na verdade a coroa da rainha das rãs? - Apresentação de uma frase da obra para diálogo com a turma: Um dia, uma rã decidiu perguntar: “Porque é que só tu podes ser rainha?” “Porque foi ela que encontrou a coroa”, respondeu uma das rãs conselheiras. 1. Nesta história existe uma relação de poder que é estabelecida por uma das rãs que é a rainha. Se relacionássemos esta obra com algum regime político, qual seria? 2. Os reis são eleitos? 3. Existia critério para a sucessão ao rei na obra? 4. Na realidade, numa Monarquia, o que acontece quando o rei morre? 5. E se o rei não tiver filhos? (destacar que, em Portugal, já aconteceu crises dinásticas que marcaram a história do país). 6. Nos dias de hoje, o regime político em Portugal é uma Monarquia? 7. Qual é o regime político atualmente em Portugal? 8. Quais são as diferenças entre uma República e uma Monarquia?		
--------	--	--	--

30 min	- Compreensão da obra através de uma tarefa de leitura (Apêndice 2). 1. Distribuição da ficha de leitura aos alunos; 2. Realização da ficha de leitura individualmente; 3. Correção da ficha de leitura no quadro com a participação dos alunos. Nota: A aluna com Medidas seletivas realizará uma tarefa de leitura adaptada (Apêndice 3), tendo por base uma versão com supressões da obra; (Apêndice 4).	Apêndice 2: Tarefa de leitura	
10 min	Pós-leitura: - Reflexão em torno do título da obra: 1. Recuperação dos títulos dos alunos para manterem ou acrescentarem outras opções. 2. Revelação do título original. Após a revelação, em grande grupo, os alunos identificariam o título que se encontrava mais próximo do verdadeiro.	Apêndice 3: Tarefa de leitura adaptada Apêndice 4: Obra “A rainha das rãs não pode molhar os pés”, de Davide Cali (texto com supressões)	
15 min	- Tarefa de revisão gramatical em pares: o determinante. (A; D; E) 1. Distribuição da tarefa gramatical aos alunos (Apêndice 5); 2. Realização da tarefa gramatical em pares; 3. Correção da tarefa gramatical no quadro com a participação dos alunos.	Apêndice 5: Tarefa Gramatical	
5 min	29 de abril Sumário: Tarefa de escuta ativa: a rã. Redação de uma notícia em grupo de trabalho.		

25 min	- Audição de um texto informativo sobre as rãs, da RTP: (A; B; D) (Anexo 2) 1. Pré-audição: - Realização de questões para recordar o tema da obra analisada anteriormente: Na semana passada estudamos uma obra, alguém se lembra qual era? Do que tratava a obra? - Apresentação do tema da tarefa de escuta ativa: Para melhor conheceres o maravilhoso mundo das rãs, vais ouvir um texto informativo sobre as suas principais características; - Definição do objetivo de escuta: as características da rã. 2. Audição: - Primeira audição para que os alunos tomem notas, tendo em conta o objetivo definido na pré-audição; - Distribuição de um guião de escuta ativa (Apêndice 6); - Leitura das questões em voz alta pelos alunos; - Segunda audição para preenchimento do guião; - Terceira audição para confrontação das respostas. 3. Pós-audição: - Correção do guião no quadro com a colaboração dos alunos; - Realização de questões acerca das características da rã, presentes na obra estudada anteriormente, como: 1. Uma das características da rã é viver entre a terra e a água. Na obra, conseguimos encontrar as rãs dentro e fora de água?	Anexo 2: Texto informativo: Rã, da RTP em formato vídeo Apêndice 6: Guião de audição ativa	
--------	---	--	--

10 min 15 min	2. As rãs têm uma língua comprida para capturar animais para a sua alimentação. Na obra, a rainha ordenou que as outras rãs fossem apanhar o seu alimento. Qual era? As moscas fazem parte da dieta das rãs? Porquê? 3. As rãs têm as patas traseiras bem desenvolvidas. O que é que esta característica permite às rãs fazer? Na obra, existiu um concurso que se relacionou com esta capacidade das rãs, qual foi? Como terminou este concurso? Nota: A aluna com Medidas seletivas realizará um guião de escuta ativa adaptado (Apêndice 7). Escrita: - Elaboração de uma notícia partindo da criação de um título com palavras de títulos de outras notícias utilizando, obrigatoriamente, a palavra “rã” (A; B; D; E) (Apêndice 8) - Formação dos grupos de trabalho; - Distribuição de uma notícia sobre a descoberta de uma nova espécie de rã para preenchimento de um quadro de revisão da estrutura da notícia, em grande grupo. 1. Planificação: - Distribuição da palavra “rã” a todos os grupos de trabalho; - Distribuição de títulos de jornais a todos os grupos de trabalho; - Seleção e recorte de títulos de outras notícias pelos grupos de trabalho; - Elaboração do título; - Preenchimento de um quadro com a resposta às questões relativas ao lead: Quem?, O quê?, Quando? e Onde? e ao corpo da notícia: Como? e Porquê?, de acordo com a notícia que vão criar;	Apêndice 7: Guião de audição ativa adaptado Apêndice 8: Produção textual: redigir uma notícia	
-----------------------------	---	---	--

40 min	2. Textualização: - Redação da notícia, tendo em conta sua estrutura característica, o conteúdo do título e a planificação elaborada.		
5 min	3. Revisão: - Preenchimento de uma tabela de revisão.		
Avaliação	Grelha de observação direta (Apêndice 9).	Apêndice 9: Grelha de avaliação formativa	

1h: 40m	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de Competência
10 min	2 e 3 de maio Sumário: A morte de D. Fernando e o problema de sucessão. Motivação: Visualização do vídeo “A crise do século XIV na Europa” (Anexo 1), para revisão e contextualização da situação do país aquando da morte de D. Fernando. (B;D) - Realização de questões para o preenchimento de um esquema síntese (Apêndice 1): - A Europa, incluindo Portugal, viveu na segunda metade do século XIV uma grave crise. Quais foram os problemas que afetaram a vida das populações? - Porque é que existiu fome em Portugal? - O que provocou os maus anos agrícolas? - Porque é que as doenças proliferavam com tanta facilidade? - Qual a doença mais mortífera neste período? - Como é que a peste negra era transmitida? - Para além da fome e das pestes, o século XIV foi atingido por guerras na Europa. Quais foram as guerras mencionadas no vídeo? - A Guerra dos Cem anos foi entre que países? - Porque é que esta guerra afetou Portugal? - As Guerras Fernandinas foram entre que países?	Anexo 1: Vídeo “A crise do século XIV na Europa” Apêndice 1: Esquema síntese “A crise do século XIV na Europa”	A: Linguagens e textos B: Informação e comunicação D: Pensamento crítico e pensamento criativo E: Relacionamento Interpessoal

	11. Para além das guerras, as dificuldades vividas no século XIII acabaram por provocar várias revoltas populares. O que é que decidiram fazer?		
5 min	Desenvolvimento das estratégias: Exploração de um esquema com as relações familiares de D. Fernando (Anexo 2) para a realização de questões como: (A;B) 1. Com a morte de D. Fernando quem seria o rei? 2. D. Beatriz era casada com D. João I que era o rei de Castela. O que podia acontecer se assumisse a regência?	Anexo 2: Esquema com as relações familiares de D. Fernando	
10 min	Análise de um excerto do Tratado de Salvaterra de Magos (Anexo 3): (A;B) • Leitura do excerto pelos alunos; • Realização de questões oralmente para a compreensão das cláusulas deste tratado e a sua importância para a garantia da independência de Portugal: 1. Qual era vontade expressa de D. Fernando? 2. Quem sucederia a D. Fernando após a sua morte? 3. Enquanto o eventual filho de D. Beatriz não tivesse 14 anos, quem será a regente do Reino?	Anexo 3: Cláusulas do Tratado de Salvaterra de Magos	
10 min	Visualização de um vídeo sobre a morte de D. Fernando e a crise de sucessão à Coroa portuguesa, para o levantamento da situação-problema pelos alunos através da realização de questões como: (A;B) (Anexo 4) 1. Após a morte de D. Fernando, cumpriram-se as cláusulas determinadas? 2. D. Leonor de Teles respeitou estas cláusulas?	Anexo 4: Vídeo “Morte de D. Fernando”	

45 min	3. Com D. Beatriz como regente do Reino, quais os perigos que enfrentávamos? Formulação no quadro da situação-problema: “O que aconteceu após a morte de D. Fernando”, para ser respondida no final da aula. Trabalho em pequenos grupos através de desafios com pistas escondidas: serão distribuídos os guiões com desafios (Apêndice 2), que serão resolvidos através de pistas (Apêndice 3) que estão em alguns locais da escola: (A; B; D; E) 1. Os alunos terão de atribuir cada uma das funções a todos os elementos do grupo (Apêndice 4); 2. Através das pistas, os grupos terão de responder aos diversos desafios propostos. Estes desafios permitem que os alunos consigam dar resposta à situação-problema inicial.	Apêndice 2: Guião com desafios	
15 min	Sistematização: Preenchimento de um esquema síntese no quadro em grupo turma (Apêndice 5), para dar resposta à situação-problema inicial, nomeadamente “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?”, através das questões como: (A;B) 1. No decorrer das Guerras Fernandinas, D. Fernando foi derrotado e viu-se obrigado a celebrar um acordo e casar a sua filha, D. Beatriz, com D. João I, rei de Castela. Tendo em vista que este casamento colocava em perigo a independência de Portugal, foi celebrado um tratado. Como se chamava? 2. Quais eram as cláusulas deste tratado? 3. Depois da morte de D. Fernando, este tratado foi cumprido?	Apêndice 3: Pistas	Apêndice 4: Funções
		Apêndice 5: Esquema síntese em <i>powerpoint</i> : “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?”	

15 min	4. Qual foi o problema originado pela morte de D. Fernando? 5. Com a morte de D. Fernando, existiam dois candidatos ao trono, quais eram? 6. Quem eram os apoiantes de D. João, Mestre de Avis? 7. Quem eram os apoiantes de D. Beatriz? 8. Com a aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal, o descontentamento do povo com D. Leonor de Teles era cada vez maior e, por isso, foi elaborado um plano que foi executado pelo Mestre de Avis. Qual era este plano? Foi bem-sucedido? 9. Com a morte do conde Andeiro, começou uma revolução com o povo a perseguir nobres e membros do clero, o que levou D. Leonor de Teles a fugir para Santarém. Em Lisboa, Mestre de Avis é aclamado “Defensor e Regedor do Reino”, pelo povo. Qual é o pedido que D. Leonor faz ao rei de Castela? 10. Uma parte do exército entrou pela Guarda e fez um cerco a uma cidade. Qual foi? Qual era o objetivo? Conseguir concretizá-lo? 11. Outro grupo entrou pelo Alentejo e foi combatido e derrotado pelas tropas portuguesas lideradas por D. Nuno Álvares Pereira. Qual foi o nome pelo qual essa batalha ficou conhecida? Elaboração de uma tarefa de consolidação, individualmente, por parte dos alunos (Apêndice 6). (A; B; D)	Apêndice 6: Tarefa de Consolidação	
--------	--	------------------------------------	--

APÊNDICE 4: TAREFA DE LEITURA.

Nome: _____

FICHA DE LEITURA

Depois de leres a obra *A rainha das rãs*, responde com cuidado às seguintes questões de compreensão.

1. Lê as seguintes frases do texto e ordena corretamente.

___ Os dias foram passando e no lago organizou-se um concurso de saltos para a água para divertir a rainha.

___ No lago tudo voltou ao normal.

___ Mas desta vez o homem não apanhou nenhuma rã.

___ Ninguém ali tinha alguma vez visto uma rainha, e por isso nenhuma delas sabia bem o que fazer ou dizer na presença de uma.

___ No mergulho, a rainha tinha perdido a coroa.

___ A rainha compreendeu que não podia recusar. A altura da folha causou-lhe receio, mas preparou-se para saltar.

___ Era uma vez um lago, e nesse lago havia rãs.

___ Durante o Verão, depois do jantar, divertiam-se a cantar juntas.

___ Como não se podia cansar, ordenou às rãs que fossem apanhar moscas(...).

2. Assinala a resposta correta:

A coroa da rainha foi encontrada ...

___ numa folha larga.

___ num barco.

___ no fundo do lago.

Normalmente, as coroas são usadas ...

___ por algumas princesas.

___ por todas as pessoas.

___ por reis e rainhas.

Nome: _____

3. Lê a seguinte expressão do texto:

“A rainha das rãs não pode falar com as outras rãs, não pode molhar os pés, e tem direito a uma folha larga só para ela. A rainha das rãs não se pode cansar, deve dormir bastante, apenas comer moscas, dar ordens e castigar as rãs que não lhe obedecerem de imediato”.

Na tua opinião, quem ocupa um cargo de poder deve ter regalias? Justifica a tua resposta.

4. Assinala com Verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes expressões:

___ Depois de jantar, as rãs já nem sequer conseguiam cantar de tão cansadas que estavam.

___ Depois de jantar, as rãs já nem sequer conseguiam cantar porque já não tinham voz.

___ Os dias foram passando e no lago organizou-se um concurso de pesca para divertir a rainha.

___ Os dias foram passando e no lago organizou-se um concurso de saltos para a água para divertir a rainha.

5. Responde com a informação do texto:

Quando a rainha voltou à superfície, do seu salto, instalou-se um grande silêncio, interrompido por uma rã. O que é que aconteceu?

Porque é que as rãs se esconderam quando viram que tinha chegado um barco ao lago?

O que era afinal, a coroa da rainha das rãs?

APÊNDICE 5: TAREFA DE REVISÃO GRAMATICAL.

TAREFA GRAMATICAL

1. Sublinha os determinantes das seguintes frases.

a) Viva a nossa rainha.

b) A rainha deixou de falar com as outras rãs.

c) Agora é a sua vez, querida rainha!

d) Foi ou não foi um bom salto?

e) Que coroa é essa?

2. Completa a frase corretamente.

Agora conclui:

Todos os elementos que sublinhaste estão _____ do nome, por isso são _____.

3. Preenche a *checklist* para descobrires a subclasse dos determinantes que sublinhaste.

a) Viva a nossa rainha.

b) A rainha deixou de falar com as outras rãs.

c) Agora é a sua vez, querida rainha!

d) Foi ou não foi um bom salto?

e) Que coroa é essa?

TAREFA GRAMATICAL

DESCOBRE A SUBCLASSE DO DETERMINANTE

1. A frase é interrogativa?

☐ Se sim, é um determinante interrogativo.

☐ Se não, segue para a próxima questão.

2. O determinante indica posse?

☐ Se sim, é um determinante possessivo.

☐ Se não, segue para a próxima questão.

3. O determinante indica posição do ser ou do objeto em relação a quem fala?

☐ Se sim, é um determinante demonstrativo.

☐ Se não, segue para a próxima questão.

4. O determinante que sublinhaste é artigo. Define de forma precisa o sujeito?

☐ Se sim, é um determinante artigo definido.

☐ Se não, é um determinante artigo indefinido.

APÊNDICE 6: VERSÃO ADAPTADA DA OBRA A RAINHA DAS RÃS NÃO PODE MOLHAR OS PÉS, DE DAVIDE CALI.

A RAINHA DAS RÃS NÃO PODE MOLHAR OS PÉS,
de Davide Cali e Marco Somà

Era uma vez um lago, e nesse lago havia rãs [que] saltavam e apanhavam moscas. Durante o verão [cantavam] juntas. [Um dia,] algo vindo céu, PLOC, caiu no lago. [Uma rã] encontrou algo pequeno e brilhante. Era uma coroa. As coroas são usadas por reis e rainhas. [Então,] as outras rãs disseram:

- Olhem! É a rainha das rãs!

Muitas coisas mudaram no lago. [A rainha das rãs mandava as outras rãs apanhar moscas e não trabalhava. Um dia, a rainha decidiu organizar] um concurso de saltos para a água. [As outras rãs disseram para a rainha saltar para a água e ela saltou]. Quando voltou à superfície já não [tinha] coroa. [Depois, chegou um barco com um homem que foi buscar a coroa da rainha das rãs ao fundo do lago.]

No lago tudo voltou ao normal [e as rãs voltaram a cantar]. Entretanto, lá em cima, na ponte [que fica por cima do lago havia] um casal de namorados [que estiveram a discutir], mas agora já tudo está bem. [A mulher tem no seu dedo um anel brilhante. Olha, é a coroa da rainha das rãs!]

Texto adaptado com supressões

Cali, D. (2012). *A Rainha das Rãs não pode molhar os pés*. Bruaá Editora.

APÊNDICE 7: TAREFA DE LEITURA ADAPTADA.

Nome: _____

FICHA DE LEITURA

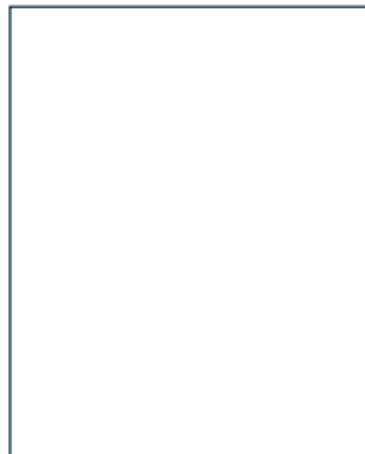
1. Preenche os espaços com as informações que faltam:

Autor: _____

Ilustrador: _____

Editora: _____

Título da obra: _____



2. Completa a biografia do autor, com as informações do texto abaixo.

Davide Cali, nascido em 15 de dezembro de 1972 em Liestal, Suíça, é um escritor e ilustrador de livros para crianças e jovens. O autor é conhecido principalmente pelas suas obras originais. Cali passou a maior parte de sua vida na Itália, onde estudou literatura e filosofia na Universidade de Génova. Após os estudos, trabalhou como autor e ilustrador, publicando livros para crianças que se tornaram populares em todo o mundo. As suas obras variam de contos divertidos a histórias mais profundas que abordam temas como amizade, diversidade e autodescoberta. Cali é conhecido pelo seu estilo de escrita simples que consegue envolver os jovens leitores e estimular a sua imaginação. Entre as suas obras mais famosas estão: "O Hóspede", "Uma Dupla Estranha", ou "O Elefante Desaparecido".

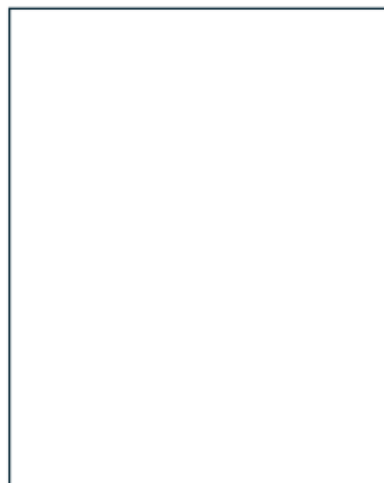
Biografia:

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____

Outras obras publicadas: _____



Depois de leres a obra *A rainha das rãs*, responde com cuidado às seguintes questões de compreensão.

3. Avalia se as afirmações da coluna B são verdadeiras ou falsas. Para responderes de forma adequada, lê primeiro o excerto da obra.

Lê os excertos da obra:	Assinala com Verdadeiro (V) ou falso (F):
“Muitas coisas mudaram no lago. A rainha das rãs mandava as outras rãs apanhar moscas e não trabalhava.”	___ Como não trabalhava, ordenou às rãs que fossem apanhar moscas.
“Um dia, a rainha decidiu organizar um concurso de saltos para a água. As outras rãs disseram para a rainha saltar para a água e ela saltou.”	___ A rainha recusou o convite para saltar.
“Quando voltou à superfície já não tinha coroa.”	___ No mergulho, a rainha perdeu a coroa.

4. Ordena corretamente as palavras para obteres a resposta adequada à pergunta:

• Onde é que a coroa foi encontrada?
encontrada lago. A coroa foi no

• Depois de saltar para o lago, a rainha voltou à superfície e o que tinha acontecido?
A rainha coroa. já tinha não a

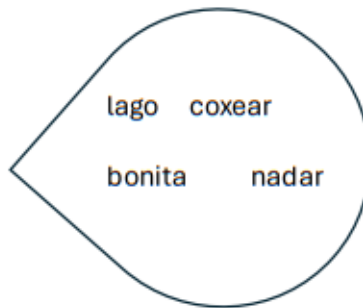
• Afinal, o que era a coroa da rainha das rãs?
A coroa anel. um era

5. Vais agora compreender melhor a obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés*. Para completares corretamente as afirmações, utiliza o truque de rodear em cada conjunto, apenas os **nomes**.

- As personagens desta obra são...



- Esta história acontece num ...



6. Ilustra a parte favorita da obra que acabaste de ler.

APÊNDICE 8: PRODUÇÃO ESCRITA EM GRUPO.

Elementos do grupo: _____

1. A descoberta de uma nova espécie de rã em Nova York, Estados Unidos da América, surpreendeu todos! Lê a notícia “A descoberta de uma nova espécie de rã”, e completa o quadro com as principais características deste género textual – a notícia.

Características da notícia

- ➔ O _____ pode ser constituído por uma palavra, expressão ou frase. Pode ainda haver um antetítulo e/ou um subtítulo;
- ➔ No primeiro parágrafo, surge a informação fundamental que responde a quatro questões: _____?, _____?, _____? e _____?;
- ➔ No corpo da notícia explica-se **como?** e **porquê?** aconteceu o facto apresentado no início;
- ➔ Nas notícias, as opiniões devem ser evitadas;
- ➔ Os factos noticiados devem ser _____ e de interesse público.

A descoberta de uma nova espécie de rã

Uma nova espécie de rã foi descoberta, em 2012, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos da América, uma das maiores e mais densamente povoadas cidades do mundo.

As rãs são animais da classe *Amphibia*, da Ordem *Anurs* (a mesma dos sapos) e existem milhares de espécies de rãs. As suspeitas da existência de uma nova espécie, existiam desde 2012 porque alguns investigadores da Rutgers University de Nova Jérсия identificaram um som diferente na população de anfíbios que vive na zona do estádio dos New York Yankees. Os investigadores sabiam que se tratava de uma rã-leopardo, mas só depois de uma análise genética, no mesmo ano, se confirmou de que se tratava de uma nova espécie de rã-leopardo. O responsável por esta descoberta foi Jeremy Feinberg, que estuda na Universidade Rutgers, em Nova Jérсия - Estados Unidos da América.

O coxear é único e cada rã tem um cantar único. Este elemento distintivo permitiu reforçar a existência de uma nova espécie de rã. Assim, a análise do espectro sonoro do coaxar, cruzada com a genética foi determinante para classificar esta nova espécie, uma vez que estes dois parâmetros distinguem os milhares de espécies de rãs.

A maioria dos anfíbios identificados pela ciência vive nas florestas tropicais, mas esta é a demonstração de que há muitas espécies animais e plantas ainda por descobrir.

Texto adaptado de:

Observador. Foi descoberta uma nova espécie de rã em Nova York.

<https://observador.pt/2014/10/30/foi-descoberta-uma-nova-especie-de-ra-em-nova-iorque/>

Jornal de Notícias. Nova espécie de rã descoberta na "selva urbana" de Nova York.

<https://www.jn.pt/sociedade/nova-especie-de-ra-descoberta-na-selva-urbana-de-nova-iorque-2366041.html/>

VAMOS PLANIFICAR!

➔ Cria com o teu grupo uma notícia imaginária e surpreendente. Em primeiro lugar, comecem por elaborar um título. Para isso, devem recortar partes de títulos de outras notícias e integrar obrigatoriamente a palavra “rã”.

1. Elaborem o vosso título utilizando, obrigatoriamente, a palavra “rã” e as partes dos títulos que selecionaram.

2. Planifiquem a vossa notícia respondendo às seguintes questões:

Lead	
Quem?	
Quando?	
Onde?	
O quê?	
Corpo da notícia	
Como?	
Porquê?	

VAMOS REDIGIR!

➔ Mobilizem, agora, as informações que incluíram na vossa planificação e redijam uma notícia sem esquecer a sua estrutura.

Atenção: Não te esqueças de respeitar a pontuação, ortografia, translineação e as ligações entre frases e parágrafos.

[illegible]

VAMOS REVER!

➔ Verifica a tua notícia, com a ajuda da seguinte tabela.

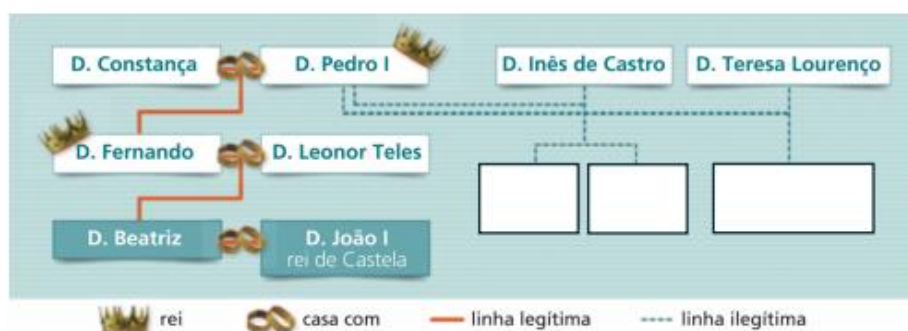
	Sim	Não
Baseei-me na planificação para produzir a notícia.		
Estruturei em lead e corpo da notícia.		
Utilizei vocabulário preciso, variado e sugestivo.		
Utilizei conectores adequados.		
Tive cuidado com a pontuação e a translineação.		
Respeitei as regras de ortografia e acentuação.		

**APÊNDICE 9: GUIÃO DE TRABALHO: "UMA AVENTURA NO
PASSADO: A CRISE DE SUCESSÃO AO TRONO NO SÉCULO XIV".**

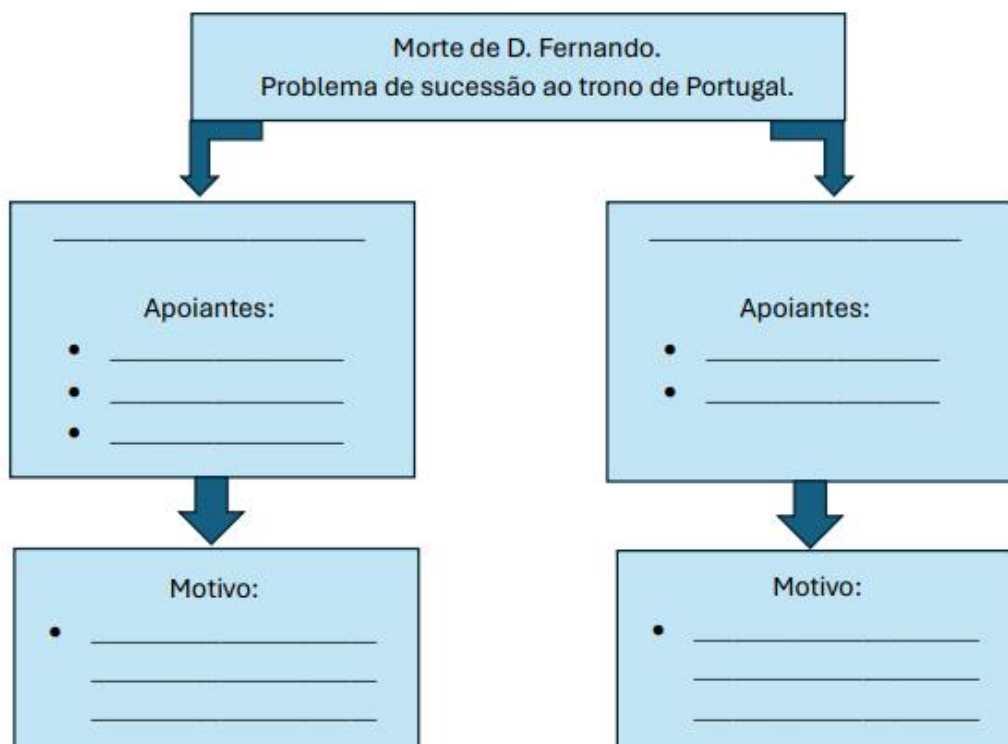


O QUE ACONTECEU APÓS A MORTE DE D. FERNANDO?
SEGUIE AS PISTAS PARA DESCOBRIR!

1. Na verdade, D. Fernando tinha outros irmãos que poderiam ser uma hipótese à sucessão ao trono português. Esta é uma “porta” de esperança para os portugueses que não apoiam a aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal e receiam que a Coroa portuguesa passe para as mãos castelhanas. Dirige-te à porta de entrada da tua escola e pergunta pela pista que vais precisar para preencher este esquema.



2. Surge agora uma esperança de impedir que a Coroa portuguesa passe para as mãos castelhanas!! Dirige-te ao PBX e pede a pista que precisas para descobrir os candidatos ao trono e os apoiantes de cada um.



3. Como sabes, após a morte de D. Fernando a rainha D. Leonor Teles assumiu a regência do reino e, aconselhada pelo conde Andeiro, um nobre galego e homem da confiança do rei de Castela, mandou aclamar de imediato D. Beatriz como rainha de Portugal. A contestação popular contra D. Leonor e o rei de Castela era cada vez maior, por isso, com o apoio dos nobres e da burguesia foi elaborado um plano drástico. Dirige-te à biblioteca e pede a pista que precisas para descobrir qual foi, e se foi bem-sucedido.

O plano:	
Foi bem-sucedido?	Sim ☐ Não ☐

4. A morte do conde Andeiro dava início a uma revolução (1383-1385), com o povo em fúria a perseguir todos os nobres e membros do clero que apoiaram a aclamação de D. Beatriz. Esta reação popular levou a rainha D. Leonor a fugir para a cidade de Santarém, onde pediu auxílio ao rei de Castela. Entretanto em Lisboa, o Mestre de Avis foi aclamado pelo povo como “Regedor e Defensor do Reino”. D. Leonor, desesperada, faz um pedido ao rei de Castela. Pede a pista que precisas à tua professora para descobrir qual foi e quais as suas consequências para Portugal.

O pedido:	





Cerco de _____

Por onde entrou: _____

Qual era o objetivo : _____

Foi bem-sucedido? Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

Batalha de _____

Por onde entrou: _____

Venceu a batalha? Sim ☐ Não ☐

Quem dirigiu as tropas portuguesas?

De que grupo social eram a maioria dos militares? _____

APÊNDICE 10: GUIÃO DE ESCUTA ATIVA - AS CARACTERÍSTICAS DAS RÃS.

GUIÃO DE ESCUTA ATIVA

Para melhor conheceres o maravilhoso mundo das rãs, vais ouvir um texto informativo sobre as suas principais características. Segue estes passos:

1. Lê as questões abaixo, às quais terás de responder após a audição.
2. Ouve atentamente a gravação.
3. Responde às questões.



1. Assinala a opção que completa a frase. As rãs pertencem à classe dos ...

- a) mamíferos.
- b) répteis.
- c) anfíbios.

2. Assinala a opção falsa.

- a) A rã passa a vida entre a terra e a água.
- b) Podemos encontrar as rãs nas margens de rios, lagos, riachos e outros locais com água doce.
- c) As rãs têm a pele rugosa, corpo curto e inflexível.

3. Completa as frases corretamente.

- a) As rãs têm as patas _____ bem desenvolvidas.
- b) As rãs possuem _____ dedos nas patas dianteiras e _____ dedos nas patas traseiras.
- c) A dieta das rãs é constituída por pequenos artrópodes e _____.
- d) As rãs têm uma língua _____ que usam para capturar os animais para a sua alimentação.

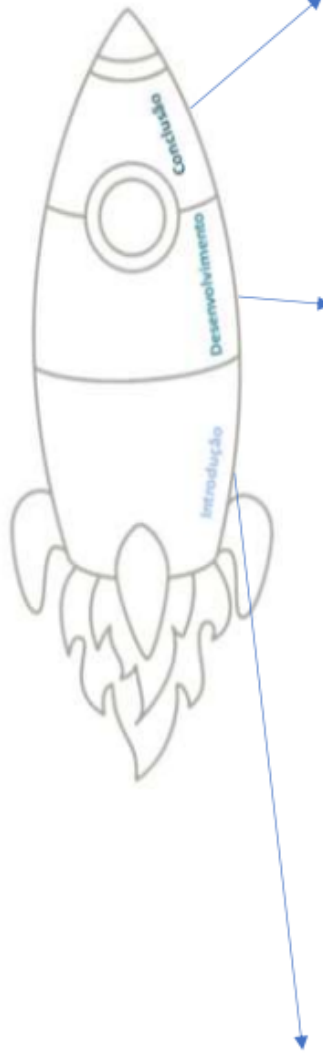
Nome: _____

APÊNDICE 11: GUIÃO DE ESCRITA - “UNIVERSO - UMA VIAGEM AO ESPAÇO”.



Vamos planificar!

Qual é o título da tua história? _____



<u>Quem</u> faz parte desta história?	_____
<u>Onde</u> se passou esta história?	_____
<u>Quando</u> se passou esta história?	_____

O que aconteceu para saíres do planeta Terra?	_____ _____
Como foi a viagem até ao planeta desconhecido?	_____ _____ _____
O que viste quando chegaste a esse planeta?	_____ _____ _____
Que desafios tiveste de enfrentar?	_____ _____

Ficaste nesse planeta ou voltaste para o planeta Terra? Porquê?	_____ _____ _____
--	-------------------------

VAMOS REDIGIR!

1. Imagina que, tal como o Sr. Roquete, entraste num superfoguete e iniciaste uma viagem rumo a outro planeta. Escreve um texto em que contes toda a aventura vivida, destacando os seguintes aspetos:
- a) Como foi a viagem até esse planeta.
 - b) O nome do planeta para o qual viajaste.
 - c) O que viste quando chegaste a esse planeta.
 - d) Que desafios tiveste de enfrentar.
 - e) Se ficaste nesse planeta ou voltaste ao planeta Terra.
- 
- A photograph of an astronaut in a white spacesuit standing on a dark, rocky, and uneven surface, likely representing a planet or moon. The astronaut is facing away from the camera, looking towards a bright, circular light source (the sun or moon) in a dark sky. A smaller, distant celestial body is visible in the upper right.



Atenção: Não te esqueças de respeitar a pontuação, a ortografia, a translineação e as ligações entre frases e parágrafos.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Vamos rever!

2. Verifica o teu texto, com a ajuda da tabela.

	Sim	Não
Baseei-me na planificação para produzir o meu texto.		
O texto que escrevi tem introdução, desenvolvimento e conclusão.		
O texto que escrevi inclui todos os aspetos pedidos pela professora.		
Utilizei conectores adequados.		
Tive cuidado com a pontuação e a translineação.		
Respeitei as regras de ortografia e de acentuação.		

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

**As potencialidades do diálogo interdisciplinar entre a
Literatura e a Música na produção de textos de intenção
literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ana Sofia Rodrigues Falcão

