

M

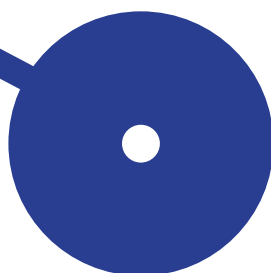
MESTRADO

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

Pelas asas da tradição com destino à imaginação: abordagem científico- pedagógica de provérbios

Cláudia Isabel Cunha Coelho

20/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cláudia Isabel Cunha Coelho

**Pelas asas da tradição com destino à imaginação: abordagem
científico-pedagógica de provérbios**

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 Celda Maria Gonçalves Morgado

Porto, julho de 2021

Voarei um dia, sem saber se é da terra ou céu a pegada do voo que sonhei.

Mia Couto

AGRADECIMENTOS

Os grandes rios fazem-se de pequenos ribeiros.

A um bater de asas do fim, gostaria de agradecer, de uma forma emocionada, a todos aqueles que fizeram parte desta singela viagem e que, no fundo, são partes de mim:

À minha querida orientadora, Professora Doutora Celda Morgado, por ser uma âncora neste percurso e por me fazer acreditar que *quem sonha sempre alcança*. Obrigada por toda a preciosa orientação e por me ajudar a fazer chegar a minha bagagem sã e salva.

Ao professor Doutor José António Costa, coordenador de curso, por contribuir para esta partilha de aprendizagens e por mostrar que, por mais longo que seja o caminho, somos quem queremos ser.

Aos demais professores que fizeram desta viagem uma significativa aprendizagem. Professora Doutora Carla Ribeiro, Professora Doutora Paula Flores, Professora Doutora Inês Oliveira e Professor Doutor Amândio Barros, obrigada por me mostrarem que *o saber não ocupa lugar*.

Às minhas queridas professoras cooperantes, professora Conceição, professora Cláudia e professora Isabel. Obrigada por me fazerem crer, ainda mais, que *juntos somos mais fortes*.

Às minhas parceiras – e amigas – desta viagem, Célia e Diana, por todo o companheirismo e, acima de tudo, por voarem comigo nas asas deste sonho.

À minha família, por ser a bagagem mais bonita da minha vida. Mãe, pai e irmã, obrigada por todo o amor incondicional que se reflete, todos os dias, na imensidão do meu sorriso. Avós, tios e primos, obrigada por pincelarem a minha vida com alegria e amor.

Ao Miguel, pelo simples facto de existir, na minha vida e no meu coração. Foste, és e serás uma das histórias mais bonitas da minha vida.

Às minhas companheiras de todas as aventuras, Andreia, Bárbara, Ritinha, Bea, Mariana e Sara, devo um agradecimento muito especial. Ao vosso lado, tudo se torna mais fácil e radiante.

E porque *os últimos são sempre os primeiros*, a todos os meus queridos alunos, por toda a alegria e amores diários e por serem o voo deste bater de asas.

Sendo *a gratidão a memória do coração*, o meu mais profundo obrigada!

RESUMO

O presente Relatório concebe-se como uma componente de avaliação na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, em conformidade com o plano de estudos do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Constitui-se, ainda, como um requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre e, consecutivamente, um abrir das portas para o caminho da docência. O principal objetivo deste documento é refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada, envolvendo aprendizagens diversificadas, alicerçadas no saber teórico que rege a prática educativa e no conhecimento dos contextos educativos onde a docente em formação desenvolveu o seu percurso, a par da intervenção pedagógica e dos desafios a ela associados. O Relatório aqui apresentado resulta de um conhecimento científico, pedagógico, cultural e tecnológico desenvolvidos pela mestranda ao longo de todo o seu trajeto académico, social e pessoal, sem nunca esquecer as motivações que a conduziram a abraçar esta profissão. Mais do que uma exposição escrita de todos estes saberes enumerados, pretende-se, acima de tudo, a reflexão fundamentada científica e pedagogicamente sobre a prática pedagógica desenvolvida nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Ao longo do percurso educativo trilhado pela docente em formação, existiu um espaço dedicado aos textos da Tradição Oral, dadas as suas potencialidades pedagógicas, sociais, culturais e linguísticas e, particularmente, aos Provérbios, em conformidade com a componente investigativa, também exigida nos documentos reguladores. Neste âmbito, uma dificuldade observada em contexto de 1.º CEB impulsionou o desenvolvimento de um projeto educativo que envolveu não só o conhecimento e a compreensão de muitos e distintos provérbios, mas também a sua criação, durante o confinamento do início do ano de 2021, uma vez que estas manifestações verbais se consideram a alma de um povo, entrelaçando, assim, Língua, Cultura e Cidadania, entre a tradição e a imaginação.

Palavras-chave: Ensino Básico; Reflexão; Processo de Ensino-Aprendizagem; Provérbios; Tradição; Imaginação.

ABSTRACT

This Report constitutes an assessment component in the curricular unit of Supervised Teaching Practice Course in accordance with the study plan of the 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. It is also a compulsory requirement for obtaining the Master's degree and, consecutively, to spread the wings for the path of teaching. The main objective of this document is to reflect on the Supervised Teaching Practice, involving a sum of learning, based on the theoretical knowledge that governs the educational practice and on the knowledge of the educational contexts where the trainee teacher developed her path, along with the pedagogical intervention and the challenges associated with it. The report presented here is the result of a scientific, pedagogical, cultural and technological knowledge developed by the master student throughout her academic, social and personal path, without ever forgetting the motivations that led her to embrace this profession. More than a written exposition of all this knowledge listed, it aims, above all, at a scientifically and pedagogically based reflection on the pedagogical practice developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. Along the educational path followed by the trainee teacher, there was a space dedicated to texts of the Oral Tradition, given their pedagogical, social, cultural and linguistic potentialities and particularly to Proverbs, in accordance with the investigative component. In this context, a difficulty observed in the context of the Primary School drove to the development of an educational project involved not only the knowledge and understanding of many and distinct proverbs, but also their creation, during the confinement of the beginning of the year 2021, since these verbal manifestations are considered the soul of a people, thus intertwining Language, Culture and Citizenship, between tradition and imagination.

Keywords: Basic Education; Reflection; Teaching-Learning Process; Proverbs; Tradition; Imagination.

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIações

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CREC: Complemento Regular Específico de Curso

DL: Decreto-Lei

ESE: Escola Superior de Educação

ESS: Escola Superior de Saúde

HGP: História e Geografia de Portugal

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

O: Observação

OC: Observação e Cooperação

PES: Prática de Ensino Supervisionada

R: Regências

RE: Relatório de Estágio

UC: Unidade Curricular

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio (Fonte: Documento Orientador da PES, 2020)	81
Tabela 2-Planificação geral das sessões dinamizadas no âmbito do mcroprojeto "Pelas asas da tradição com destino à imaginação" no 1.º CEB	146
Tabela 3-Planificação geral das sessões dinamizadas no âmbito do microprojeto "Pelas asas da tradição com destino à imaginação" no 2.º CEB	146
Tabela 4-Cronograma de desenvolvimento das ações relativas ao projeto Na hora de confinar, também podes proverbial	161
Tabela 5-Tabela referente às categorias e subcategorias da tipologia semântica da análise de potenciais provérbios	168
Tabela 6-Tabela referente às categorias e subcategorias da análise formal de potenciais provérbios	175

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Organização das redes associativas (Fonte: Choupina, Baptista & Costa, 2013).....	29
Figura 2. Modelo conceptual que interrelaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita (Fonte: Duarte, 2011)	37
Figura 3-Registo fotográfico dos alunos a realizar uma atividade dinamizada no âmbito do projeto EXPerimenta na Escola (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)	69
Figura 4-Exemplo de uma "Adivinha de Fração" para o alimento arroz (Fonte: construído pelo grupo pedagógico).....	95
Figura 5-Registo fotográfico dos pratos construídos pelos diferentes pares (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)	96
Figura 6-Adivinha das Frações construída pela turma do 4.º D sobre a palavra saúde (Fonte: registo fotográfico do grupo pedagógico)	96
Figura 7-Registo fotográfico da mestrandia a explorar uma obra literária (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	101
Figura 8-Páginas da obra referentes à exploração inicial (Fonte: Livro Onde está a lua? de Jordi Amenós).....	103
Figura 9-Registo fotográfico das sugestões de títulos dos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)	104
Figura 10-Guião de preparação para o debate do grupo 1 (Fonte: realizado pela docente em formação).....	110
Figura 11-Guião de dramatização da história “Um, dois, três...Reis!” (Fonte: elaborado pela docente em formação)	115
Figura 12-Registo fotográfico da dramatização "Um, dois, três...Reis!" (Fonte: arquivo fotográfico da professora estagiária)	116
Figura 13-Mapa ilustrativo da viagem marítima até à Índia!" (Fonte: construído pela professora em formação).....	119
Figura 14-Registo fotográfico da dinamização da atividade experimental "Como se formam as nuvens?" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	123
Figura 15-Registo fotográfico da dinamização da atividade de Zumba (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)	124

Figura 16-Registo fotográfico da dramatização dos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)	125
Figura 17-Registos fotográficos das princesas desenhadas pelos alunos (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)	126
Figura 18-Registo fotográfico de barcos construídos pelos alunos do 4.º ano (Fonte: arquivo fotográfico da professora estagiária)	126
Figura 19-Guião "Professora já acabei!" (Fonte: construído pela professora em formação)	128
Figura 20-Registo fotográfico da atividade "Arcos à mistura" (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)	130
Figura 21-Registo fotográfico da avaliação dos alunos às atividades desenvolvidas (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)	130
Figura 22-Registo fotográfico dos alunos a realizarem a atividade "Auto(r)descoberta" (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógica)	132
Figura 23-Padlet da turma do 6.º ano (Fonte: elaborado pelo grupo pedagógico)	134
Figura 24-Gráfico correspondente ao sexo dos participantes do projeto (Fonte: Google Forms)	160
Figura 25-Secção 4, destinada à partilha de informações sobre provérbios (Fonte: Google forms)	163
Figura 26-Tarefas de estímulo para a criação de provérbios [à esquerda um meme sobre o ensino a distância e à direita um Cartoon humorístico sobre o confinamento] (Fonte: Jornal Expresso)	164
Figura 27-Tarefa de motivação para a criação de improvérbios [à esquerda um cartoon que incentivava para a elaboração de estruturas ligadas ao teletrabalho e à direita um cartoon que motivava a criação de estruturas proverbiais associadas aos comportamentos human	165
Figura 28-Percentagens de ocorrência de potenciais provérbios no corpus por categoria na tipologia de análise semântica (Fonte: elaboração própria)	169
Figura 29-Percentagens de ocorrência de potenciais provérbios no corpus por subcategorias na tipologia de análise semântica (Fonte: elaboração própria)	170
Figura 30-Percentagens de ocorrência de potenciais provérbios no corpus por categorias na tipologia de análise pragmática (Fonte: elaboração própria)	172

Figura 31-Ocorrência de potenciais provérbios no corpus por categorias na tipologia de análise das características fonológicas e estruturais (Fonte: elaboração própria)	175
Figura 32-Ocorrência de potenciais provérbios no corpus por categorias na tipologia de análise das características sintáticas (Fonte: elaboração própria)	176
Figura 33-Capa e folha de rosto da brochura digital Na Hora de confinal, também podes proverbiar (Fonte: Coelho e Morgado, 2021)	179

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	17
1. DESENVOLVIMENTO LEXICAL NA RELAÇÃO LÍNGUA, CULTURA E CIDADANIA	20
1.1. LÉXICO: PARA UMA DEFINIÇÃO DE CONCEITOS.....	21
1.2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO	25
1.3. PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL	30
1.4. TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL E DESENVOLVIMENTO LEXICAL E CULTURAL	40
1.4.1. PARA UMA DEFINIÇÃO DE PROVÉRBO	43
1.4.2. TIPOS DE PROVÉRBO E VALORES VEICULADOS.....	47
1.4.3. OS PROVÉRBIOS COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL.....	54
1.4.4. POTENCIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS PROVÉRBIOS.....	57
1.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO	59
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....	61
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MACROCONTEXTO	62
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	64
2.3. ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	66
2.3.1. A TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE	70
2.4. ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	72
2.4.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE	74
2.4.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE	76
2.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO	78
3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	80
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA	80
3.2. SER PROFESSOR NA SUA MULTIDIMENSIONALIDADE	83
3.2.1. SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	86
3.2.2. SER PROFESSOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	88
3.3. REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA	89
3.3.1. MATEMÁTICA: <i>MATEMATIZAR O SABER</i>	92
3.3.2. PORTUGUÊS: <i>EU OUÇO, TU FALAS, ELE LÊ, NÓS ESCRREVEMOS</i>	99

3.3.3. ESTUDO DO MEIO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: <i>O PASSADO AQUI TÃO PERTO</i>	112
3.3.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: <i>E ARTE SE FEZ</i>	123
3.3.5. ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: <i>TODOS DIFERENTES, TODOS IGUAIS</i>	127
3.4. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E EM DINÂMICAS NO SEIO DA VIDA ESCOLAR.....	129
3.5. A PARTILHA COMO LUGAR DE APRENDIZAGENS	134
3.6. REFLEXÃO DE CAPÍTULO	137
4. PELAS ASAS DA TRADIÇÃO COM DESTINO À IMAGINAÇÃO: DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA À CRIAÇÃO DE UM <i>CORPUS</i> DE POTENCIAIS PROVÉRBIOS.....	139
4.1. MOTIVAÇÕES E ADVERSIDADES	140
4.2. ENTRE A TRADIÇÃO E A IMAGINAÇÃO ESTÁ A COMPREENSÃO: INTERVENÇÕES EDUCATIVAS EM TORNO DE PROVÉRBIOS	142
4.2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	143
4.2.2. METODOLOGIA.....	143
4.2.3. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO NO 1.º CEB.....	147
4.2.4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO NO 2.º CEB.....	151
4.2.5. REFLEXÃO PARCIAL.....	156
4.3. <i>NA HORA DE CONFINAR, TAMBÉM PODES PROVERBIAR</i> : CONSTITUIÇÃO DE UM <i>CORPUS</i> DE POTENCIAIS PROVÉRBIOS	157
4.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	158
4.3.2. METODOLOGIA.....	159
4.3.3. CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	165
4.3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	167
4.3.5. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	177
4.3.6. REFLEXÃO PARCIAL.....	179
4.4. REFLEXÃO DE CAPÍTULO	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	187
DOCUMENTOS NORMATIVOS	193

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS.....	195
ANEXOS	I
ANEXO 1- MODELO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO (FONTE: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES, 2020)	I
APÊNDICES.....	II
APÊNDICE A- ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS REGÊNCIAS DINAMIZADAS PELA DOCENTE EM FORMAÇÃO E SUAS ARTICULAÇÕES.....	II
APÊNDICE B- PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES DO 1.º CEB, INTITULADA <i>NO MUNDO DA LUA, A IMAGINAÇÃO FLUTUA</i>	III
APÊNDICE C- PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB, DENOMINADA <i>QUANTO TEMPO O TEMPO TEM?</i>	XI
APÊNDICE D- PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DE 2.º CEB, INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!</i>	XX
APÊNDICE E- PLANIFICAÇÃO DE HGP, INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!</i>	XXVII

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do plano de estudos do 2.º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O principal objetivo deste documento passa por refletir sobre a prática educativa, envolvendo aprendizagens diversificadas, alicerçadas no saber teórico que rege a prática educativa e no conhecimento dos contextos educativos onde a docente em formação desenvolveu o seu percurso, a par da intervenção pedagógica e dos desafios a ela associados.

Entoando desde criança a voz de que a educação pode transformar as pessoas e que estas podem transformar o mundo, em consonância com a perspetiva de Paulo Freire, a docente em formação embarcou numa longa viagem rumo a um único e possível destino, pelo qual nunca desistiu de remar: aprender a ser professora. Entre motivações, ambições e a certeza de que este seria o único caminho a ser traçado, alinha-se o fascínio pelas entrelinhas das letras e dos números, o gosto particular (e essencial) pelo folhear prazerosamente um livro, a vontade de descobrir as amarras da história, o encanto pela pauta sem fim das artes e a curiosidade imensa, que tanto é singular e característica da mestranda, e que a faz querer saber e ser mais todos os dias, em busca do conhecimento constante. Uma página infindável de razões levou a que a docente em formação enveredasse por esta área, sendo o presente Relatório o último requisito legal para concluir este percurso e poder abraçar a profissão que tanto anseia.

Ao nível legislativo, apraz referir que este Relatório se rege pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que consentiu o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Sendo o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB um complemento necessário e profícuo à Licenciatura em Educação Básica, o mesmo documento legal estabeleceu as componentes a adquirir para a docência em geral, o delineamento curricular da formação nas áreas específicas, o aprofundamento da formação nas áreas cultural, social e ética,

culminando, assim, nas singularidades da Prática de Ensino Supervisionada, Unidade Curricular que permite ao estudante a articulação entre o saber científico, o saber pedagógico e o saber prático, espelhados nas componentes Estágio, Seminários, Orientações Tutoriais, Trabalho Autónomo e Relatório de Estágio, elementos de avaliação da referida UC.

Cruzando estes normativos, apresenta-se o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC), pautando-se por um conjunto de diretrizes claras, determinantes para a organização da atmosfera da qual está envolto o curso em questão. Como tal, o CREC determina as orientações fundamentais que presidem à conceção deste Relatório, nomeadamente: (i) enquadramento teórico, (ii) caracterização dos contextos educativos, bem como da metodologia de investigação, (iii) desenvolvimento de um projeto de investigação (iv) apresentação das planificações da prática educativa em aula bem como os seus fundamentos, (v) apresentação e análise da intervenção educativa e dos resultados obtidos no estágio e no projeto de investigação e (vi) reflexão sobre o percurso pessoal no âmbito do processo de formação. Importa salientar que todas estas dimensões se elencam no presente Relatório, que se moldou conforme o percurso de aprendizagem da mestranda, tendo em vista um crescimento pessoal e profissional.

E porque a silhueta do professor se molda através de um processo de investigação-ação, em que as problemáticas urgidas na prática ganham força e se transformam em fonte abundante de conhecimento, o tema agregador da PES da mestranda baseou-se numa problemática emergida do contexto, onde foi visível o desconhecimento dos alunos perante textos da Tradição Oral e as dificuldades sentidas na compreensão de Provérbios, principalmente no que toca à sua compreensão inferencial. Assim, e fazendo a ponte entre Língua, Cultura e Cidadania, desenhou-se um projeto de intervenção assente em percursos interdisciplinares, envolvendo abordagens científico-pedagógicas com Provérbios. No entanto, perante o confinamento decretado em meados de janeiro de 2021, devido à situação atual, nacional e mundial, provocada pela Covid-19, e a constante incerteza de se fazer cumprir os objetivos e o cronograma das tarefas, este projeto ganhou asas e voou até às portas da criatividade e da imaginação, transformando-se num projeto multidisciplinar, multigeracional e multidimensional. O projeto *Na hora de confinar, também podes proverbiar* entrelaçou

alunos, familiares, docentes em formação, cooperantes, supervisores e orientadores, que, unidos no distanciamento físico, criaram um conjunto de potenciais provérbios que espelham essa realidade pandémica. Depois de analisada detalhada e criteriosamente cada estrutura proverbial, o projeto culminou na elaboração e divulgação de uma brochura digital composta pelos potenciais provérbios criados no segundo confinamento nacional e ilustrados pelos alunos das turmas em que a prática educativa foi desenvolvida.

Partindo dos pressupostos anteriormente enunciados e atendendo à sua estrutura, o presente Relatório organiza-se em torno de quatro capítulos, distintos, mas complementares entre si. Assim, no primeiro Capítulo, tem lugar um enquadramento científico-pedagógico acerca do cruzamento entre Língua, Cultura e Cidadania, do qual resultam os textos da Tradição Oral. O Capítulo dois destina-se à caracterização dos contextos de estágio, envolvendo o agrupamento, as escolas, as turmas e os alunos. No terceiro Capítulo, circunscreve-se, à luz de uma criteriosa reflexão, a intervenção pedagógica da mestranda, estruturada pelas diferentes áreas que este mestrado envolve e nas cooperações dinamizadas. Quanto ao Capítulo quatro, este debruça-se, no âmbito da componente investigativa, sobre o projeto desenvolvido. Por último, têm lugar as considerações finais, que se assumem como o alicerce de várias partes que fizeram significativa esta aprendizagem. Desde o primeiro bater de asas ao último, o esforço e a dedicação voaram lado a lado, pois como reflete o provérbio, *quem corre por gosto não cansa*.

1. DESENVOLVIMENTO LEXICAL NA RELAÇÃO LÍNGUA, CULTURA E CIDADANIA

Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. (Ferreira, 1991)

Enfatizando as palavras de Vergílio Ferreira, a língua permite-nos entender e explicar o mundo que nos rodeia. A língua, apesar de comum, pode despoletar um fervilhar de sensações, emoções e interpretações em vários indivíduos. Através da nossa língua, podemos viajar entre tempos, lembrando e conservando o passado e refletindo sobre o presente. Os textos da Tradição Oral, nomeadamente os provérbios, representam um exemplo vivo deste cruzamento entre língua, cultura e cidadania, e que será desenvolvido ao longo do presente Capítulo.

Neste sentido, e porque a língua se forma na herança e tradição de um passado, mas também na criação ativa do presente, o Capítulo iniciará com um enquadramento teórico acerca do léxico, contendo todas as unidades léxicas que viajam entre a tradição e a criação, e as conceções inerentes, relacionadas com o conceito, a estrutura e a organização. Na medida em que o povo se dá a conhecer através das suas manifestações orais, os textos da Tradição Oral ocupam o seu espaço no presente Capítulo, dando ênfase aos provérbios, instrumento pedagógico na conceção do projeto de investigação inerente a este Relatório, pelo que as suas características linguísticas, culturais e didático-pedagógicas serão exploradas no presente Capítulo.

1.1. LÉXICO: PARA UMA DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

As palavras assumem um lugar de destaque na nossa vida. Através delas conseguimos pensar, expressar as nossas emoções, manifestar a visão que temos do mundo e, acima de tudo, comunicar, elemento imprescindível para vivermos em sociedade. Se estas estruturas são assim tão importantes e se o léxico é o repositório dessas estruturas, torna-se fulcral estudarmos o seu conceito, a sua estrutura, organização e as múltiplas relações que originam (Fernandes, 2009).

Dado o carácter complexo de que se reveste o estudo do léxico, é comum a existência de várias definições em torno deste conceito. No entanto, são vários os autores que apontam o léxico como o conjunto de unidades de uma língua, isto é, todas as palavras e expressões que os falantes de uma determinada comunidade linguística reconhecem e às quais atribuem significado. De acordo com Vilela (1994), “o léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual o povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade” (p.6). Esta proposta de definição de léxico está direccionada para uma abordagem comunicativa.

Contudo, o léxico pode ainda ser definido, de acordo com uma visão cognitivo-representativa, como o “saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística, acerca das propriedades lexicais das palavras” (Vilela, 1994, p. 10). Isto significa que o léxico tem também como função representar a realidade extralinguística, pois tal como referem os autores Hatch & Brown (1995), mencionados por Naege (2015), o léxico não é uma mera lista de palavras, pois, se assim fosse, o falante não possuiria capacidades como a apropriação das regras lexicais e a formação de novas palavras, por exemplo.

Assim, assume-se que a noção de léxico pode envolver conceitos como (i) o conjunto das unidades que formam uma determinada língua, (ii) o repositório de todo o saber linguístico partilhado por uma comunidade falante e, por fim, (iii) a dinâmica e mutabilidade que se prendem com o facto de o léxico estar ao serviço da atividade humana (Naege, 2015).

Dedicaremos agora atenção à última aceção de léxico (iii). O léxico de uma língua é um sistema que dificilmente poderá ser exato no que diz respeito à sua dimensão. Torna-se impossível saber exatamente quantas estruturas fazem parte do léxico dessa língua, visto apresentar um número infinito de unidades (Correia & Lemos, 2005). Isto acontece porque a língua não é imutável, uma vez que vai acompanhando a evolução natural da sociedade que a criou. Neste sentido, o léxico é uma área em aberto, uma vez que dele fazem parte também as palavras que já caíram em desuso e as palavras que virtualmente poderão vir a fazer parte de uma língua, tal como referem as mesmas autoras,

o léxico é o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neologismas que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua. (p. 9)

Desta forma, e tendo por base Duarte (2000), cada comunidade linguística consome, transforma e cria unidades lexicais, pelo que o léxico de cada língua pode antes ser concebido como uma base de dados em atualização permanente. Esta “base de dados vai sendo constantemente atualizada em função quer da experiência e dos novos conhecimentos do falante, quer das transformações culturais e tecnológicas que a sociedade em que vive vai sofrendo” (p. 67), fazendo assim a ponte entre o passado e o presente, a tradição e a criação.

Sendo o léxico uma área considerada em aberto, importa perceber de que forma o nosso cérebro representa e organiza todas as palavras e expressões que conhecemos. O léxico mental é considerado como o espaço da mente humana responsável pela identificação dessas mesmas unidades e sua informação. Todavia, existem várias controvérsias no que diz respeito à definição do conceito de léxico mental. Bernardo (2010), a este respeito, menciona que

o léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interactiva e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintáctico e semântico), durante a recepção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento. (p. 29)

Por outro lado, Baralo (2001) refere que o léxico mental não é mais do que um armazém de palavras disponíveis para que os falantes as utilizem sempre que necessário e que, à partida, não está relacionado com o estabelecimento de relações múltiplas entre palavras.

Aparentemente, el lexicon mental no es más que un almacén de palabras disponibles para que el hablante las use según sus necesidades. Este concepto estático del montón de palabras almacenadas nada tiene que ver con la complejidad del proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecerlazos entre ellas de forma múltiple y sistemática. (Baralo, 2001, pp. 9-10)

De acordo com Leiria (2001), o léxico mental corresponde ao espaço onde está armazenado o conhecimento lexical, o qual se compõe, no mínimo, por informações de cariz sintático, semântico, morfológico e fonético. No entanto, estas dimensões parecem não ser suficientes para que o falante utilize corretamente os itens lexicais, segundo Silva (2013), sendo necessárias dimensões socioculturais.

Na mesma linha de pensamento, o léxico mental é ainda caracterizado como um sistema associativo que permite aos falantes reconhecer e utilizar as unidades lexicais de uma forma organizada. Aitchison (1994), mencionado por Monteiro (2014), defende a «teoria da rede» (p. 24), cujas palavras e expressões não se dispõem na memória como num dicionário, sob ordem alfabética, mas sim em redes associativas. Voltaremos ao tema das redes associativa como forma de organização do léxico em pontos subsequentes deste Capítulo.

Conclui-se, portanto, que o léxico mental não pode ser restringido a um reservatório cristalizado de entradas lexicais representadas mentalmente na memória de longo prazo e reativáveis sempre que necessário. Esta é uma definição muito simplista. O léxico mental é muito mais complexo, pois permite articular informações de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática e ortográfica (Rio-Torto, 2012).

Esclarecida a noção de léxico mental, importa dedicar especial atenção à distinção entre léxico e vocabulário, uma vez que são noções muitas vezes confundíveis, no entanto, não representam o mesmo conceito. Dada a infinidade de itens lexicais de uma língua, pelas razões supramencionadas, torna-se impossível que um falante de uma determinada língua utilize todas as unidades lexicais no seu discurso. Contudo, existe um conjunto de palavras utilizadas no âmbito discursivo, designadas por vocábulos (Correia & Lemos, 2005).

Por conseguinte, torna-se clara a distinção entre léxico e vocabulário. Para Vilela (1995), vocabulário é o “conjunto de vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num

determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística” (p. 13), pelo que o vocabulário se torna um subgrupo do léxico de uma língua, representando o conjunto de palavras num determinado contexto de uso (cf. Dicionário Terminológico). O mesmo autor refere ainda que “o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório” (p. 13). Por outras palavras, o léxico é composto pelo conjunto de todas as estruturas possíveis numa determinada língua, enquanto o vocabulário é o conjunto de estruturas usadas num determinado contexto e numa determinada situação ou, se preferirmos, na perspetiva de Silva (2013), o léxico situa-se ao nível da língua e o vocabulário situa-se ao nível do discurso. Neste sentido, podemos afirmar que o conhecimento e a aplicação de um determinado vocabulário são reflexo do meio social a que se pertence, daí que em termos de desenvolvimento da linguagem seja um dos domínios mais afetados pelo ambiente sociocultural em que se cresce (Sim-Sim, 1998).

O conhecimento lexical faz parte do conjunto de saberes que todos os falantes possuem acerca da sua própria língua, pelo que se assevera que qualquer falante, escolarizado ou não, possui este conhecimento (Laranjeira, 2013). Por outras palavras, este conhecimento diz respeito ao número de itens lexicais que um adulto ou uma criança conhece. Segundo Duarte (2011), este conhecimento lexical de cada indivíduo depende de vários fatores, entre os quais o meio socioeconómico, nível de escolarização, conhecimento sobre o mundo, meio em que se insere, atividade profissional que desempenha, gostos, preferências, recursos disponíveis.

Conhecer uma palavra não implica apenas apreender o seu significado e a sua estrutura, mas também, saber como aplicá-la em diversos contextos e circunstâncias. Esta última capacidade designa-se de competência lexical, que implica, de acordo com Figueiredo (2011),

conhecer uma palavra de forma sistemática e implementar uma quantidade de informação sobre ela (...): saber a sua denotação; identificar a sua categoria gramatical e funcional; reconhecer a sua forma oral e escrita, saber relacioná-la com outras palavras por associação/substituição, saber combiná-la com outras palavras; conhecer os seus registos e usá-los de forma adequada, identificá-la nos seus usos conotativos; mantê-la disponível para recorrer a ela quando necessário. (p. 347)

Isto significa, segundo a mesma perspetiva, que a competência lexical consiste na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, compreendendo elementos lexicais e gramaticais. A mesma autora refere que possuir competência lexical significa apropriarmo-nos do léxico e

desenvolvermos uma consciência lexical ativa tendo em conta vários níveis: (i) estrutura das palavras, a sua origem e formação; (ii) relações paradigmáticas e sintagmáticas; (iii) relações discursivas. Ressalta ainda que a competência lexical origina outro tipo de competências, tais como, comunicativa e pragmática.

Tal como qualquer outra competência, a competência lexical é o resultado de um processo de aprendizagens significativas, processo esse constante e complexo. É neste sentido que a escola tem um papel preponderante. Transformar e enriquecer o conhecimento lexical das crianças e o promover desenvolvimento da sua consciência lexical no meio escolar são tarefas complexas, no entanto, existem diversas componentes e técnicas de ensino que conduzem a uma aprendizagem significativa dos alunos (Duarte, 2011), às quais será dedicada especial atenção no terceiro ponto deste Capítulo.

1.2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO

Como se tem tentado evidenciar, o léxico é uma área muito abrangente e, como tal, tem a sua própria estrutura e organização. A todas as unidades constituintes do léxico designamos de unidades lexicais, isto é, unidades de sentido do léxico mental, que podem ser formadas por uma ou mais palavras. Tal como refere Biderman (2005),

o léxico de uma língua inclui unidades muito heterogêneas – desde monossílabos e vocábulos simples até sequências complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios. Por outro lado, não existem critérios teóricos abrangentes e bem estabelecidos para o reconhecimento das unidades complexas de um idioma. (p. 751)

Isto significa que o léxico é constituído não só pelas palavras que fazem parte do inventário lexical de uma língua, dado que estas não constituem a unidade máxima de significado lexical, mas também pelas expressões idiomáticas, locuções, provérbios e outro tipo de unidades lexicais complexas. De acordo com o *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (Ministério da Educação, 2011, p. 14), indo ao encontro da mesma perspetiva, os elementos lexicais incluem:

a) *Expressões fixas:*

-*Expressões feitas: saudações do tipo Como está(s)?, provérbios, ...*

-*Expressões idiomáticas: Pôr/não pôr as mãos no fogo, Chover a cântaros,...*

-*Estruturas fixas: Com licença..., Seria possível...?,...*

-*Outras expressões fixas: verbais tais como interessar-se por e locuções preposicionais por exemplo a respeito de, em frente de; Combinatórias fixas (dar erros).*

b) *Palavras isoladas, cuja polissemia é necessário ter em consideração, compreendendo palavras das classes abertas (nome, adjetivo, verbo, advérbio) e conjuntos lexicais fechados (dias da semana, meses do ano, ...).*

Assim, pode-se afirmar que o léxico é constituído por unidades lexicais simples e complexas. Estas unidades lexicais complexas resultam da relação entre língua, cultura e sociedade, pelo que existem na nossa memória lexical. A este respeito, Silva (2013) refere que a lexicalização deste tipo de estruturas é possível devido à cristalização da sua organização e à frequência com que são empregadas pelos falantes da língua.

Se tomarmos como exemplo a construção proverbial «Galinha que acompanha pato morre afogada» e se tomarmos o significado de cada uma das suas unidades lexicais não chegaremos ao significado do provérbio. O seu significado só pode ser compreendido a partir de uma interdependência entre as unidades lexicais que o compõem. Os provérbios são, portanto, construções lexicalizadas. (Santos, 2013, p. 21)

São vários os investigadores que defendem a existência de uma relação complementar entre o léxico e a gramática, apesar de nem sempre ter sido assim. Ao longo de vários anos, o léxico e a gramática foram áreas consideradas dissociadas uma da outra. Facto é que a apropriação das unidades lexicais inclui o conhecimento das suas propriedades gramaticais, entre elas propriedades morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas e, sem esta relação de complementaridade, a capacidade de comunicação torna-se escassa (Rio-Torto, 2012).

Isto quer dizer que as unidades lexicais são portadoras de valor lexical e de valor gramatical, uma vez que temos presente quer a sua estrutura, quer o universo referencial a que remete. A mesma autora ilustra vários exemplos da interação léxico-gramática, nomeadamente no que diz respeito a marcas de concordância e flexão. Vejamos o seguinte exemplo: *Pão-zinho-s vs..*pãozinhos* (Rio-Torto, 2006, p. 3) Através de palavras como *pão*, flexionáveis interna e externamente, conseguimos perceber a relação existente entre ambas as áreas, uma vez que esta possibilidade flexional está relacionada com o modo como “unidades e seus constituintes

são processada/os semanticamente na sua constituição interna, pelo que a gramática reflecte a semântica e a semântica reflecte-se na gramática, sendo complementares e interactivas” (Rio-Torto, 2006, p. 3).

Para facilitar o nosso conhecimento lexical, existem diferentes tipos de relações que se podem estabelecer-se entre os itens lexicais, relações essas múltiplas e pluridimensionais e que são objeto de estudo da lexicologia. De acordo com a perspectiva de Duarte (2000),

o significado de uma palavra é função do significado dos morfemas que a constituem e pode ser encarado como um conjunto de propriedades semânticas elementares, também chamadas traços semânticos. O conhecimento do mundo leva a que muitos traços semânticos se encontrem hierarquizados. Esta constitui uma forma de estabelecer entre as palavras relações semânticas. (p. 90)

As relações entre as unidades lexicais podem ser de natureza sintagmática, relacionada com o enunciado, derivacional, ligada à família de palavras, ou paradigmática, referida ao conteúdo que engloba as relações de semelhança e de oposição. Assim, as relações semânticas entre palavras caracterizam um conjunto significativo de hipóteses, envolvendo a semelhança/oposição (sinonímia e antonímia), a hierarquia (hiperonímia e hiponímia), a inclusão (holonímia e meronímia) e ainda estruturas lexicais (campo lexical e campo semântico) (Morgado, Baptista & Costa, 2019).

A sinonímia define-se como uma relação semântica entre duas ou mais palavras que podem ser usadas no mesmo contexto, sem que se produza alteração de significado do enunciado em que ocorrem (cf. Dicionário Terminológico). No entanto, têm-se levantado várias questões relacionadas com a existência ou não de sinonímia absoluta, uma vez que surge quase sempre como parcial e não total. Apenas estamos perante sinónimos absolutos quando as palavras possuem significado idêntico em todos os contextos (Fernandes, 2009).

Para além disto, as palavras podem estabelecer entre si relações de oposição e, nestes casos, estabelecem uma relação semântica de antonímia. Tal como os sinónimos, os opostos podem também eles ter várias classificações, sendo que nem sempre surgem como contraditórios, isto é, podem ser opostos graduáveis (alto/baixo), reversos (pai/mãe), cíclicos (dia/noite) ou morfológicos (feliz/infeliz). No entanto,

ser alto significa não ser baixo, mas não ser baixo não significa forçosamente ser alto; ao lado de alto e baixo podemos encontrar médio, enorme, ínfimo. Temos aqui um subtipo de opostos não binários que se designam como antónimos ou graduáveis, estando a antonímia em sentido estrito confinada a esta aceção, embora em sentido lato possa abarcar outros tipos de oposição. (Morgado, Baptista & Costa, 2019, p. 4804)

Relativamente às relações de hierarquia, podemos diferenciar os conceitos de hiperonímia e de hiponímia. A hiperonímia é definida como sendo a relação de hierarquia semântica entre palavras, em que palavras de sentido mais geral (designada por hiperónimo) se relacionam com outras de sentido mais específico (designadas por hipónimos) da mesma categoria. Em contrapartida, a hiponímia é a relação de hierarquia semântica entre palavras, em que as palavras de sentido particular (designadas por hipónimo) se relacionam com outras de sentido mais geral (designadas por hiperónimo), como no seguinte exemplo: *fruta* é um hiperónimo de *banana*, *pêra* e *maçã*; e *elefante*, *gato* e *pintassilgo*, são hipónimos de *animal*.

Nas relações de meronímia/holonímia, ou de parte/todo existe uma relação de inclusão. Os holónimos estabelecem uma relação de hierarquia semântica que se refere a um todo. Já os merónimos, estabelecem uma relação de hierarquia semântica referente a uma parte de um todo. Por exemplo, *corpo humano* é holónimo de *braço*, *cabeça* e *pernas*, que são merónimos.

Para além destas relações semânticas, existem também as relações fonográficas, associadas à ligação entre fone e grafema e as relações morfológicas, onde estão presentes a família de palavras.

De acordo com Choupina, Baptista & Costa (2014), o termo “família de palavras” envolve o conjunto de palavras que têm a mesma origem e que podem advir de vários conjuntos. O primeiro conjunto é aquele que, aparentemente, se torna mais fácil de identificar e reconhecer, pois agrega todas as palavras “derivadas do mesmo étimo latino e cujo radical apresenta afinidades semânticas e fonológicas reconhecíveis sincronica mente (*navem*>*nave*, *navegar*, *navegante*)” (p. 724). O segundo conjunto, embora englobe palavras derivadas do mesmo étimo latino, o radical não apresenta tantas similaridades como no caso anterior, embora mantenham uma ligação semântico-pragmática, como é perceptível no seguinte exemplo: *piscem*> *peixe*, *pescador*, *peixaria*. Por último, apresenta-se a existência de palavras que, apesar de partilharem o mesmo étimo latino, existem diferenças resultantes de uma

evolução linguística, como é o caso de *plicare>implicar, replicar, duplicar, chegar* (Choupina, Baptista & Costa, 2014).

Estas relações articulam-se mentalmente em rede, uma vez que se relacionam, agregam, expandem (Choupina, Baptista & Costa, 2014). As múltiplas relações entre palavras podem ser de natureza linguística diferente (fonológica, morfológica, semântica), tal como mostra a Figura 1, representativa das redes associativas para a organização do léxico:

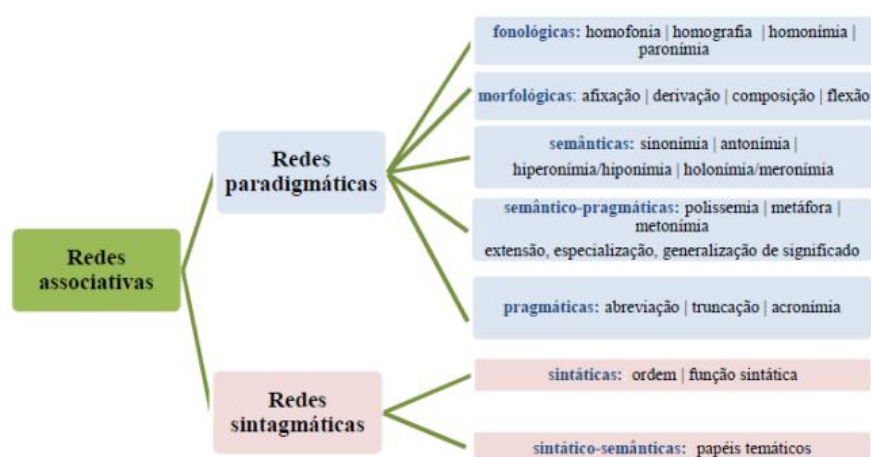


Figura 1-Organização das redes associativas (Fonte: Choupina, Baptista & Costa, 2013)

Em suma, existem várias relações entre palavras, porém estas não podem ser vistas como binárias e antitéticas. Tal como os referentes do mundo são múltiplos e variados, também o léxico é composto por variadíssimas palavras que não se relacionam aos pares nem como oposto umas das outras, existindo assim uma multiplicidade de relações (Morgado, Baptista & Costa, 2019).

1.3. PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL

Por ser uma área relevante na aprendizagem de uma língua, o léxico, ou melhor, a competência lexical, deve ocupar o seu devido espaço em aulas de língua, de uma forma contínua e sistemática. Importa, antes de mais, perceber de que forma é que esta competência é desenvolvida nas crianças e fazer uma breve distinção entre conhecimento intuitivo e conhecimento explícito da língua. Em primeiro lugar, o conhecimento intuitivo, ou implícito, é um tipo de conhecimento inconsciente que o falante tem da língua. Já o conhecimento explícito envolve toda a informação de que os falantes têm consciência e conseguem verbalizar, em termos de regras, por exemplo. Do ponto de vista cognitivo, o recurso ao conhecimento explícito requer esforço cognitivo, enquanto que o acesso ao conhecimento implícito é feito de uma forma mais rápida e espontânea (Castro, 2015).

O conhecimento lexical desenvolve-se muito antes de a criança ir para a escola. Todavia, este é um conhecimento implícito, do qual a criança não tem percepção. O percurso de aquisição e desenvolvimento lexical, segundo Sim-Sim (1998), inicia-se por volta dos 12 meses de idade, aquando da compreensão e produção das primeiras palavras. Estas palavras iniciais produzidas dependem normalmente da sua constituição fónica, isto é, quanto maior a simplicidade articulatória, maior é a probabilidade de as crianças a incluírem no seu léxico. Com o passar do tempo, as crianças começam a produzir novas palavras, atingindo uma média de 50 palavras por volta dos 18 meses de idade e, a partir desta idade, o crescimento lexical processa-se com bastante rapidez (Laranjeira, 2012). Mas é por volta dos seis anos de idade, com a entrada da criança para a escola, que a aprendizagem lexical tem um crescimento mais significativo.

Quando a criança ingressa no 1.º ano de escolaridade, possui vários saberes linguísticos: (i) conhecimento fonético, pois consegue discriminar os sons linguisticamente relevantes, (ii) conhecimento fonológico, uma vez que consegue recuperar e estabelecer relações entre os diferentes sons, (iii) conhecimento morfológico, quando a criança consegue reconhecer o valor, singular por exemplo, de uma palavra, (iv) conhecimento sintático, ao conseguir

identificar dependências entre as palavras de uma frase, (v) conhecimento lexical, pois permite construir significado sobre uma determinada unidade lexical, (vi) conhecimento semântico, uma vez que a criança reconhece os vários valores que uma palavra ou expressão podem ter e, por fim, (vii) conhecimento pragmático, que permite a criança comunicar e interagir (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011). No entanto, todos estes conhecimentos são ativados de uma forma inconsciente, pertencendo, portanto, ao conhecimento intuitivo da criança.

Assim, torna-se fundamental que um professor tenha em conta que aquilo que vai ensinar não é algo completamente novo, mas sim aspetos integrantes do conhecimento implícito, que devem ser trabalhados de uma forma explícita, de maneira a tornar as crianças conscientes, para que consigam apropriar-se da sua própria língua e desenvolver a competência comunicativa. Tal como vimos anteriormente, existe uma forte relação entre o léxico e a gramática, pelo que o desenvolvimento de ambas as competências deve ser promovido de uma forma simultânea.

O contexto em que a criança se insere tem uma grande influência no desenvolvimento do conhecimento lexical. Sobre isto, Duarte (2011) explica que os fatores socioeconómicos, tais como as habilitações dos pais e a sua profissionalização, o conhecimento prévio que as crianças têm acerca do mundo, como, por exemplo, a acessibilidade a manifestações culturais, e a variedade linguística de origem das crianças, determinam o seu capital lexical. De acordo com esta afirmação, cada criança tem o seu vocabulário próprio, pelo que a escola é o espaço ideal para se atenuar essas diferenças e limitações, na medida em que, nesse espaço, todas as crianças têm as mesmas oportunidades. É por esta razão que a ação pedagógica do professor é tão importante.

O trabalho sobre o léxico em sala de aula deve ser realizado de forma progressiva e sistemática ao longo de todos os anos de escolaridade, essencialmente nos primeiros quatro anos de escolaridade, tal como foi referido inicialmente. Duarte (2011) aponta uma série de estratégias para o desenvolvimento da competência lexical, tais como:

- (i) a promoção da leitura de muitos e variados textos, pois “existe uma correlação forte entre o volume de leituras de uma criança e a dimensão do seu capital lexical” (p.23);
- (ii) a exposição das crianças a textos orais assentes na complexidade sintática e na riqueza lexical;
- (iii) o desenvolvimento da consciência lexical através de atividades direcionadas para a exploração das formas fónica, ortográfica, estrutura interna e significado das palavras. Neste ponto, os textos de tradição oral podem assumir um papel muito importante, através de tarefas como a “memorização e produção de trava-línguas e lengalengas” (p. 24), reconhecimento e uso contextualizado de expressões e provérbios e, claro, associação de palavras;
- (iv) o ensino explícito de novas palavras, através do recurso, por exemplo, a enciclopédias e dicionários;
- (v) o desenvolvimento de estratégias de descoberta de significado.

Além destas estratégias, deve, ainda, considerar-se uma abordagem que tenha em conta as estratégias de organização do léxico, uma vez que as múltiplas relações que se estabelecem entre os itens lexicais, conhecidas como redes associativas, sejam elas paradigmáticas ou sintagmáticas (Choupina, Costa & Baptista, 2012), facilitam o desenvolvimento da competência comunicativa e do conhecimento lexical, uma vez que permitem, aos alunos, estabelecer redes entre unidades lexicais e assim desenvolver aprendizagens sólidas e consequentes.

Em forma de síntese, nos primeiros anos de escolaridade, a melhor maneira de promover o ensino explícito do léxico é envolver as crianças em atividades que façam despertar a curiosidade e o interesse para um maior conhecimento sobre as palavras e, ainda, a descoberta de novas palavras. Estas atividades devem ser contextualizadas pois, tal como refere Pacheco (2011), citado por Laranjeira (2012), “ensinar diretamente conceitos às crianças é uma tarefa infrutífera, as crianças precisam experienciar e usar as palavras em

vários contextos” (p. 32). A par disto, é necessária obviamente uma planificação adequada e um trabalho intencional do professor.

Importa salientar que o desenvolvimento do conhecimento e da competência lexicais se prolonga por toda a vida do falante, sendo, por isso, um processo contínuo que se vai refletindo nas interações comunicativas e nas aprendizagens escolares, como a compreensão da leitura e a competência escrita (Laranjeira, 2012).

Léxico e competência comunicativa

A competência lexical tem influência no desenvolvimento da competência comunicativa. No que diz respeito ao ato comunicativo, Figueiredo (2010) refere que “comunicar é dialogar entre dois diferentes. Em primeiríssimo lugar, connosco mesmos. Depois entre duas pessoas dialogando ou entre muitas pessoas conversando” (p. 168). Assim, a linguagem é o instrumento que permite ao homem estabelecer relações entre as pessoas. Desta forma, existe um cruzamento entre a competência linguística e a competência comunicativa. Esta última competência envolve, segundo Bitti e Zani (1993), a adequação dos enunciados aos contextos, quer situacionais, quer socioculturais, de maneira a fomentar uma concretização eficiente do ato comunicativo, a reflexão sobre os seus diferentes significados e a compreensão da intencionalidade discursiva.

A competência comunicativa suporta, segundo a conceção de Canale & Swain (1980), referidos por Monteiro (2014), quatro subcompetências: (i) a competência gramatical, que inclui elementos léxicos, bem como regras fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas; (ii) a competência discursiva, assente na combinação entre as diferentes formas gramaticais de modo a resultar num texto coeso e coerente; (iii) a competência sociolinguística, incluindo regras socioculturais, que permitem produzir e compreender enunciados, perante normas e convenções sociais nos diversos contextos; (iv) e a competência estratégica, relacionada com as estratégias de comunicação verbais e não verbais. Já Berruto (1974) encara a competência comunicativa como aglomeradora de um conjunto de competências diversas, entre elas as

competências (i) linguística, já desenvolvida anteriormente, (ii) paralinguística, relacionada com produções vocais não linguísticas, (iii) cinésica, relativa à expressão corporal, (iv) proxémica, referente à distância interpessoal dos interlocutores, (v) executiva, relacionada com a capacidade de realizar a intenção, (vi) pragmática, no que diz respeito à adequação ao contexto e (vii) sociocultural, referente ao reconhecimento das situações sociais e culturais.

Neste sentido, a competência lexical é considerada parte integrante da competência comunicativa. Aprender uma unidade lexical não implica apenas conhecer a sua forma e o seu sentido, mas também apropriar-se e fazer uso dela, de uma forma contextualizada. Isto significa que o desenvolvimento da competência lexical passa pela compreensão da adequação das unidades lexicais a distintos contextos comunicativos (Monteiro, 2014). A mesma autora, assume ainda que um dos principais objetivos do ensino do léxico é precisamente o “desenvolvimento da competência comunicativa como capacidade (conhecimento e uso) de interagir linguisticamente em diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita” (p. 38).

Deste modo, podemos afirmar que o desenvolvimento da competência comunicativa passa pelo conhecimento dos diversos registos do léxico, isto é, pela adequação semântica aos diferentes tipos de contexto, sejam eles mais formais ou informais. Quanto maior for o conhecimento e competência lexicais, que levarão a uma maior capacidade de adequação e seleção léxica, maior será a competência comunicativa e o sucesso do ato comunicativo. Sobre esta relação, Silva (2012) refere que

é crucial alertar os docentes para a importância de englobar nos conteúdos lexicais unidades léxicas das diferentes variedades do português, pois cada povo de expressão portuguesa diverge entre si na produção e na utilização do léxico, pelo que caberá ao professor apresentar e explicitar aos seus discentes estas particularidades, para possibilitar uma apropriada e harmoniosa interação comunicativa e, até, sociocultural. (p. 30)

Caso isto não se verifique, as consequências podem ser várias. Uma imperfeita competência lexical pode abrir caminho para possíveis equívocos, mal entendidos, incompreensão da mensagem, assim como situações ofensivas e de discordância, que facilmente colocarão em

causa a relação com o outro (Lewis, 1997, mencionado por Silva, 2012). Assim, a sala de aula deve tornar-se num espaço rico e harmonioso, sendo importante que o professor não promova apenas um discurso antitético, orientado apenas para a pergunta/resposta, mas pluridimensional, capaz de tornar a criança “capaz de comunicar em qualquer contexto com clareza, coerência e eficácia” (Monteiro, 2014, p. 41).

Léxico, compreensão na leitura e competência escrita

Para além da competência comunicativa, as competências escritas e leitoras são também influenciadas pela competência lexical. O 1.º ano de escolaridade é um marco muito importante na vida de qualquer criança. É durante este período que a criança, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, aprende formalmente a ler e a escrever, processos muito complexos, mas cruciais. A entrada na escola é, então, vista como uma entrada mágica para o mundo da leitura e da escrita. No entanto, e tal como refere Sim-Sim (2009), é frequente existir uma desilusão e uma desmotivação por parte das crianças quando este processo se inicia, resultado do desfasamento entre o que se idealizava e a realidade encontrada. Então, torna-se necessário perceber a natureza destes processos tão complexos.

O processo de leitura envolve, segundo Cruz (2007) duas competências, a decifração e a compreensão. Estas são competências fundamentais pois, para aprender a ler, a criança precisa em primeiro lugar, de reconhecer as palavras escritas e, em segundo lugar, atribuir significado ao que lê.

Assim sendo, a leitura não pode ser dissociada da escrita, visto serem atividades consideradas como complementares uma da outra. A escrita, por sua vez, é uma marca, ou seja, a representação gráfica da língua. O processo da escrita envolve, claro, a leitura e, ambos, devem ser trabalhados mutuamente, de maneira a promover um desenvolvimento holístico do aluno. De acordo com Rodrigues (2017), a escrita e a leitura são atividades inversas, ou seja, “enquanto a leitura é um processo de descodificação onde a resposta resulta da

interação do leitor com as formas gráficas, a escrita consiste em codificar a linguagem através de sinais gráficos” (p. 11).

Ora, para que estas aprendizagens sejam adquiridas com sucesso, é necessário que a criança reúna um conjunto de condições favoráveis, entre elas a capacidade lexical pois, tal como refere Duarte (2011),

as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura. (p. 9)

Assim, é notória a forte relação existente entre a capacidade lexical e a leitura. Por um lado, e de acordo com o exposto, o sucesso da criança na compreensão da leitura está intimamente relacionado com o seu conhecimento lexical, isto é, quanto maior e mais rico for o léxico de uma criança, mais rapidamente ela consegue atribuir significado ao que lê, e consequentemente, mais motivada vai estar para a leitura. Por outro lado, também o volume e qualidade de leituras influencia o desempenho lexical de uma criança, o que significa que quanto maior e variadas forem as leituras de uma criança, mais alargado vai ser o seu capital lexical.

O conhecimento lexical facilita a aprendizagem da leitura, mas esta, por sua vez, rapidamente se torna numa das principais fontes para alargamento do léxico. A relação do conhecimento lexical com a decodificação e a compreensão é de natureza bidirecional. Ou seja, o conhecimento lexical facilita a decodificação e a compreensão; por sua vez, ler vai contribuir para o desenvolvimento lexical. (Viana & Ribeiro, 2020, p. 2)

Esta realidade também é visível no caso da escrita. Segundo Duarte (2011), a qualidade da escrita é também persuadida pelo conhecimento lexical de um estudante pois, quanto maior for o seu capital lexical, “tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais” (p. 9). Apresenta-se, de seguida, o modelo conceptual ilustrativo das interrelações entre o léxico, compreensão da leitura e competência escrita (Figura 2).

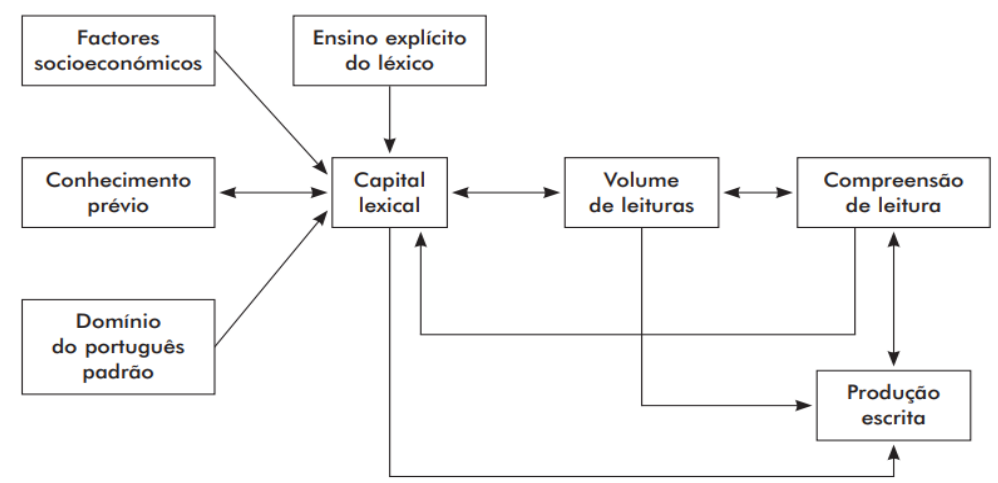


Figura 2. Modelo conceptual que interrelaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita (Fonte: Duarte, 2011)

Realizando uma leitura atenta deste esquema, percebe-se que o capital lexical é influído por diversos fatores, suprarreferidos. Fatores socioeconómicos e o conhecimento do mundo são determinantes na aquisição e alargamento do léxico. Para além disto, o conhecimento lexical, não só influencia, como também é influenciado pelo espaço que a leitura ocupa na vida da criança. Por sua vez, tanto o léxico como a compreensão leitora são fatores que desencadeiam a qualidade da produção escrita. “Finalmente, o ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical de partida e desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar (Lubliner & Smetana, 2005, citado por Duarte, 2011, p. 10).

É muito importante que um dos objetivos de um professor, quer seja generalista, quer seja específico da área do Português, passe pela promoção e enriquecimento do conhecimento e, concludentemente, da sua consciência lexical. Uma das estratégias, propostas por Duarte (2011), passa essencialmente por encorajar a leitura diversificada, sendo este um dos fatores primordiais do sucesso lexical dos alunos. Assim, não só o contexto escolar como o contexto familiar, deverão ser espaços de permanente contacto entre a criança e o texto, ou o livro. No que diz respeito ao espaço escolar, este deve incluir a leitura quer de textos simples, quer de textos mais complexos e que, por isso, constituem desafios para as crianças.

Reflexão linguística e visão do(s) mundo(s)

A linguagem serve não só para se referir a si mesma, isto é, como objeto de pensamento, mas também para representar o mundo. Sobre esta questão, Baptista (2000) refere que

qualquer ato linguístico encerra nas suas palavras, sem que disso, muitas vezes, o falante se aperceba, a capacidade de explicar o mundo. Quer isto dizer que as palavras se estruturam de modo a evidenciar valores significativos que nos desvendam a realidade e onde aprendemos a mover-nos dado que provocam e condicionam as nossas leituras sobre o mundo e nos permitem entendê-lo. (p. 9)

Tendo por base esta afirmação, reconhece-se que o nosso conhecimento e competência linguísticos influenciam a perspetiva que concebemos sobre o mundo que nos rodeia. Benveniste (1989) corrobora a noção de que a criança aprende, através da língua, um mundo, uma cultura. Esta é uma relação recíproca, na medida em que a perceção do mundo pode ser apreendida através da linguagem, mas o inverso também, uma vez que a linguagem transporta diversas visões do mundo. Para além disto, a linguagem não assume apenas uma função pragmática e comunicativa, mas permite também transformar e modificar uma sociedade, na medida em que as palavras veiculam significados, valores, ideologias, estereótipos.

Por esta razão, desenvolver a consciência e reflexão linguísticas pode fomentar ações e atitudes positivas das crianças relativamente à sua própria língua, nomeadamente a “tolerância cultural e linguística das crianças e jovens, despertando eventualmente a sua curiosidade para manifestações culturais distintas das do seu grupo de origem” (Duarte, 2008, p. 15).

A escola deve potenciar o desenvolvimento holístico do aluno e, para isso, deve prepará-lo para utilizar adequadamente a linguagem nas diferentes áreas do saber, expressar-se e utilizar corretamente a língua portuguesa, com o intuito de comunicar de forma adequada nas variadas situações e contextos. Por ser o objeto pelo qual o falante aprende nas mais diversas áreas curriculares, a língua portuguesa é uma área transversal, desempenhando um papel relevante na aquisição de saberes nas diversas disciplinas (Valadares, 2003).

Como foi referido anteriormente, o léxico tem um papel preponderante no desenvolvimento de concepções do mundo, de comportamentos e pensamentos. O seu conhecimento e competência são, por isso, transversais a várias áreas do saber. Para aprofundar esta questão, foi realizada uma análise dos documentos orientadores do ensino no 1.º CEB e 2.º CEB.

No caso da disciplina de Português, constata-se a transversalidade lexical a todos os domínios do Português, nomeadamente a *Oralidade*, cujo objetivo se prende essencialmente na apropriação e descoberta do significado de novas palavras, assim como na *Leitura e Escrita*, e a *Gramática*, em que se destacam as formas de organização lexicais, assentes em relações múltiplas, e os processos de formação de palavras, salientando-se as famílias de palavras. Para além disto, unidades lexicais como os provérbios e expressões idiomáticas são exemplos plenos de articulação entre léxico e cultura.

No que concerne à área de Estudo do Meio, tendo em conta os blocos de conteúdos ou domínios temáticos, verifica-se a presença de atividades relacionadas com o ensino do léxico, como relações semânticas e morfológicas. A nível semântico, existem itens lexicais que apenas poderão ser compreendidos de acordo com o campo semântico em que estão inseridos, como por exemplo, o corpo humano. A nível morfológico, “através do sufixo –eiro é possível verificar quais as plantas cultivadas que fazem parte da alimentação (Feijoeiro; Macieira; entre outros)” (Ferreira, 2020, p. 113).

Relativamente a Matemática, esta caracteriza-se pela sua própria linguagem, a qual se designa, segundo os documentos normativos desta área disciplinar, *comunicação matemática*. Neste sentido, assume-se que a Matemática possui uma ligação escrita com o Português, nomeadamente com o ensino do léxico.

1.4. TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL E DESENVOLVIMENTO LEXICAL E CULTURAL

O povo dá-se a conhecer através das suas manifestações verbais, pois “quando se quer dar a conhecer no que tem de mais genuíno, fá-lo através das singularidades da sua fala” (Parafita & Fernandes, 2007, p. 10). As estruturas coletivas verbais, isto é, os textos da Tradição Oral, refletem a mentalidade de um povo, as suas crenças, a sua história, os seus valores. Por essa razão, se torna importante conhecer o património oral de uma sociedade e dá-lo a conhecer a quem ainda vai a tempo de o conservar: as nossas crianças.

Tal como refere Lopes (1983), citado por Gomes (2000), entende-se por textos de Tradição Oral “os contos, lendas, provérbios, adivinhas, canções e jogos de palavras que circulam oralmente, ao longo das gerações, entre as classes não hegemónicas” (p.43). Ora, conclui-se, tendo em conta esta perspetiva, que são todos aqueles textos que, sem suporte concreto, sobrevivem na oralidade (Gomes, 2000).

Seja como for, são várias as características específicas deste tipo de texto. Especificidades como o anonimato de produção, a sua natureza coletiva, estruturas simples e tipificadas, expressões também elas compreensíveis, e que muitas vezes estão associadas a uma determinada época ou zona geográfica, densidade simbólica, entre outras (Coimbra, 2008). Segundo Cruz (1998), indo ao encontro do exposto, este tipo de literatura apresenta características próprias como a coletividade, pois para se propagarem necessitam não apenas da vontade individual mas sim grupal, a anonimidade, uma vez que nasce de um escritor individual, mas acaba sendo expressão de um valor social e, por fim, a oralidade, que lhe confere “um estilo próprio” (p. 10).

Na mesma linha de pensamento, Tito (2018) refere que “existem quatro características essenciais que dão suporte à literatura oral, estritamente relacionadas com a sua arquiteitualidade. Consideram-se essencialmente as seguintes características: i) a oralidade; ii) o anonimato; iii) a persistência; e iv) a antiguidade” (p. 30). Outra característica é referida por Coelho (2005), no que diz respeito à existência de inúmeras variantes, resultado de

atualizações contextuais, que remete para a universalidade presente nos textos de Tradição Oral. Sobre este aspeto, Guerreiro & Mesquita (2011) afirmam que, “apesar da diversidade das regiões de origem e dos padrões culturais dos diferentes povos, as diferentes narrativas apresentavam semelhanças de motivos, de argumentos, de enredos, de personagens, de tipos de metamorfose, etc” (p. 1).

Quanto à sua origem e expansão, Gomes (2000) diz-nos que os textos de tradição oral foram sempre objeto de interesse para inúmeros autores, destacando-se Charles Perrault, no séc. XVII, mas que se acentuaram essencialmente a partir do Romantismo, onde surgiram “numerosos contos, reescritas, adaptações ou recriações” (p.43). Em Portugal, a literatura tradicional oral apenas se começou a sentir em finais do séc. XIX, com escritoras como Ana de Castro Osório e Virgínia de Castro e Almeida.

À luz do perigo de desaparecimento destas e outras manifestações culturais, foram vários os investigadores que começaram a estudar o assunto, na tentativa de recolher tudo aquilo que resta da literatura de tradição oral (Cruz, 1998). José Vasconcelos (1933), etnógrafo português, refere que “de ano para ano extinguem-se ou transformam-se muitas coisas e surgem outras de novo em vez delas... Empenhemo-nos na investigação das tradições populares...” (pp. 338-339). Uma das estratégias de conservação do património literário oral foi, precisamente, a evolução da oralidade para a escrita. Neste sentido, Santos (2015) defende que, por um lado, existe um emissor que é o povo, o qual apresenta e veicula os seus conhecimentos, em grande parte através da oralidade e sobre as mais variadas formas. Por outro lado, existe um recetor, neste caso os autores, que escrevem e compilam a mensagem através da escrita. Assim sendo, estamos perante o fenómeno de comunicação.

Desta forma, esta preservação só será possível através da divulgação dos textos da Tradição Oral às gerações futuras, para que a nossa memória coletiva não seja esquecida. É importante que os mais novos contactem com este tipo de textos, que os conheçam, que os usem mas, acima de tudo, os compreendam. A literatura oral tradicional apresenta-se fulcral para a partilha, no seio de uma comunidade, de um “conjunto essencial de conhecimentos e de crenças de natureza religiosa, valores éticos, sociais e educativos, constituindo uma forma de

socialização e de formação ideológica coletiva” (Guerreiro & Mesquita, 2011, p. 156). A designada Literatura Popular tem sido posta à margem, desvalorizada e até desprezada (Guerreiro, 1986). Isto prende-se com o facto de ser uma arte verbal concebida pelo povo, inferiorizada por uma cultura tida como superior, particularmente os *mass-media*. Para contrariar isto, torna-se importante que as crianças e os jovens das novas gerações contactem com diversos tipos de textos da Tradição Oral, pois para além de potenciarem uma maior consciência patrimonial e cultural, promovem determinados valores éticos, sociais e educativos.

Os textos da Tradição Oral são ótimos veículos para partilhar e, acima de tudo, refletir, na sociedade, um conjunto essencial de conhecimentos, crenças, superstições, valores morais e éticos, pelo que assumem um papel importante na socialização e na educação. Neste sentido, revestem um carácter didático-pedagógico incalculável, operando como ponte entre gerações, perpetuando um conjunto de conhecimentos quase transmissíveis e constituindo um património universal da Humanidade (Guerreiro & Mesquita, 2011). Na perspetiva do mesmo autor, o ensino deverá contemplar tanto a inovação, mudança, como as tradições e costumes.

Se encararmos o ensino como verdadeiramente formador do indivíduo, então este deverá ter em conta não só a Inovação, mas também a tradição. Daí que alguém tenha afirmado que a Tradição reveste sempre dois sentidos: um, como fonte de conhecimento, como tal imutável; outro, no seu modo de transmissão sincrético, maleável, no sentido de acompanhar a evolução da sociedade, rumo ao conhecimento. Desta ambivalência ou dualidade de sentidos haverá que procurar uma solução de compromisso que se traduza numa adaptação aos novos tempos, aos novos contextos e até aos novos meios de transmissão. (Guerreiro & Mesquita, 2011, p. 163)

Como já foi supramencionado, existem variados géneros textuais pertencentes à esfera da tradição oral e, por essa razão, são vários os autores que defendem divisões ou agrupamentos destes textos, de acordo com as suas características.

Para Parafita e Fernandes (2007) e Santos (2015), os textos de tradição oral distribuem-se por três categorias, de acordo com a sua estrutura. Em primeiro lugar, surgem todas as formas e jogos verbais, como os provérbios, adivinhas, lengalengas, rimas, trocadilhos, trava-línguas, orações, rezas, piropos, expressões populares, entre outros. Apresentando formas dramáticas e musicais, emerge o teatro popular, quadra popular, cancionero e romanceiro. Por último, acrescem todos os textos que assumem uma forma narrativa, como o conto popular, a lenda,

a fábula, o mito, entre outros. Enumerados alguns géneros textuais da tradição oral, segue-se a especificação dos provérbios, visto serem alvo de foco na investigação realizada e apresentada no Capítulo 4 do presente Relatório.

1.4.1. PARA UMA DEFINIÇÃO DE PROVÉRPIO

Os provérbios, ao lado de outras unidades lexicais, fazem parte do léxico da língua. É difícil consensualizar a definição de provérbio, uma vez que este tipo de texto se assemelha a outras unidades fraseológicas. No entanto, vários autores apontam múltiplas características dos provérbios, capazes de os reconhecer como uma unidade particular. Nesta primeira parte, dedicaremos especial atenção ao conceito de provérbio e às características que nos permitem diferenciá-lo de outras unidades fraseológicas, como por exemplo as expressões idiomáticas. Sobre a definição de provérbio, Lopes (1992) refere que “na cultura clássica, o conceito de *proverbium* equivale ao conceito de *παροιμία*; a *παροιμία* ou o *proverbium* caracterizavam-se, na antiguidade greco-latina, por dois traços essenciais: verdade e atemporalidade”. (p. 9)

Estes são apresentados por vários autores como traços característicos dos provérbios, mas não bastam por si só. Para definir provérbio, Mário Vilela (2005) refere que “se trata de um texto breve e sentencioso, anónimo, institucionalizado, com prosódia própria e dotado de uma fixidez, quase congelamento” (p. 18). O estatuto de texto institucionalizado, conferido aos provérbios, advém da não existência de especificidade quanto às referências nominais, espaciais e temporais na sua constituição, daí a possibilidade de aplicá-los a múltiplas situações, pessoas e épocas (Lopes, 1995).

Na mesma linha de pensamento, Pastor (1996), mencionado por Santos (2013), define cinco critérios que possibilitam o reconhecimento de um provérbio e os quais teremos em conta para conceitualizar o provérbio:

- (i) a *lexicalização*, que apesar de não ser uma característica exclusiva dos provérbios, é uma particularidade das unidades fraseológicas. Isto significa que, neste caso, o

provérbio só faz sentido se tivermos em consideração a combinação de todos os elementos que o constituem. Por exemplo, no provérbio “A galinha da vizinha é sempre mais gorda do que a minha”, não chegaremos ao seu significado holístico se considerarmos isoladamente cada unidade. Conclui-se, portanto, que os provérbios são construções lexicalizadas;

(ii) a *autonomia sintática* refere-se ao facto de os provérbios não exigirem uma concordância com os outros elementos do discurso. Assim, tendo em conta o provérbio *Antes tarde, do que nunca*, podemos ter diferentes enunciados sem existir conformidade, como por exemplo «Ainda bem que chegaste! Antes tarde, do que nunca», ou «Vou tarde mas ainda vou a tempo, antes tarde, do que nunca».

(iii) a *autonomia textual*, uma unicidade do texto proverbial pois, ao contrário de outras unidades fraseológicas, o provérbio não depende de nenhum contexto nem circunstância específica. A autonomia textual permite ao provérbio funcionar como um enunciado completo. Atente-se à explicação de Mário Vilela (2005): “o provérbio nem é um nome, nem uma proposição, mas sim um enunciado, um discurso institucionalizado que se desloca e se aplica integralmente num outro discurso” (p. 22).

(iv) o *valor de verdade geral*, apesar de ser uma característica discutível e uma questão sob a qual nos debruçaremos posteriormente, é uma característica associada aos provérbios, uma vez que estes assumem um carácter cristalizado e institucionalizado. Os provérbios são enunciados pelos membros de uma sociedade e comunidade linguística, o que os torna verdadeiros.

(v) o seu *carácter anónimo*, dado que não se conhece a verdadeira origem e o autor dos diversos provérbios, uma característica que permite a este tipo de texto pertencer à esfera dos textos da Tradição Oral, como já foi apresentado (importa sublinhar que é possível estabelecer a origem de alguns provérbios, por exemplo, em sentenças bíblicas).

A primeira característica, a lexicalização, leva a que muitas vezes o texto proverbial seja confundido com outras unidades fraseológicas, entre as quais as expressões idiomáticas e outras fórmulas rotineiras. Esta confusão prende-se com o facto de todos serem unidades lexicais complexas, ou seja, sintagmas que funcionam como um conjunto coeso. Contudo, ao contrário das expressões idiomáticas, que se apresentam apenas como constituintes sintáticas, os provérbios podem funcionar como um enunciado completo. Este género textual não necessita de sujeito, por exemplo, nem exige concordância sintática, como anteriormente apresentado. O texto proverbial pode ocorrer quer isolado (por exemplo, como slogan de um anúncio publicitário), quer integrado numa conversa quotidiana (Lopes, 1992). Se tivermos presente a expressão “Custar os olhos da cara”, esta unidade lexical necessita de concordância nominal e verbal, tal como na frase “Esse carro custou os olhos da cara”. Assim, conclui-se que os provérbios se distinguem das expressões idiomáticas e outras fórmulas institucionalizadas, pelo seu carácter cristalizado e pela sua autonomia sintática e textual.

Ao estudo da descrição, da classificação, da etimologia e da pragmática dos provérbios dá-se o nome de paremiologia, palavra derivada de parêmia, sinónima de provérbio, tal como se admite que o são: adágio, aforismo, apotegma, ditado, dito, exemplo, máxima, rifão, sentença. Embora haja algumas diferenças, mais ou menos acentuadas, entre todos estes conceitos, elas não têm sido enfatizadas pelos autores que os antologiam nem pelos escritores que nas suas obras as recorrem, pelo que se torna particularmente difícil distingui-los entre si. (Mimoso, 2008, p. 156)

Resumindo, ao estudo dos provérbios dá-se o nome de paremiologia. O termo provérbio é muitas vezes confundível com outros termos, entre eles aforismo, apotegma, máxima, adágio, rifão, ditado e anexim. É, por essa razão, importante dedicarmos especial atenção a cada um destes conceitos, de maneira a fazer uma breve distinção entre eles.

Como foi apresentado, uma característica dos provérbios é precisamente a sua anonímia. Ora, esta particularidade permite distinguir provérbio de aforismos, apotegmas e máximas, visto que ao contrário dos “aforismos, apotegmas e máximas, textos breves que correspondem a ditos memoráveis de personagens ilustres, e que por isso mesmo possuem um autor reconhecido, os provérbios circulam sempre como textos anónimos” (Lopes, 1992, pp. 9-10).

Relativamente aos restantes termos referidos, ainda que sejam “parassinónimos do termo provérbio” (Lopes, 1992, p. 10), é possível diferenciá-los. Um adágio, segundo Cunha (1902),

mentionado por Lopes (1992), é um provérbio já antiquado e, por essa razão, menos frequente. O mesmo autor refere-se ao rifão como, à dissemelhança do adágio, um provérbio frequentemente utilizado no discurso dos falantes de uma comunidade linguística. Já o ditado, é apresentado como um sinónimo de ambos os termos, quer de adágio, quer de rifão. Por fim, o anexim é considerado um “axioma vulgar, ordinariamente em verso e com aliteração, em que se contém uma regra prática de moral com um sentido satírico alusivo e em forma metafórica” (Cunha, 1902, citado por Lopes, 1992, p. 10).

Adriana Baptista (2000) refere-se ao provérbio como detentor de um vetor mágico (p. 10), que nos fascina e cativa, e de onde surge uma “forte melodia encantatória” (p. 10). Isto decorre dos ritmos breves que incorpora, das estruturas paralelas e antitéticas, das rimas internas e emparelhadas e dos trocadilhos, como é exemplo o provérbio que a autora ilustra “Por São Tomé, todo o tempo noite é” (p. 10). Todos estes aspetos conduzem a uma rápida e “deslizante” leitura. Na realidade, os provérbios seduzem-nos pela beleza das suas metáforas, muitas vezes repletas de humor e duplos sentidos. Também o léxico contribui para este encantamento e magia, dado que

é o nexo entre o mundo dos significados e o mundo das expressões e se dos provérbios brotam palavras que o mundo gastou ou deturpou, afastou de espaços de uso e adoçou ou encheu de afectos, então é certo que o léxico contribui para acrescentar um capital de magia às estruturas proverbiais. (Marina, 1998, citado por Baptista, 2000, p. 13)

Para além de poderem ser ensinamentos comportamentais diretos, e assim chegar-se ao seu sentido através de uma compreensão meramente literal, como em “Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje”, os provérbios também se traduzem frequentemente em expressões metafóricas, visto que o seu verdadeiro significado está muitas vezes ocultado e camuflado. Esta característica faculta ao provérbio “um estatuto muito particular de expressividade verbal” (Teixeira, 2016, p. 54). No entanto, há que ter em consideração que as características enunciadas não são absolutas e aplicáveis a todos os enunciados proverbiais. Sobre o facto de o provérbio ser uma unidade cristalizada comparativamente a outros tipos de texto como, por exemplo, o conto, que se caracteriza por uma maior flexibilidade compositiva, Lopes (1992) defende que esse traço tem de ser relativizado. A título de exemplo, enumera alguns provérbios que podem variar:

*Mestre fora, dia santo na loja.
Patrão fora, dia santo na loja.*

*Em casa de ferreiro, espeto de pau.
Em casa de ferreiro, espeto de salgueiro.*

A mesma autora apresenta um paradoxo existente entre a flexibilidade de adaptação a um determinado contexto de um texto proverbial e o carácter cristalizado que este tipo de texto assume. Assim, refere-se ao texto proverbial como um texto simultaneamente aberto e fechado. Isto significa que os provérbios assumem um carácter fechado, na medida em que carregam uma dada interpretação-norma estável e aceite por uma comunidade, mas apresentam também um carácter aberto, dada a multiplicidade de leituras possíveis, dependendo das situações em que é reproduzido (Lopes, 1992). Para compreender a especificidade deste tipo de texto, revela-se necessário estudar as suas propriedades pragmáticas, semânticas e linguísticas.

1.4.2. TIPOS DE PROVÉRPIO E VALORES VEICULADOS

A dificuldade de delimitar o conceito de provérbio, advém ainda do facto de existirem inúmeros e variados tipos de provérbios, pelo que há a necessidade de os subcategorizar.

A inviabilidade de se chegar a uma definição geral de provérbio decorre do facto de que não se pode trazer todos os vários tipos desta forma concisa para uma só categoria: um provérbio não reúne todas as características atribuídas aos provérbios como um todo. Os provérbios devem ser encarados como uma classe geral, em analogia aos substantivos, por exemplo, com subclasses. (Velasco, 2006, citado por Santos, 2013, p. 23)

Um ponto de vista semântico

Os provérbios podem ser estudados de acordo com as suas propriedades semânticas, uma vez que as diferentes áreas temáticas em que se inserem poderão ser uma ótima ferramenta na tarefa da sua compreensão, dando conta do plano do conteúdo de cada provérbio. Assim,

seguem-se algumas perspectivas de vários autores sobre as várias áreas semânticas possíveis e espelhadas nos textos proverbiais.

Parafita e Fernandes (2007) apresentam um modelo classificatório que inclui a divisão dos provérbios em oito partes, relacionadas com critérios semântico-pragmáticos. Entre elas, destacam-se seis grandes áreas temáticas, as quais serão apresentadas posteriormente. Para cada grupo temático, será apresentado um exemplo ilustrativo:

- (i) devoção, crenças e superstições, cujos provérbios se prendem com a crença religiosa que o povo manifesta. Este grupo inclui provérbios que apresentam “as figuras celestiais e o símbolo do Bem e do Mal nas figuras de Deus e do Diabo” (p. 24), como em *Quem dá e torna a tirar ao inferno vai parar*;
- (ii) economia e organização domésticas, incluindo provérbios cujos temas se prendem com o gasto e o sustento dos homens e dos animais e com o seu lar, tal como em *Casa de ferreiro, espeto de pau*;
- (iii) fatalidades, resignação e complacência, em que estão patentes temáticas como a resignação do povo, por saber os seus limites, a morte e o destino, uma vez que o povo tem de se conformar com o que acontece, *Para morrer, basta estar vivo*;
- (iv) manifestação de afetos e cortesia, presentes nas relações sociais e “na postura ética e estética do ser humano” (p. 24), *Não há amor como o primeiro*;
- (v) Preocupações agro-laborais e meteorológicas, que englobam provérbios relacionados com fenómenos naturais, como as condições meteorológicas e a sua implicação na agricultura, a atividade do povo e que garante a sua subsistência, *Abril, águas mil*;
- (vi) Saúde e bem-estar, em que o povo apresenta “formas de medicina tradicional para as mais variadas mazelas do corpo e da alma” (p. 24), *Cedo deitar e cedo erguer, dá saúde e faz crescer*.

Santos (2009) apresenta um modelo classificatório diferente. A categorização contempla 18 áreas temáticas, tais como a *afetividade, alimentação, animal, determinismo, economia, educação, família, justiça, moral, pessoalidade, religião, ruralidade, sabedoria, saúde, sociedade, tempo, territorialidade, vida/morte* (pp. 16-17).

Das pesquisas efetuadas, existe ainda outro modelo de organização dos diferentes provérbios, defendido por Diniz (1994). De acordo com esta perspectiva, os provérbios podem ser agrupados em seis categorias: (i) provérbios que transmitem informação na área das relações humanas, (ii) provérbios que conduzem ensinamentos sobre a natureza e a realidade do cotidiano, (iii) provérbios que transmitem ensinamentos genéricos, (iv) provérbios que assumem a função de apoio em situação de dificuldades nas relações humanas, (v) provérbios que têm como intuito evidenciar normas de saúde e de higiene alimentar e, por fim, (vi) provérbios formulados para a transmissão de ensinamentos como norma de conduta e com finalidade moralizadora (Diniz, 1994, mencionado por Santos, 2015).

Um ponto de vista pragmático

Tendo por base a perspectiva de Lopes (1992), compreender um enunciado implica não só entendê-lo do ponto de vista proposicional, mas também reconhecer o propósito que levou o falante a produzir esse enunciado. Assim, a primeira categorização dos textos provérbios terá como ponto de partida a sua base ilocutória, isto é, a sua intencionalidade do ponto de vista pragmático.

Neste sentido, o provérbio pode descrever situações-tipo, e aqui estamos perante provérbios de índole descritiva, com força ilocutória assertiva, ou prescrever comportamentos, sendo que neste caso referimo-nos a provérbios normativos, cuja força ilocutória é marcadamente diretiva. Lopes (1992) refere que, no primeiro caso, a intenção ilocutória é “descrever um estado de coisas” (p. 149) e, no segundo caso, o objetivo ilocutório passa por levar o interlocutor a realizar uma determinada ação. Indo ao encontro desta perspectiva, os provérbios poderão ser agrupados, tendo em conta a sua intencionalidade comunicativa, em

provérbios descritivos, onde se poderão dividir em *provérbios descritivos simples* ou em *provérbios descritivos com modalidade* explícita, e em *provérbios normativos*. Posteriormente, será feita uma breve análise e caracterização de cada categoria proverbial.

Antes de mais, importa referir que o locutor que reproduz determinado provérbio, não afirma a proposição nele expressa, limita-se apenas a repetir uma asserção produzida por um falante anónimo e que se tornou uma proposição institucionalizada. No entanto, e segundo Lopes (1992), não há dúvida que, ao expressar um provérbio, “o enunciador manifesta a sua crença de que uma dada proposição é verdadeira” (p. 150).

Feita esta ressalva, dedicaremos particular atenção aos *provérbios descritivos simples*. Segundo a mesma autora, trata-se de provérbios que descrevem uma situação por meio de uma asserção simples ou categórica, isto é, uma afirmação dada como verdadeira. Do ponto de vista linguístico, manifestam-se por meio de frases declarativas, tipo de frase normalmente associado ao ato ilocutório assertivo, e privilegia-se o modo verbal indicativo, que aparece geralmente interligado com a descrição de um estado de coisas. Este aspeto está intimamente relacionado com o sistema de crenças e conhecimentos comuns partilhados pelos membros de uma comunidade e expressos no valor de verdade geral, associado a este tipo de provérbios. A título de exemplo, apresentam-se alguns *provérbios descritivos simples*, mencionados pela autora: *Todos os rios correm para o mar./ Duas espadas não cabem na mesma bainha.*

Os provérbios descritivos simples poderão ainda, tendo em conta o estudo de Lopes (1992), ser divididos em dois subconjuntos. No primeiro caso, incluem-se provérbios que, do ponto de vista epistémico, são verdadeiros.

No primeiro, incluiríamos aqueles que são necessariamente verdadeiros, no plano epistémico, porque expressam predicções que estão já de certo modo condensadas no significado estereotípico dos lexemas nominais tematizados; no provérbio "Todos os rios correm para o mar", por exemplo, diremos que 'correr para o mar' é uma propriedade que integra o estereótipo de 'rio'. (Lopes, 1992, p. 152)

No segundo caso, encontram-se todos aqueles provérbios descritivos simples cuja relação entre os seus componentes não é expectável, de acordo com os estereótipos formados à volta

dos objetos ou situações. Atente-se no provérbio “Quem bem ama, bem castiga”, presente no *corpus* de provérbios estudado por Ana Macário Lopes, onde “o predicado ‘castigar bem’ não faz parte da representação estereotípica que associamos à situação-tipo designada pelo predicado ‘amar bem’” (p. 152). Desta análise, assume-se a existência de inúmeros provérbios deste tipo e que, por serem consagrados como conhecimento coletivo comum, poderão contribuir para a associação de determinadas características a objetos ou situações, gerando estereótipos (Lopes, 1992).

Para além dos *provérbios descritivos simples*, existem os provérbios, também eles descritivos, com *modalização explícita*. Antes de tentarmos compreender que tipos de provérbios esta categoria inclui, faremos um breve esclarecimento da noção de modalidade. Estamos perante uma modalidade quando no enunciado o locutor “assume um determinado ponto de vista face ao que enuncia e/ou face ao seu interlocutor” (Costa, 2016, p. 132). Assim, e apesar de não constituírem a maior parte dos provérbios existentes no *corpus* da autora, visto o provérbio ser uma unidade lexical institucionalizada e que veicula a ‘sabedoria de um povo’, existem provérbios que, para além de descreverem um estado de coisas ou situações, evocam explicitamente um valor epistémico de alta probabilidade, exprimindo uma atitude e ponto de vista do locutor. Atente-se aos seguintes provérbios pertencentes ao *corpus* de Lopes (1992): *Saco vazio não se pode ter de pé. / Filho de burro não pode ser cavalo*.

Os provérbios anteriormente apresentados refletem esta modalização explícita, expressa através de situações-tipo, em que se estabelecem relações de causa/efeito. No primeiro caso, considere-se que se o saco estiver vazio, então é altamente provável que não possa estar de pé. O mesmo acontece com o segundo exemplo, que afirma que é altamente provável que um filho de burro não pode ser cavalo. Em ambos os casos, existe a presença de um verbo modal - poder. Esta é uma característica associada aos provérbios descritivos de modalização explícita, que para além da existência de verbos modais, como o *poder*, *haver* e *dever*, estes estabelecem uma relação com operadores de negação, como *nunca* e *ninguém*. Repare-se que, ainda sobre os exemplos enunciados, é possível a leitura ‘nenhum saco vazio se pode ter de pé’ ou ‘nenhum filho de burro pode ser cavalo’.

Analisada a categoria dos provérbios descritivos, torna-se essencial explicar o grupo referente aos provérbios normativos. Ora, os provérbios normativos, tal como já foi referido, possuem uma força ilocutória diretiva e, por essa razão, “têm como objetivo levar o locutário a realizar (ou a abster-se de realizar) uma ação determinada pelo reconhecimento do conteúdo proposicional do enunciado” (Lopes, 1992, p. 156). Esta força ilocutória normativa manifesta-se através de diversas formas. Em primeiro lugar, considere-se os provérbios que evidenciam vários atos linguísticos, entre eles a “ordem, a sugestão, o conselho, o pedido de informação, advertência, instrução, súplica” (Lopes, 1992, p. 157). Os provérbios de seguida apresentados manifestam um conselho e uma ordem, respetivamente: *Quando a lua minguar, não debes começar./ Nunca digas desta água não beberei*. Em ambos os casos, a intenção da enunciação é levar o ouvinte a adotar, ou não, um determinado comportamento.

Para além dos atos linguísticos, verifica-se, no caso do tipo de provérbios em questão, a presença de performativos explícitos, tais como ‘ordeno-te’ ou ‘aviso-te’, a frase imperativa, a forma verbal no modo imperativo, no caso de a imposição ser positiva, e a forma verbal no modo conjuntivo, no caso de a injunção ser negativa. Importa aqui esclarecer estas formas verbais, que muitas vezes surgem confundíveis. O modo imperativo apenas transporta consigo apenas uma pessoa, a segunda do singular e do plural (*Come!/Comei!*). Quando se pretende utilizar a forma negativa, aplica-se o presente do modo conjuntivo (*Não comas*).

Mas voltando novamente ao estudo proverbial, outras características que permitem diferenciar os provérbios descritivos dos provérbios normativos são a existência indireta de um ato ilocutório diretivo, através de frases declarativas deonticamente modalizadas, e construções elíticas, ilustradas no seguinte provérbio: *A filho e amigo, pão e castigo*.

Tendo por base Lopes (1992), os provérbios normativos podem ainda constituir dois tipos de injunções: injunções absolutas (i) ou injunções restritas (ii). No primeiro caso, *Nunca digas ‘desta água não beberei’*, a situação será sempre absoluta, seja ela de caráter positivo ou negativo. No segundo caso, *Se queres ter boa fama, não te tome o sol na cama*, restringem as situações a uma determinada condição, em é explicitada a forma de agir para que se atinja, ou não, determinados objetivos (Lopes, 1992).

Em jeito de síntese, foram diferenciados dois grandes grupos de provérbios, de acordo com a sua funcionalidade pragmática, os provérbios descritivos, que suportam um valor assertivo e que poderão ser subdivididos em *provérbios descritivos simples* e *provérbios descritivos com modalização explícita*, e os *provérbios normativos*, que se caracterizam pelo seu valor diretivo.

Um ponto de vista formal

Os provérbios, na sua dimensão linguística, são dotados de estrutura e significado. Para uma melhor compreensão destas unidades, organizaremos a presente análise em diferentes propriedades linguísticas. Assim, numa primeira parte, apresentaremos as propriedades dos provérbios a um fonético e fonológico, a um nível morfológico e, por fim, a um nível sintático.

No que concerne à sua estrutura fonológica, os provérbios resultam em estruturas com utilização frequente de recursos como a ritmia, a aliteração, a rima, a assonância, as construções binárias, o paralelismo e a repetição, características que contribuem para a sua perpetuação na memória do falante.

Morfologicamente, os provérbios apresentam no geral formas verbais no presente do indicativo, que os tornam atemporais, “De raminho em raminho, o passarinho faz seu ninho”, ou no modo imperativo, como em “Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje” (Santos, 2013) que, como já vimos, têm uma intenção didática. Ainda em relação às propriedades morfológicas, nos provérbios é frequente a existência de verbos copulativos, de pronomes pessoais e substantivos e de formas imperativas.

No que concerne ao nível sintático, grande parte das estruturas proverbiais são textos breves e evidenciam uma certa simetria, refletida em paralelismos, repetições e estruturas bipartidas, como é ilustrado em “Um por todos, todos por um” e “filhos criados, trabalhos dobrados”. De acordo com Lopes (1992), o texto proverbial comporta estruturas bipartidas monooracionais ou bioracionais e, não raras as vezes, estruturas nominais.

Tal como supramencionado, existe uma multiplicidade e pluralidade de relações entre as diversas unidades lexicais. O caso dos provérbios não é exceção, destacando-se a sinonímia proverbial que, tal como o próprio nome indica, refere-se a diferentes provérbios cujo sentido e significado estão intrinsecamente articulados, tal como ilustram os exemplos seguintes: *A união faz a força./ Os grandes rios fazem-se de pequenos ribeiros.*

Estes provérbios, apesar de diferentes estruturalmente e de remeterem literalmente para contextos diferentes, defendem a conceção comum de que quando existe espírito de ajuda e colaboração, o resultado é melhor, mais sólido, do que se o caminho para tal for realizado sozinho.

Os improvérbios também se assumem como outro tipo de relação proverbial. Ao contrário da sinonímia proverbial, este tipo de provérbios, alterados ou ajustados tendo por base outros provérbios já institucionalizados, assumem sentidos contrários ou, pelo menos, diferentes, daí que a palavra improvérbio contenha o prefixo “im-“. São, portanto, combinações proverbiais que, segundo Vertuan (2013), encerram alguma “crítica a determinado objeto a que são dirigidos” (p. 45), *Juntar o inútil ao desagradável.*

1.4.3. OS PROVÉRBIOS COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Com o arrastar dos tempos, a autoridade cultural vai sendo desvanecida pelo fenómeno da globalização, que está claramente associado à crise de valias éticas, sociais, familiares e culturais. Perante a inundação dos meios de comunicação e da tecnologia na sociedade, as tradições, principalmente as imateriais, tendem a ser esquecidas e até desvalorizadas. É através das gerações mais jovens que esta realidade se vê cada vez mais refletida. As crianças não contactam com as tradições. As suas memórias e identidade cultural são-lhes completamente alheias, pelo que, se não existir uma inversão, o “final feliz” dará lugar a uma crise de identidade (Parafita & Fernandes, 2007).

É, portanto, necessário começar a agir. E esta viagem, longa e atribulada, tem de ser encetada não só pela sociedade, que é o principal motor para a preservação cultural, mas também pelas famílias e, claro, pelas escolas. É neste sentido que o professor acolhe um papel importante, na medida em que funciona não apenas como um interlocutor entre as crianças e a tradição imaterial, dando-lhes a conhecer os costumes e as memórias da cultura em que estão inseridas, mas também como um impulsionador das riquezas associadas a este património, fomentando nos seus alunos a sua valorização, preservação e, mais do que isso, reflexão sobre elas.

Tendo por base a perspectiva de Parafita & Fernandes (2007), os provérbios são das expressões da cultura popular que melhor representam a alma e a vivência do povo, fazendo parte de uma sabedoria popular e oral criada e preservada pelo povo. No entanto, apesar de se defender e querer evidenciar que a cultura popular não é um fenómeno exclusivamente do passado, mas também do presente e do futuro, esta não pode ser encarada com os mesmos olhos do passado. Devemos olhar para ela com um olhar crítico e reflexivo.

Os provérbios expressam uma determinada visão do mundo, através de hipotéticas verdades intemporais que caracterizam normalidades incitadas por generalização intuitiva, consensualmente aceites pela sociedade. Para além disto, através dos provérbios, veiculam-se normas de conduta consideradas corretas e exemplares pela comunidade. Assim, um provérbio emerge, não aquando da sua invenção, mas sim no processo de assimilação e reprodução pela comunidade (Lopes, 1992).

Hoje, o provérbio representa, e fruto da sua intemporalidade, um gigante imobilismo cultural, o medo da mudança por parte da sociedade, denunciando valores como o conservadorismo e a submissão (Baptista, 2000). Aquela que é supramencionada como uma característica dos provérbios, a verdade universal, atemporal e absoluta, é questionável, uma vez que, segundo Baptista (2000), é frequente a existência de provérbios política e sociologicamente incorretos, como é o caso de *Entre marido e mulher ninguém mete a colher*. Aliás, basta analisarmos alguns provérbios para perceber que o seu valor de verdade é, muitas vezes, antagónico:

Quem espera desespera e Quem espera, sempre alcança/ Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje e O que não se faz no dia de Santa Luzia faz-se noutro qualquer dia.

Os provérbios estão muitas vezes associados a estereótipos inseridos numa comunidade. Se analisarmos os provérbios “A mulher e a galinha, com sol recolhida” e “A mulher honrada sempre deve ser calada”, claramente denunciámos alguns estereótipos, relacionados com a posição da mulher na sociedade. Claro está que esta discriminação e desigualdade “faz parte da representação mental do coletivo da época” (Braga & Mourão, 2015, p. 87). Mas, se por um lado o provérbio pode ser um forte transmissor de imoralidades, também pode ser um objeto de estudo e desconstrução, por parte do falante. Como refere Vilela (2005), “o provérbio, quando proferido ou enunciado, põe em jogo o enunciador que o usa e um enunciador coletivo (a comunidade que o criou)” (p. 19).

Em tempos, o texto proverbial era utilizado, no discurso corrente do falante, de uma forma espontânea e instintiva, dado que as pessoas repetiam aquilo que desde sempre ouviram dizer. Atualmente, a realidade é diferente. As pessoas servem-se dos provérbios, conscientemente, para atingir determinados fins e, por esta razão, o texto proverbial está tão presente em discursos políticos e publicitários, por exemplo, pois “com eles se faz crer, se justifica, se assegura, se interrompe uma argumentação, se refuta uma explicação, se estrutura uma falácia” (Baptista, 2000, p. 9).

Assim, deve-se abrir de par em par, as portas da sala de aula para a reflexão conjunta sobre determinadas conceções erróneas descritas em provérbios e outros textos da tradição Oral. Para além de outras potencialidades didático-pedagógicas destes géneros textuais, descritas no ponto seguinte, os potenciais podem assumir-se como ferramentas promotoras de reflexão e desconstrução de estereótipos e ideias feitas, levando os estudantes a posicionarem-se ativamente na sociedade, construindo um mundo equitativo e dotado de valores éticos e morais.

1.4.4. POTENCIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS PROVÉRBIOS

Os provérbios devem ser reconhecidos pela sua enorme eficácia na prática pedagógica, devido à grande variedade de estímulos que asseguram. São várias as vicissitudes pedagógicas do uso de provérbios quer a nível linguístico, social, pedagógico ou psicológico. A propósito deste assunto, Nogueira (2011) refere que os textos proverbiais promovem um conhecimento organizado sobre a língua, a liberdade de ser e pensar e o aprofundamento da educação para a cidadania. Outros tipos de benefícios são referidos por Iturra (1998), tais como a proximidade entre gerações e o desenvolvimento do imaginário. Sintetizando, as potencialidades didático-pedagógicas dos provérbios podem organizar-se, segundo estas perspetivas, ao nível linguístico, curricular, cultural, moral e social.

Comecemos pelo primeiro ponto, relacionado com o conhecimento, à partida mais significativo, que a criança poderá adquirir sobre a sua própria língua. Mas afinal qual será o valor linguístico dos provérbios? Sabemos que que, atualmente, a aula de Português é distribuída por vários domínios, a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. No que diz respeito à Oralidade, este tipo de textos resulta do cruzamento entre a língua, cultura e cidadania e, para além disto, permitem-nos estudar questões do vocabulário específico, registos de língua e variação linguística (correspondentes a uma determinada época ou zonas geográficas). Nos domínios da Leitura e da Escrita, inserem-se questões como as especificidades de cada tipo de texto, bem como a sua compreensão e interpretação, quer denotativa, quer conotativa. Relativamente à Educação Literária poderão ser trabalhados aspetos referentes à estrutura destes textos e, à Gramática, assuntos relativos às relações entre palavras e questões sintáticas de expansão e redução.

Para além disto, não nos podendo esquecer que, não só os provérbios, mas também os textos de Tradição Oral estão presentes no Currículo da área de Português e, para além disso, assumem-se como estruturas transversais a diversas áreas do saber. Por esta razão, do ponto de vista pedagógico, os provérbios apresentam inúmeros benefícios. Em primeiro lugar, são transversais e, por isso, auxiliam na aprendizagem de qualquer área curricular. Desde a

Matemática às Ciências Humanas e Sociais, Ciências Físicas e Naturais, Português e às próprias Expressões. Em segundo lugar, assumem uma vertente de cariz lúdica, pelo que promove a motivação para a aprendizagem. Em terceiro lugar, é vantajosa para o desenvolvimento do mundo imaginário e de competências como a criatividade.

As estruturas proverbiais fazem parte da nossa identidade coletiva e cultural e torna-se importante preservarmos este património imaterial que, apesar de não estarem em crise, usa-os especialmente a faixa mais idosa da população na relação entre si e os que lhes são mais próximos. De maneira a contrariar esta questão, as crianças podem, através do contacto com variados textos proverbiais, ganhar um maior interesse pela sua identidade cultural pois, afinal, “na medida em que cada povo melhor se conhecer a si próprio, (...) melhor saberá sempre descobrir o rumo certo a tomar” (Parafita & Fernandes, 2007, p. 113).

Por outro lado, se estes textos poderão transmitir ensinamentos, lições de vida, também poderão ser ótimos instrumentos de reflexão sobre determinados aspetos do nosso passado e desconstruir determinados preconceitos e estereótipos. Este exercício dialógico, entre o conhecer o passado e pensá-lo de maneira a construir um presente, é fundamental para que se formem cidadãos autónomos e críticos perante uma sociedade cada vez mais massificada. Relativamente aos aspetos psicológicos, a tradição oral permite melhorar o bom desenvolvimento mental das crianças, no que diz respeito à descoberta de crenças e valores. Tratar na sala de aula textos xenófobos, racistas, preconceituosos, entre outros, pode ser muito importante para desenvolver atitudes de tolerância, aceitação e respeito.

E, por fim, a nível mais social, a potencialidade que estas estruturas têm a interação entre diferentes faixas etárias, promove o aproximar de gerações e de povos distanciados por diferentes culturas e proporciona a socialização. “Desenvolve o conhecimento do seu próprio povo no que respeita a tradições, costumes, valores, visão de mundo” (Santos, 2015, p. 37). Sempre que um professor dá espaço e investe no património literário oral, contribui para a valorização da memória coletiva e da cultura de todos nós, daí perspetiva da UNESCO, em carta de recomendação assinada em 1989 em Paris: a literatura oral, tradicional e popular é património universal da Humanidade e deve ser preservada e divulgada (Nogueira, 2011).

1.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

Este Capítulo assume-se como fundamental no presente Relatório, dado que nele se apresentam reflexões sobre questões imprescindíveis para o desenvolvimento de um projeto germinado e cultivado ao longo do ano letivo, servindo de alicerce não apenas para o último Capítulo deste Relatório, mas também para toda a prática educativa da mestranda, pois, tal como foi refletido, o léxico e, em particular, os textos da Tradição Oral são veículos importantes para a transversalidade do currículo e, claro, para o ensino do Português.

Por conseguinte, cabe ao professor, e em particular o professor de Língua Materna, possibilitar momentos, nas suas aulas, de reflexão acerca do cruzamento entre três grandes áreas- língua, cultura e cidadania. Em primeiro lugar, refletir sobre a própria língua implica reconhecer que existem várias relações entre palavras, do ponto de vista semântico, e que estas relações não podem ser vistas apenas como binárias e antitéticas, uma vez que o léxico é composto por diversas unidades e estruturas, que não se relacionam aos pares nem como oposto umas das outras, existindo assim uma multiplicidade de relações (Morgado, Baptista & Costa, 2019).

Quando aliamos a língua com a cultura, o intuito é assumir a importância que a língua, em particular oral, tem no processo de conhecimento das memórias culturais e coletivas de um povo, visto que este se dá a conhecer, de uma forma mais genuína, através das suas manifestações orais. É, por esta razão, importante reconhecer o nosso Património Oral e partilhá-lo no contexto escolar, visto revestir-se de um forte potencial didático-pedagógico, operando como ponte intergeracional.

De todos os textos da Tradição Oral, os provérbios são aqueles que apresentam uma carga cultural mais forte, dada a sua lexicalização e cristalização, que impedem que modificações sejam feitas, ao contrário de lendas, fábulas e contos, porque, tal como diz o provérbio, *quem conta um conto acrescenta um ponto*. Apresentando características como a brevidade,

autonomia sintática e textual, anonimidade, foi-nos relevante a investigação científica sobre propriedades semânticas, pragmáticas e formais dos provérbios, para posterior categorização de um *corpus* de provérbios. A par destas características, os provérbios são o resultado do cruzamento entre língua, cultura e cidadania, visto representarem um grande imobilismo cultural, denunciando valores (Baptista, 2000), valores esses que devem ser discutidos em sala de aula.

Para além desta vantagem didático-pedagógica, os provérbios são importantes veículos de reflexão linguística, cultural, psicológica, pedagógica e social e, por essa razão, deverão ser encarados não como meras coisas do passado, mas como coisas de sempre para sempre.

No Capítulo seguinte, serão apresentados os contextos da PES, incidindo na caracterização do Agrupamento de Escolas, nas escolas dos 1.º e 2.º CEB e, posteriormente, nas especificidades de cada turma em que se desenvolveu a intervenção educativa.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

*Eu não preciso de ti. E tu não precisas de mim. (...) Mas,
se tu me cativares, e se eu te cativar, ambos
precisaremos um do outro. Serás para mim único no
mundo. Serei única no mundo para ti.*

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

Tal como se depreende das palavras da raposa, dirigidas ao Príncipezinho, as relações afetivas e harmoniosas nascem e crescem impulsionadas pela motivação e pela conquista diária e mútua. Ora, a relação pedagógica também necessita de um determinado encantamento. Toda e qualquer criança apenas estará predisposta a aprender quando tudo à sua volta se reúne num ambiente estimulante e impulsionador, mas também afável e acolhedor, porque a aprendizagem é o reflexo não apenas de percursos didáticos, em sala de aula, mas também de todos o espaço e contexto envolventes (Shulman, 1986), sem nunca descurar a primazia desta organização social como um fator pessoal, social e cognitivo. O presente Capítulo debruçar-se-á na exposição dos contextos onde ocorreu a prática educativa da mestranda, tão fundamentais para a promoção deste ambiente de aprendizagem, resultante das observações e pesquisas realizadas. Tal como refere Shulman (1986), para além de outros saberes docentes necessários, o conhecimento do contexto educacional é fundamental para que o conteúdo se torne compreensível a todos os alunos. Este saber abarca conhecimentos que vão desde questões relacionadas com o trabalho dos alunos em grupo, na sala de aula, e a própria gestão escolar, a questões relacionadas com as particularidades sociais e culturais da comunidade onde se insere a escola (Marcon, Graça & Nascimento, 2013).

Face ao exposto, emerge a necessidade de se criar um Capítulo destinado à caracterização dos contextos de estágio. Para tal, recorreu-se à consulta e análise de documentos estruturantes elaborados pelos diversos Órgãos de gestão do Agrupamento, entre os quais o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Plano de Contingência-COVID 19 e Planos de Turma. Para além desta consulta, foi também realizada uma observação sistemática, auxiliada por uma grelha de observação.

Num primeiro momento, é feita a caracterização do macrocontexto, isto é, a contextualização da situação em que o país se encontrava, provocada pelo surto de Covid-19 no mundo e em Portugal, que em muito influenciou as práticas educativas. Posteriormente, dá-se a conhecer a caracterização do agrupamento de escolas onde foi realizada a prática da mestranda, do meio envolvente, bem como das escolas, sendo elas dois espaços distintos, dos recursos disponíveis e das especificidades das turmas em questão, sem ser identificado especificamente o local e os nomes. No final, é feita uma análise acerca de todos os pontos mencionados, inserida na reflexão final de Capítulo.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MACROCONTEXTO

A Prática de Ensino Supervisionada ocorreu aquando de uma pandemia mundial, designada de COVID-19, que levou quase todos os cantos do mundo a uma crise sanitária e humanitária. Face a este contexto em que o país se inseria, as Autoridades de Saúde Nacionais determinaram, a todos os serviços ou estabelecimentos, a elaboração de planos de contingência que minimizassem o risco de contágio e permitissem o bom funcionamento das atividades essenciais. Assim, e de acordo com este plano, muitas foram as medidas de prevenção e controlo do vírus adotadas, começando desde logo pela divulgação da informação adequada e necessária a toda a comunidade educativa (alunos, docentes, não docentes e pais).

No que diz respeito às medidas de higiene pessoal, era obrigatória a lavagem e desinfecção frequente das mãos, sendo que nos locais próprios ao ato estavam dispostos cartazes informativos acerca dos procedimentos a tomar, a inexistência de partilha material escolar, brinquedos, comida e outros objetos pessoais, o distanciamento físico, embora nem sempre cumprido pelas crianças, e o uso correto da máscara. Sobre este aspeto, importa referir que as crianças do 1.º CEB, embora não sendo obrigadas a utilizar máscara, usavam-na frequentemente. Já no 2.º CEB, toda a comunidade escolar utilizava máscara.

Relativamente às medidas de higiene do ambiente escolar, era necessária a limpeza e ventilação de todos os espaços da escola, pelo que cada sala teria de ter ou janelas ou a porta aberta para permitir a renovação frequente do ar, a higienização e limpeza do chão, das mesas, equipamentos e superfícies mais utilizados, estipulação de salas fixas para cada turma e ainda, no caso do 1.º CEB, espaços fixos nos intervalos para as turmas e lugares pré-estabelecidos no refeitório.

De acordo com o Despacho n.º 2836-A/2020, que segue as orientações emanadas pela Direção-Geral da Saúde, no âmbito da prevenção e controlo de infeção por Coronavírus, foram também suspensos todos os eventos ou iniciativas públicas, neste caso de cariz escolar (como visitas de estudo, iniciativas abertas à comunidade, etc), encerrados todos os bares das escolas associadas ao agrupamento e criada uma sala de isolamento para o caso da existência de suspeitos de infeção.

Para além das medidas já referidas, a situação do país em termos de saúde levou a que as atividades de grupo fossem minimizadas ao máximo, no sentido de prevenir qualquer tipo de contaminação entre professores e os próprios alunos. Também a partilha de materiais teve de ser o mais cautelosa possível, sendo que para os professores fornecerem qualquer tipo de material aos alunos (fichas, objetos, entre outros), era necessário deixá-los em quarentena durante, pelo menos por um período de 48 horas. Por fim, as reuniões, quer de grupo disciplinar, quer de conselho de turma, foram realizadas em ensino a distância.

Face ao agravamento da situação pandémica em Portugal, as Autoridades de Saúde Nacionais decretaram, no dia 13 de janeiro de 2021, confinamento obrigatório, pelo que as escolas se viram forçosamente a encerrar e o ensino a distância a recomeçar. Perante isto, a docente em formação exerceu a prática educativa num regime ensino a distância, durante o mês de março de 2021, revoltando ao ensino presencial no mês de abril.

Num período em que sorriámos com os olhos e abraçávamos com o coração, muitos foram os desassossegos, constantes incertezas, algumas desmotivações e distintos entraves. Mas este é o desafio da educação, que necessita de um repensar constante e desafiante, pois “a mudança constitui sempre uma aposta nas possibilidades de evolução e de aprendizagem do

sistema de atores, uma aposta sem nenhuma garantia de êxito” (Friedberg, 1995). Por esta razão, existiu um processo de adaptação de forma a adquirir capacidades necessárias para fazer viver novas e ricas dinâmicas. Valorizaram-se as tecnologias, o trabalho autónomo e as atividades ao ar livre. Várias foram as alternativas pedagógicas para que a escola não perdesse a sua essência e o seu sabor, porque a aprendizagem das crianças foi sempre o foco da docente em formação. E mesmo sem um único abraço, um único carinho físico, um dar de mão, entrelaçaram-se sorrisos, olhares e corações e o *longe, fez-se perto*.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A prática pedagógica foi desenvolvida em duas instituições pertencentes a um Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, instituições públicas de ensino. A este respeito, Giordano (2008), mencionado por Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão (2017), refere que um Agrupamento é um conjunto de escolas localizadas próximas umas das outras para partilha de recursos humanos, físicos e materiais e de melhoria educacional e administrativa.

Para ser apresentada, aprofundadamente, a realidade educativa, emerge a necessidade de dar a conhecer a rede de especificidades sociográficas da localidade afeta aos dois espaços de ensino. A cidade onde se inseriam os locais de estágio beneficiava de uma privilegiada localização, pois situava-se muito perto dos principais eixos ferroviários da região. À luz do Projeto Educativo (2018), ao longo dos últimos anos assistiu-se a um gradual crescimento populacional na região, acompanhado da construção de novas e modernas infraestruturas que contribuíram para a melhoria da qualidade de vida e da construção de espaços culturais e de lazer, aspeto esse que a fez elevar a categoria de cidade. Na região onde estas escolas se situam, e apesar de o setor da agricultura desempenhar ainda um papel muito relevante, este foi sendo substituído pela indústria, comércio, serviços e transportes que começaram a constituir as principais ocupações da população. Em termos socioeconómicos, a população envolvente ao Agrupamento de Escolas apresentava características bastante díspares, salientando-se o facto de uma parte dos alunos ser proveniente de vários bairros sociais da

cidade com problemas de integração social e carências económicas. Esta realidade acabava por influenciar o desempenho escolar dos alunos pois, tal como refere Formosinho (1987), os desequilíbrios socioeconómicos são promotores do insucesso escolar. No entanto, a grande maioria vivia com um satisfatório nível económico (Regulamento Interno, 2018), sendo ambas as realidades reunidas nos contextos em que a docente em formação teve a possibilidade de exercer a sua prática formativa. A escola “ocupa hoje um lugar central na estrutura da sociedade e na vida dos indivíduos, das famílias e das comunidades locais” (Diogo & Diogo, 2013, p. 1), pelo que a igualdade ao acesso escolar deve ser promovida progressivamente, de forma a conduzir a uma igualdade de oportunidades.

No que concerne à oferta académica, este Agrupamento de Escolas era composto por seis estabelecimentos de educação e ensino, que iam desde o Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Era constituído por cinco jardins-de-infância, cinco escolas do 1.º CEB e uma escola dos 2.º e 3.º CEB. A proximidade geográfica das escolas do agrupamento favorecia o funcionamento da organização, sendo facilitadora da mobilidade entre estabelecimentos de ensino e a centralidade do agrupamento permitia a sua fácil acessibilidade (Projeto Educativo, 2018).

As instituições que faziam parte deste Agrupamento ofereciam diferentes “projetos e clubes dinamizados pelos docentes no sentido de promover o desenvolvimento holístico dos alunos” (Projeto Educativo, 2018, p. 11), onde se destacam o Clube de Música, o Clube da Proteção Civil, o Clube das Artes, o Clube de Teatro, o Clube do Ambiente, o Clube Multimédia, o Desporto Escolar, o Jornal do Agrupamento, o Plano Nacional de Leitura/Ler +, o Projeto da Solidariedade, o Projeto de Saúde Escolar e o Projeto Tecnológico de Educação. Com o mesmo objetivo, estabelecem parcerias com estruturas e instituições culturais e científicas, entre as quais a Escola Superior de Educação do Porto (Projeto Educativo, 2018). Estas parcerias tinham como principais objetivos a inserção do Agrupamento no seu território educativo, a identificação de recursos existentes na comunidade escolar e educativa, a promoção da iniciativa e participação da sociedade civil e de troca de saberes entre as escolas, entre outros (Regulamento Interno, 2018).

O Agrupamento de Escolas em questão destacava-se por possuir uma identidade distinta, que lhe permitia ser reconhecido enquanto instituição de serviço público de qualidade. Assim, revisitando o PE do agrupamento, assumia o lema, “uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (p. 4). Segundo este Projeto Educativo, a instituição incorporava os seguintes princípios básicos: qualidade do ensino/formação, educação para a cidadania, sucesso académico e social, educação para a saúde, ensino artístico, clima de segurança, trabalho colaborativo e articulado, mérito académico e social, respeito pela diferença, personalidade e projeto de vida, participação na comunidade educativa e por fim a valorização da nacionalidade, cultura e língua portuguesa.

Relativamente aos recursos humanos, à data da elaboração do Projeto Educativo em 2018, o Agrupamento era constituído por: quarenta assistentes operacionais, oito assistentes técnicos, um encarregado operacional e um coordenador técnico. O corpo discente rondava os 1700 alunos, sendo que apenas cerca de 1,9% não possuíam nacionalidade portuguesa. Quanto ao pessoal docente, este grupo era composto por educadores de infância, professores dos três ciclos de ensino e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular. À data da elaboração do projeto Educativo (2018), faziam parte do quadro de zona pedagógica vinte e um docentes, e na categoria de contratados, quarenta e sete docentes, incluindo psicólogos, terapeutas e professores responsáveis pelas AEC (Projeto Educativo, 2018).

Todos juntos pela mesma missão, promover o acesso e o sucesso de todos os alunos, as instituições de ensino pertencentes ao agrupamento em questão enlaçaram-se, abraçando a esperança de que melhorar é possível e que *juntos somos mais fortes*.

2.3. ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Escola Básica do 1.º CEB, onde foi desenvolvida rotineiramente a prática educativa da docente em formação, funcionava num edifício pouco moderno, amplo e de grandes

dimensões. Nesta escola, a professora em formação permaneceu em contacto educativo com uma turma do 4.º ano de escolaridade.

No que concerne ao espaço exterior da escola em questão (Figura 3), todo o edifício estava protegido por um gradeamento com alguns metros de altura para impossibilitar que as crianças o ultrapassem garantindo, assim, a sua máxima segurança. A área exterior, que tinha função de recreio, era maioritariamente descoberta (o que acabava por ser desfavorável em dias de chuva) e composta por alguns espaços verdes onde as crianças podiam brincar e permanecer em contacto com a natureza. Relativamente aos espaços delimitados no exterior, existia um imenso campo de futebol destapado, cujo solo era em cimento, alguns bancos decorados e uma pequena horta, construída pelas crianças. No chão envolvente existiam diversos jogos tradicionais delineados, entre os quais o jogo da macaca e o jogo do galo. Nestes locais as crianças usufruíam de momentos divertidos e de convivência. Segundo Duarte (2015),

o espaço exterior, ou espaço de recreio, é visto como o local preferencial pelas crianças para as suas brincadeiras, devido à liberdade que sentem fora das 4 paredes do espaço sala, e devido às inúmeras potencialidades que este lhes oferece. Neste espaço exterior, as crianças sentem a possibilidade de correr, saltar e explorar as potencialidades do seu corpo de forma livre. (p. 21)

Relativamente aos espaços definidos, para além desta área externa, a escola era constituída por salas de aula, biblioteca, reprografia, sala de professores, casas de banho uma cantina/refeitório, onde eram servidas uma média diária de 100 refeições. Importa referir que durante o ano letivo em que foi desenvolvido o estágio, e face ao contexto de pandemia, uma casa de banho e uma sala de aula foram transformadas em salas de isolamento, caso fosse necessário. O pavilhão existente estava dividido em três partes. Uma parte era destinada à sala dos professores e à reprografia. Outra parte era composta pelas casas de banho, pela biblioteca e pelas salas de aula dos 1.º e 2.º anos. A terceira fração destinava-se às salas de aula dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Destaca-se a existência de uma *Sala do Futuro* que apresentava características, instalações e equipamentos muito diferentes das restantes salas de aula. Com recursos tecnológicos avançados, era uma sala que poderia ser usufruída por todas as turmas da escola. Tendo por base a consulta do regulamento da *Sala do Futuro*, constata-se que esta apenas era utilizada

para atividades relacionadas com o uso do painel interativo, de materiais manipuláveis como os Blue-Bot e Tablets (existiam nove tablets disponíveis que se encontravam guardados na secretaria, pelo que os professores tinham de fazer a requisição antecipadamente). Apesar da existência da Sala do Futuro, as docentes da escola revelaram, no entanto, que a utilizavam raras vezes, visto ser motivo de muita agitação e desconcentração das crianças. Apesar de dinamizar aulas recorrendo aos recursos tecnológicos existentes na Sala do Futuro, a docente em formação não usufruiu do espaço físico da *Sala do Futuro*.

A escola descrita incorporava uma turma de 1.º ano, uma turma de 2.º ano, uma turma de 3.º ano e duas turmas de 4.º ano, existindo assim 7 docentes, uma docente titular de cada turma, a coordenadora, a quem estava incutido o apoio ao estudo, e uma docente destinada ao funcionamento e organização da biblioteca escolar. Para além das aulas regulares, os alunos frequentavam aulas de Inglês, Atividades Extracurriculares, entre elas Física, Música, Plástica, e Educação Moral e Religiosa Tecnológica. Estas atividades eram desenvolvidas sempre na segunda parte da tarde, antes do fecho da escola.

Para além de ser considerada pouco inovadora, os espaços da escola, as instalações e os materiais disponíveis eram escassos e envelhecidos, embora tenham melhorando no decorrer do ano letivo, com a chegada de quadros brancos, quadros interativos e projetores. Em termos de acessibilidade dentro da escola, esta também era limitada, uma vez que para subir para as salas, apenas era possível fazê-lo através das escadas.

Eram muitas as condições de higiene e de segurança, devido à situação sanitária. Exemplos disso eram a desinfecção constante das mãos, dos materiais e dos espaços escolares e a boa gestão de resíduos mantida diariamente. Em relação à segurança, a futura docente também considerou esta ser uma escola segura pois só era possível entrar ou sair da escola através da supervisão das funcionárias, uma vez que os portões se encontravam permanentemente fechados.

Quanto aos projetos da Escola do 1.º CEB, descritos no Plano Anual de Atividades (PAA), destacam-se o projeto *Qualidade Ambiental*, dinamizado pelas professoras bibliotecárias e destinado a todos os 1.º Ciclos do agrupamento de escolas, cujo intuito era a sensibilização

ambiental sobre temáticas como a qualidade do ar e da água. O projeto *Em busca de tradições*, que se complementava com o projeto que a mestranda dinamizou na componente investigativa da sua prática, destinou-se às turmas do 4.º ano de escolaridade e proporcionou a recolha, pelos alunos e familiares, de tradições que faziam parte das suas vivências, nomeadamente textos da Tradição Oral. Para além destes projetos, a mestranda teve a oportunidade de organizar, juntamente com o grupo pedagógico em formação, o magusto destinado à comunidade escolar, e participar em projetos como o *Conto Redondo*, cujo objetivo era todas as turmas da escola acrescentarem uma parte de história a um conto já iniciado, de forma a construir um conto coletivo, e *EXPerimenta na Escola*, em que semanalmente, os alunos contactaram e realizaram experiências organizadas pelo Centro de Ciência Viva, do Porto (Figura 3).



Figura 3-Registo fotográfico dos alunos a realizar uma atividade dinamizada no âmbito do projeto EXPerimenta na Escola (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

O espaço, apesar de poucos recursos e materiais, era acolhedor e afável, propício ao bem-estar dos alunos, devido às várias relações promovidas no seio da vida escolar. Desde o primeiro dia que a coordenadora da instituição, juntamente com os restantes membros da comunidade escolar, não hesitou em abrir as portas da humilde e peculiar escola que, em pouco tempo, passou a ser uma segunda casa para a docente em formação, tal como o era para os alunos.

2.3.1. A TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 4.º ano de escolaridade contava com 21 alunos- 13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Neste grupo de alunos, e no que se refere às Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sublinha-se a existência de uma aluna que não frequentava as aulas presenciais por motivos de saúde, mas era acompanhada diariamente por uma professora no hospital e fazia videochamada com a turma às terças e quintas de manhã, entre as 10h e as 11h, de maneira a poder contactar com os colegas e com a professora. Estas crianças, que já caminhavam juntas há quatro anos, transpareciam uma genuína vontade de aprender, refletida no seu bom desempenho escolar. Repletas de sonhos e ambições, traziam consigo, em todas as manhãs, um sorriso contagiante e a vontade de brincar, correr, saltar, ler, cantar, dançar, contar, experimentar, sentir, perguntar, tocar, cheirar....Enfim, uma vontade imensa de serem crianças. Em 21 alunos, dois dispunham de acompanhamento integral, apoiado em planos de recuperação, visto possuírem algumas dificuldades ao nível da aprendizagem e concentração, principalmente nas áreas de Matemática e Português. Ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, estes estudantes usufruíam de um apoio ao estudo que visava “responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida” (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro).

No que diz respeito ao contexto socioeconómico das crianças, este era na sua maioria favorável, sendo que não existia nenhum caso com carências económicas acentuadas, dado que grande parte dos Encarregados de Educação (EE) eram detentores do Ensino Secundário e Ensino Superior, nomeadamente com Licenciatura, e, por isso, viviam satisfatoriamente.

Em termos gerais, os alunos revelavam um especial interesse pela leitura, pelo cálculo mental e pelas expressões, nomeadamente a música, também desencadeado pelo espaço e importância que a professora dava a estas componentes no dia a dia. Para além destes aspetos, esta turma incluía crianças detentoras de um espírito crítico, colaborativo e cooperativo, muito atentas e preocupadas com o outro, aspetos visíveis em muitos momentos, principalmente em situações de alunos que tinham de permanecer em casa em

isolamento. No global, a turma cumpria as regras de conduta da sala de aula, apesar de em atividades com maior dinamismo, tais como jogos e trabalhos de grupo, existir uma maior agitação e perturbação.

Relativamente ao contexto de sala de aula-espço aberto ao respeito mútuo e à diversidade-simples e com as mesas dispostas em fileiras, foi verificado, desde início, o apreço que as crianças tinham por aquele que consideravam ser o seu espaço, valorizando-o e preservando-o. Os materiais não eram diversificados e os recursos tecnológicos eram bastante limitados, sendo apenas constituído um computador fixo com internet, duas colunas, uma impressora, um quadro de giz e um relógio analógico na parede. No final do ano letivo, em meados de abril, a escola adquiriu projetores e quadros interativos, pelo que a mestranda ainda pôde dinamizar atividades com este tipo de recursos, contactando assim com duas realidades distintas. Cada criança possuía o seu material de escrita e manuais escolares, materiais esses que não eram permitidos partilhar, devido às medidas de segurança adotadas face à pandemia. Outra consequência deste turbilhar de desafios, foi o vazio das paredes que, ao contrário de outros anos, não possuía trabalhos, cartazes e outras atividades realizadas pelos alunos, materiais decorativos que, segundo Arends (1995), “têm efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (p. 85). Esta foi uma característica mutável ao longo do ano letivo, sendo que a certa altura as professoras começaram a colocar alguns materiais, vedados por papel aderente.

Durante a curta passagem da mestranda pelo 1.º CEB, foi verificado que a docente cooperante adotava uma postura agradável, de confiança e amizade, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada criança e estabelecendo o equilíbrio entre *ser amiga* e *ser professora*. Apesar de existir uma forte programação e rigor horário, a professora era flexível e dava espaço aos alunos para intervirem, privilegiando sempre a partilha de experiências pessoais e os conhecimentos prévios dos alunos. Desta forma, ocorria constantemente uma interação ou diálogo/discussão entre a professora-alunos e alunos-alunos. Seguindo de perto as ideias de Arends (1995), “ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e aprendizagem dos alunos” (p. 117), pelo que a serenidade, o respeito e empatia da professora cooperante era espelhada nos seus aprendizes, que mantinham a mesma essência. A docente

titular da turma conduzia um processo de ensino aprendizagem com base em estratégias diversificadas, tendo em conta não apenas as necessidades do grupo, mas também os seus interesses e motivações. Assim, incorporava, na sua conduta, para além da exploração do manual, atividades que incluíam música, vídeos, jogos, dramatizações, atividades essas que visavam a construção, por parte dos alunos, de um saber consistente e holístico. Neste ano singular, as dinâmicas de grupo, com mais de dois elementos, eram completamente excluídas, apesar das suas potencialidades neste processo.

Sentir e viver a escola do 1.º CEB foi, acima de tudo, contactar com uma realidade desafiante, mas enriquecedora. Mais do que observar e compreender as dinâmicas escolares, rever conteúdos, conceitos, estratégias, vivenciar conflitos e equacionar soluções, fazendo a ponte entre a teoria e a prática, esta passagem pelo 1.º CEB fez a docente em formação perceber o quão é importante dar espaço para uma educação para a cidadania contextualizada, não só no espaço sala de aula, mas no espaços exteriores, promovendo assim “o respeito pela identidade individual e coletiva dos diferentes agentes educativos, à salvaguarda dos direitos humanos, à participação comprometida (...) e à vivência democrática e de autodeterminação em contexto escolar” (Duarte, López, Diogo & López, 2019, pp. 88-89).

2.4. ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A jornada da mestranda não se ficou apenas pelo seu percurso na escola do 1.º CEB. Desenrolou-se, também, na escola do 2.º CEB, sede do Agrupamento de Escolas. Submersa numa atmosfera organizacional etária e distinta da anterior, foi intuito da docente em formação cingir e compreender, detalhadamente, este novo meio, esta nova dinâmica e todas as especificidades deste novo ciclo de ensino, vicissitudes e desafios. Esta escola aglomerava alunos desde o 5.º até ao 9.º ano de escolaridade e situava-se a dez metros de distância da escola do 1.º CEB, o que favoreceu a dinâmica da PES da mestranda. A instituição oferecia, para além dos graus de ensino regular, um regime articulado com a Música e a Dança, junção do ensino vocacional com o ensino genérico, o que motivava e cativava muitas crianças.

A escola em consideração era constituída por quatro pavilhões que se interligavam entre si através de uma vasta cobertura. Estes pavilhões agregavam salas de aula, laboratórios, salas de TIC, biblioteca, refeitório, auditório, ginásio, salas de atendimento, salas específicas (música, Educação Visual e Educação Tecnológica), gabinete de psicologia, reprografias e uma UEE (Unidade de Ensino Estruturado) dedicada essencialmente ao apoio a estudantes com NAS. A biblioteca escolar era constituída por estantes com livros de Literatura para a Infância e Juventude e com computadores, no entanto, este espaço mantinha-se fechado face ao contexto pandémico.

No que se refere ao espaço exterior, este era marcado pelas suas grandes dimensões e por possuir vastos espaços verdes, aos quais as crianças recorriam nos tempos livres. A escola incluía ainda um campo de futebol, bancos e mesas. Quanto à acessibilidade, e porque para nos movimentarmos de uns pavilhões para os outros só era possível através das escadas, a escola era limitada. Não obstante, a instituição era segura, pois para entrar ou sair era necessário passar o cartão de estudante, e higiénica, uma vez que não existia lixo espalhado pelo chão e a desinfeção das mãos, dos materiais e do espaço era constante.

Relativamente aos equipamentos e materiais da escola, todas as salas dispunham de computador, internet, quadro e projetor, pelo que se tornava vantajoso para as práticas educativas não só das professoras cooperantes, como também das professoras estagiárias. À semelhança da escola retratada anteriormente, esta escola também usufruía de uma *Sala do Futuro*, equipada para servir as mais diversas atividades ligadas à tecnologia. Para ser utilizada, os professores teriam que a requisitar na secretaria, antecipadamente.

Ao longo do ano letivo existiram vários projetos educativos de maneira a motivar as crianças para a aprendizagem e melhorar o seu sucesso escolar. Entre uns e outros, a mestrande teve a oportunidade de contactar, no âmbito da disciplina de HGP, com o projeto *Maravilhas de Portugal*, destinado a todos os 5.º anos, e cujo objetivo era descobrir sobre o vasto património nacional. Quanto à disciplina de Português, desenvolveram-se projetos como o *Concurso de Leitura* e o *Dia Mundial da Língua Portuguesa*, no qual a docente em formação participou entusiasmadamente. Visando incentivar os alunos a aprofundar conteúdos e a desenvolver o

gsto pelo estudo e consequentemente melhorar o sucesso académico, nesta escola eram também realizados os designados *Planos de Melhoria*. Dentro destes planos incluía-se o projeto *Estou atento* que tinha como objetivo desenvolver a atenção e concentração, no âmbito de todas as disciplinas, estando em todas as aulas um aluno incumbido de registar uma afirmação verdadeira e outra falsa sobre os conteúdos desenvolvidos na aula, e o projeto *Roteiro de escrita* que tinha como intuito motivar as crianças para a escrita lúdica e criativa, no âmbito da disciplina de Português.

2.4.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

Na turma de 5.º ano de escolaridade, a docente em formação realizou a prática letiva na disciplina de HGP, tal como já mencionado. Talvez a turma do 5.º ano se pudesse caracterizar, na sua unidade, como um espírito marcado pela rebeldia, que desafiou e testou limites, revelando pouco interesse pelo estudo e pelo que à escola dizia respeito. Tratava-se de uma turma composta por 18 alunos, 11 rapazes e oito raparigas. Destaca-se a existência de três crianças portadoras de NAS e, por conseguinte, beneficiadoras de Medidas Universais que, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, visam “responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar”. Nestas circunstâncias, existia um aluno portador de Perturbação do Espectro do Autismo, que cumpria o horário escolar da turma, sendo acompanhado de forma direta pela docente de Educação Especial e por uma auxiliar de ação educativa. Assim, e relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, o aluno era escoltado pela professora vocacionada para o Ensino Especial às quartas e sextas feiras e, nos restantes dias, pela auxiliar. No entanto, salienta-se o facto de, nos dias em que as mestrandas acompanhavam a turma, o aluno ser acompanhado ou pela auxiliar, ou por um colega de turma. Importa ainda referir que o aluno em apreço beneficiava de Medidas Universais (Artigo 8.º) descritas no Decreto-Lei mencionado, tais como diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, Medidas Seletivas (Artigo 9.º), nas quais se destaca o apoio psicopedagógico e, por fim, Medidas Adicionais (Artigo 10.º), entre as quais estão patentes as alíneas d) desenvolvimento de metodologias de ensino estruturado e a alínea e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. A criança em questão usufruía ainda de

adaptações no processo de avaliação interna e externa, terapia da fala e fisioterapia na aula de Educação Física.

Ainda sobre alunos com necessidades educativas especiais, ressalta-se o caso de um aluno portador de um Déficit Cognitivo-Emocional, revelando falta de autonomia, dificuldades de compreensão e de concentração durante a realização das tarefas. À semelhança da situação anterior, este aluno era também acompanhado pela docente destinada à Educação Especial, porém este acompanhamento apenas acontecia nos dias em que as futuras docentes não estavam no contexto (quartas e sextas feiras de manhã). Adjacente a esta criança, existia ainda o caso de um aluno possuidor de uma Perturbação Específica da Linguagem, porém o acompanhamento especializado que recebia advinha apenas da terapia da fala. Ambos beneficiavam de Medidas Universais e de adaptações no processo de avaliação interna e externa.

Foi, portanto, um desafio constante acompanhar esta turma e a evolução, ainda que de diferentes formas, de cada aluno. Alunos que necessitavam, constantemente, de motivação e de estímulos para a aprendizagem; alunos que eram procedentes de famílias disfuncionais, aspetos espelhados nos valores e regras (ou falta deles) que fluíam; alunos cujos pais pouco se interessavam pela vida académica dos educandos. Alunos. Pequenos pré-adolescentes que careciam de acompanhamento no processo de autoconstrução, na sua principiante aprendizagem pelo caminho da vida. E é aqui que entra o papel do professor, um papel fulcral e decisivo na vida destas crianças.

Apesar destas carências e desequilíbrios, os alunos manifestavam algum interesse pela disciplina de História e Geografia de Portugal, pois durante as aulas observadas e orientadas pela professora estagiária, os alunos participavam frequentemente, exprimiam a sua opinião e discutiam ideias. Apesar de se desconcentrarem facilmente, com algumas chamadas de atenção da docente em formação, rapidamente se voltavam a focar, revelando assim respeito pelas regras de conduta da sala de aula. No que diz respeito às interações professor-aluno, existia um clima ameno de aprendizagem, sendo que a professora cooperante valorizava, acima de tudo, as interações e as experiências e vivências dos alunos, envolvendo-os assim

nos conteúdos e temáticas. Relativamente às interações aluno-aluno estas eram inconstantes, existindo, não raras as vezes, alguns conflitos e atritos, mas que rapidamente se resolviam. Na turma, notava-se, de modo evidente e geral, o interesse por materiais tecnológicos, como vídeos, animações, jogos e outras ferramentas digitais. Relativamente à disciplina em consideração (HGP), os alunos revelavam ter maiores dificuldades a nível da compreensão leitora, que acarretava uma série de fragilidades ao nível da compreensão de fontes históricas, bem como a capacidade de escrita coesa e coerente.

Face às contingências provocadas pela COVID-19, a turma permanecia numa sala fixa durante todo o horário escolar. Neste espaço educativo, as secretárias estavam organizadas de forma tradicional, em filas, onde os alunos estavam dispostos ou em pares, ou individualmente. Esta disposição, apesar de não ser imutável, era estratégica, de maneira a permitir uma entreaajuda e cooperativismo entre aluno-aluno. Quanto aos materiais expostos, a sala era detentora de um computador, internet, quadro e projetor. As paredes da sala encontravam-se vazias, devido ao macrocontexto já referido. Por fim, importa mencionar que, em termos físicos, a sala era ampla, com bastante luminosidade, no entanto, e apesar de ter aquecimento, era fria e desagradável no inverno.

2.4.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma de 6.º ano era composta por 23 alunos com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, sendo que nove eram do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Importa salientar que não existia nenhum aluno portador de NAS. Em termos socioculturais, realça-se o facto de serem alunos que viviam com um razoável nível económico, cujos EE, na sua generalidade, eram detentores de Licenciatura, tendo assim uma conduta económica e social completamente distinta da turma anterior. Nesta turma encontravam-se alunos que denunciavam uma insaciável sede de aprender, cuja vontade revelava curiosidade, espírito crítico, guardiões de sonhos e objetivos pessoais, fortemente elencados. Eram, substancialmente, alunos que evidenciavam um notório aproveitamento escolar. Além de

constituírem uma turma vista como uma “turma modelo”, eram alunos que fervilhavam de interesse pela aprendizagem ao nível da formação musical. Grande parte deles tinha alfabetização na área da música, pois pertenciam ao Ensino Básico Articulado de Música e de Dança: estudantes de violino, flauta transversal, clarinete, guitarra elétrica, contrabaixo, violoncelo, entre tantos outros instrumentos, espalhando melodias e harmonias nos seus sorrisos e no seu inestimável talento da pauta sem fim das artes. As principais dificuldades deste grupo esbarravam diretamente na compreensão leitora e, mais do que isso, na capacidade de escrita.

Foi, portanto, uma oportunidade agradável contactar com uma turma que se interessava em querer saber mais e melhor todos os dias e, no que à disciplina de Português diz respeito, compunha alunos com forte sentido crítico e com uma capacidade de expressão oral bastante satisfatória. Evidentemente que, se por um lado foi mais fácil motivá-los e envolvê-los nas diversas dinamizações, por outro lado também se assumiu como um desafio constante pois esta era a turma dos *Porquês*. Perguntavam sobre os ais diversos assuntos, alguns relacionados com os conteúdos da própria aula, outros nem tanto, mas revelando que *de nada duvida quem de nada sabe*.

No que diz respeito às interações professor-aluno, a professora cooperante e Diretora de Turma deste grupo de alunos, assumia uma posição ativa e assertiva uma vez que geria os conflitos de uma forma eficaz, valorizando o diálogo e o respeito pelo outro. No decorrer das aulas, era privilegiado a criatividade dos alunos, através de várias atividades relacionadas com os vários domínios, o respeito pelo outro, a partilha de ideias/experiências e o espírito crítico. Importa ressaltar que a docente titular valorizava todos os domínios do Português, partindo normalmente de um texto, literário ou não literário, para trabalhar características orais, escritas e gramaticais. Apesar de explorar, regra geral, o manual escolar, visto ser um recurso ao alcance de todos os membros da turma, variava estratégias e recursos de aprendizagem quando estes eram propícios pelos conteúdos, mas o recurso que, sem dúvida, mais utilizava para cativar os alunos, era a fala, o diálogo. Os alunos da turma do 6.º ano prendiam-se na voz e no discurso doce e amigável da professora cooperante e mergulhavam nas suas explicações, dialogando e criando momentos de interação ricos e significativos.

Na sala de aula existiam poucos espaços definidos, sendo que na parte da frente estava a secretária da professora e na restante sala de aula estavam dispostas as secretárias dos alunos, dispostas em fileiras. Os recursos presentes na sala de aula eram um computador fixo com internet, um projetor e um quadro branco. Existiam também quadros de afixação de posters, cartazes ou trabalhos realizados pelos alunos, no entanto nenhum era utilizado. A sala era ampla e possuía boas capacidades de luminosidade. Porém em termos acústicos não era a melhor, uma vez que o som passava de umas salas para as outras. Importa referir que os alunos estavam dispostos em pares, distribuídos pelas mesas organizadas em filas. Esta disposição foi eleita pela professora cooperante, estrategicamente, no início do ano letivo, e mantinha-se nas outras disciplinas, sendo que sempre que foram necessárias alterações, essas foram feitas ao longo do ano letivo.

Viver e sentir a escola do 2.º CEB foi, acima de tudo, incluir-se carinhosamente num seio de profissionais exigentes, cooperativos, que sempre receberam a docente em formação de braços abertos e prontos para ouvir atentamente as suas perspetivas e ideias, remando todos juntos na mesma direção-proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem possível a todos os alunos. A passagem da mestrandia por este contexto foi um misto de sensações, emoções e aprendizagens. Contactando com duas realidades distintas, lidou com a falta de interesse e o entusiasmo para a aprendizagem, com o *nada* e o *tudo*. Por um lado, crianças que não tinham bases familiares estruturais, carentes de afeto, de proteção e de orientação e que, por isso, viam nos professores e na escola o lar que precisavam. Por outro lado, crianças com objetivos bem definidos, acompanhadas, não raras as vezes excessivamente, pelos familiares e que encaravam a escola como uma fonte de conhecimento. Crianças. Apenas. Ambas tinham em si *todos os sonhos do mundo*.

2.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

Tal como foi possível verificar, são várias as realidades presentes nos contextos de ensino e que possibilitam diferentes predisposições para a aprendizagem e que, por essa razão, são

determinantes no processo de ensino e de aprendizagem, tal como será refletido no seguinte Capítulo. As duas escolas onde a docente em formação exerceu a sua prática educativa espelham esta variedade de contextos. A escola do 1.º CEB era carente de recursos e materiais físicos e tecnológicos, fator que se revelou, por um lado, limitador na conceção de algumas abordagens didáticas mas, por outro lado, motivador de desafio e criatividade acrescidos. Em contrapartida, no 2.º CEB este não foi um problema, mas sim a própria gestão das estratégias de trabalho colaborativo em tempo de pandemia, que eram muito restritas.

Mas nem só do espaço físico se fazem as escolas. Uma escola é, mais do que isso, uma organização social composta por pessoas. Em busca de uma escola equitativa, em todas as escolas se dinamizaram projetos, atividades e abordagens direcionadas para as necessidades dos alunos – alunos todos diferentes, mas todos iguais aos olhos da mestrande e que a fizeram perceber que está no caminho certo.

O próximo Capítulo debruçar-se-á sobre a intervenção educativa da docente em formação nestes contextos, físicos, sociais e humanos, e não só – face à pandemia –, iniciando com um breve enquadramento académico e profissional, desenvolvendo-se com a reflexão das dinamizações realizadas e culminando com a apresentação de projetos construídos a mil e uma vozes.

3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular da componente de Iniciação à Prática Profissional e é formada por um conjunto de elementos. Entre eles encontram-se: o Estágio, expandido em 400 horas; os Seminários, encontros impulsionados pelos professores supervisores e que visam o esclarecimento de assuntos nas mais diversas áreas curriculares, ocupando um espaço de 30 horas; as Orientações tutoriais, promovidas pelos professores supervisores e de forma a auxiliar a preparação das intervenções, num conjunto de 8 horas; e, por fim, o Trabalho autónomo, correspondente a 885 horas. Completa-se, assim, um total de 1323 horas de trabalho e dedicação da docente em formação, com vista à otimização do seu perfil pedagógico (Complemento Regulamentar Específico de Curso, 2020).

Relativamente ao Estágio, este foi desenvolvido nos 1.º e 2.º CEB simultaneamente, entre o dia 20 de outubro de 2020 e o dia 28 de maio de 2021. A prática profissional em contexto educativo desenvolveu-se em três fases, relativas ao percurso formativo, sendo elas a fase de Observação (O), realizada nas duas primeiras semanas de contacto com as diferentes turmas, a fase de Observação e Cooperação (OC), concretizada nas duas semanas seguintes e, por fim, a fase de Regências (R), correspondente às restantes semanas letivas (Tabela 1).

Tabela 1-Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio (Fonte: Documento Orientador da PES, 2020)

MÊS	SEMANAS			
OUT	5-9	12-16	19-23 O	26-30 O
NOV	2-6 OC	9-13 OC	16-20 R	23-27 R
DEZ	30-4 R	7-11 R	14-18 R	
JAN	4-8	11-15 R	18-22 R	25-29 R
INTERRUPÇÃO LETIVA				
MAR	1-5 R	8-12 R	15-19 R	
ABR	(5)6-9	12-16 R	19-23 R	26-30 R
MAI	3-7 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R

As semanas de *Observação* consistiram na própria observação, por parte da professora estagiária, do funcionamento do Agrupamento e das respetivas escolas, enquanto espaço físico, e a nível organizacional, das diferentes turmas e professoras cooperantes, dos espaços e recursos disponíveis e, claro, dos diferentes membros da comunidade escolar, não só professores, coordenadores, mas também técnicos de ação educativa, assim como das relações e dinâmicas estabelecidas. Assumindo-se como um pilar na formação académica da mestranda, a *Observação*, perspectivada na teoria e concretizada na prática, apresentou-se como um recurso eficiente na criação de laços afetivos com os demais, aspeto fulcral para a promoção de um ambiente acolhedor e facilitador da aprendizagem. Aliás, tal como afirma Perrenoud (2000), ensinar vai para além de uma dimensão científico-pedagógica. Ensinar envolve também a capacidade de criar relações entre docentes e discentes e, nesta medida, estas primeiras semanas foram cruciais. De forma a ter um apontamento escrito, e não apenas um registo resguardado pela memória fotográfica, a professora em formação recorreu a um instrumento que lhe permitiu delimitar, a bom termo, o campo de observação. Foi, então, que se construíram as grelhas de observação (ver Anexo 1).

As semanas seguintes, para além da observação contínua desenvolvida, especializaram-se sobretudo nos primeiros passos da intervenção educativa, através da *Cooperação*, em sala de aula e não só, em tarefas promovidas pelas professoras cooperantes e até, mediante solicitação das professoras cooperantes, de momentos de intervenção mais profunda, que consistiram na exploração de determinados conteúdos e dinamização de tarefas, em grupo pedagógico. Para além disto, a professora em formação teve a oportunidade de observar, durante estas semanas, outras turmas a cargo das professoras cooperantes, de outros anos de escolaridade, fatores que lhe permitiram alargar o seu conhecimento sobre a profissão docente.

Por último, destacam-se as semanas de *Regências*, período de tempo em que a mestrande teve a oportunidade de exercer, finalmente, a prática educativa, estudar as diferentes necessidades de cada grupo, planificar de acordo com essas necessidades, construir os mais diversos recursos, pôr em prática as estratégias planeadas e, claro, refletir sobre a prática, em cooperação com os demais intervenientes, para que existissem uma evolução e uma aprendizagem significativas, sempre com o objetivo de aprimorar a prática educativa.

Relativamente à intervenção educativa da professora em formação, esta foi desenvolvida em todas as áreas curriculares do 1.º CEB, Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, e nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal relativas ao 2.º CEB. De maneira a ser um percurso de aprendizagem gradual, começaram-se por desenvolver pequenos percursos didáticos, seguidos de sequências didáticas, culminando na planificação e realização de Unidades Didáticas.

Durante a prática educativa supervisionada, a mestrande conseguiu cumprir o total de regências previstas inicialmente, com início no mês de novembro e término no mês de maio. Assim, foram desenvolvidas oito regências no 1.º CEB, sendo três delas executadas em grupo pedagógico. Quanto a História e Geografia de Portugal, foram postas em prática dez regências, duas delas planeadas em grupo pedagógico. Relativamente a Português no 2.º CEB, realizaram-se 13 regências, 5 delas em tríade pedagógica. Tal como surge visível no Apêndice,

a professora em formação valorizou a articulação vertical e horizontal, ilustradas através das diferentes cores presentes no esquema (cf. Apêndice A).

A intervenção educativa da mestranda foi maioritariamente desenvolvida nos moldes tradicionais de ensino presencial. No entanto, devido à suspensão das atividades letivas presenciais decretadas no final do mês de janeiro de 2021, devido à Covid-19, o mês de março foi vivenciado em ensino a distância. Neste sentido, a mestranda realizou duas regências em regime de ensino *online* em cada disciplina no 2.º CEB, através da plataforma adotada pelo Agrupamento, *Google Meets*. Esta experiência potenciou uma otimização do percurso de aprendizagem da mestranda, uma vez que possibilitou o contacto com dois regimes de ensino com especificidades e necessidades dissemelhantes.

As reflexões sobre as dinamizações inerentes à Prática de Ensino Supervisionada, referidas anteriormente, serão apresentadas e desenvolvidas mais adiante neste Capítulo. Estas introspeções são fulcrais para o crescimento do saber do professor (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009).

3.2. SER PROFESSOR NA SUA MULTIDIMENSIONALIDADE

Entre uma vertente social, profissional e pessoal, molda-se o rosto de um professor. Um profissional de educação, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), e, em simultâneo, uma pessoa que abraça uma profissão exigente, com desafios cada vez maiores na sociedade que corre.

Nos termos do Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (2018), toda e qualquer criança tem direito a uma educação de qualidade. Ora, se considerarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo, promovida no Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, a educação tem como principal finalidade promover o desenvolvimento holístico do aluno, o seu progresso social e a sua democratização na sociedade.

Ser cidadão no século XXI é diferente de ter sido cidadão no século XX ou em séculos anteriores. Hoje, somos cidadãos não só de uma região, de um país, mas sim de um mundo, porque somos colocados em constante contacto com outras culturas, vivências e convenções. E, se, por um lado, esta globalização acarreta efeitos menos positivos como a complexidade e instabilidade, também nos transporta para um universo repleto de descobertas e inovações, que alimentam a esperança de um mundo melhor (Alarcão, 2001). Perante uma sociedade cada vez mais desafiante, marcada pela evolução repentina do conhecimento científico e tecnológico, importa desenvolver, nos alunos, capacidades que correspondam a esta inconstância e exigência do mundo atual e futuro. É neste sentido que o professor assume um papel preponderante no crescimento do aluno e na sua preparação para um vindouro promissor.

Estas conceções norteadoras do Sistema Educativo encontram-se ainda mais explícitas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), um documento mais recente e que, por essa razão, tem em conta os desafios atuais, que visa um conjunto de princípios, valores e competências a ser desenvolvidas durante o ensino obrigatório. Este documento orientador considera, como inerentes à prática docente, oito significativos princípios: (i) perfil de base humanista, centrado na pessoa e na dignidade humana (p. 8), (ii) aprendizagens efetivas e significativas, como valorização do saber ao longo da vida, (iii) inclusão, descrita no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, dado que a escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos (p. 8) que têm o direito à igualdade de oportunidades, (iv) sustentabilidade, tendo em vista uma maior consciencialização para a adoção de atitudes responsáveis, (v) flexibilidade curricular, descrita no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, centrada nos ritmos e necessidades de cada indivíduo para atingir perfil proposto e (p. 8), (vi) adaptabilidade, de modo a desenvolverem-se cidadãos eficientes perante novos contextos, (vii) estabilidade, para que se construa um ambiente de aprendizagem agradável e, por fim, (viii) a valorização do saber, despertando e fomentando a curiosidade do aluno, não só na escolaridade obrigatória, mas ao longo de toda a sua vida (Martins et al., 2017).

Ser professor envolve um conjunto de dimensões como a exigência, a criatividade e a investigação constantes, tal como referem os autores,

a profissão de professor é difícil e abrange um conjunto de tarefas. Mas para se ser competente é necessário ser abrangente, exigente, simpático, investigador, artista, aberto à mudança, responder às necessidades individuais dos alunos e estabelecer uma boa relação afectiva, além de dominar a matéria curricular. (Flores & Escola, 2008, pp. 775-776)

Com vista a facultar ao corpo docente um melhor desempenho profissional, promovendo o cumprimento das dimensões elencadas anteriormente, o professor tem ao seu dispor um conjunto de documentos curriculares, que o auxiliam no desenvolvimento do seu conhecimento científico, pedagógico e tecnológico. Nestes documentos, encontram-se expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, entre os quais programas, metas, orientações, perfis profissionais e *Aprendizagens Essenciais*, tal como está estabelecido no Artigo 3.º do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

Perante o assentamento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, a designação correspondente aos primeiros anos da educação escolar, ensino primário, foi substituída por Primeiro Ciclo do Ensino Básico, sendo o ensino básico considerado “um conjunto de níveis necessários para os alunos adquirirem os conhecimentos fundamentais para a vida social” (Formosinho & Machado, 2018, p. 6).

Em Portugal, o Ensino Básico reparte-se em três ciclos: (i) o 1.º ciclo com a duração de quatro anos, (ii) 2.º ciclo, desenvolvido em dois anos e, por fim, (iii) anterior e preparador do ensino secundário, 3.º ciclo, distribuído por três anos. De seguida, será apresentada uma reflexão acerca do perfil docente dos diferentes ciclos em que a mestranda participou, correspondentes aos dois primeiros enunciados, visto possuírem especificidades e conceções distintas. Não obstante, deve ser promovida uma articulação entre os diferentes ciclos do Ensino Básico e o Secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo, articulação essa que foi, sempre que possível, integrada na prática da docente em formação.

Independentemente do nível ou ciclo de ensino, ser professor, na perspetiva da docente em formação, passa por estar envolvido com os alunos, passa por poder alegrar-se a cada passo dado e terminar o dia com a sensação de dever cumprido. E retomando o início desta reflexão, perante uma sociedade cada vez mais desafiante, talvez se os professores “lançarem boas sementes” (Estanqueiro, 2010, p. 99), quem sabe se a sociedade não colherá bons frutos?

3.2.1. SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB destina-se, geralmente, a crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, assumindo um carácter “universal, obrigatório e gratuito”, tal como patenteia a LBSE (1986). A prática pedagógica do 1.º CEB diferencia-se dos restantes níveis de ensino. À luz de um regime de monodocência, característica proeminente neste ciclo, o professor do 1.º CEB encerra em si uma polivalência curricular (Silva, 2005) refletida na lecionação de um conjunto de áreas curriculares de um modo articulador e globalizante. Desta forma, as componentes do currículo, associadas ao 1.º CEB, são as áreas de *Português*, *Matemática*, *Estudo do Meio*, a *Educação Artística* (que integra as (i) *Artes Visuais*, a (ii) *Expressão Dramática/Teatro*, a (iii) *Dança* e a (iv) *Música*), *Cidadania e Desenvolvimento*, *Educação Física*, *Inglês*, *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC) e *Educação Moral e Religiosa Católica*. Apesar de algumas destas áreas integrarem as componentes curriculares do 1.º CEB, são lecionadas por docentes especializados, como é o caso do *Inglês* e da *Educação Moral e Religiosa Católica*.

Atendendo ao perfil generalista associado ao professor do 1.º CEB, este assume-se como um elemento potenciador no desenvolvimento integral e holístico do aluno, assente numa “pluridocência globalizante de valências diversificadas” (Formosinho, 1998, p.31). No entanto, e apesar do docente possuir a capacidade de decidir autonomamente e ter algumas margens de liberdade, concentra um vasto conjunto de responsabilidades e, por essa razão, deve ter em conta a “diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) e, sempre que necessário, usufruir de um serviço de coadjuvação, promulgado no Artigo 13.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

Relativamente à matriz curricular deste ciclo, a carga horária respetiva às áreas de Português e de Matemática são, no mínimo, sete horas semanais e, no caso de Estudo do Meio e de Educação Artística, três horas, também elas semanais. Para além das componentes curriculares já mencionadas, os alunos do 1.º CEB contam com Ofertas Complementares e

Apoio ao Estudo, acrescentando duas horas e meia semanais. Este total de horas perfaz aproximadamente entre 25 a 27 horas semanais.

O modelo de docência do 1.º CEB culmina numa estratégia promotora da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, isto é, formas possíveis de articulação entre as várias áreas disciplinares e que serão aprofundadas no ponto 3.2. do presente Capítulo.

De um modo geral, ser professor do 1.º CEB é contribuir para uma aprendizagem complexa, centrada em conhecimentos determinantes, na medida em que os primeiros anos de escolaridades se assumem como imprescindíveis no desenvolvimento do ser humano (Cadima et al., 2011). É durante esta primeira etapa que o aluno contacta com o “(...) desenvolvimento da linguagem oral e a organização e progressivo domínio da Leitura e da Escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, 1986).

Não só a dimensão científica é relevante nesta primeira etapa da vida escolar das crianças. Tendo em conta a perspetiva da professora em formação, o professor do 1.º CEB cria uma relação mais sólida e afetiva com os seus alunos. A partir do momento em que a criança entra na escola, a sua vida passa a pertencer não só ao seio familiar, mas também ao seio escolar, adquirindo um novo rumo. É aqui que a criança vai fazer novas amizades, conviver em grupo, respeitar as regras, desenvolver novos saberes, entre outras novidades e aprendizagens que têm um papel de extrema importância na formação do indivíduo, nomeadamente no desenvolvimento social e afetivo da criança (Almeida, 1999). Cabe, portanto, ao professor, tornar esta etapa da vida da criança uma etapa acolhedora e motivadora, de maneira a despertar o interesse das crianças para a aprendizagem.

3.2.2. SER PROFESSOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao contrário do regime de monodocência característico do 1.º CEB, o professor do 2.º CEB leciona as áreas disciplinares para as quais possui habilitações e conhecimentos. Por esta razão, a chegada a este ciclo representa uma mudança para os alunos, exigindo deles uma grande capacidade de adaptação, dado que,

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

O 2.º CEB desenvolve-se em dois anos, correspondentes aos 5.º e 6.º anos de escolaridade, cujo horário letivo passa a ser mais flexível e inconstante, distribuído pelas diferentes áreas curriculares. No que concerne à sua matriz curricular, as áreas disciplinares agregam-se em três secções, entre elas a secção relativa às (i) Línguas e Estudos Sociais, com um total de 500 minutos de carga horária semanal, a (ii) Matemática e Ciências, cujo tempo de estende por 350 minutos semanais e, por fim, (iii) Educação Artística e Tecnológica, ocupando um total de 270 minutos semanais. A primeira secção é composta pelas disciplinas de Português, Inglês e História e Geografia de Portugal, sendo, no mínimo, 250 minutos atribuídos à área de Português e os restantes minutos distribuídos por Inglês e HGP. Quanto à segunda secção, as disciplinas integradas são a Matemática, com um mínimo de 250 minutos semanais, e as Ciências. Por fim, na Educação Artística e Tecnológica, estão incluídas a Educação Visual, a Educação Tecnológica, a Educação Musical e a Educação Física, sendo que a disciplina de Educação Visual ocupa um tempo maior na carga horária dos alunos (90 minutos semanais). Para além das áreas disciplinares, ainda existem outras ofertas educativas, entre elas o Apoio ao Estudo e a Educação Moral e Religiosa.

A docência relativa a este nível de ensino, apesar de se organizar por área específica, implica um trabalho de articulação com os restantes professores da turma e do grupo disciplinar. Tal como afirma Ramos, Faria, Ramos & Rodrigues (2016), o professor do 2.º CEB continua a desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, contribuindo para a orientação do seu percurso escolar e profissional.

Apesar das especificidades de cada nível de ensino, e que estão claramente associadas às necessidades das crianças na correspondente faixa etária, não se pode olhar para elas de uma forma estrita e isolada, uma vez que o acompanhamento do aluno deve ser mantido tendo em conta o seu percurso como um todo (Ramos, Faria, Ramos & Rodrigues, 2016). Por esta razão, o novo contexto organizacional visa uma articulação vertical do currículo, articulação essa que foi, sempre que possível e pertinente, posta em prática pela docente em formação durante este percurso.

3.3. REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O ciclo da ação pedagógica distribui-se por quatro fases fundamentais, a *Observação*, a *Planificação*, a *Intervenção* e a *Avaliação* (Latorre, 2003). A *Observação*, etapa já elencada anteriormente, assumiu-se como um momento fundamental durante o processo de aprendizagem da mestranda, uma vez que o sucesso de uma intervenção passa por conhecer o contexto e planificar de acordo com as suas características, necessidades e interesses. A este respeito, Estrela (1994) refere que “a *Observação* tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p. 56). Este período de observação, apesar de coincidir com as primeiras duas semanas da prática educativa, assumiu-se como um processo contínuo e assente nas necessidades que imergiam nos diferentes momentos de planificar.

Tal como indicam Moreira & Duarte (2019), “a ação docente também se faz do ato de planificar” (p. 43). Ora, durante a elaboração da *Planificação*, o docente, ou os docentes, refletem sobre um conjunto de elementos essenciais ao bom desenvolvimento de uma ou mais aulas. Estes elementos passam pela avaliação das necessidades do grupo, análise da situação e estabelecimento de prioridades, seleção dos objetivos a atingir, seleção e organização dos conteúdos, definição das estratégias de ensino e elaboração de um plano de avaliação (Diogo, 2010). Assim sendo, e apesar de este planeamento não necessitar de ser

cumprido rigorosamente, dado o seu grau de abertura e flexibilidade, assume-se que é um processo complexo e exigente, mas que foi uma mais valia na prática educativa da docente em formação.

A este propósito, salienta-se a importância do conhecimento docente face aos documentos orientadores em vigor, para a concretização desta etapa. Para todas as planificações construídas pela mestrandia e pelo grupo pedagógico, houve uma análise prévia de vários documentos, em que se destacam as *Aprendizagens Essenciais*, documento de orientação curricular de áreas específicas com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e que expressa uma tríade de elementos, assentes em conhecimentos, o que os alunos devem aprender, em capacidades, os processos cognitivos que devem desenvolver e, por fim, atitudes, o saber fazer depois desta aprendizagem (DGE-MEC, 2018). Estes documentos foram realizados em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Tais documentos não inviabilizaram a análise dos *Programas e Metas Curriculares* das diferentes disciplinas.

A *Planificação* também pode ter diferentes dimensões, partindo de simples planificações de curta duração, como é o caso das planificações de aula, até planificações a médio prazo, que remetem para uma maior duração (Moreira & Duarte, 2019). Na PES, e sendo este um percurso evolutivo, a formanda teve a oportunidade de planificar e colocar em prática quer percursos didáticos, desenvolvidos em aulas únicas, quer sequências didáticas, desenvolvidas em conjuntos de aulas consecutivas, quer, ainda, unidades didáticas, avocadas como a etapa mais complexa e aglutinadora da ação pedagógica. Parece-nos relevante, antes de mais, esclarecer e refletir sobre este modelo de organização educativa.

De acordo com António Pais, a *Unidade Didática* consiste numa organização metodológico-estratégica que tem em vista a articulação de conteúdos programáticos através da criação de diversos percursos pedagógicos relacionados entre si por meio de um elemento integrador e num determinado período de tempo. Estas unidades de programação apresentam como principais características a formação metodológica de “um todo coerente, a partir da inter-

relação de todos os elementos que a constituem” (Pais, 2013, p. 70) e devem, acima de tudo, ser práticas, motivadoras, flexíveis, pertinentes, dinâmicas e avaliáveis (Pais, 2013).

Ainda na perspectiva do mesmo autor, do ponto de vista estrutural, a *Unidade Didática* deve ser concretizada em várias etapas, que se organizam em diferentes categorias (Figura 2): (i) elementos didatológicos, momento em que se realiza uma breve descrição e justificação da unidade, assim como a caracterização do contexto de ensino (alunos, espaço e materiais disponíveis) e a definição dos principais objetivos; (ii) seleção e sequenciação do conteúdo programático, em que é selecionada a temática e os elementos integradores, bem como as áreas e respetivos conteúdos programáticos; (iii) desenho dos percursos de ensino-aprendizagem, através da definição de uma seleção rigorosa das diferentes estratégias e tarefas de ensino e aprendizagem e elaboração do consequente guião ou planificação de desenvolvimento; (iv) avaliação, passo fundamental para refletir sobre a prática educativa, não só relativa às aprendizagens dos alunos, mas também sobre a própria prática da docente (Pais, 2013).

Durante o desenvolvimento da PES, a professora estagiária planeou e concretizou cinco *Unidades Didáticas*, tendo em conta as etapas anteriormente elencadas, nomeadamente a seleção de um título aglutinador. Assim, destacam-se as seguintes unidades: (i) *Contos e Recontos*, desenvolvida em grupo pedagógico e resultante da articulação horizontal e vertical entre diferentes áreas do 1.º CEB e de Português do 2.º CEB; (ii) *Denomimar e Pandelavrear: um mundo para criar!*, desenvolvida também em grupo pedagógico e em regime de ensino misto (presencial e online), que envolveu todas as áreas científicas e as turmas da prática educativa; (iii) *Com sonho e magia um artista se cria*, desenvolvida pela mestranda, constituída com uma articulação horizontal, entre as áreas de Português e de HGP do 2.º CEB; (iv) *Viajar, Velejar e Valorizar*, aglomerando todas as turmas da prática educativa e diversas áreas do saber; (v) *Há mar e mar, há laços para criar!*, a unidade final, resultante da articulação horizontal e vertical entre os diferentes ciclos de ensino.

A *Observação* e *Planificação* culminam no processo de *Intervenção* que, apesar das demais planificações e antevisões realizadas pelos docentes, devem ser flexíveis e adaptáveis,

valorizando a fluência das próprias necessidades dos alunos no momento. A última fase desta ação pedagógica, mas não menos importante, é a avaliação sistemática, não só dos alunos, mas também do trabalho desempenhado pela docente. A este propósito, Flores e Escola (2008), referem que,

o exercício de (re)olhar - sena tentativa de reencontrar o seu processo identitário, possibilita rever - se num cenário onde se vivem e viveram experiências em constantes mutações. Isto desafia a questionar como vivem actualmente os professores a sua profissão e como perspectivam o futuro. (p. 768)

Neste sentido, as reflexões realizadas pela docente em formação, antes e após ação, constituíram um importante instrumento de aprendizagem baseada num perfil reflexivo e analítico, na perspetiva de um desenvolvimento profissional focado no aluno (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Segundo Alarcão (2007), professores dotados desse perfil reflexivo vão mais longe na sua prática pedagógica. Evidentemente, a supervisão na formação de professores torna-se essencial na promoção de um perfil reflexivo e investigativo, na medida em que a sua função passa, não só, pela melhoria da prática pedagógica, mas também pela promoção da capacidade de reflexão e inovação.

Ao longo dos subpontos seguintes, pretendeu-se não apenas descrever, mas refletir sobre as intervenções no âmbito da PES. Para facilitar a organização estrutural, o mesmo encontra-se subdividido em áreas curriculares.

3.3.1. MATEMÁTICA: MATEMATIZAR O SABER

Não se deve apresentar a Matemática como uma disciplina fechada, monolítica, abstracta ou desligada da realidade (Fernandes, 1994, p.24)

Conferindo relevo ao discurso de Dárida Fernandes, é evidente a necessidade de destacar a perceção errónea de que a *Matemática* é uma área isolada, estática e singularmente abstrata, figurada. Trata-se do oposto. A *Matemática* é uma ciência submersa de vicissitudes e, não raras as vezes, contradições. Não obstante, à semelhança das outras áreas, a *Matemática* está presente na vida real, estabelecendo correlações com outros domínios do saber, potenciando momentos de conhecimento diversificados, procurando concordar situações de raciocínio, de

comunicação e de resolução de situações problemáticas. A prática pedagógica da docente em formação apoiou-se nesta conduta: cruzar a *Matemática* com os seus domínios, entrelaçá-la com as outras áreas do saber, difundir-la ao quotidiano dos alunos e, ainda, conectá-la ao imaginário.

Além da contemplação destes princípios, a mestranda procurou incorporar nas suas dinâmizações de *Matemática*, componentes organizadores e reguladores da ação pedagógica. Neste sentido, planeou rigorosa e cautelosamente as aulas para que envolvessem as diversas fases de apoio ao processo de ensino-aprendizagem: (i) motivação e problematização, (ii) ativação dos conhecimentos prévios, (iii) desenvolvimento da aula, (iv) sistematização e registo no caderno, (v) consolidação e, não menos importante, (vi) a avaliação. Estas fases permitiram delinear a estrutura das aulas, sendo possível o estabelecimento de um fio condutor, possibilitando pensar e repensar na ação pedagógica, tornando as experiências de aprendizagem unívocas (Fernandes, 1994).

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018b), o ensino da Matemática deve ser regulado de maneira a promover nos alunos o saber relacionado com os temas e conteúdos de aprendizagem, especificamente *Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados*, “recorrendo a situações e contextos variados, incluindo a utilização de materiais diversificados e tecnologia” (p. 7). Deste modo, no âmbito da PES, a docente em formação contou com a dinamização de cinco regências de articulação de saberes, envolvendo esta área disciplinar. Todos os percursos didáticos desenvolvidos partiram de um vasto leque de opções metodológicas, nas quais a docente em formação procurou dosear, na quantidade apropriada, a inovação e o uso de ferramentas que estimulassem o raciocínio matemático. E que, para além disso, pudessem predispor os estudantes para a aprendizagem.

Durante a PES, a mestranda promoveu atividades que se orientaram para a abordagem dos três domínios de conteúdo conferidos a esta área e ciclo de estudos, já supramencionados. A escolha dos conteúdos teve sempre como ponto de partida reuniões com a professora cooperante, que lhe permitiram abraçar as temáticas com entusiasmo. De seguida, e porque

este trilha foi longo e complexo, será apresentado um conjunto de percursos dinamizados em diferentes domínios do saber matemático na turma do 4.º ano de escolaridade.

Números e Operações

A Matemática deve ser considerada uma componente de interação e complementaridade entre outras áreas do saber e, dessa maneira, promover um conhecimento cada vez menos fragmentado torna-se essencial (Fernandes, 2017). Foi a partir desta premissa que se realizou a unidade *Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!*, desenvolvida, como já foi referido, em grupo pedagógico, e assente no domínio dos *Números e Operações*. Nesta dinamização, a temática dos *Números Racionais Não Negativos*, especificamente, as *Frações*, foram o elemento integrador de todo o percurso, em articulação com áreas como *Dança*, *Estudo do Meio*, *Português* e *Educação para a Cidadania*. Alusivo ao Dia Mundial da Saúde, coincidente com o dia da aula, a turma tinha o desafio de descobrir, através de pistas ativadas pelas diversas atividades desenvolvidas ao longo do dia, os pilares fundamentais para se manter um estilo de vida saudável. O presente percurso envolveu diferentes fases do aprender matemático, com vista a potenciar um conhecimento mais sólido e significativo para os alunos, nomeadamente a (i) mobilização, (ii) aquisição, (iii) consolidação e (iv) criação.

Assim, o primeiro momento debruçou-se sobre a mobilização de conhecimentos dos alunos, em que, no espaço exterior da escola, estes tiveram de se organizar de diferentes formas para executar uma coreografia orientada pelas professoras estagiárias. Esta atividade possibilitou que os alunos relembassem alguns conceitos matemáticos como *todo*, *metade*, *terço* e *quarto*, formando grupos constituídos por *metade* dos alunos da turma, pelo *terço* dos alunos da turma e assim sucessivamente. Aproveitando o espaço exterior, foi proporcionada uma tarefa de “Caça aos alimentos”, cujo principal objetivo era que os alunos, distribuídos por equipas, interpretassem várias *Adivinhas de Frações* (Figura 4), descobrissem os alimentos a que correspondiam e encontrassem-nos no recinto escolar. Esta atividade, para além de potenciar a consciência fonológica, permitiu uma articulação pertinente entre duas áreas tão distintas e complementares, a Matemática e o Português.

1. Qual é ela, qual é ela
Que para descobrir tens de ter
Os últimos $\frac{2}{7}$ da palavra “ABRAÇAR”
A primeira metade da palavra “ROXO”
E o primeiro quinto da palavra “ZEBRA”.
Quem sou eu? _____

Figura 4-Exemplo de uma "Adivinha de Fração" para o alimento arroz (Fonte: construído pelo grupo pedagógico)

A fase de aprendizagem de novos conceitos e conteúdos foi promovida já em contexto de sala de aula. Neste momento, foi introduzida a adição de frações, com o denominador comum, sempre valorizados a interação e o diálogo entre professoras estagiárias e alunos e explorados conceitos e ideias matemáticos, uma vez que “o momento em que o aluno propõe uma nova ideia ou asserção é uma oportunidade especial para promover a aprendizagem e a averiguação matemática” (Liping, 2009, p. 186).

Assumindo que a teoria e a prática são indissociáveis, a terceira fase da presente dinamização assumiu-se como fulcral para a consolidação das aprendizagens efetuadas anteriormente. Para pôr em prática tudo o que aprenderam, os alunos, utilizando os alimentos encontrados no exterior da escola, organizaram um prato (Figura 5), previamente dividido em oito partes iguais, onde incluíram uma fração de alimentos que consideraram saudáveis, e outra fração com alimentos que consideraram menos saudáveis e que, por essa razão, teriam de equivaler a uma menor quantidade. Esta tarefa gerou alguma discórdia por parte de vários alunos em relação a alguns alimentos; no entanto, salientou-se a postura ativa das docentes em formação que foram sempre pedindo aos alunos que justificassem as suas escolhas, apelando ao seu sentido mais crítico, competência patente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017).



Figura 5-Registo fotográfico dos pratos construídos pelos diferentes pares (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)

O percurso culminou com a competência, à partida, mais avançada do conhecimento e que coincide, também, com uma competência que se espera desenvolver nos alunos, a criatividade. Os alunos, coletivamente, criaram uma *Adivinha das Frações* e, para isso, recorreram-se à palavra do dia: saúde. A adivinha criada pelos alunos encontra-se na Figura 6:

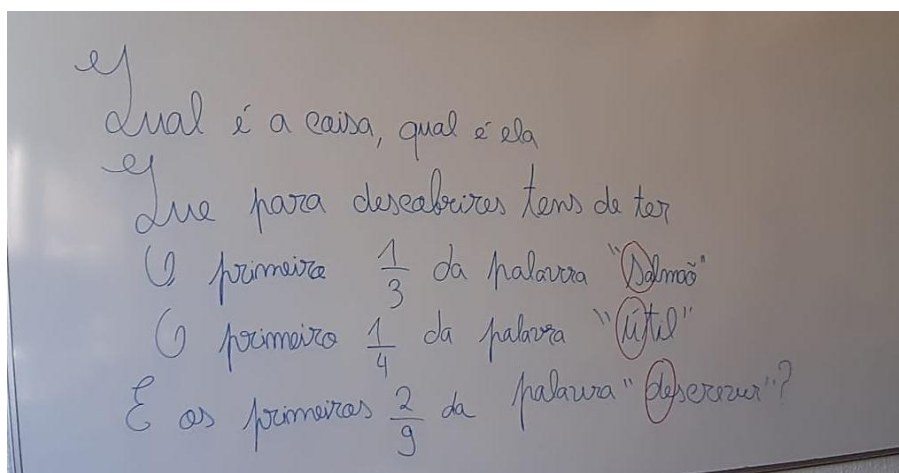


Figura 6-Adivinha das Frações construída pela turma do 4.º D sobre a palavra saúde (Fonte: registo fotográfico do grupo pedagógico)

Organização e Tratamento de Dados

O segundo domínio trabalhado pela docente em formação foi o domínio referente à *Organização e Tratamento de Dados*, na unidade pedagógica *Há mar e mar, há laços para criar*, desenvolvida em torno de um Projeto de Intervenção e que, por essa razão, será mais

aprofundada no próximo Capítulo. No entanto, é importante refletir sobre o raciocínio estatístico desenvolvido na atividade de catalogação e organização de um conjunto de provérbios retirados de um *corpus*, alguns deles criados pelas crianças em questão. Primeiramente, os alunos, organizados por pares de trabalho, catalogaram um conjunto de 15 provérbios¹ (diferentes para todos os grupos) de acordo com três categorias semânticas (*Relações humanas*, *Bem-estar* e *Atitudes e Comportamentos*). Depois de concluída esta tarefa, os pares organizaram os dados numa tabela previamente construída pela mestrand. Esta estruturação com recurso a uma tabela assumiu-se como um passo essencial para a tarefa seguinte, que comportou a construção de um gráfico de barras respeitando os dados apresentados anteriormente. Após todos os pares construírem este gráfico, existiu um momento de trabalho coletivo, em que os dados tratados por cada um dos grupos foram compilados, realizando-se, posteriormente, um gráfico em grande grupo. Esta atividade permitiu desenvolver conhecimentos sobre a interpretação de dados e organização da informação recolhida, promovendo capacidades que envolveram a compreensão de informações estatísticas representadas de diversas formas, neste caso, através da interpretação e categorização de Provérbios. Revelou, ainda, ser uma atividade motivadora e inovadora, pois os alunos mostraram-se empenhados em tratar e organizar provérbios que tão familiares lhes eram, uma vez que participaram da sua elaboração na fase de criação.

Geometria e Medida

A prática docente na área da Matemática culminou com um percurso pedagógico desenvolvido em grupo pedagógico e que teve como principal foco o domínio *Geometria e Medida*. Em tal percurso apresentou-se uma estratégia inovadora e enriquecedora, na medida em que potenciou um conhecimento interdisciplinar, através de tarefas realizadas a partir de uma pesquisa orientada pela Web, coincidentes com várias áreas disciplinares. A aula, intitulada *Quanto tempo o tempo tem?* (ver Apêndice C), iniciou-se com a leitura e compreensão de uma obra literária, *O mundo num segundo* de Isabel Minhós Martins, desencadeando a grande questão problema da aula, coincidente com o título dado ao

¹ Os provérbios pertencem a um conjunto de provérbios retirados do corpus *Na hora de confinar, também podes proverbiar*, sobre o qual se centrar-se-á no Capítulo seguinte deste Relatório de Estágio.

percurso da aula. Para dar resposta a esta questão, os alunos foram distribuídos por grupos, sendo-lhes atribuída uma tarefa relacionada com diversas tipologias de tempo – tempo cronológico, tempo gramatical, tempo psicológico, tempo histórico e tempo climatérico. Através de um Website² já previamente preparado pelas professoras estagiárias, os alunos desenvolveram as respetivas tarefas e, posteriormente, apresentaram os resultados das suas pesquisas à turma.

No âmbito da *Matemática*, a tarefa estava relacionada com a medição do tempo, em particular, a contagem das horas, dos minutos e dos segundos. Os alunos, primeiramente, fizeram algumas revisões sobre a temática, investigaram novos conteúdos com recurso a *websites* já devidamente selecionados pelas mestrandas, consolidaram os conhecimentos, através de jogos interativos, e, no final, criaram um problema para desafiar os restantes colegas da turma (cf. Apêndice C1). Efetivamente, os alunos demonstraram motivação e interesse por todas as tarefas desenvolvidas ao longo da aula e revelaram não apenas o desenvolvimento de conhecimento, mas também a própria construção do conhecimento, motivada pelo método em foco, o ensino por descoberta. Este modelo didático, segundo Félix (1998), assenta numa aprendizagem centrada no aluno de uma forma ativa, em que o conhecimento matemático serve para o aprendiz compreender melhor a realidade que o rodeia. Com esta estratégia, as ideias estruturaram-se, a comunicação matemática desenvolveu-se, e gradualmente o conhecimento enraizou-se. A aprendizagem triunfou!

Revisitando as fases de apoio à prática educativa, resta fazer uma alusão à fase da Avaliação, visto contribuir para o desenvolvimento profissional da mestranda, como professora de Matemática. Este assentou numa avaliação em que o desempenho dos estudantes foi analisado com base em Grelhas de Observação, adaptadas a cada necessidade e objetivo das diferentes aulas.

A mestranda procurou que as aulas de *Matemática* fossem espaços abertos à inovação, à diversificação, à comunicação e à aprendizagem. Articulado esta área primordial da aprendizagem para os alunos a outras áreas do conhecimento, foi percorrido um caminho

² Website disponível em <https://denominar-e-pandelavrear-um-mundo-para-criar5.webnode.pt/>

significativo de aprendizagem com sucesso, na perspetiva da mestranda e tendo em conta os *feedbacks* que foi recebendo ao longo do ano de estágio. A *Matemática* foi, não raras as vezes, uma disciplina aberta e ligada com a realidade.

3.3.2. PORTUGUÊS: *EU OUÇO, TU FALAS, ELE LÊ, NÓS ESCRREVEMOS*

*Quase todas as palavras
precisam de ser limpas e acariciadas:
a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.
Algumas têm mesmo de ser lavadas,
é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias
e do mau uso (Magalhães, 2000)*

De acordo com a perspetiva do sujeito poético, a cada dia sentimo-nos aprisionados e exauridos com a imensidão de palavras repetidas, repisadas, murchas. Palavras cansadas. Palavras gastas. Palavras que precisam de ser limpas, polidas e compreendidas. Talvez se possa contribuir para essa limpeza, polimento e compreensão quando se trata de práticas pedagógicas. Serão também as metodologias que caem na rotina e monotonia e precisarão de ser limpas, renovadas e atualizadas? Se assim for, esta lavagem necessária está também a cargo dos professores de Português.

Como membros de uma dada comunidade linguística, é-nos exigida competência comunicativa, com o intuito de enveredarmos numa sociedade harmoniosa, cuja língua é um bloco comum e unificador. É a partir do momento em que nasce que a criança contacta com esta comunidade e inicia o processo de aquisição da língua materna (Duarte, 2008). No entanto, para que o desenvolvimento linguístico siga continuidade, é necessário que exista um processo de ensino de aprendizagem exímio e, neste sentido, o professor de Português assume um papel fundamental.

Ao longo dos 1.º e 2.º CEB, segundo os *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, et al., 2015), espera-se que os alunos desenvolvam competências nucleares em cinco domínios específicos, indo ao encontro do título deste subponto: (i) *Oralidade*, (ii) *Leitura*, (iii) *Escrita*, (iv) *Educação Literária* e (v) *Gramática*. Relativamente à prática da mestranda, nesta área, no 1.º CEB, foram dinamizadas oito regências, as quais incluíram, ainda que nem sempre focalizados, os cinco domínios mencionados. No que confere ao 2.º CEB, foram dinamizados sete percursos, mais uma vez em consequência de articulações horizontais e verticais, apelando a um conhecimento multidimensional. Tal como no 1.º CEB, a professora em formação contou com o desenvolvimento de opções metodológicas destinadas a vários domínios e torna-se, portanto, pertinente refletir sobre as intervenções em cada um dos domínios curriculares de Português.

Educação Literária

Convencida de que as crianças e adolescentes estimam, geralmente, ler e ouvir ler histórias, foi intuito da professora em formação convidar os alunos a voar nas asas da imaginação. Embarcaram, assim, nas suas dinamizações, heróis, ações, tempos, espaços, mistérios, emoções, verdades, mentiras, reflexões e dúvidas, risos e esperanças (Figura 7). Desde os mais pequenos, literalmente, aos grandes textos literários que, ora foram explorados na aula de Português como ponto de partida, como fio condutor de uma unidade didática, ou como ponto de chegada, constituíram a ideia de que o texto é o elemento central de uma aula de língua materna. Foram vários escritores, várias as obras, distintas as capas e contracapas, mas a mesma sensação: folhear um livro prazerosamente e entrar num mundo ideal. Entre textos narrativos, dramáticos e poéticos, destacam-se as obras exploradas nos 1.º e 2.º CEB, *A princesa e a ervilha* de Hans Christian Andersen, *Onde está a lua?* de Jordi Amenós, *O beijo da palavrinha* de Mia Couto, *A nuvem e o caracol* de António Torrado, *Olá, farol!* de Sophie Blackall, *O mundo num segundo* de Isabel Minhós Martins, *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, *O limpa-palavras* de Álvaro Magalhães, *Os piratas* de Manuel António Pina e *Amigo* de Alexandre O'Neill. Sendo os mais velhos detentores de sabedoria, responsáveis por transmitir, de geração em geração, os seus conhecimentos, abraçaram-se, durante as aulas de Português,

os textos pertencentes à esfera da Tradição Oral, a par do desenvolvimento de um projeto que apresentaremos no capítulo seguinte. Provérbios foram descodificados e criados, lengalengas trauteadas e até cantaroladas. Uns conseguiram desdobrar a língua numa tentativa de pronunciarem “O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem...”, outros envolveram-se em adivinhas, contos, lendas. A promoção da leitura de muitos e variados textos influencia, de forma positiva, o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, pelo que a mestrande tentou, sempre que possível, expor as crianças a textos assentes na complexidade sintática e na riqueza lexical (Duarte, 2011).

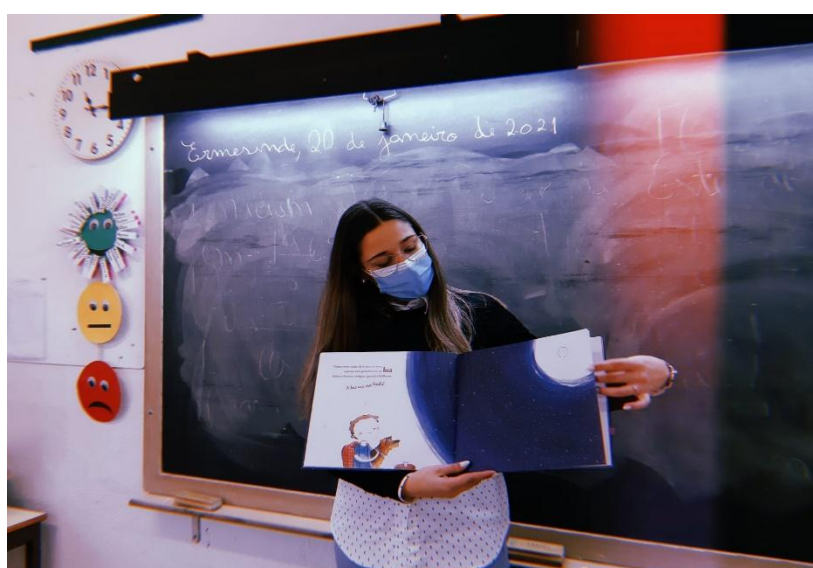


Figura 7-Registo fotográfico da mestrande a explorar uma obra literária (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Leitura

Em ambos os ciclos, a leitura entrou pelas portas franqueadas da aula de Português sem pedir licença. No geral, a professora em formação promoveu atividades de leitura envolvendo textos literários e não literários, que se distribuíam por três grandes momentos cruciais, para o envolvimento da turma com as obras em questão:

- (i) momento de pré-leitura, em que, normalmente, era realizada uma antecipação do texto, e que demonstrou ser relevante para envolver as crianças nos temas, conteúdos e textos a explorar. Várias atividades foram realizadas a este nível,

entre elas a exploração de elementos paratextuais, como ilustrações, título e autores.

- (ii) momento de leitura, tendo sido promovidas estratégias e modos de ler diversificados, destacando-se, a nível dos intervenientes, leituras realizadas pelos alunos, pela professora estagiária, pelo grupo pedagógico³ e professora cooperante e em coro. Quanto ao modo de ler, foram potenciados momentos com acompanhamento de vídeo, imagens, música e, ainda, leituras dramatizadas;
- (iii) momento de pós-leitura, dedicado essencialmente à identificação das várias isotopias presentes no texto e à sua compreensão. Neste aspeto, foram realizadas fichas de leitura, atividades de audição ativa e, até, exercícios de intertextualidade.

Dando ênfase a uma dinamização cujo foco foi precisamente o domínio da *Leitura*, no âmbito do 4.º ano do 1.º CEB, a intervenção *No mundo da lua, a imaginação flutua* (cf. Apêndice B) desenvolveu-se a partir da obra literária *Onde está a Lua?*, de Jordi Amenós e Albert Arrayás. Esta obra literária exige uma compreensão quer do ponto de vista verbal quer do ponto de vista visual, pelo que pareceu uma proposta viável para desenvolver um momento de compreensão assente não só na linguagem verbal, mas também “na compreensão dos valores simbólicos e alegóricos representativos das imagens (...) ou na compreensão inferencial dos conteúdos visuais” (Baptista, 2015).

Nesta perspetiva, a docente em formação começou por apresentar à turma, ainda que com o seu exterior completamente tapado por uma capa preta, o livro, potenciando, posteriormente, a exploração de algumas ilustrações presentes no interior da obra, numa primeira fase, sem ser apresentado o texto verbal. Assim que os alunos observaram atentamente as primeiras ilustrações apresentadas, referiram com segurança «é a lua!», «é um foguetão!», «é uma estrela!», «é um queijo», «são as fases da lua!». Após esta exploração

³ Vídeo com a leitura do poema *Olimpa-palavras*, realizado pelo grupo pedagógico, desenvolvido na Unidade Didática *Denomimare Pandelavrear: um mundo para criar!*, disponível em [LIMPA PALAVRAS - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...)

inicial, ainda sem ser revelado o título do livro, a docente em formação confrontou as ilustrações já exploradas com o respetivo texto verbal, tal como ilustra a Figura 8:

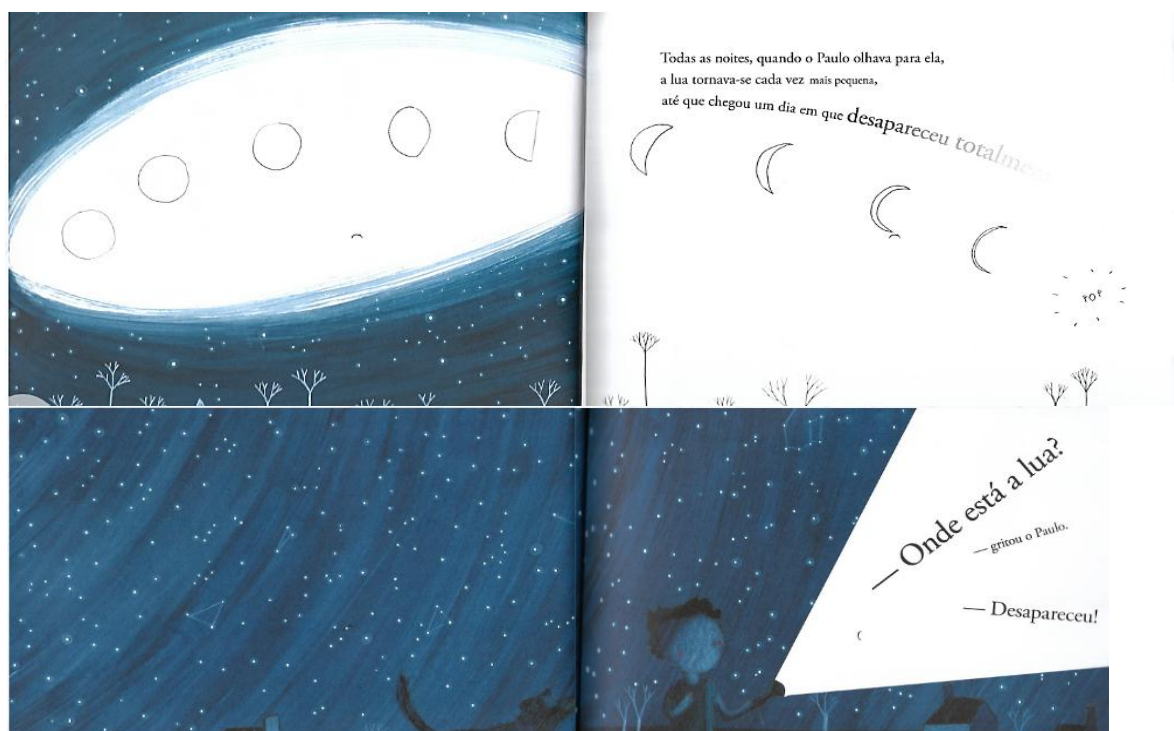


Figura 8-Páginas da obra referentes à exploração inicial (Fonte: Livro Onde está a lua? de Jordi Amenós)

Perante isto, levantaram-se algumas questões orientadoras, tais como «Já conhecemos uma personagem. Qual é?» e «O Paulo vai ter um problema, qual será?», o que levou a que as crianças descobrissem muitos aspetos relevantes para a compreensão da obra, como as personagens, o assunto e a situação-problema. O momento de pré-leitura culminou no levantamento de hipóteses de título para o livro pelos alunos (Figura 9).

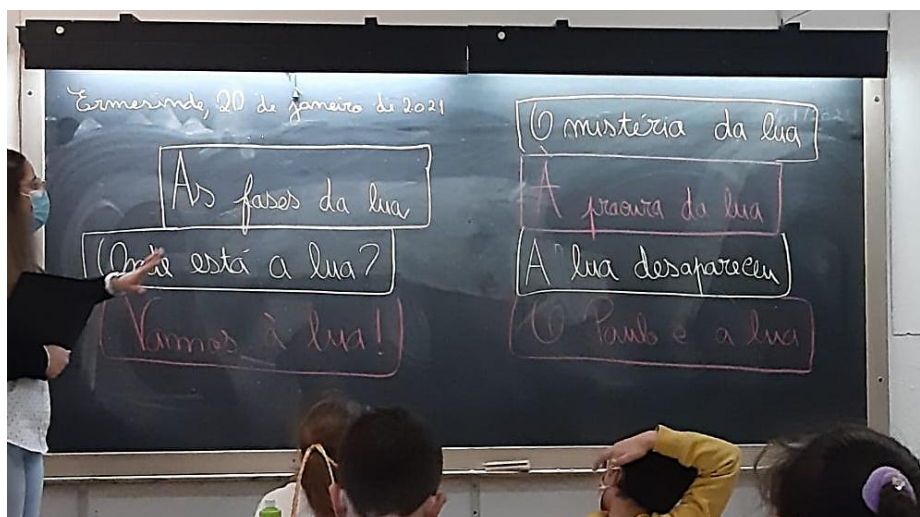


Figura 9-Registo fotográfico das sugestões de títulos dos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

O mistério do título permaneceu durante o momento de leitura da obra, que foi realizado pela professora estagiária duas vezes. Em primeiro lugar, a mestrande leu expressivamente o livro, mostrando as ilustrações, com o intuito de potenciar a fruição leitora. Ora, quando o professor cria rotinas diárias de leitura expressiva, potencia um contexto propício à leitura (Sim-Sim, 2009). Daí ter adotado esta postura: em frente aos alunos, procurando transmitir emoções, sentimentos e atitudes vivenciadas por cada personagem que representava, através de uma leitura recreativa (Amor, 2006).

O segundo momento de leitura foi um momento de escuta ativa, uma vez que cada par de alunos tinha a tarefa de responder a uma questão previamente distribuída pela professora em formação. Esta estratégia foi pertinente e produtiva, pois levou a que os alunos focassem a sua atenção em determinados aspetos relevantes para a compreensão da obra. Torna-se importante, para o desenvolvimento da compreensão verbal, que se criem momentos que estimulem aos alunos a capacidade de saber escutar, identificando aspetos essenciais na mensagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A este respeito, e fazendo uma ponte com o momento de pós-leitura, foram partilhadas as respostas às questões anteriores e levantadas outras de natureza inferencial e crítica, com o

intuito de frisar a ideia de que ler é, sobretudo, “um acto interpretativo” (Lomas, 2003, p. 165). A exploração da obra terminou com a revelação do título da obra literária. Este mistério prolongado ao longo da aula foi um método eficaz pois suscitou o envolvimento por parte de todos os alunos.

Quanto ao 2.º CEB, várias foram as atividades promovidas no âmbito do domínio da Leitura. Destaca-se, entre outras, uma aula inserida na unidade *Com sonho e magia, um artista se cria!*, que teve como ponto de partida a obra *Os piratas*, de Manuel António Pina. Ora, sendo o baú um objeto identitário e relevante no desenvolvimento da ação da obra, a mestranda iniciou a aula apresentando um baú à turma no qual se encontrava um grande tesouro: a arte. Dentro do baú dispunham-se sete objetos, correspondentes às sete artes, descobertas pelos alunos, de forma a introduzir o teatro e, com ele, o texto dramático. O momento de leitura foi promovido por vários alunos da turma, numa primeira fase, em forma de leitura expressiva, lendo as indicações cénicas, mas numa segunda fase, uma leitura dramatizada, tendo em conta o ambiente sonoro, a luminosidade e o cenário, estratégias essas que, segundo Sim-Sim (2007), o ensino da leitura de um texto dramático deve contemplar. Durante estas encenações, repetidas, os alunos mostraram-se interessados por esta vivacidade que o texto dramático transmite, revelando que a leitura e representação de textos de teatro permitem o treino de aspetos prosódicos e o aprofundamento da sua compreensão (Sim-Sim, 2007).

Não desfazendo a importância da compreensão leitora, momento imprescindível à leitura, a professora estagiária recorreu a algumas atividades presentes no manual escolar e acrescentou outras, na medida em que é também relevante o uso, embora que equilibrado e ponderado, do manual escolar. Explorou-se o vocabulário específico, a influência e função de cada personagem, as interações entre elas e as relações entre a história e o espaço cénico (Sim-Sim, 2007). A exploração culminou com a elaboração de um mapa mental sobre as características do texto dramático. Entre *um, dois, três, ação!*, despertou-se o interesse pelo mundo do teatro.

Escrita

Em várias aulas de Português abriram-se de par em par as portas para a escrita, ou como objeto de estudo, partindo da língua falada, ou como fenómeno de ordem inversa, visto que, tal como aponta Lomas “a língua falada pode ser escrita e a língua escrita, falada” (Lomas, 2003, p. 111), o que reflete a articulação entre domínios. De facto, este é um domínio sobre o qual se evidenciam mais dificuldades, ouvindo-se fios de vozes, nos confins da sala, “Oh professora, não gosto de escrever!”. Foi a pensar nesta dialética, entre os interesses dos estudantes e a necessidade de orientar a aprendizagem para a escrita, que a professora em formação não descurou este domínio nas suas práticas e, pelo contrário, tentou promover tarefas de escrita apelativas, mas significativas, de maneira a desenvolver competências neste processo tão complexo.

No que confere à turma do 4.º ano de escolaridade, este domínio foi desenvolvido na aula intitulada *Um, dois, três...Ação!*, resultante de uma articulação horizontal entre as áreas de Estudo do Meio, Português e Educação Artística, mais precisamente Expressão Dramática e Plástica. Este percurso iniciou-se com a dramatização em fantoches, por parte da professora estagiária, de um acontecimento histórico, estudado no âmbito do Estudo do Meio. Depois de aprofundados conhecimentos científicos de Estudo do Meio, a professora estagiária distribuiu uma imagem aleatória a cada aluno, para que através dela, os alunos criassem uma personagem e escrevessem, a pares, um texto narrativo que integrasse as duas personagens das imagens de ambos os alunos. Desde logo, apostou-se na necessidade de encarar a escrita como um processo e não como um produto (Hayes & Flower, 1980). Como tal, a professora foi vagueando pela sala de aula, auxiliando os alunos no processo de planificação da escrita, através de recolha de ideias prévias dos alunos. Posteriormente, atendeu-se à importância da textualização, sendo ela um processo da escrita no qual os alunos linearizam as ideias organizadas na fase anterior. Desta forma, a mestrande continuou a percorrer os lugares da sala de aula, chegando a cada aluno para compreender se os estudantes estavam a concretizar a escrita “de acordo com as regras de coesão e coerência” (Silva, 2008). Considera-se, portanto, necessária esta atitude, uma vez que é da extrema importância ir averiguando o uso dos mecanismos de coesão textual. São estes que permitirão atestar o estabelecimento de ligações significativas entre os elementos do texto escrito.

A fase da revisão também não foi descurada pela docente estagiária. Nesta tarefa, refletiram-se algumas fragilidades dos alunos, nomeadamente a nível da competência compositiva, isto é, a competência relacionada com a combinação de expressões linguísticas para a formação de textos, uma vez que os alunos apesar de terem ideias interessantes, tiveram dificuldades em construir um texto coeso e coerente com introdução, desenvolvimento e conclusão. Também a nível da competência ortográfica, ou seja, uso das normas estabelecidas para a representação escrita das palavras, foram reveladas algumas dificuldades, pois os alunos produziram bastantes erros ortográficos. No entanto, esta aula debruçou-se sobre um grande objetivo, o ensino da escrita por meio de um processo (planificar, pôr em prática e rever), para que os alunos desenvolvessem capacidades de revisão de texto e o seu aprimoramento (Duarte, 2007). A atividade culminou com a dramatização, também ela em fantoches, das histórias construídas pelos alunos.

E porque as aulas de escrita têm de ser “espaços de trabalho, de obstáculos a transpor e em que o professor assume um papel fundamental de regulador e organizador das actividades” (Pereira, 2001, p. 39), estas funções também foram contempladas na passagem da professora em formação pelo 6.º ano. Retomando a Unidade Didática *Com sonho e magia, um artista se cria!* e o fio condutor da arte, como tesouro na vida de todo o ser humano, foi promovida uma atividade de escrita criativa, realizada individualmente. Deste modo, a professora estagiária levou, para a sala de aula, um baú com objetos, entre eles pauta musical, peruca, folha branca, pincel. Depois de sorteado um objeto por aluno, os alunos construíram um texto narrativo, mas privilegiando o diálogo, no discurso direto, na tentativa de aprimorarem os conhecimentos acerca do texto dramático. A postura e a estratégia da mestrandia, assente nos três momentos da redação escrita – planificação, textualização e revisão - manteve-se como anteriormente referida, embora adaptada para a turma em questão, visto ser constituída por alunos mais autónomos.

Para além de momentos de escrita individual e a pares, também foram desenvolvidos momentos de escrita em pequenos grupos, destacando-se a atividade de escrita à maneira de Álvaro Magalhães, realizada aquando da unidade didática *Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!* e em regime de ensino *online*. Também foi desenvolvida uma atividade de

escrita em grande grupo, na unidade *Contos e Recontos*, que contou com uma dinamização lúdica de escrita coletiva, em que cada criança acrescentou um pouco de labor a um único texto, da responsabilidade de todos, gerindo a diversidade das propostas, articulando perspectivas, negociando e conciliando os diferentes pontos de vista (Barbeiro & Pereira, 2007).

Oralidade

Explorando, agora, a zona do ensino aprendizagem que, porventura, é à que “menor atenção se dedica” (Amor, 2006, p. 62), é crucial revelar que o domínio da Oralidade foi alvo de atenção durante a ação pedagógica da mestrandia, tanto no contexto do 1.º CEB, como no do 2.º CEB. Sobre este aspeto, Amor (2006) refere que o desenvolvimento da competência oral exige que, nas aulas de Português,

se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados, o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro: a aprendizagem da oralidade é, assim, a aprendizagem do social, por excelência. (pp. 65-66)

Por esta razão, compete ao professor de Português fazer um investimento firme no domínio do oral.

Se é verdade que se *aprende a falar falando*, objetivou-se, acima de tudo, dar voz aos alunos durante as aulas de Português, e não só. Para tal foi necessário, não raras as vezes, desafiar, despertar e aguardar respostas, com empatia, reformulando questões, confluindo argumentos, opiniões...Assim foram promovidos momentos de diálogo ricos e fluídos, sendo atribuído ao aluno um lugar de destaque, como agente construtor da sua própria aprendizagem, revelando-se, assim, um ser pensante, questionador e crítico (Lomas, 2003).

Salienta-se, no 1.º CEB, uma atividade desenvolvida aquando da planificação de *Há mar e mar, há laços para criar*, relacionada com a compreensão oral. Depois de ter sido explorada uma obra literária, designada *Olá, farol!*, de Sophie Blackall, os alunos visualizaram ativamente uma curta metragem que retratava a vida de um faroleiro, temática integradora ao longo da aula.

Apesar de esta curta metragem ser constituída essencialmente por linguagem visual, os alunos tinham a tarefa, depois desta observação, de identificar as ideias-chave. Além de se ter solicitado aos alunos que observassem, atentamente, a relação entre as personagens que surgem no vídeo, os indicadores da passagem do tempo, foi também pedido que identificassem informação explícita e deduzissem informação implícita, a partir de pistas visuais. Perante isto, os alunos desenvolveram aptidões como escutar, observar, reter o essencial e construir inferências.

À semelhança do realizado no 1.º ciclo, também no 6.º ano se primou por explorar o domínio da Oralidade, através da realização de um debate, em regime de ensino a distância, sendo uma atividade inserida no percurso *Denomimar e pandelavrear: um mundo para criar!* (ver Apêndice D). Alusiva ao Dia Mundial da Água, celebrado em março, foi realizado um conjunto de duas aulas centralizadas na preparação e realização de um debate, cuja temática se prendia com uma questão atual e pertinente - *A pandemia será amiga do ambiente, sim ou não?*. Neste sentido, a primeira sessão debruçou-se sobre a preparação para o debate e, para tal, foi necessário, antes de mais, mobilizar conhecimentos prévios e construir novos, de uma forma orientada, para o saber sobre as principais características de um debate. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a um excerto do programa “Prós e Contras⁴” e registar algumas ideias principais para as quais já tinham sido alertados previamente, como os intervenientes, as várias fases do debate e o tipo de discurso utilizado. Posto isto, foi construído, coletivamente, e sempre considerando os apontamentos dos alunos, um esquema-síntese sobre as características deste texto oral. Posteriormente, foram criados quatro grupos, que iriam assumir posições diferentes no desenvolver do debate (uns iriam defender uma posição a favor e outros contra). Para cada grupo, foi distribuído um guião⁵ de atividade que fornecia indicações sobre a posição que o grupo tinha de defender, as informações que teriam de saber e *websites* que poderiam consultar para poder organizar e fundamentar as suas ideias e, por fim, um conjunto de provérbios dos quais teriam de fazer uma seleção, para incluir no decurso do seu discurso argumentativo (Figura 10). A utilização

⁴ Programa disponível em <https://www.rtp.pt/play/p2233/e257115/Pros-e-Contras>

⁵ Guiões disponíveis em https://www.canva.com/design/DAEZAYszgPg/adp15CDei9XvTb4JSlOoCFQ/view?utm_content=DAEZAYszgPg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

das unidades lexicais complexas que são os provérbios favorece o desenvolvimento da capacidade comunicativa, uma vez que englobar diversas unidades lexicais das diferentes variedades do Português proporciona uma harmoniosa interação comunicativa e, até mesmo, sociocultural (Silva, 2012).

Grupo 1

A
pandemia
será amiga
do
ambiente?
Sim ou Não?

- **O TEU PAPEL**
Posição contra
Defenderás que a pandemia não é amiga do ambiente.
- **O QUE TERÁS DE SABER**
Impactos negativos da
pandemia no meio ambiente aquático
- **ONDE PODES PESQUISAR**
[Aqui](#)
[Aqui](#)

- **TERÁS DE UTILIZAR PELO MENOS 2 DESTES PROVÉRBIOS NO TEU DISCURSO**
 - A água dá, a água leva
 - A água vem, a água vai
 - A esperança é sempre a última a morrer
 - Há males que vêm por bem
 - A má erva mata a boa
 - A união faz a força
 - Cada cabeça sua sentença
 - Devagar se vai ao longe
 - É melhor prevenir que remediar

Figura 10-Guião de preparação para o debate do grupo 1 (Fonte: realizado pela docente em formação)

Durante a realização do debate, a docente em formação assumiu um papel de mediadora, em que foi pedindo a intervenção dos vários elementos dos grupos, tendo por base factos apresentados em imagens, vídeos, notícias, gráficos. No geral, todos os alunos se mostraram empenhados na preparação para a sua intervenção no debate e respeitaram as características previamente identificadas e estudadas, incluindo provérbios no seu discurso, como elemento persuasivo. Entre outras respostas deveras interessantes, destacam-se “realmente a pandemia foi muito importante para o nosso planeta (...). Isto é a prova de que devagar se vai ao longe e que ainda é possível salvar o nosso mundo” (transcrição de discurso oral, realizada pela mestrand).

Gramática

No que toca ao domínio da Gramática, quer no 1.º, quer no 2.º ciclo, a mestranda procurou, paulatinamente, incluir conteúdos deste domínio em cada percurso de aprendizagem. Mergulhando no texto, foi através dele que a gramática se assumiu um domínio profícuo neste corredor de níveis educativos. Ao nível da *Gramática*, ambiciona-se que os alunos compreendam e alcancem as normas da língua, para que gradualmente possam dominar regras e métodos gramaticais (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Objetiva-se, então, que os alunos saibam usar o conhecimento gramatical adequadamente nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita.

Quanto ao 1.º CEB, destaca-se a unidade “Quanto tempo o tempo tem?” (cf. Apêndice C) que, como já foi mencionado, envolveu diversas tarefas relacionadas com o tempo. Uma destas tarefas, orientadas por um guião de desenvolvimento baseado em atividades realizadas com recurso a navegação na *Web*, era precisamente sobre o tempo gramatical e cujo objetivo passava pelo grupo de alunos identificar os diferentes tempos verbais, assim como os seus valores. Em primeiro lugar, os alunos realizaram uma correspondência entre diferentes frases extraídas da obra literária *O mundo num segundo*, de Isabel Minhós Martins, aos tempos e modos verbais e ao respetivo valor. Por último, construíram frases sobre situações que acontecem num segundo, literalmente, e outras que, embora não acontecendo num segundo, demoram pouco e, por essa razão, se utiliza a expressão “num segundo” para as delimitar discursivamente. Nestas frases, os alunos tiveram de diversificar os tempos, os modos e os valores verbais. Esta atividade foi importante na medida em que promoveu saberes sobre os valores básicos dos verbos, como os de cariz temporal.

No 2.º ciclo, exploraram-se as funções sintáticas, nomeadamente a função de complemento oblíquo, e as diferenças entre frases simples e frases complexas. De seguida, será apresentada uma intervenção realizada aquando do percurso *Aventuras ao vento*, tomando como ponto de partida o excerto de Ulisses na Ilha da Eólia, a sua leitura e compreensão, e como ponto de chegada a aprendizagem de um novo complemento do verbo na frase, o complemento oblíquo.

Deste modo, a atividade planeada consistiu na elaboração de uma síntese do episódio de Ulisses, através da análise sintática de várias frases adaptadas do episódio, em que as crianças, depois de feita a análise sintática, tiveram de ordenar as frases. Assim, a Gramática foi trabalhada de uma forma contextualizada e com um objetivo definido. Tal como refere Xavier (2013), cabe ao professor demonstrar a utilidade da Gramática e, para isso, é fundamental adequar estratégias de acordo com os seus objetivos definidos, como, por exemplo, um trabalho oficial e experimental, que possibilita ao aluno a observação de regularidades e enunciação de generalizações sobre essas mesmas regularidades (Brito, Morgado & Oliveira, 2019). O facto de introduzir o Complemento Oblíquo através da retoma de conhecimento sobre outros complementos, como os Complementos Direto e Indireto, foi ótima estratégia para o entendimento do conteúdo novo a aprender. Assim, a mestrandia insistiu bastante na distinção entre os três complementos, para que não gerasse confusão para as crianças. Ao longo da aula, e tendo por base a fase da *acomodação* defendida por Piaget na teoria de aprendizagem, foram tidas em conta as ideias prévias dos alunos, despoletando momentos de interação e aprendizagem uns com os outros.

Por último, importa sublinhar que foi objetivo de a professora em formação explorar todos os domínios do Português, do oral à escrita, da escrita à leitura, da leitura à educação literária, da educação literária à gramática. O ouvir e o falar foram doseados, assim como o ler e o escrever, de forma a embarcar numa aventura de muitas aventuras: viajar por palavras e torná-las límpidas, suaves e inspiradoras.

3.3.3. ESTUDO DO MEIO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: *O PASSADO AQUI TÃO PERTO*

Não foi por acaso que se tentou, na medida do possível, estabelecer articulação vertical entre a disciplina de Estudo do meio, no 4.º ano de escolaridade, e a disciplina de História e Geografia de Portugal, no 5.º ano de escolaridade. Sendo disciplinas diferentes, partilham traços comuns e, por esta razão, se assumiu relevante incluí-las no mesmo ponto reflexivo,

neste Relatório de Estágio. No entanto, e porque a disciplina de Estudo do Meio não agrega apenas áreas relacionadas com as Ciências Sociais e Humanas, como a História e a Geografia, mas também com as Ciências Naturais e Físicas, como a Biologia e Física, este subponto encontrar-se-á dividido em duas grandes áreas: Ciências Sociais e Humanas, abrangendo as duas turmas (a de 4.º e a de 5.º anos), e Ciências Naturais e Físicas, incluindo apenas a turma do 4.º ano.

Ciências Sociais e Humanas

*A liberdade
é um livro sempre aberto
na página ainda por escrever (Letria, 2011)*

Ao longo da história vemos a evolução da liberdade. E se ensinar *História* não é ensinar a lutar pela liberdade, então o que é? Ser profissional numa área tão proficiente e ilustre como a História é, nos dias que correm, um recorrente desafio. Isto porque, frequentemente, se ouvem os alunos iterarem não gostar de História, ou porque é um profundo “aborrecimento” ou porque, segundo eles, “é completamente desnecessário estudar-se as antiguidades”. De facto, qual será a importância desta área no currículo nacional?

Trata-se, pois, de encarar a História como uma área ancorada numa pluralidade de objetivos e finalidades intrínsecos ao desenvolvimento dos alunos enquanto futuros cidadãos conscientes e responsáveis pelo futuro. Desta forma, é quase urgente o professor de História e Geografia de Portugal delinear cada unidade didática tendo em conta o contorno de objetivos relevantes. Ora, a História é mais do que a “mestra da vida” como aclarou Heródoto. A História alicerça-se, pois, num conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente e, ainda, perspetivação do amanhã (Prats, 2006).

Numa tentativa de aliar a teoria à prática, as convicções pessoais aos objetivos idealizados, foi procurado, ao longo da prática educativa da docente em aprendizagem, abraçar um processo construtivista à realidade histórica, investindo na compreensão das conceções dos alunos,

apostando em fazê-los apreciar e interessar-se por esta área. Afinal, um professor não espera espelhar nos alunos um pouco daquilo que é?

Foi a pensar e repensar em todos os pressupostos teóricos que as dinamizações foram planificadas, incluindo materiais diversificados, destacando-se, evidentemente, a importância das fontes históricas para a facilitação da compreensão dos conteúdos, na área das Ciências Sociais e Humanas. Em ambos os ciclos, foram desenvolvidas unidades pedagógicas na subárea das Ciências Sociais e Humanas, quer na disciplina de Estudo do Meio, no 4.º ano de escolaridade, quer na disciplina de História e Geografia de Portugal, no 5.º ano de escolaridade.

Apesar das assimetrias etárias, bem como do leque de conteúdos a lecionar, as aulas de História assentaram numa estrutura bem definida, da qual consta um momento de motivação, na perspetiva da mestrandia, crucial à predisposição dos estudantes para a aprendizagem, um momento destinado ao desenvolvimento dos conteúdos e um espaço reservado à sistematização das ideias construídas em cada percurso de aprendizagem.

Os alunos do 1.º CEB, entre uma e outra aula de Estudo do Meio, foram contactando com diversas comunidades e diversos povos, dos quais somos descendentes. O primeiro percurso a evidenciar desenvolvido no 1.º CEB, inserido na dinamização *Um, dois, três...Ação!*, debruçou-se sobre a temática da Dinastia Filipina, sendo esta o ponto de partida da aula. Assim, a aula iniciou-se com uma dramatização, realizada pela mestrandia, sobre vários aspetos relevantes para esta temática, entre eles o desaparecimento do rei D. Sebastião, o problema dinástico sucedente, culminando na subida ao trono de D. Filipe II de Espanha. A encenação foi realizada com recurso a um teatro de fantoches, construídos pela docente em formação, e desenvolveu-se a partir de um guião construído pela mesma, patente na Figura 11, com o intuito de promover um momento de aprendizagem cativante para as crianças.

Um, dois, três...Reis!

Era uma vez, há muitos muitos anos atrás, um rei que tinha apenas 3 anos, chamado El rei **D. Sebastião**.

Um dia, tinha D. Sebastião já mais de 20 anos, lançou-se para a Batalha de Alcácer Quibir. **Cavalgou**, lutou, sofreu mas...infelizmente desapareceu e nunca mais foi visto El rei D. Sebastião.

E agora? Quem ia governar o nosso país? Quem ia substituir D. Sebastião? Nesse mesmo ano, em **1578**, subiu ao trono o tio de D. Sebastião, o **cardeal D. Henrique**. Mas como já tinha uma certa idade, faleceu passados dois anos...

Outra vez? Portugal não pode ficar sem governante! Surgiram então três novos candidatos ao trono de Portugal: **D. Filipe**, que era rei de Espanha, **D. Catarina**, duquesa de Bragança e **D. António**, prior do Crato.

E vocês? Quem acham que deveria ser o novo rei de Portugal?

Entre estes três candidatos, foi o rei D. Filipe que acabou por ocupar o trono português, iniciando assim a terceira dinastia...Durante 60 anos, Portugal foi governado por três reis que eram também reis de Espanha: **D. Filipe I**, **D. Filipe II** e **D. Filipe III**.

Mas os portugueses estavam muito descontentes com estes reis e, por isso, fizeram uma revolta a **1 de dezembro de 1640** que trouxe a independência de volta a Portugal! E assim terminou a terceira dinastia, a dinastia filipina.

Vitória vitória, acabou-se a história!

*Figura 11-Guião de dramatização da história “Um, dois, três...Reis!”
(Fonte: elaborado pela docente em formação)*

Durante a apresentação teatral, de forma a existir um ambiente propício, foram colocados sons de maneira a recriar os diversos acontecimentos. Para além disto, importa referir que as imagens utilizadas para a concretização dos fantoches foram imagens animadas (Figura 12), mas, depois do momento da história, foram exibidas imagens dos próprios reis e candidatos ao trono, para promover a realidade histórica, já referida. Depois deste momento inicial, foram utilizados outros recursos de aprendizagem, como imagens, o próprio manual escolar, o friso cronológico e a música “Lengalenga dos 3 reis” de Maria Vasconcelos. Neste percurso didático, as artes assumem-se como estratégias de ensino da História, impulsionadoras de entusiasmo e motivação para as crianças.



Figura 12-Registo fotográfico da dramatização "Um, dois, três...Reis!" (Fonte: arquivo fotográfico da professora estagiária)

A par da História, também conteúdos do âmbito da Geografia foram abordados em aulas orientadas pela professora estagiária, na turma do 4.º ano. Assim, direciona-se a atenção para o percurso didático intitulado *Viajar, Velejar, Valorizar*, assente numa viagem pelos principais rios de Portugal, não só para aprendizagens específicas, mas também visando a valorização do património natural. Importa, antes de mais, referir que esta planificação resulta de uma articulação de saberes no 1.º CEB, tal como todas as restantes. Neste sentido, foram estabelecidos dois grandes objetivos para esta aula. Em primeiro lugar, pretendeu-se levar os alunos a compreender o processo de formação dos rios, bem como as suas partes principais. Em segundo lugar, conduzir os alunos a conhecer e localizar (no mapa) os principais rios de Portugal.

A motivação para esta temática consistiu na exibição de garrafas com mensagens incluídas, especificamente provérbios sobre rios. Tal como em todas as planificações, os interesses, fragilidades e outras características da turma em questão foram tidas em consideração. Neste sentido, sendo um grupo de alunos muito participativos e que apresentavam um gosto particular para a partilha de experiências, de opiniões e ideias, foi relevante incluir neste momento inicial da aula um diálogo extenso (mas não em demasia), com o levantamento de várias questões ("O que é um rio? De onde vem a água de um rio?"). Durante este diálogo objetivou-se a antecipação de conhecimentos já existentes por parte dos alunos de maneira a promover um conhecimento organizado sobre o processo de formação de um rio. Sobre

este aspeto, e de acordo com a perspetiva de Monteiro (2014), o professor não deve promover diálogos assentes em discursos antitéticos, orientados para pergunta/resposta, mas sim pluridimensional, de maneira a promover alunos capazes de comunicar em qualquer contexto com eficácia.

Os textos de Tradição Oral, em particular os Provérbios, fazem parte da nossa memória coletiva e representam, muitas vezes, a sabedoria de uma nação. Assim, através dos Provérbios, possibilita-se um forte conhecimento sobre o mundo que nos rodeia. Por esta razão, foi pertinente incluí-los na aula, pois possibilitaram o desenvolvimento de competências de interpretação e compreensão, transversais a todas as áreas.

Depois desta parte inicial, e da sua consolidação (através da legendagem de uma figura), foi o momento dedicado à localização, no mapa de Portugal, dos principais rios de Portugal. A atividade selecionada, em que, através de pistas/afirmações, os alunos teriam de descobrir a localização de cada rio, apresentou como principal objetivo a mobilização de conhecimentos relativos à orientação espacial dos alunos, através de termos como “norte”, “sul”, “sudoeste”, “Espanha”.

Considerando que o ensino deve estar cada vez mais direcionado para o *ensino por descoberta*, a ação da docente em formação norteou-se por este recurso, não só por levar os alunos a fazer inferências e descobrir conhecimentos, como também proporcionar aos estudantes um contacto significativo com uma multiplicidade de fontes (Proença, 1992). Assim surge o momento final da aula em que as crianças, a pares, tiveram a oportunidade de descobrir mais sobre cada rio, através de informações previamente selecionadas, e construir o “Bilhete de Identidade” de cada rio. O decorrer da atividade funcionou positivamente, uma vez que os alunos revelaram ter desenvolvido as aprendizagens, através de tarefas de consolidação. Salienta-se a importância do recurso a um mapa. O percurso terminou com a apresentação dos trabalhos ao restante grupo, momento fulcral para a partilha de conhecimentos e informações. Esta dinamização, baseada numa aprendizagem por descoberta, em que a docente em formação assumiu um papel de facilitadora de aprendizagem, culminou na fase da avaliação, através da observação e valorização dos

trabalhos dos alunos (Félix, 1998). Durante o momento das apresentações, os alunos revelaram dificuldades na competência comunicativa, no que compete à postura, leitura, tom de voz, entoação, expressividade. Neste sentido, a professora estagiária interveio, auxiliando na preparação das apresentações e valorizando estes aspetos.

Direcionando o foco de aprendizagem para o 2.º ciclo, e envolvendo a unidade didática *Com sonho e magia, um artista se cria!*, percorreu-se um trilha didático cujo foco programático foi a arquitetura românica e gótica. Tratando-se de uma articulação horizontal com a área de Português, a motivação utilizada na área disciplinar de Português, assente na demonstração de um baú repleto de objetos relacionados com as sete artes, coincidiu com a motivação utilizada na aula de História e Geografia de Portugal, mas com um objetivo diferente – culminar no diálogo sobre a três artes evidentes no estilo românico, a arquitetura, a escultura e a pintura. Depois de um diálogo sobre estas três artes, foi lançado um desafio à turma: identificar as principais diferenças, ainda que prévias, entre um monumento românico, com recurso a uma imagem da Igreja de S. Martinho de Cedofeita, localizada no Porto, e um monumento gótico, projetando a imagem do Mosteiro da Batalha, localizado em Leiria. Esta tarefa tinha em vista o desenvolvimento da observação ativa e focalizada. A construção do conhecimento continuou através do diálogo, leitura e compreensão do manual e, de maneira a valorizar o património local, a visualização de um vídeo⁶, realizado pela professora estagiária, com uma visita virtual à Rota do Românico. A mesma estratégia foi desenvolvida na sessão seguinte, cujo estilo arquitetónico em destaque foi a Arte Gótica. Assumindo que as Visitas de Estudo são essenciais no ensino da História e Geografia de Portugal, porque são estratégias de aprendizagem potenciadoras de desenvolvimento de muitas competências específicas da História, como “o reforço da capacidade de pensar e relacionar informação (...), a capacidade de observação, a interação com e em espaços públicos e a reflexão crítica” (Ribeiro & Trindade, 2017, pp. 118-119), pretendeu-se, com esta dinamização, desenvolver estas aptidões ainda que sem sair de sala de aula, tendo em conta o macrocontexto atual.

Naquele que é o momento final da aula, no qual converge a sistematização dos conteúdos, a professora estagiária optou por dinamizar um jogo, assente na distinção, através

⁶ Visita virtual disponível em <https://youtu.be/dstXz4UcTD0>

da projeção de imagens de variados monumentos, de arte românica e arte gótica. Autores como Chaffer e Taylor (1984), defendem que o principal objetivo do jogo, na aula de História, consiste em explicitar um conceito histórico, sendo que a principal atração, para o aluno, reside no facto de estimular a competição. Ora, esta atividade não precisou de muitos e luxuosos recursos. Dotada de simplicidade, fez surtir efeitos por parte das crianças.

A segunda atividade debruçou-se sobre o conteúdo “A descoberta do caminho marítimo para a Índia”, abordado na unidade Há mar e mar, há laços para criar!. Para esta aula, estabeleceram-se dois objetivos gerais, que passavam, não só, por compreender o processo de descoberta da Índia por mar (causas associadas, armadas, comandante, data e local de chegada), mas também por perceber a importância dessa descoberta para Portugal. Para que a aula se pudesse iniciar num clima propício à aprendizagem e à sua contextualização, foi colocada uma música tradicional indiana de fundo e espalhado algum incenso pela sala de aula, alargando assim o conhecimento musical e cultural dos alunos. Preparado o meio envolvente, começou-se, então, por mobilizar alguns conhecimentos com recurso a um mapa. A partir do mapa (Figura 13) e de uma questão orientadora, foi então revelada a temática da aula.

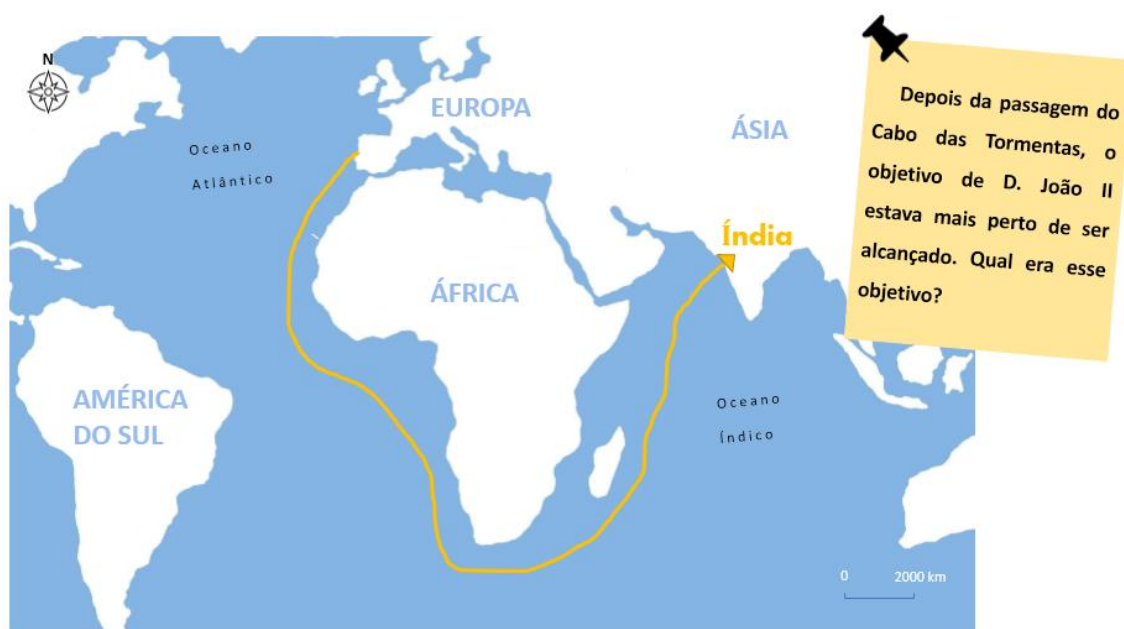


Figura 13-Mapa ilustrativo da viagem marítima até à Índia!" (Fonte: construído pela professora em formação)

E porque o registo das ideias principais trabalhadas ao longo da aula deve ocupar o seu devido espaço, e, apesar de não ser uma tarefa para a qual os alunos estão preparados, a mestranda decidiu incluir, como ferramenta estratégica, uma tabela para ser preenchida, individualmente por cada aluno, ao longo da aula, com os aspetos mais relevantes aprendidos, aspetos esses relacionados com o momento anterior à viagem, o percurso da viagem e o momento após a viagem, coincidentes com as três fases da aula.

Depois de uma contextualização histórica e geográfica, os alunos tiveram a oportunidade de observar um vídeo ilustrativo da viagem de Vasco da Gama, e não só, até à Índia. A animação virtual, quer através de vídeos ou imagens animadas, foi um recurso utilizado pela professora estagiária em alguns momentos, visto serem elementos apelativos para o grupo de alunos em questão. A aula culminou com a terceira e última fase, a pós viagem, caracterizada pelo domínio de algumas especiarias oriundas da Índia, que originaram a atividade de exploração sensorial, interessante e pertinente. A exploração sensorial, tendo por base Rohrs (2010), permitem a construção de ideias e formulação de conclusões.

Na elaboração da planificação, pretendeu-se diversificar estratégias, de maneira a promover uma aprendizagem sólida e significativa. Neste sentido, a planificação integrava momentos de diálogo orientado, uma vez que existiam questões já pensadas e preparadas previamente, momentos de exploração, quer de material virtual e tecnológico (imagens, vídeos), quer de material físico (especiarias), momentos de registo e trabalho autónomo, através do preenchimento de um guião de observação da aula, e momentos de aplicação de conhecimentos, tal como o jogo de consolidação final.

As necessidades e interesses das crianças estiveram presentes na elaboração deste percurso didático, como sempre. Por um lado, pretendeu-se recorrer a estratégias mais atrativas para o grupo de alunos em questão, como vídeos e jogos. Por outro lado, foram utilizados recursos e estratégias que, embora já rotineiros, são necessários, como o caso do manual escolar. Infelizmente, com o ensino a distância, os alunos desabituarão-se da leitura e da escrita à mão, pelo que esta é uma questão pertinente e que foi desenvolvida na presente aula.

Como instrumento de tomada de nota de conhecimento dos saberes construídos, a avaliação entrou pela porta das aulas de História - uma avaliação, realizada nos dois ciclos, centrada nos objetivos que se pretendeu que os alunos atingissem. Uma avaliação que teve em vista os progressos, “como um meio, não como um fim” (Estanqueiro, 2010, p. 83).

Espaços abertos ao diálogo, à construção e partilha de conhecimentos, à procura de várias verdades e de novas descobertas, são, de facto, traços que caracterizam as aulas de Estudo do Meio, no caso do 1.º CEB, e de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, desenvolvidas pela docente em formação. Foi procurado otimizar, durante estas aulas, momentos em que a História foi valorizada enquanto um poço de sabedoria e de interesse, conferindo acima de tudo, liberdade para ser e pensar.

Ciências Naturais e Físicas

Porque é que só há vida na Terra?

Porque é que eu peso mais em Marte do que na Lua?

Quanto pesa uma nuvem?

Qual será o tempo de vida de uma borboleta?

(questões de alunos de 4.º ano)

Entre uma e outra questão, entre a procura da satisfação de uma curiosidade e a quase certeza de um conhecimento, o professor de Estudo do Meio, mais propriamente, de Ciências, detém em mãos uma missão complexa: procurar ajudar a conhecer o mundo. Todas as crianças, em contacto com o mundo envolvente, vivenciam um conjunto de experiências e saberes, sendo que o grande papel da escola passa por “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas ideias e saberes” (Organização Curricular e Programas, 2012, p. 101).

Neste âmbito, a professora em formação teve a oportunidade de exercer este ensino, focalizado nas Ciências Naturais e Físicas, na disciplina de Estudo do Meio. Assim, no 1.º ciclo, os alunos sobrevoaram a via láctea, viajaram e pisaram a lua, que afinal não é uma grande

“bola de queijo” ou “um pedaço de algodão doce”, foram pequenos grandes cientistas e navegaram até aos confins do mundo, onde habitava um farol.

Viajemos, então, à aula em que se esteve, literalmente, nas nuvens... As nuvens, resultantes de um fenómeno de transformação da água, acarretam consigo inúmeros mistérios, dúvidas, curiosidades. Assim se iniciou a aula *De nuvem em nuvem*, com um conjunto de perguntas sobre as nuvens, distribuídas ao longo do espaço de sala de aula. Estas questões foram o fio condutor da aula, na medida em que os alunos, com a ajuda das diferentes áreas, foram conseguindo, ao longo do percurso, responder às diferentes questões. A questão “Porquê que as nuvens têm várias formas” foi esclarecida na disciplina de *Português*, com recurso a uma obra literária e, no caso da *Matemática*, respondeu-se à questão “Quanto pesa uma nuvem?”, solucionando problemas matemáticos. No caso do Estudo do Meio, a grande questão para ser resolvida era “O que é uma nuvem?”.

Começou-se por estudar os vários estados da água direcionando para os seus fenómenos de transformação, dependentes do aquecimento ou arrefecimento do ar. Seguiu-se a visualização atenta de um vídeo, realizado pela docente em formação, explicativo destas transformações, constituindo uma importante ferramenta, uma vez que o “raciocínio com imagens é essencial à comunicação do trabalho científico. A visualização é essencial para a interpretação e a análise de fenómenos” (Balibar, 1999, p. 189). Posteriormente, os alunos construíram a sua própria resposta à questão problema lançada. Houve ainda espaço para realizar uma atividade experimental, cujo objetivo era formar uma nuvem, dentro de sala de aula. Para a atividade experimental, foi distribuída uma Carta de Experiência, construída individualmente pelos alunos ao longo do processo de maneira a serem promovidas capacidades de anotação e registo, antecipação e formulação de hipóteses e, claro, elaboração de conclusões e sínteses (Figura 14).



Figura 14-Registo fotográfico da dinamização da atividade experimental "Como se formam as nuvens?" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Muitas perguntas, não raras as vezes sem respostas, foram estimuladas e realizadas. A docente em formação, mais do que responder às questões lançadas, procurou levar os alunos a formular umas quantas hipóteses, instigando a procura de informação mas, acima de tudo, mostrando que mais do que um espaço de certezas, as Ciências Naturais e Físicas são um espaço de porquês. Afinal, *a Ciência é a mãe da dúvida*.

3.3.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: E ARTE SE FEZ

Dar espaço à arte, também faz parte

(Provérbio retirado do corpus do projeto “Na hora de confinar, também podes proverbiar”)

Já dizia o potencial provérbio... De facto, neste espaço de aprendizagens recíprocas, a professora estagiária incluiu, na medida dos possíveis, a arte no seu caminho didático. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018), conferidas à área da Educação

Artística, no 1.º CEB, destacam-se quatro subáreas, entre elas a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais. Todas elas tiveram o seu tempo e o seu espaço, num mundo em que a arte é cada vez mais necessária para aproximar pessoas e vincular laços afetivos. Para cada uma delas, houve uma atividade motivadora, uma experiência enriquecedora.

Dança

Atividades de dança foram desenvolvidas nas duas turmas do 4.º ano de escolaridade, integrando-se na Unidade Didática *Denomimar e pandelavrear: um mundo para criar*. Como já foi mencionado, este percurso educativo centrou-se sobre práticas saudáveis que todos devem adotar para manter um estilo de vida saudável. Assim, a primeira atividade foi precisamente a prática de exercício físico, através de um momento de dança *Zumba*, promovida pelo grupo pedagógico no exterior da sala de aula (Figura 15). Aqui importa referir a importância da variação do espaço de aprendizagem dos alunos, cujo principal foco foi criar momentos de aprendizagem não apenas em contexto de sala de aula, mas também no recinto da escola, ao ar livre, considerando tratar-se de um contexto em que, através de atividades diferentes e relevantes, proporciona a motivação e a emoção e permite o contacto entre a criança e o mundo que a rodeia (Libânio e Linhares, 2020). Esta afirmação ganha ainda mais peso quando se trata de uma aula cujo foco temático é a saúde e o bem-estar, num tempo em que as tecnologias se apoderaram tanto das rotinas das crianças.



Figura 15-Registo fotográfico da dinamização da atividade de Zumba (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)

Música

A área musical esteve subjacente à prática educativa da docente em formação, em articulação com várias áreas, uma vez que a colaboração entre as diversas disciplinas leva a uma integração de competências, em que existem trocas que, por sua vez, resultam num enriquecimento recíproco de saberes (Mendes, 2018, com base em Pombo, 2005). Assim, desenvolveram-se atividades de interpretação vocal e de escuta ativa, salientando-se a atividade de interpretação protagonizada aquando do percurso *Um, dois, três...Reis!*, os alunos cantaram a música⁷ *A dinastia filipina* de Maria Vasconcelos, visando a compreensão e aprendizagem de conteúdos históricos. Ainda em articulação com HGP, salienta-se a utilização da música *Conquistador* dos Da Vinci, tendo em vista a motivação dos alunos para os conteúdos relacionados com a Expansão Marítima Portuguesa.

Teatro

A expressão dramática caminhou lado a lado com o Português, o Estudo do Meio e a Matemática. Destaca-se, entre outras, a atividade *Um, dois, três...Ação!* em que os alunos do 1.º CEB, depois da construção de uma história criativa e com personagens diversificadas, dramatizaram-na, com recurso a fantoches, também por eles construídos (Figura 16).



Figura 16-Registo fotográfico da dramatização dos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

⁷Interpretação da lengalenga cantada pelos alunos do 4.º ano, disponível em <https://youtu.be/iSiFI43oQI>

Artes Visuais

As artes visuais foram a área artística mais presente nas dinamizações propostas pela mestranda, visto ser uma área de apreço por parte dos alunos do 1.º CEB. Assim, começa-se por refletir sobre a primeira das atividades, inserida no percurso “Contos e Recontos”, com o intuito de os alunos criarem e ilustrarem o seu modelo de princesa, após a exploração do conto *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen. Ora, a partir daqui surgiram vários tipos de princesas, altas, baixas, com vestidos, com calças (Figura 17), porque tal como referiu uma aluna do 4.º ano, «para se ser princesa, não se precisa de ter coroa». Mas que diversidade!



Figura 17-Registos fotográficos das princesas desenhadas pelos alunos (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)

Para além de ilustrações, na unidade didática *Viajar, Velejar, Valorizar*, os alunos construíram barcos de cortiça (Figura 18), pois sem eles não seria possível viajar pelos rios de Portugal...



Figura 18-Registo fotográfico de barcos construídos pelos alunos do 4.º ano (Fonte: arquivo fotográfico da professora estagiária)

3.3.5. ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: *TODOS DIFERENTES, TODOS IGUAIS*

Finalizando este subcapítulo, é importante lembrar, a propósito, que o Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos invoca que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade devem empenhar-se pelo ensino e pela educação. Empenhar-se, sobretudo, por desenvolver uma atitude respeitosa por esses direitos e liberdades (Miguéns, 2004).

Efetivamente, é crucial colocar-se a tônica na promoção dos direitos humanos, em especial daqueles indivíduos que, por um ou outro diagnóstico, são alunos com Necessidades Adicionais de Suporte, que carecem de um ensino inclusivo, um ensino que proporcione, a cada aprendiz, a vivência de “situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2009, p. 9).

Neste sentido, a professora em formação tentou, sempre que possível, derrubar as barreiras da desigualdade, amarrando-as à pequenez da sua existência. Ancorado a isso, potenciou-se um ensino aberto, livre de preconceitos, apoiado num empenho e num apoio incondicionais.

No caso do 1.º CEB, muitas foram as vezes que a mestranda desenvolveu atividades não só direcionadas para os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos da turma, mas também incluindo a presença de uma aluna que, estando a viver no hospital por motivos de saúde, participava nas aulas através do de plataformas digitais. E, portanto, muitas tarefas teriam de ser adaptadas a este regime de aula, tarefas essas que permitissem que a aluna se sentisse incluída e, gradualmente, promovessem o seu conhecimento. Nestas situações, a mestranda optou por estratégias como a exploração de vídeos, imagens e a realização de jogos digitais, uma vez que eram os instrumentos aos quais a aprendiz teria acesso com maior facilidade e qualidade. Para além disto, todas as tarefas materiais que fossem utilizadas durante as aulas, eram enviadas previamente para a aluna, para que, durante o horário da aula, tivesse ao se dispor todos os materiais, tal como os restantes colegas.

Ainda no que diz respeito ao 1.º CEB, e porque uma das dificuldades da futura professora passava por criar formas e métodos que potenciassem o respeito pelos ritmos de

aprendizagem dos diferentes alunos. Assim, para além do apoio intensivo que fornecia aos alunos com maior nível de dificuldade, também não descurou daqueles que, tendo mais facilidade de aprendizagem, terminavam as tarefas com uma maior rapidez. Neste caso, a professora em formação adotou uma estratégia, recorrendo a um guião designado “Professora, já acabei!” (Figura 19), que incluía diversas atividades para que as crianças as pudessem ir realizando, quando acabassem os trabalhos mais rapidamente.

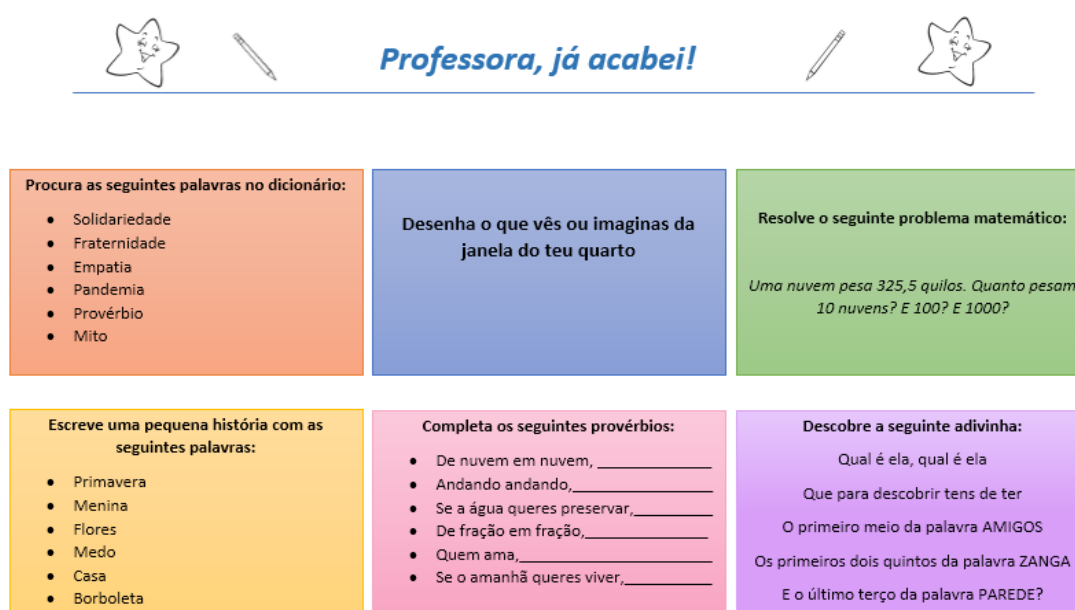


Figura 19-Guião "Professora já acabei!" (Fonte: construído pela professora em formação)

No 2.º CEB, também foram promovidas várias alternativas pedagógicas, principalmente na turma do 5.º ano de escolaridade, que integra alunos com NAS. Tentou-se, em primeiro lugar, observar atentamente e perceber que tipo de estratégias funcionariam melhor com todos os alunos, chegando à conclusão que este grupo de alunos consegue desenvolver uma aprendizagem mais orientada através de atividades com foco no visual e no digital, tal como a observação de vídeos, fontes iconográficas, mapas, entre outras.

3.4. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E EM DINÂMICAS NO SEIO DA VIDA ESCOLAR

Durante o período da prática educativa supervisionada, a mestranda participou, em grupo pedagógico, em várias ações, em vários projetos, desde o 1.º ao 2.º ciclos.

À volta da Lenda de S. Martinho!

Aproximando-se o dia de São Martinho, foi proposto à tríade pedagógica, pela coordenadora da Escola do 1.º CEB, que planeasse um conjunto de atividades relacionadas com a temática do magusto, a decorrer no espaço exterior da escola, e, claro, sem colocar em causa as regras de saúde pública, face ao contexto de pandemia. Apesar de o espaço exterior ser potenciador de atividades físicas favoráveis para as crianças, como o saltar e o correr, este deve também ser “um prolongamento do espaço interior, na medida em que promove uma continuidade da ação educativa” (Duarte, 2015, p. 21). Neste sentido, é importante que existam atividades educativas, ainda que não apenas nos dias alusivos a festividades, como o caso do S. Martinho.

Assim, o grupo pedagógico elaborou um plano de atividades para a manhã do dia 11 de novembro, destinado a todas as turmas da escola, intitulando-o de *À volta da Lenda de S. Martinho!*. O plano de atividades agregou um conjunto de três jogos que, para além de terem como objetivos o desenvolvimento de habilidades motoras e do espírito colaborativo, motivaram também para uma aprendizagem lúdica fora de sala de aula. Entre *arcos à mistura* (Figura 20), *frente a frente* e *1, 2, 3...S. Martinho!*, um conjunto de jogos tradicionais foi adaptado para novas realidades, envolvendo a música, a competição, múltiplos saberes e, claro, uma dose certa de diversão!



Figura 20-Registo fotográfico da atividade "Arcos à mistura" (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)

No final de todas as atividades, cada criança teve a oportunidade de manifestar a sua opinião acerca daquele magusto que, apesar de diferente, foi também ele divertido e enriquecedor. Cada turma tinha uma cartolina e cada criança a sua castanha para colocá-la no local mais apropriado: na castanha sorridente se adorou, na castanha séria se gostou, mas não foi nada de especial e, por fim, na castanha triste se não gostou. Através do resultado final conseguimos concluir que o plano de atividades foi bem estruturado e posto em prática adequadamente, uma vez que a maioria das crianças adorou as atividades (72 adoraram, 15 gostaram e 3 não gostaram), tal como visível na Figura 21:



Figura 21-Registo fotográfico da avaliação dos alunos às atividades desenvolvidas (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)

Esta cooperação com toda a comunidade foi extremamente importante, pois um professor nunca se pode desfazer de todo o universo que existe para além dos seus alunos, da sua turma e da sua sala. O envolvimento com as restantes crianças, professoras e funcionárias foi enriquecedor, na medida em que também aprendemos uns com os outros e claro, também é bom dar a conhecer o nosso trabalho e o nosso valor. E, porque o bem-estar dos alunos é a nossa principal prioridade, assume-se que “a cooperação entre alunos apenas em contexto de sala de aula, dificilmente se transforma em prática sistemática e reconhecida (...) se a organização escolar e a atividade de professores, alunos, funcionários, pais e membros da comunidade não assentar em relações de cooperação” (Cochito, 2004, p. 5).

Saúde e Educação de mãos dadas

A par com os estudantes do 3.º ano do curso de Fisioterapia da Escola Superior de Saúde (ESS), do IPP, foi desenvolvido o projeto *Saúde e Educação de mãos dadas*, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, em regime de ensino a distância. Foi proposto ao grupo pedagógico, pela docente cooperante de História e Geografia de Portugal, que colaborasse neste projeto. Após um levantamento de necessidades feito através de um questionário *online* e da caracterização das turmas, os estudantes da área da Educação e da Saúde reuniram-se para organizar o plano de atividades que contemplava duas grandes temáticas - as Pausas Ativas e o Alinhamento Postural, assim como estratégias de atuação conjuntas.

O plano foi estruturado de acordo com as especificidades de cada turma. Para melhor se conseguir atingir os objetivos desejados, e a abordagem aos temas fosse eficaz, as turmas foram divididas em grupos através de *links* criados no *Google Meet*. Os estudantes da ESS dividiram-se pelos vários grupos de alunos das duas turmas de 5.º ano e desenvolveram sessões de promoção de saúde. As atividades envolveram recursos diversificados e inovadores como, por exemplo, *TikTok*, *Quizizz*, *Just Dance* e *Worldwall*, que foram motivadores e do agrado dos alunos. Salienta-se a pertinência da temática face ao contexto pandémico, pois promoveu a prática de atividade física e capacitou os alunos para a importância da variabilidade postural dentro do alinhamento, uma vez que estes se encontravam a assistir às aulas *online*.

Findo o desafio, as professoras em formação da ESE, os estudantes da ESS e os docentes reuniram-se para refletirem sobre o trabalho realizado, sendo o balanço desta articulação multiprofissional altamente positivo. Esta parceria revelou-se importante na formação dos estudantes das três instituições envolvidas e ainda existiu espaço para a docente em formação, em conjunto com as professoras cooperantes, escrever uma notícia⁸ sobre o projeto, para o jornal local.

Dia Mundial da Língua Portuguesa

No dia 5 de maio, celebrou-se o Dia Mundial da Língua Portuguesa e, assim, as professoras estagiárias foram desafiadas a colaborar, juntamente com a turma do 6.º ano de escolaridade, no projeto desenvolvido no agrupamento de escolas alusivo a esta celebração. O grande objetivo seria organizar um percurso de sessões em que se trabalhassem autores de língua portuguesa, portugueses e lusófonos.

Assim, na primeira sessão, começou-se por explorar bandeiras os diferentes países pertencentes à esfera da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e, a partir daí, exploraram-se dois textos, um de Fernando Pessoa, autor português, e outro de Cora Coralina, autora lusófona, lidos expressivamente pelos alunos, dando espaço a um momento de intertextualidade entre ambos.

A segunda sessão dinamizada foi desenvolvida através de uma pesquisa orientada na Web, com o intuito de os alunos, organizados por pequenos grupos, pesquisarem informação relevante, em sites previamente estipulados pelas mestrandas, para construir um Bilhete de Identidade de um autor, português ou lusófono, sorteado. Entre pesquisas, organização de ideias, construção e decoração do bilhete de identidade, os alunos envergaram descobertas de outros mundos, distantes ou não, mas com histórias por contar. Para além da construção de um cartão biográfico do autor, contactaram com um texto escrito por esse mesmo autor,

⁸ Notícia disponível em

<http://www.avozdeermesinde.com/noticia.asp?idEdicao=387&id=12514&idSeccao=4273&Action=noticia&fbclid=IwAR2GXqdSTSNQDbf7UBjP8aSga8d08vSFkstoTmDeotm0hbGplcHw6ISPGyE>

accedendo à sua forma de escrita, e tiveram de preparar a apresentação distribuída por duas partes: a apresentação do autor à turma e a leitura expressiva do excerto (Figura 22).

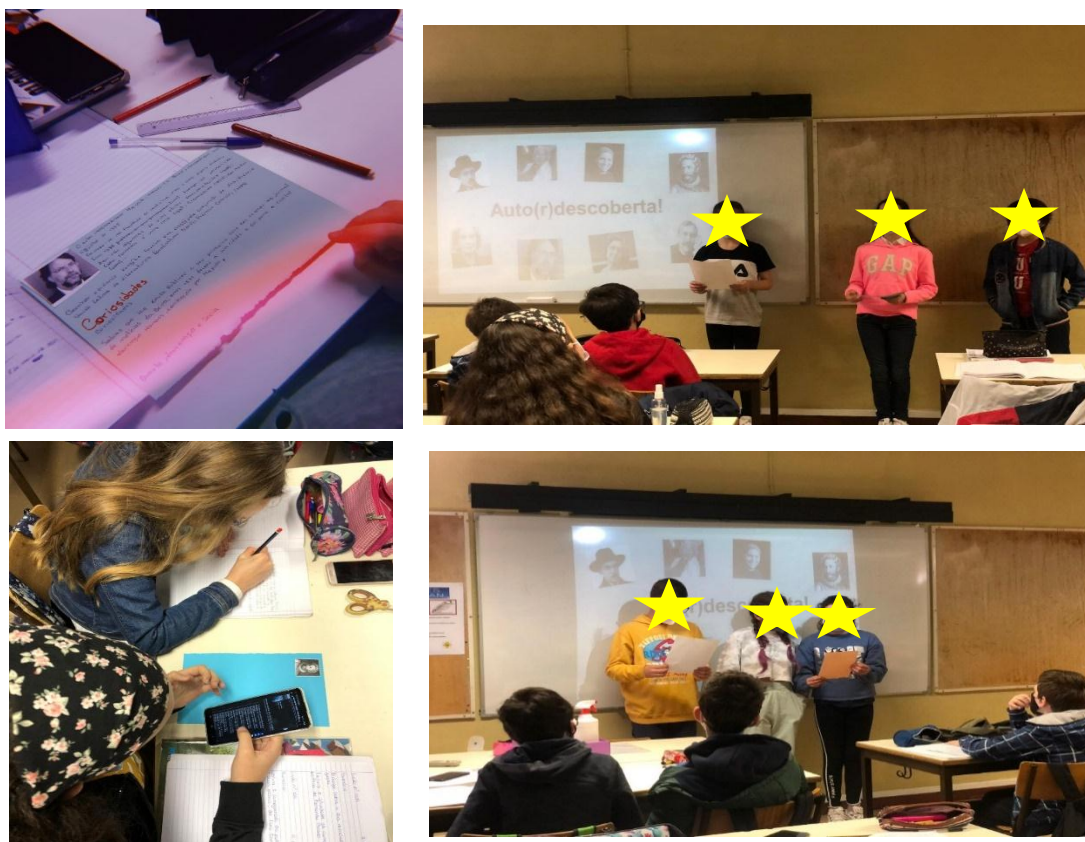


Figura 22- Registos fotográficos do desenvolvimento das atividades (Fonte: arquivo fotográfico do grupo pedagógico)

Um Padlet, uma alternativa pedagógica em tempo de pandemia

O caminho foi longo e agreste. O ano atípico que se viveu limitou, em muitas circunstâncias, as práticas da docente em formação, que obrigatoriamente tiveram de ser isentas de contacto físico, partilha, afeto manifestado fisicamente, no seu sentido mais íntimo. Mesmo sem o conforto de um abraço e a partilha de um livro, não deixaram de existir momentos de colaboração e cooperação, de partilha de ideias, saberes, opiniões, vivências e experiências e também de afetos.

Várias foram as alternativas pedagógicas postas em prática pela docente em formação. Salienta-se uma e a mais rica, em todos os aspetos: os Padlet's de turma. Ora, face às regras sanitárias desencadeadas pela Covid-19, já mencionadas no Capítulo anterior, quer no 1.º CEB,

ainda que apenas inicialmente, quer no 2.º CEB, os alunos e professores foram inibidos de expor qualquer trabalho nos murais da escola. Perante isto, e em forma de valorização do seu empenho e dedicação, o grupo pedagógico decidiu criar um mural digital para cada turma da prática educativa, através da ferramenta Padlet.

Desta forma, enlaçaram-se alunos, professoras estagiárias, professoras titulares, pais, familiares num só espaço de partilhas (Figura 23). Partilhas essas tão necessárias e fulcrais para o percurso formativo. No Padlet de cada turma, partilharam-se recursos, discutiram-se ideias, apresentaram-se trabalhos, vivências, saberes e afetos.



Figura 23-Padlet da turma do 6.º ano (Fonte: elaborado pelo grupo pedagógico)

3.5. A PARTILHA COMO LUGAR DE APRENDIZAGENS

O papel das pessoas que fizeram parte do percurso de aprendizagem da mestranda foi deveras importante e enriquecedor. Neste núcleo, incluem-se os alunos, com os quais foi percorrido um trilho de aprendizagens, as professoras cooperantes, os professores supervisores de todas as áreas e, claro, o grupo pedagógico. Com esta equipa, a docente em formação aprendeu a partilhar saberes e a compreender o quão importante é a cooperação para o crescimento pessoal e profissional.

Cooperações entre professoras em formação e professoras cooperantes

Viver e sentir, por uns meses, a integração num agrupamento de escolas passa, inevitavelmente, pela participação numa série de ações. Desde a intervenção em dinâmicas que proporcionaram a ligação entre a professora em formação e a orientação educativa da turma, à participação em atividades extra-horário letivo, capitais à escolarização e ao futuro dos alunos, apresentam-se alguns eixos nos quais a mestranda teve a possibilidade de participar, ora com um papel mais ativo, ora com um papel mais passivo. Assim, salienta-se a participação da professora estagiária em dinâmicas de reuniões – reuniões de avaliação de turma com as próprias professoras cooperantes, nas quais eram debatidas algumas perspetivas, de Grupo Disciplinar, em que eram esclarecidas e planeadas as aulas, semanal ou mensalmente. A mestranda também pôde presenciar reuniões dedicadas ao Conselho geral de turma, em que ficou a conhecer, mais pessoalmente, determinadas situações dos alunos e perceber muitas das suas atitudes em contexto sala de aula e, por fim, reuniões de Departamento, especificamente, no Departamento de Línguas, em que se deu conta de projetos a serem dinamizados neste âmbito.

Estas atividades permitiram o contacto entre a professora em formação e as realidades inerentes ao contexto educativo. Acresce, a isto, a relevância para o seu desenvolvimento profissional, social e humano, permitindo-lhe perceber o outro lado do ser professor, que vai além da lecionação. Sem descorar a colaboração significativa entre grupo pedagógico e professoras cooperantes, que se revelou positiva para o processo de aprendizagem das crianças. A este respeito, salienta-se a aprendizagem recíproca entre professoras estagiárias e professoras cooperantes, em destaque numa notícia⁹ escrita pelas próprias professoras cooperantes para um jornal local, em que valorizaram ao máximo a partilha de conhecimentos e os acrescentos de ambas as partes para a aprendizagem focalizada no aluno. De facto, juntos somos mais.

⁹ Notícia disponível em <http://www.avoздеermesinde.com/noticia.asp?idEdicao=385&id=12414&idSeccao=4246&Action=noticia>

Cooperações entre professora em formação e professores supervisores

Tendo por base Alarcão (2001), o professor aprende, autoconstrói-se e desenvolve-se profissionalmente na relação e na cooperação. No sentido de desenvolver esta conceção, existe, neste percurso, uma equipa de professores, profissionalizados, dispostos a coadjuvar no desenvolvimento profissional e humano de cada futuro professor. Neste sentido, destaca-se o papel da supervisão neste percurso como potenciadora de uma ação de melhoria individual e consequentemente grupal, uma melhoria centrada na “realidade problemática do ensino” (Pacheco & Flores, 1999, p. 167).

Este processo de supervisão contou com várias colaborações otimizadas pelos professores supervisores, entre elas as reuniões antes e depois das intervenções, constituindo importantes instrumentos de reflexão e aprimoramento profissional.

Cooperações entre grupo pedagógico

O professor é um elemento pertencente a uma comunidade, a comunidade educativa. Torna-se, por essa razão, importante desenvolver um perfil direccionado para a colaboração e cooperação entre os demais profissionais pedagógicos. É neste sentido que a PES promove um estágio em par pedagógico, de maneira a que estas competências sejam promovidas ao longo do ano letivo. Ao contrário do esperado, a docente em formação trabalhou não em par pedagógico, mas em trio pedagógico, o que acabou por desencadear diversas dinâmicas diferentes, refletindo-se numa experiência enriquecedora, na medida em que contactamos com mais turmas e, portanto, realidades distintas.

O papel desta equipa foi, igualmente, alvo de destaque. Durante toda a prática educativa, o grupo pedagógico sentiu, pensou e viveu a escola como um espaço de trabalho articulado, alicerçado na cooperação. Entre reflexões e críticas partilhadas, ideias desenvolvidas, um só percurso foi criado.

A mil e uma vezes se construiu, pedra a pedra, este caminho de aprendizagens sólidas e que guiarão a formanda em todo o caminho que ainda lhe espera. Aprendizagens

essas proporcionadas não apenas pelos percursos didáticos dinamizados, pelo contacto entre o meio educativo, mas também pelo dar de mãos do grupo pedagógico, inseparável, invencível, incansável. A estas três vozes, acrescentam-se as vozes dos professores supervisores, as vozes das professoras cooperantes, as vozes dos alunos, unidas numa só voz: aprender a ensinar.

3.6. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

Na reta final desta longa jornada, e com um espírito de quem já está perto de alcançar a meta, é com um certo espírito de nostalgia que a mestranda percorre na memória todos os momentos que fizeram significativa esta formação profissionalizante. O conhecimento do professor, na sua multidimensionalidade, deve refletir-se não só no conhecimento do conteúdo, mas também no conhecimento curricular, pedagógico, contextual e, cada vez mais, tecnológico. Foi, nesta espiral, que a docente em formação tentou alicerçar a sua prática educativa, sem nunca descurar a teoria e transformá-la em práticas, práticas essas sistemáticas, contínuas e, acima de tudo, progressivamente mais informadas e consequentes.

Revisitando este Capítulo, assume-se a importância das fases, quer da observação, na medida em que se apresentou como um recurso eficiente na tomada de conhecimentos sobre o contexto, quer da planificação, em que a mestranda entrelaçou, em cada plano de aula, fatores que privilegiaram o papel ativo do público alvo, a própria intervenção, o momento de aprendizagens recíprocas e, não menos importante, a reflexão, sendo consubstancial analisar e reanalisar as práticas (Day, 2001).

A este propósito, resta referir que as reflexões sistemáticas realizadas pela docente em formação, antes e após cada percurso, assim como as reuniões com professores cooperantes e professores supervisores, foram aspetos fulcrais para a promoção de um olhar holístico e retrospectivo da ação, sem descurar o que aconteceu, o que foi observado, o significado deduzido dessa observação e a atribuição de novos significados (Schon, 1992).

Os percursos e unidades didáticos realizados contemplaram articulação horizontal e vertical, resultantes de fios condutores, temáticas e títulos integradores, com a perspectiva de uniformizar a aprendizagem de crianças, de alunos, de cidadãos. A professora em formação procurou, na medida do possível, planificar atempada e cautelosamente cada percurso didático, de uma forma coesa e coerente para que tudo estivesse sintonizado. Para além destas planificações e programações cientificamente e pedagogicamente rigorosas, a intervenção da mestrandia valorizou a dialética entre necessidades e interesses dos alunos e a própria fluência da aula. Esculpindo no seu rosto a humildade de querer crescer e aprender sempre mais, refletiu e abraçou todas as reflexões dos demais intervenientes deste processo, reformulando a sua ação pedagógica em busca da excelência.

Entrelaçando saberes, experiências e a mesma vontade em aprender, este Capítulo termina com a crença de que o todo vai muito para além da soma das partes, mas que as partes são uma peça imprescindível para o todo. Um todo que se resume a este limitado número de páginas, para descrever partes importantes no seu desenvolvimento. Partes constituídas por planos de aula, por propostas, por diversas metodologias de trabalho, por uma diversidade de estratégias e recursos, por uma infinidade de momentos de nostalgia, de preocupação, mas também de alegria e sentimentos de êxito, por aprender e por ter consciência de que o caminho é longo, mas alcançável.

4. PELAS ASAS DA TRADIÇÃO COM DESTINO À IMAGINAÇÃO: DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA À CRIAÇÃO DE UM *CORPUS* DE POTENCIAIS PROVÉRBIOS

Quem sonha, sempre alcança.

(improvérbio)

Na reta final desta longa e árdua viagem, funde-se a sensação de que o sonho é o ponto de partida para o triunfo, tal como espelha o improvérbio, *quem sonha sempre alcança*. Este Capítulo final encerra em si todo o caminho percorrido em busca de um sonho: aprender a ser professora, marcando e fazendo a diferença na vida dos estudantes, que têm na sua mão o poder de fazer do mundo, um lugar melhor.

O presente Relatório de Estágio contempla uma componente investigativa que se reflete na construção e desenvolvimento de um projeto de investigação. Assim sendo, este Capítulo final tem como principal objetivo a apresentação e reflexão sobre o projeto desenvolvido pela mestranda, cuja problemática emergiu de uma observação naturalista na turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas que abarcou todas as turmas da PES.

Numa primeira fase, o projeto era de intervenção e assentava, essencialmente, na dinamização de tarefas em torno da compreensão de provérbios com os alunos do 4.º ano de escolaridade, de maneira a potenciar um alargamento do conhecimento destes enunciados verbais e, consequentemente, do léxico, no que às estruturas complexas e lexicalizadas diz respeito. No entanto, perante o fecho das instituições escolares, devido à declaração do estado de confinamento obrigatório, em finais de janeiro de 2021 e, naturalmente, a incerteza de se poder continuar a desenvolver a prática educativa da mestranda, repensou-se o projeto e redesenhou-se, o que levou à emergência de um novo projeto, intitulado *Na hora de confinar, também podes proverbiar*. Pretendeu-se, com esta nova abordagem, de caráter mais investigativo, promover a constituição de um *corpus* de provérbios ilustrativos da realidade

vivida durante o confinamento motivado pela pandemia de covid-19, envolvendo não só alunos (das três turmas em que a prática educativa se desenvolveu), mas enlaçando familiares, professores cooperantes, professores em formação, professores supervisores e outros participantes.

Apesar do confinamento, que se prolongou até inícios de abril, a mestrandia continuou a desenvolver a sua prática educativa e, por essa razão, decidiu, simultaneamente, continuar a dinamizar atividades em torno da compreensão de provérbios nas suas aulas (contornos iniciais do projeto e aos qual se faz menção neste Capítulo como primeiro microprojeto). No entanto, dados os limites do que é um Relatório de Estágio, tendo sido realizado, à cautela, o segundo projeto de investigação, esta abordagem pedagógica em torno de provérbios apenas contará com uma apresentação e descrição das sessões dinamizadas e uma breve reflexão, principalmente porque apresenta uma ligação estreita com o segundo microprojeto, criação de estruturas tendencialmente proverbiais.

Foi neste contexto que nasceu o projeto *Pelas asas da tradição com destino à imaginação: de uma abordagem pedagógica à criação de potenciais provérbios*, título escolhido para denominar um projeto que, embora com um objetivo comum, aglomera duas iniciativas, que a seguir se apresentam. Mais do que o título do projeto, foi o título escolhido para este Relatório, espelhando o lema profissional, pessoal e social da professora em aprendizagem: não esquecendo as raízes, os valores, as tradições, podemos ir sempre mais longe. Podemos ser o que quisermos.

Em primeiro lugar, ilustram-se, no ponto 4.3. do presente Capítulo, as abordagens didáticas realizadas desde janeiro até maio, envolvendo as turmas dos 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade. Em segundo lugar, dá-se espaço ao projeto propriamente dito, isto é, a constituição, análise e divulgação de um *corpus* de potenciais provérbios criados em tempos de pandemia.

4.1. MOTIVAÇÕES E ADVERSIDADES

O projeto *Pelas asas da tradição com destino à imaginação*, integrado na componente investigativa da *Prática de Ensino Supervisionada*, emergiu de uma observação naturalista realizada pela professora estagiária na turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante a segunda semana de observação, em que foi perceptível a falta de interesse e de entusiasmo dos alunos pela área de português, comparativamente com outras áreas do saber, o que acabava por se refletir no processo de aprendizagem.

A par desta realidade, acresceu o facto de que, apesar de serem estudantes que possuíam um gosto especial pelos textos de Tradição Oral, pelo seu carácter lúdico, não conheciam muitos desses textos e, os poucos que conheciam, não os sabiam compreender. Este facto foi verificado num dos momentos de observação naturalista em contexto, em que a formanda percebeu, através da concretização de uma pequena tarefa proposta pela professora cooperante, cujo objetivo era descobrir o significado de alguns provérbios, que os alunos não eram capazes de fazer inferências e apenas compreendiam o sentido literal/denotativo deste tipo de textos. *Todos os gatos são pardos, No meio é que está a virtude e A pera, quando madura, há de cair* são apenas alguns exemplos de que, durante essa observação, os alunos não interpretaram o provérbio como uma unidade lexical autónoma e coesa, tentando chegar ao significado por meio do somatório dos significados de todas as palavras que o compunham, olhando para cada uma delas de uma forma isolada e não como uma construção lexicalizada (Santos, 2013).

Revisitando o Primeiro Capítulo deste RE, constatamos que os provérbios, unidades lexicais complexas, dada a cristalização da sua organização (Silva, 2013), devem ser reconhecidos pelas suas potencialidades na prática pedagógica. São várias as vantagens pedagógicas do uso de provérbios, linguísticas, psicológicas, pedagógicas, sociais... Os provérbios, tendo por base autores como Parafita & Fernandes (2007) e Nogueria (2011), permitem o contacto dos jovens com a sua memória, identidade e cultura, mas não só. Podem e devem ser objetos de reflexão e desconstrução por parte dos professores, estudantes e da própria sociedade, para que erros do passado não se voltem a repetir. Não obstante, o texto proverbial é dotado de uma singularidade linguística, pelo que se torna uma mais valia incluir o seu estudo nas aulas de língua materna.

Ora, perante as fragilidades sentidas ao nível da compreensão e do conhecimento de uma diversidade considerável deste espólio linguístico-cultural, as potencialidades em trabalhar com o texto proverbial e a vontade de querer fazer mais e melhor, marcando a diferença na vida dos aprendizes, foi delineado um objetivo geral assente na partilha de conhecimento, de forma a dar a conhecer e a promover a compreensão de textos de Tradição Oral, nomeadamente de provérbios, sendo estes o foco do presente projeto, com duas componentes que se desenvolveram paralelamente: a abordagem em contexto pedagógico (primeiro microprojeto) e a criação de estruturas proverbiais (segundo microprojeto).

Ainda que o projeto tenha sido redesenhado, procurou-se manter a sua essência preservando os grandes objetivos gerais:

- i) dar a conhecer textos de Tradição Oral, em particular, Provérbios;
- ii) promover a compreensão de provérbios, nas dimensões literal e inferencial e, assim, contribuir não só para o desenvolvimento do conhecimento lexical, mas também da competência comunicativa;
- iii) motivar os alunos para a aprendizagem do Português, em articulação com outras áreas do saber;
- iv) promover a consciência linguística, metalinguística e estética;

4.2. ENTRE A TRADIÇÃO E A IMAGINAÇÃO ESTÁ A COMPREENSÃO: INTERVENÇÕES EDUCATIVAS EM TORNO DE PROVÉRBIOS

Entre o caminho da tradição até à imaginação, estiveram as encruzilhadas da compreensão de provérbios, para que, desta forma, se tornasse ainda mais significativa a aprendizagem dos alunos. Ao longo da prática educativa da mestranda, a dinamização científico-pedagógica em torno da compreensão de provérbios foi valorizada, ainda que de diferentes formas, nas

diferentes turmas do seu percurso, ainda que inicialmente este microprojeto estivesse apenas delineado ao 4.º ano de escolaridade.

4.2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para a concretização dos objetivos gerais, assentes no conhecimento e na compreensão de provérbios, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos, tendo em conta a metodologia:

- (i) promover a compreensão literal e inferencial de provérbios, em contextos educativos específicos;
- (ii) conhecer, sistematizar e compreender os aspetos formais de diferentes provérbios;
- (iii) promover uma reflexão conjunta sobre aspetos resultantes do cruzamento entre Língua, Cultura e Cidadania;
- (iv) motivar os alunos para a aprendizagem e reflexão linguísticas por meio da articulação interdisciplinar.

4.2.2. METODOLOGIA

Neste ponto, será apresentado o contexto de intervenção, bem como o tipo de investigação definido no que diz respeito às escolhas metodológicas e ao procedimento efetuado neste microprojeto, ou seja, o plano de intervenção geral, que patenteará as atividades dinamizadas nas sessões de intervenção. Por fim, será apresentada uma breve reflexão acerca da abordagem dinamizada.

A presente abordagem decorreu aquando da PES realizada pela mestranda e, portanto, envolveu as três turmas associadas a esta prática – a turma do 4.º ano de escolaridade,

composta por 21 alunos, a turma do 5.º ano de escolaridade, em *História e Geografia de Portugal*, constituída por 18 elementos e, por fim, na disciplina de *Português*, a turma do 6.º ano, que integrava 23 alunos. De um modo geral, esta estratégia envolveu 62 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade. Importa salientar que as intervenções delineadas foram diferentes e adaptadas a cada turma, a cada disciplina e a cada grupo de alunos, tendo em contas as suas necessidades e nível de aprendizagem.

Prática e reflexão assumem, a nível educacional, uma correlação muito significativa, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras oportunidades para refletir (Coutinho et al., 2009). E é através deste pensamento reflexivo que o presente microprojeto ganha asas, adotando-se uma Metodologia de Investigação-Ação, cujo intuito passa por melhorar a prática social e educativa, à medida que as necessidades e problemáticas vão surgindo, aquando da nossa contínua formação e investigação.

Apesar de este estudo ter sido delineado inicialmente como uma metodologia qualitativa, de análise de conteúdo de todas as sessões dinamizadas, as incertezas constantes trazidas pelo confinamento, como anteriormente se referiu, vieram interferir com o avanço do projeto inicialmente desenhado, pelo que, no que diz respeito à intervenção educativa em torno de provérbios, apenas será feita uma descrição e consequente reflexão das atividades promovidas. Importa referir que, apesar de o verdadeiro projeto ser apresentado no ponto seguinte, ambos ostentam uma ligação estreita porque um alimenta o outro, dado que muitas atividades foram fomentadas como se de um único projeto se tratasse e pelos seus objetivos comuns.

Nesta abordagem, foram tidas em consideração as características do grupo alvo e os conteúdos que foram propostos, ao longo da prática, pelas professoras cooperantes e, por isso, optou-se por uma sequência de intervenções correspondentes às necessidades surgidas, concebendo um trilho de aprendizagem gradual e significativo.

A abordagem de provérbios, devidamente selecionados pela professora em formação e tendo sempre em consideração o desenvolvimento de uma cidadania informada e crítica, potenciou

não só uma articulação entre várias áreas do saber, mas também um aprofundamento de questões linguísticas, no âmbito da disciplina de Português. Assim, revigorando as concepções de autores como Baptista (2000), Lopes (1992), Parafita & Fernandes (2007), o texto proverbial resulta de uma singularidade, quer ao nível da sua estrutura, quer ao nível do seu significado. Quanto à estrutura, o provérbio caracteriza-se por ser um texto breve e dotado de recursos como ritmo, rima, aliteração, assonância, construções binárias e repetições, o que lhe conferem todo um estatuto de texto institucionalizado e autónomo, sendo conservado na memória do falante. Relativamente ao significado, as estruturas proverbiais encerram em si um potencial inferencial e, para além disso, funcionam como ferramentas persuasivas no discurso dos falantes. Neste sentido, as intervenções, no âmbito deste projeto, incluíram provérbios que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, mas seguindo sempre um fio condutor, aleado à definição e exploração das características dos provérbios, quer formais, quer a nível do seu significado.

Este primeiro microprojeto foi desenhado durante o mês de novembro, começando, desde logo, as primeiras investigações científico-pedagógicas, de forma a sustentar toda a prática metodológico-didática, cujos frutos se encontram no primeiro Capítulo. Cumprindo com o objetivo deste projeto, o plano geral de intervenção foi posto em prática entre os meses de dezembro de 2020 e maio de 2021, contando com um total de seis intervenções, três delas no 1.º CEB e três no 2.º CEB, em que os provérbios assumiram diferentes funções pedagógicas e dimensões.

Quanto ao 1.º CEB, foram desenhadas e realizadas três intervenções pedagógicas destinadas à turma de 4.º ano de escolaridade. Sendo um projeto multidisciplinar, pretendeu-se trabalhar várias características das estruturas proverbiais, nas diferentes sessões delineadas e em articulação com outras áreas, tal como é apresentado na Tabela 2 (note-se que algumas tarefas apresentadas já foram descritas e refletidas, no Capítulo anterior, ainda que sem grande foco nesta temática).

Tabela 2-Planificação geral das sessões dinamizadas no âmbito do microprojeto "Pelas asas da tradição com destino à imaginação" no 1.º CEB

Sessão	Regência	Componentes curriculares	Tema	Estratégias didáticas em torno da exploração proverbial
1.ª	<i>No mundo da lua, a imaginação flutua.</i>	Português Estudo do Meio	Fases da lua	<u>Definição</u> de provérbio; <u>Compreensão</u> literal de provérbios em torno da lua; <u>Identificação</u> de características fonológicas e sintáticas nos provérbios (rimas, estruturas bipartidas); <u>Realização</u> de um Dominó de Provérbios; <u>Criação</u> de um provérbio para titular a UD.
2.ª	<i>Viajar, Velejar, Valorizar.</i>	Português Estudo do Meio	Rios	<u>Compreensão</u> literal de provérbios em torno da temática rios; <u>Definição</u> de provérbio; <u>Compreensão</u> inferencial de provérbios em torno da temática rios; <u>Realização</u> de uma tarefa de sinonímia proverbial.
3.ª	<i>Quanto tempo o tempo tem?</i>	Português Matemática TIC	O tempo	<u>Definição</u> de provérbio; <u>Pesquisa</u> orientada na Web e seleção de provérbios relacionados com a temática tempo; <u>Criação</u> de um dicionário constituído pelos provérbios selecionados e sua definição; <u>Apresentação</u> do dicionário à turma.

No 2.º CEB, o foco disciplinar continuou a ser o Português, com a turma de 6.º ano, desenvolvendo-se duas sessões interventivas e envolvendo vários domínios do Português, nomeadamente a Oralidade e a Gramática. Não obstante, o 5.º ano de escolaridade, na disciplina de HGP, também contou com uma sessão pedagógica, tal como patenteia a Tabela 3.

Tabela 3-Planificação geral das sessões dinamizadas no âmbito do microprojeto "Pelas asas da tradição com destino à imaginação" no 2.º CEB

Sessão	Regência	Componentes curriculares	Tema	Estratégias didáticas em torno da exploração proverbial
P O R T	1.ª <i>Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!</i>	Português (ED. Literária e Oralidade) Cidadania	Poluição ambiental	<u>Definição</u> de provérbio; <u>Compreensão</u> literal e inferencial de uma seleção de provérbios; <u>Realização</u> de um debate introduzindo, no discurso, provérbios; <u>Compreensão</u> do provérbio como um forte elemento persuasivo.
	2.ª <i>Há mar e mar, há laços para criar</i>	Português (ED. Literária e Gramática)	Frase simples e complexa	<u>Identificação</u> de provérbios institucionalizados e provérbios contemporâneos; <u>Definição</u> de provérbio; <u>Caracterização</u> de provérbios e classificação quando à sua estrutura sintática;
H G P	1.ª <i>Todos os caminhos vão dar a Roma</i>	Português HGP	Herança romana	<u>Identificação</u> de um provérbio; <u>Definição</u> de provérbio; <u>Compreensão</u> literal de provérbios para aprimorar o conhecimento histórico.

O presente microprojeto debruçou-se sobre um trabalho de investigação-ação, realizado pela mestrandia no contexto educativo, que originou a composição de planificações e de

intervenções, assim como de instrumentos de recolha de dados, com o intuito de dar resposta aos objetivos já enunciados. Neste sentido, tornou-se relevante o uso de diversas ferramentas para recolha de dados, visto que promovem a credibilidade da informação (Yin, 2005). Assim, o estudo baseou-se na observação direta das sessões e respetivas tarefas realizadas em sala de aula, em registos áudio das sessões e nas produções e dinamizações realizadas pelos alunos, que permitiram à docente em formação fazer uma metarreflexão sobre toda a sua prática e evolução das aprendizagens dos alunos.

4.2.3. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO NO 1.º CEB

Primeira intervenção

A primeira sessão ocorreu aquando da unidade didática *No mundo da lua, a imaginação flutua* (cf. Apêndice B) – provérbio, aliás, criado pelos alunos para titular a aula. Para esta sessão, foram estabelecidos dois objetivos, relacionados com o significado e a estrutura dos provérbios: (i) dar a conhecer textos proverbiais e promover a compreensão de provérbios em torno da temática da aula e (ii) trabalhar características fonológicas associadas aos provérbios como as rimas, os trocadilhos e as estruturas bipartidas.

Partindo da exploração de uma obra literária designada *Onde está a lua?* de Jordi Amenós, que tinha como isotopia principal a compreensão das fases da lua, e depois de estas terem sido esclarecidas e aprendidas, foi o momento de conhecer vários provérbios relacionados com a lua. Em primeiro lugar, apresentaram-se alguns provérbios sem serem designados como tal: *Arco na lua, chuva na rua./ Lua nova trovejada, trinta dias é molhada./ Não há luar como o de janeiro, nem amor como o primeiro.*

Neste momento foi perguntado aos alunos se já conheceriam algum destes enunciados, os quais responderam maioritariamente que não. Perante muitas dúvidas, foi então revelado pela docente em formação que seriam provérbios, sendo lançada a questão orientadora “o que é um provérbio?”. Entre perguntas e respostas, dúvidas e quase certezas, tentou promover-se uma atitude reflexiva nos alunos, levando-os a pensar sobre os vários tipos de

textos associados à Tradição Oral sendo, posteriormente, distribuída uma ficha informativa sobre este tipo de texto a todos os alunos, para que fosse completado e colado no caderno diário (Apêndice B1).

Seguindo o eixo estrutural da aula, a temática da lua, foi apresentando um conjunto de provérbios em torno desta temática, maioritariamente relacionados com as condições atmosféricas e agrolaborais, categoria semântica predominante neste tipo de texto (Parafita & Fernandes, 2007). Depois de ter sido explorado detalhadamente cada provérbio, promovendo uma compreensão não apenas literal, mas também conotativa, foram tidas em conta as características fonológicas dos provérbios, verificadas desde logo pelos alunos “Professora, todos estes provérbios rimam!”. Tendo sido explicado que sim, que aquela seleção de provérbios tinha presente a rima, no entanto, nem todos os provérbios apresentam obrigatoriamente rima, tal como aqueles que inicialmente os alunos enunciaram. Para consolidar aprendizagens, foi realizado um jogo denominado *Dominó dos Provérbios* no sentido de fruir este tipo de texto e consolidar os conhecimentos adquiridos (Apêndice B2).

Perante todos os saberes desenvolvidos, deu-se a oportunidade às crianças de darem título à sessão e, conseqüentemente, à aula, completando um provérbio, já iniciado pela docente em formação: “No mundo da lua...”. A primeira tarefa foi decidir se queriam criar um provérbio com rima ou não, sendo que decidiram que sim. Depois de terem enunciado um conjunto de palavras que rimavam com lua como “tua”, “sua”, “mingua” e “flutua”, chegaram ao provérbio “No mundo da lua, a imaginação flutua”, que vai ao encontro deste projeto, que tem não só em conta as potencialidades da tradição, neste caso da Tradição Oral, mas também o caminho que esta abre para a criação e imaginação, espaço fértil na vida de cada um. Importa salientar que este tipo de tarefas é importante para o desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente a consciência silábica (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Segunda intervenção

Esta sessão, destinada novamente à turma do 4.º ano e inserida na unidade *Viajar, Velejar, Valorizar*, pressupõe uma continuação da compreensão de provérbios, desta vez relacionados com a grande temática da aula, os principais rios de Portugal, lecionada no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. Os principais objetivos desta dinamização eram a (i) compreensão literal e inferencial de provérbios em articulação com conteúdos disciplinares da área de Estudo do Meio, (ii) promover o desenvolvimento da Cidadania.

Desta forma, a aula iniciou-se com a distribuição, pela sala de aula, de duas garrafas com mensagens no seu interior. Neste caso, dentro das garrafas estavam os provérbios *Correm os ribeiros para o rio e os rios para o mar* e *Os grandes rios fazem-se de pequenos ribeiros*. Através desta motivação, a professora em formação lançou o desafio de os alunos descobrirem qual a temática da aula, ouvindo-se, em coro, “mares!”, “rios!”. A partir daqui, introduziu-se a temática dos rios, começando por se perguntar “afinal, o que é um rio?”. Entre várias respostas, várias conceções, acabou por se construir uma definição de rio, tendo em conta todas as intervenções dos alunos.

Esclarecida esta primeira questão, foi o momento de perceber quais as diferentes partes constituintes de um rio, a qual foi respondida com recurso à leitura da mensagem presente nas garrafas distribuídas inicialmente. Com esta leitura e compreensão, os alunos concluíram facilmente que o rio nasce na nascente, cresce com a ajuda dos seus afluentes, ribeiros ou pequenos rios e desagua na foz, isto é, no mar. Ao lerem os textos presentes no interior dos recipientes, as crianças não se aperceberam de que se tratavam de provérbios. No entanto, quando a docente em formação questionou o grupo se já teria ouvido aquele enunciado, um aluno responde convictamente que sim, dizendo que era um provérbio. Apesar de ser necessária uma compreensão denotativa dos provérbios em questão, para responder à questão lançada sobre os conteúdos, esta compreensão não ficou por aqui.

Partindo do provérbio *Os grandes rios fazem-se de pequenos ribeiros*, foi questionado aos alunos se este provérbio significaria apenas que os pequenos rios e ribeiros desaguam nos rios

maiores. Imediatamente responderam que não; no entanto, revelaram dificuldades em explicar o que significaria, inferencialmente, o provérbio. Até que um aluno refere «o provérbio significa que nós só podemos ser muito bons com a ajuda de muitas pessoas» (aluno de 4.º ano). As outras crianças, em silêncio, continuavam pensativas, até que o mesmo aluno voltou a pedir a palavra e explicou-se «sem os pequenos rios, o rio não podia ser grande, é como nós, eu só posso ser jogador de futebol se tiver quem me ajude como os meus pais, o treinador e os meus amigos» (aluno de 4.º ano). Perante esta interessante resposta, existiu um momento de reflexão sobre a entajuda e a colaboração, valores patenteados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), assentes na ponderação de “ações próprias e alheiras em função do bem comum” (p. 15).

No final, a mestrandu lançou uma última questão de maneira a promover um momento de intertextualidade “conhecem algum provérbio que possa significar o mesmo que este?”. Responde uma aluna «sim professora, *juntos somos mais fortes*» e outro aluno completa «*a união faz a força*». Que pequenos sábios. De facto, é de *pequenino que se torce o pepino*.

Terceira intervenção

A terceira, e última sessão reservada ao 1.º CEB, seguiu uma metodologia de ensino por pesquisa orientada através da *Web*, inserida na unidade *Quanto tempo o tempo tem?* (cf. Apêndice C). As finalidades desta intervenção, no âmbito deste microprojeto, prendiam-se essencialmente em (i) conhecer e compreender o provérbio como um género da Tradição Oral, (ii) pesquisar, seleccionar e organizar provérbios relacionados com o tempo e (iii) compreender e explicar o significado inferencial de provérbios.

Partindo da questão problema apresentada logo na designação da *Unidade Didáctica*, a turma foi dividida em vários grupos, sendo-lhes atribuída uma tarefa específica, no caso de um grupo, a tarefa intitulava-se *Com tempo se fazem grandes provérbios*. Nessa página *Web*, estavam indiciadas todas as etapas do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo, com o intuito de ser apresentado no final da dinamização, à restante turma. Em primeiro lugar, os alunos

responderam à primeira questão, definindo provérbio, tendo por base os seus conhecimentos prévios, e já abordados nas últimas intervenções, a qual contou com a seguinte resposta: «um provérbio é um pequeno texto que transmite uma lição de moral e passa de pessoa para pessoa». Depois desta resposta, a tarefa seria ir investigar, em sites recomendados, sobre a conceção de provérbio, respondendo, de novo à mesma questão. Apesar desta pesquisa, a resposta não variou muito: «um provérbio é um texto breve de tradição popular, normalmente apresenta uma lição de moral e transmite-se de geração em geração».

Depois de esclarecida a noção de provérbio, os alunos dedicaram-se à pesquisa de provérbios relacionados com a temática da aula *o tempo*, agrupando-os, ordenando-os e definindo-os, criando assim um pequeno dicionário de provérbios (Apêndice C1).

4.2.4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO NO 2.º CEB

Primeira intervenção em Português

A primeira sessão deste conjunto de abordagens pedagógicas em torno de um projeto destinada à turma do 6.º ano de escolaridade, foi desenvolvida em regime de ensino a distância, aquando da *Unidade didática: Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!* (cf. Apêndice D). Esta dinamização tinha como principais objetivos (i) compreender inferencialmente um conjunto de provérbios e (ii) incluir provérbios no discurso em função de uma perspetiva. Esta sessão teve como ponto de partida um potencial provérbio criado em tempos de pandemia, no *corpus* do presente projeto, e que coincide com o título da sessão *Em tempo de pandemia, o planeta sorria*. Este provérbio despoletou uma série de incertezas e reflexões na docente em formação acerca dos potenciais efeitos da pandemia no meio ambiente, pelo que impulsionou a realização de um debate com a turma do 6.º ano de escolaridade.

Alusivo ao Dia Mundial da Água, foram planeadas duas aulas, de 30 minutos cada, para a preparação e realização de um debate, cuja grande questão problema era *A pandemia será amiga do ambiente? Sim ou não?*. Para tal, a turma foi dividida em grupos, tendo cada grupo uma função diferente no debate, defendendo que sim ou que não, à questão problema. No entanto, para que se assumissem intervenientes com um forte discurso persuasivo e argumentativo, principal objetivo do debate, teriam de incluir, durante a comunicação, alguns provérbios previamente selecionados pela docente em formação e explorados em grande grupo (Apêndice D1).

Em primeiro lugar, e tal como em todas as intervenções, a docente em formação começou por perguntar à turma o que consideravam ser um provérbio, perante o qual alguns alunos responderam «É uma mensagem popular», «É um texto de Tradição Oral, tal como as lendas e os contos», «É uma lição de moral transmitida pelos mais velhos». Os alunos do 6.º ano revelaram conhecer melhor os provérbios, comparativamente à turma do 4.º ano e acabaram por enunciar definições completas e verdadeiras para o texto proverbial. Depois desta introdução, perguntou-se ao grande grupo qual seria a razão pela qual lhes estaria a ser pedido que incluíssem provérbios no seu discurso, durante o debate. Grande parte dos alunos abanou com a cabeça, admitindo não perceber a razão. No entanto, uma aluna fez questão de afirmar «Professora, eu acho que é para justificar aquilo que estamos a dizer». A docente em formação rapidamente interpelou «Será? Mas porquê um provérbio?», a qual a aluna respondeu «Eu acho que são provérbios porque os mais velhos são mais sábios que nós e então os provérbios são verdadeiros e por isso vão justificar aquilo que vamos dizer». A turma concordou com a afirmação e a mestrandia consentiu, esperando por responder à questão no final do debate.

Durante o debate, a docente em formação assumiu-se como mediadora do debate e vários foram os discursos onde os provérbios serviram como instrumentos argumentativos. No entanto, também vários foram os casos em que os alunos, depois de terem falado, apresentaram o provérbio escolhido sem o conseguirem incluir na própria fluência do discurso uma vez que é uma tarefa exigente e que o discurso e a produção de enunciados são, muitas vezes, espontâneos. Enumeram-se, agora, algumas passagens dos alunos:

Aluna A- *«Na verdade, a pandemia foi amiga do ambiente, pois com o isolamento e o confinamento, várias pessoas ficaram em casa por todo o mundo. Diminuiu a drástica circulação de automóveis, de comboios e aviões e paralisou a indústria como fábricas, permitindo uma menor poluição do meio ambiente terrestre e aéreo. Ou seja, há males que vem por bem, a pandemia apesar de a pandemia ser algo mau, trouxe algo de bom ao planeta, menos poluição».*

Aluno B- *«Apesar desses aspetos positivos, a pandemia também trouxe aspetos negativos para o meio ambiente como o maior gasto de energia, em casa. Para além disto aumentou a poluição porque as pessoas colocam as máscaras e luvas no chão, mas cada cabeça sua sentença».*

Aluno C- *«Eu concordo. Acho que com a proteção individual, as máscaras, luvas e viseiras, aumentou a poluição porque a maioria são materiais descartáveis e a produção também. No entanto, devemos lutar para que isso não continue a acontecer porque a união faz a força e juntos vamos conseguir salvar o planeta».*

No final do debate, a questão foi lançada de novo: «afinal, porquê que vos foi pedido que utilizassem provérbios no vosso discurso?», a mesma aluna respondeu «eu senti-me mais confiante quando disse o provérbio», outro aluno corroborou «o provérbio serviu para defender a nossa opinião». A aula terminou com a reflexão acerca dos provérbios como ferramentas persuasivas no discurso, e que bem que terminou.

Segunda intervenção em Português

A segunda, e última sessão no 6.º ano de escolaridade, coincidiu com uma aula orientada durante a unidade didática *Há mar e mar, há laços para criar!* que tinha como principais finalidades (i) distinguir provérbios já institucionalizados de potenciais provérbios, (ii) identificar as características gerais dos provérbios e (iii) compreender a estrutura sintática de provérbios. Durante esta sessão, os provérbios assumiram-se como elementos-chave para a aprendizagem de conteúdos sintáticos, inseridos no domínio da Gramática. Assim, o grande objetivo da aula passou pela análise sintática de provérbios, incluindo a distinção de Frases Simples e Frases Complexas, potenciando, assim, uma apropriação das características sintáticas deste tipo de texto, por parte dos alunos.

Antes do começo da sessão, foram dispersos pela sala um conjunto de provérbios de dois tipos- provérbios já oficializados e outros retirados do corpus *Na hora de confinar, também podes proverbiar*:

*Em tempos de pandemia, a máscara é a salvação.
Quem quer vai, quem não quer manda.
A escola virtual dá-nos cabo da moral.
Não faças aos outros o que não queres que façam a ti.
O seguro morreu de velho.
Cão que ladra não morde.*

Ao entrarem na sala de aula e depararem-se com este acrescento nas paredes, a agitação, os murmúrios e a curiosidade aumentava em cada aluno. A primeira tarefa passou por tentar descobrir se os alunos já conheciam algum daqueles enunciados ou não. Rapidamente responderam que uns sim e que outros não e, aqueles que sim, eram provérbios. «Mas então, quais destas frases são provérbios?», questionou a mestranda. Sem espanto algum, os alunos enumeraram os provérbios que, pelo seu uso e tradição, já estão institucionalizados e, por essa razão, são conhecidos pelos alunos. A professora em formação correspondeu às respostas «E as outras frases, não são provérbios?», à qual respondeu um aluno «Não professora, nunca os ouvimos» e outro aluno responde «falam de coisas muito atuais como a pandemia, por isso não devem ser professora». Isto permite constatar que características como a tradição e institucionalização dos provérbios já eram conhecidas pelos alunos.

Posteriormente a este diálogo, alguns alunos recordavam-se da atividade que tinham realizado em casa durante o confinamento, atividade correspondente à criação de provérbios relacionados com a pandemia, inserida no microprojeto *Na hora de confinar, também podes proverbiar*. Até que uma aluna afirmou timidamente «são provérbios porque são textos breves e transmitem saberes ou avisos». A turma estava definitivamente em desacordo e, por essa razão, a mestranda decidiu esclarecer, tanto quanto possível que «De facto, os enunciados que vocês não conheciam e foram agora criados não podem ser, pelo menos para já, considerados provérbios, uma vez que, apesar de terem outras características proverbiais, ainda não são utilizados pela população. Mas quem sabe um dia não serão e por isso

consideram-se potenciais provérbios». Na realidade, e segundo a perspetiva de Pastor (1996), tendo por base Santos (2013), a estas estruturas criadas falta-lhes o critério da lexicalização, que faz com que o provérbio veiculo como item lexical institucionalizado. Os alunos pareceram esclarecidos e concordantes.

Na segunda parte desta sessão foram abordadas as questões sintáticas dos provérbios, nomeadamente a distinção entre provérbios (frases) simples e provérbios (frases) complexos. Esta atividade permitiu corroborar uma das características apresentadas por Baptista (2000), a estrutura bipartida deste tipo de textos, assente essencialmente em estruturas morooracionais e bioracionais.

Intervenção em História e Geografia de Portugal

A dinamização correspondente a esta primeira e única sessão intitula-se de *Todos os caminhos vão dar a Roma!*, coincidente com um provérbio institucionalizado, dada a temática ser a Herança Romana, conteúdo presente nos documentos orientadores e curriculares do 5.º ano de escolaridade. A planificação foi construída em grupo pedagógico e, por essa razão, resulta de um trabalho colaborativo e cooperativo, tendo sempre em linha de conta a aprendizagem significativa das crianças. Os objetivos desta intervenção, a nível do projeto, passavam por (i) identificar provérbios e (ii) compreender inferencialmente provérbios em articulação com conteúdos históricos.

No começo da aula foi, imediatamente, projetado o provérbio *Todos os caminhos vão dar a Roma* de forma a suscitar o interesse e curiosidade dos alunos. À medida que os alunos iam entrando e organizando o seu espaço de estudo, ouviam-se fios de vozes “O que é isto professora?”, “Eu já ouvi esta frase em algum lado...”, e lá disse uma aluna, com algum receio, “Eu acho que é um provérbio...”. Entre pressupostos e palpites, iniciou-se um diálogo com os alunos acerca da frase projetada, de maneira a perceber se realmente já a tinham ouvido ou não e, se sim, o porquê. Durante esta conversa, a docente em formação apercebeu-se de que poucos alunos já tinham ouvido este provérbio e, apenas um, conseguiu chegar à conclusão

de que seria um provérbio. Perante esta constatação, foi perguntado o porquê. Pergunta sem resposta. Por conseguinte, a mestranda alargou a questão para toda a turma “afinal, o que é um provérbio?”. Entre algumas respostas, notou-se o conhecimento dos alunos relativo às características do texto proverbial como a sua institucionalização «É uma coisa dita por todos, principalmente pelos avós» e o caráter sentencioso «Os provérbios transmitem lições de vida».

A aula desenvolveu-se com a explicação, por parte da professora estagiária, dos principais traços característicos dos provérbios partindo, posteriormente, para o provérbio inicialmente projetado e que já havia sido esquecido pelos alunos. Assim, perante a questão “será que todos os caminhos vão dar a Roma?” iniciou-se um diálogo direcionado para a compreensão de conteúdos históricos, nomeadamente a herança romana.

4.2.5. REFLEXÃO PARCIAL

Revisitando os objetivos estipulados para o desenvolvimento deste microprojeto, cabe agora fazer uma reflexão final sobre as estratégias desenvolvidas e o *feedback* dos alunos, verificando se foram alcançados ou não.

Em primeiro lugar, pode-se assumir que este projeto contribuiu para aumentar o conhecimento de textos de Tradição Oral por parte dos alunos, em particular de Provérbios, pois tal como um aluno do 4.º ano referiu «Professora, hoje conheci muitos provérbios. Vou dizer aos meus avós que já sei mais do que eles” (transcrição ortográfica feita pela mestranda). Ora, através deste testemunho consegue-se perceber que o texto proverbial está muito associado às gerações mais velhas e, muitas das vezes, considerado um discurso antiquado e desatualizado. Felizmente, a docente em formação termina com a sensação de dever cumprido, fazendo perceber a estas gerações mais novas, pelo menos os que com ela contactaram, que os Provérbios não têm idade nem género associados, e que devem ser compreendidos à luz da época, dos conhecimentos e da cultura em que são usados.

As características proverbiais foram também ferramentas de aprendizagem, não apenas como objeto de estudo em si, mas como veículo de um conhecimento articulado, em que se trabalharam saberes linguísticos, não apenas relacionados com o sentido do provérbio, através de áreas como o léxico, a semântica e a pragmática, mas também a própria estrutura formal deste tipo de texto, incluindo questões de fonética, fonologia, morfologia e sintaxe.

Quanto à compreensão, à partida mais conotativa, que os provérbios podem assumir, esta foi, sempre que possível, potenciada ao longo das mais diversas atividades. Aliás, salienta-se a leitura que um aluno do 4.º ano que, numa segunda sessão, ao lhe ser pedido para interpretar o provérbio “todos os rios correm para o mar” de uma forma apenas literal, não quis ficar apenas pelo sentido literal, pensando que seria uma “ratoeira”. Esta situação leva-nos a crer que, pelo menos para alguns alunos, a ideia de que um provérbio pode significar mais do que uma mera junção de palavras prosódicas ficou bem ciente. No entanto, há que ter em conta que o desenvolvimento da compreensão conotativa é um processo contínuo, pelo que não deve ser apenas desenvolvida neste tipo de sessões, mas em todas as aulas, e não só aulas de Língua Materna.

4.3. *NA HORA DE CONFINAR, TAMBÉM PODES*

PROVERBIAR: CONSTITUIÇÃO DE UM CORPUS DE

POTENCIAIS PROVÉRBIOS

Tal como já foi referido no início deste Capítulo, perante o fecho das instituições escolares, devido à declaração do estado de emergência e consequente confinamento obrigatório em finais de janeiro de 2021, tendo sido, até ao momento, concretizadas apenas duas das fases iniciais do microprojeto anterior, emergiu o projeto intitulado *Na hora de confinar, também podes proverbiar*, assente essencialmente na constituição e caracterização de um *corpus* de potenciais provérbios em torno da problemática atual – a pandemia.

Neste ponto, apresentaremos, em primeiro lugar, as questões de partida e os objetivos inerentes ao projeto, bem como a metodologia de investigação a ele associada, a caracterização do *corpus* de potenciais provérbios e, por fim, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos. Será ainda descrita a fase de divulgação do projeto.

4.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

De modo a cumprir os objetivos gerais, orientados para o conhecimento e a compreensão de provérbios, para o presente microprojeto foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- (i) promover a criação de provérbios em função do contexto;
- (ii) desenvolver a criatividade e a reflexão linguísticas criando provérbios contemporâneos;
- (iii) motivar os alunos para a aprendizagem por meio da cooperação e da articulação língua, cultura e cidadania;
- (iv) desenvolver a criatividade dos alunos e mantê-los motivados e disponíveis para a aprendizagem durante a fase do ensino a distância.

Com estes objetivos pretendeu-se encontrar resposta para as seguintes questões:

- (i) Em tempos de pandemia, quais as preocupações que são refletidas na criação de potenciais provérbios?
- (ii) Poderão provérbios contemporâneos ilustrar a íntima relação entre língua, cultura e cidadania?

- (iii) Estimular a criatividade e reflexão linguísticas por meio da criação de estruturas proverbiais em cooperação poderão motivar os alunos para a aprendizagem?

4.3.2. METODOLOGIA

O projeto assentou numa investigação centrada na metodologia mista. Em primeiro lugar, envolveu uma análise qualitativa, ancorada numa abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva (Silva, 2013) no que se refere à definição prévia de categorias de análise de cada estrutura proverbial, tendo em conta as pesquisas realizadas. Em segundo lugar, procedeu-se a uma análise quantitativa, após categorização do *corpus* de provérbios que, segundo Carvalho (2016), é caracterizada pela utilização da quantificação tanto nas modalidades de recolha de dados, como no tratamento destes por meio de técnicas estatísticas. Ao contrário da investigação com foco qualitativo, que estuda normalmente um fenómeno com maior profundidade. A investigação quantitativa tem como principal objetivo quantificar a ocorrência de um fenómeno.

Participantes

A este microprojeto abraçaram-se alunos, familiares, professores cooperantes, professores em formação, professores supervisores e outras pessoas que, perante a divulgação do projeto, se mostraram interessadas e com vontade de participar. No total, o projeto envolveu 97 participantes, com idades compreendidas entre os 9 e os 76 anos de idade, correspondendo em grande parte (75,3%) ao sexo feminino (Figura 26).

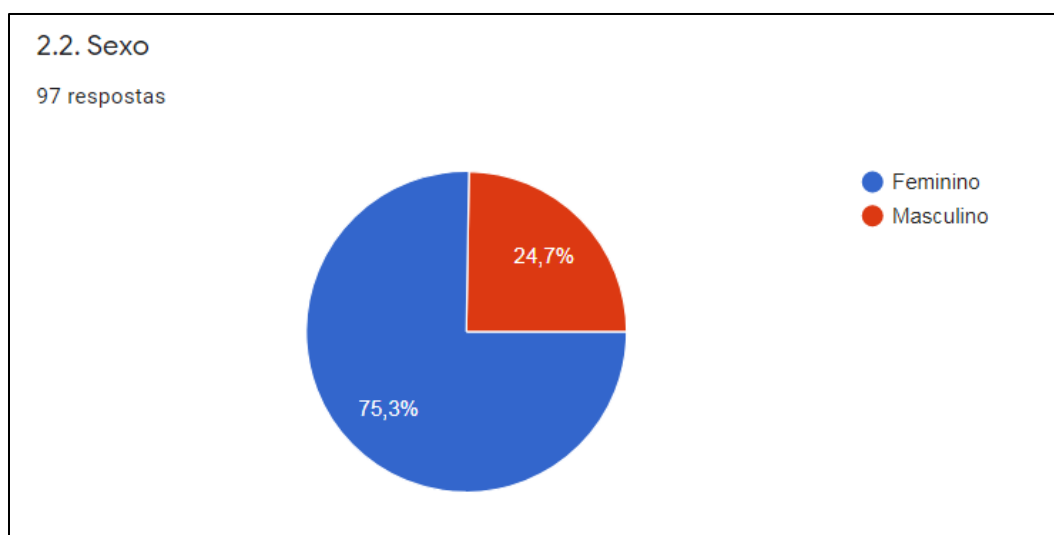


Figura 24-Gráfico correspondente ao sexo dos participantes do projeto (Fonte: Google Forms)

De acordo com as habilitações académicas, grande parte dos participantes era estudante, pertencendo aos 1.º e 2.º CEB (cerca de 45%) e outra grande parte tinha frequentado o Ensino Superior, pelo que os graus académicos equivaliam, maioritariamente, à Licenciatura e Mestrado (cerca de 40%). Tal como previsto, os intervenientes deste projeto pertenciam, na sua maioria, à área educacional, no que concerne à profissão.

Procedimento e consentimento informado

Este estudo desenvolveu-se entre outubro de 2020 e julho de 2021 e assentou em três grandes fases, tais como a conceção, o desenvolvimento do projeto e a sua divulgação. Estas fases compreenderam diversas ações (cf. Tabela 4): i) Pesquisa científico-pedagógica; ii) Intervenção pedagógica; iii) Elaboração do instrumento de recolha de dados; iv) Constituição do *corpus* de potenciais provérbios; v) Análise e tratamento de dados; vi) Elaboração de uma brochura com a coletânea dos provérbios e ilustrações; vii) Divulgação. De salientar que a pesquisa científico-pedagógica e a intervenção educativa se desenvolveram em simultâneo com a maior parte das restantes ações, dada a sua natureza durativa, que eram comuns aos dois microprojectos: intervenções educativas em torno de provérbios e constituição de um *corpus* de potenciais provérbios.

Tabela 4-Cronograma de desenvolvimento das ações relativas ao projeto *Na hora de confinar, também podes proverbial*

Ações	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	maio	jun	jul
Pesquisa científico-pedagógica	X	X	X	X	X	X				
Intervenção educativa		X	X	X		X	X	X		
Elaboração do instrumento de recolha de dados					X					
Constituição do corpus de potenciais provérbios					X	X				
Análise e tratamento de dados						X	X			
Elaboração de uma brochura com as estruturas criadas em colaboração com os alunos								X	X	
Divulgação										X

A primeira ação, correspondente às primeiras pesquisas científico-pedagógicas, fase comum ao microprojeto anteriormente apresentado, desenvolveu-se entre os meses de outubro e fevereiro. Neste momento, a docente em formação desenvolveu saberes científicos relativamente à temática, fator que lhe permitiu estabelecer pré-categorias de análise dos potenciais provérbios, sendo elas ligadas à tipologia de análise semântica, baseada nas temáticas refletidas em cada uma das estruturas criadas, à tipologia pragmática, aleada à intenção discursiva inerente aos diferentes provérbios e, por fim, à tipologia formal, assente na análise detalhada das características linguísticas de cada estrutura proverbial.

Quanto ao passo seguinte, este marcou-se pela elaboração do instrumento de recolha de dados em formato formulário, criado na ferramenta Google Forms, contendo as tarefas que potenciaram as mais diversas criações proverbiais. O formulário foi publicitado, motivando consequente a produção, pelos participantes, de diversas estruturas com potencial proverbial. A realização destas ações do projeto foi feita entre os meses de fevereiro e março, nomeadamente até à primeira fase de desconfinamento, quando, precisamente, os alunos do 1.º CEB puderam voltar ao ensino presencial.

Reunidas as várias produções linguísticas, foi o momento de se debruçar sobre a análise detalhada de cada estrutura, tendo em conta as categorias pré-estabelecidas, de modo a constituir-se o *corpus* do projeto. Este momento exigiu uma correlação entre o conhecimento teórico e a análise das estruturas produzidas e recolhidas, sendo esta articulação imprescindível, na medida em que não seria possível catalogar os provérbios se a primeira

fase do projeto não estivesse bem sólida e consistente. A análise e o tratamento dos dados foram minuciosamente realizados durante os meses de abril e maio.

O produto final deste microprojeto, como supramencionado, assentou na construção de uma brochura digital, tendo em conta a colaboração das diferentes turmas pertencentes à prática educativa da mestranda. Assim, durante os meses de maio e junho, os alunos dedicaram-se quer à catalogação dos potenciais provérbios, de acordo com as tipologias de análise referidas, quer à ilustração de alguns provérbios, para posterior compilação num arquivo digital intitulado *Na hora de confinar também podes proverbiar*. A fase final, desenvolvida em julho, contou com a divulgação dos dados obtidos, agora tratados e coligidos numa brochura digital.

Para garantir que todos os participantes concordavam com a análise de todas as estruturas por eles criadas e, posteriormente, com a sua partilha e divulgação, considerou-se necessário dedicar um espaço, no formulário de resposta, ao Consentimento Informado, em que as pessoas teriam de, em primeiro lugar, manifestar se estavam informadas e esclarecidas sobre o projeto e se estariam interessadas em participar e, em segundo lugar, consentir o tratamento e a divulgação dos resultados.

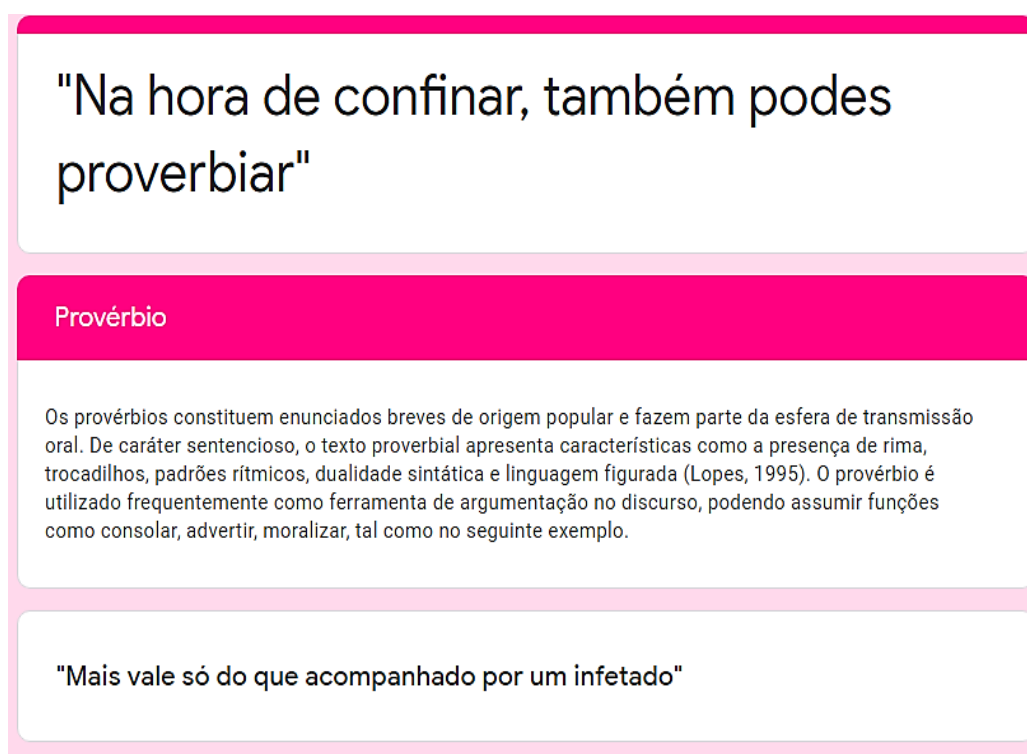
Instrumento de recolha de dados

Para mais fácil organização e tratamento de dados, as tarefas motivadoras da criação de provérbios foram agregadas num formulário de preenchimento *online*, através da ferramenta Google Forms. A solicitação da colaboração dos vários intervenientes foi feita via email, no dia 17 de fevereiro de 2021, dando conta da contextualização do projeto, assim como dos seus objetivos e do link¹⁰ para ao formulário com as várias atividades, caso se sentissem motivados para tal. Para além disto, incitava-se à participação até ao dia 8 de março.

¹⁰ Formulário disponível em <https://forms.gle/hhBnLoai91P6pug86>

O formulário dividia-se em oito secções, com diferentes finalidades. A primeira secção destinava-se ao esclarecimento dos mais diversos assuntos sobre o projeto de investigação. A segunda etapa dedicava-se ao consentimento informado, por parte do participante, necessário para se dar continuidade às etapas de análise e tratamento dos dados e, posterior, a divulgação de dados.

Para obter informações mais detalhadas acerca do público alvo, como idade, sexo, habilitações académicas e profissão, foi criada uma secção relativa aos dados pessoais e profissionais dos participantes. De maneira a que fossem construídas estruturas com características proverbiais, criou-se uma secção com o intuito de dar a conhecer informações relevantes sobre os provérbios, apresentando-se uma definição, tanto quanto possível completa, construída pela mestrande e tendo em conta as pesquisas efetuadas, e um exemplo de provérbio contemporâneo - “Mais vale só do que acompanhado por um infetado” (Figura 25).



"Na hora de confinar, também podes proverbiar"

Provérbio

Os provérbios constituem enunciados breves de origem popular e fazem parte da esfera de transmissão oral. De caráter sentencioso, o texto proverbial apresenta características como a presença de rima, trocadilhos, padrões rítmicos, dualidade sintática e linguagem figurada (Lopes, 1995). O provérbio é utilizado frequentemente como ferramenta de argumentação no discurso, podendo assumir funções como consolar, advertir, moralizar, tal como no seguinte exemplo.

"Mais vale só do que acompanhado por um infetado"

Figura 25-Secção 4, destinada à partilha de informações sobre provérbios (Fonte: Google forms)

Cumpridos todos estes passos, o participante era então direcionado para a parte prática do formulário, deparando-se com várias tarefas impulsionadoras de criação de potenciais provérbios. Em primeiro lugar, convidava-se o participante a construir estruturas completando expressões já apresentadas, nomeadamente “Em tempos de pandemia...”, “Quem fura o confinamento...” e “Se alguém queres abraçar”. Nesta tarefa, a característica relativa à estrutura – bipartida monooracional e bioracional – dos provérbios, destacava-se.

Para além do remate de um provérbio já facultado, os participantes tiveram a oportunidade de criar enunciados proverbiais incluindo a expressão “Vai ficar tudo bem”, expressão tão popular nos tempos pandémicos que se faziam sentir e viver. Além do sentido crítico e criativo, uma vez que estes são inseparáveis, também o sentido humorístico dos intervenientes foi apelado, que tiveram de criar provérbios em função de *memes* e *cartoons* relacionados com a temática da pandemia, como se verifica na Figura 26. Note-se que para algumas tarefas, a docente em formação colocou alguns exemplos de resposta, para facilitar o envolvimento de todas as pessoas e, ainda, com o objetivo de corroborar a exequibilidade das tarefas. Nesta tarefa, foi dado como exemplo o provérbio “Em tempo de pandemia, a imaginação cria”.

5. Titule este meme, criando um provérbio.



Sua resposta

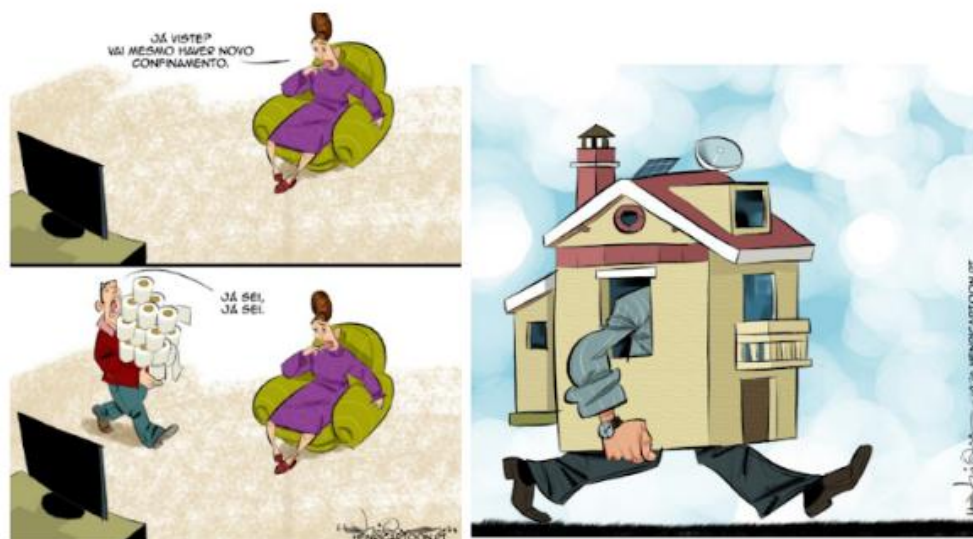
6. Observando esta imagem, a nossa criatividade levou-nos à legenda “Em tempos de pandemia, a imaginação cria”. Que legenda alternativa propõe?



Figura 26-Tarefas de estímulo para a criação de provérbios [à esquerda um meme sobre o ensino a distância e à direita um Cartoon humorístico sobre o confinamento] (Fonte: Jornal Expresso)

A tarefa final envolvia a criação de improvérbios, provérbios criados a partir de enunciados já institucionalizados, tendo por base um meme, de dois, à escolha do participante (Figura 27).

7. Vários provérbios nossos conhecidos poderiam ilustrar a compreensão destes cartoons. Partindo do provérbio "Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje", crie um novo que se adeque a uma das situações ilustradas.



Sua resposta

Figura 27-Tarefa de motivação para a criação de improvérbios [à esquerda um cartoon que incentivava para a elaboração de estruturas ligadas ao teletrabalho e à direita um cartoon que motivava a criação de estruturas proverbiais associadas aos comportamentos humanos

Aqui também se apelava ao sentido crítico e humorístico dos intervenientes. O provérbio de base dado para ser integrado nos improvérbios a criar foi “Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje.”.

4.3.3. CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS

No dia 8 de março de 2021, o formulário foi fechado, tendo sido criadas, no total, 602 estruturas. Note-se que, ao longo do presente Capítulo, estas estruturas têm vindo a ser denominadas por «potenciais provérbios», uma vez que todas as estruturas construídas, apesar de possuírem muitas das características proverbiais já enunciadas, falta-lhes o uso e a

institucionalização, tão características deste tipo de texto e mencionados, segundo Pastor (1996), pelo termo *lexicalização*. Assim, e porque estes enunciados foram construídos recentemente, serão designados por potenciais provérbios, pois, apesar de ainda não serem provérbios, poderão, de facto, vir a institucionalizar-se como tal.

A primeira grande tarefa correspondeu à análise detalhada de cada estrutura, de forma a verificar se poderia ser considerada potencialmente um provérbio, ou não. Neste ponto, revisitaram-se atentamente as pesquisas efetuadas, e que se encontram sintetizadas no primeiro Capítulo deste RE, no que confere às características proverbiais. Assim, e tendo em conta os critérios já mencionados por Baptista (2000), Lopes (1992), Parafita & Fernandes (2007), Pastor (1996) e Vilela (2005), consideraram-se critérios brevidade, autonomia sintática e textual, a lexicalização, a anonimidade e outras características estruturais como a rima, os trocadilhos, estruturas bipartidas e jogos semânticos. Nesta primeira análise, foram excluídas, desde logo, 50 estruturas porque imediatamente se consideravam conselhos, comentários, palavras soltas, estruturas incompreensíveis, não possuindo propriedades proverbiais, tal como refletem os seguintes exemplos pertencentes ao conjunto de estruturas excluídas do *corpus*: *Em tempos de pandemia, estudar./ Em tempos de pandemia, 2020./ Quem fura o confinamento, covid./ Mentiras trocadas. / As trifulhices das crianças!*. Tal como é visível nestes exemplos, estas estruturas não possuem, entre outras características, os critérios da autonomia sintática e textual.

Para além disto, 53 estruturas despoletaram incertezas pela sua ambiguidade em determinados aspetos. Algumas não eram breves, outras apresentavam vocabulário muito específico, não característico, normalmente, dos provérbios, como: *Quem fura o confinamento perde toda a credibilidade./ Perante um vírus que parece do além, temos de confi(n)ar... Vai ficar tudo bem!/ Tal como um/a nadador/a profissional, a pandemia tem costas largas*. No entanto, ao contrário do caso das estruturas anteriores, decidiu-se incluir estas estruturas no *corpus*, uma vez que poderiam vir a ser consideradas estruturas proverbiais dadas algumas características existentes que, ao contrário das estruturas anteriores, eram mais evidentes. No total, após esta análise inicial, contamos com 552 potenciais provérbios.

4.3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O *corpus* foi compilado num documento da ferramenta *Excel*, passando-se à análise detalhada de cada estrutura, de acordo com três tipologias de análise linguística: (i) semântica, (ii) pragmática e (iii) análise formal. Embora esta análise tenha sido cautelosa, vagarosa e, em certos casos, baseada noutras tipologias de análise, salienta-se que a busca de um modelo classificatório não é fácil e não significa que este seja o único. No entanto, foi considerado o mais adequado para este tipo de *corpus*, pretendendo-se, nesta análise, tanto quanto possível completa, uma organização de conteúdos nas três tipologias, que nos permitiriam verificar tendências e generalidades. Passamos, de seguida, à apresentação e discussão dos dados por tipologia de análise.

Análise semântica

Cada provérbio encerra em si um determinado sentido e significado, pelo que se torna essencial identificar as categorias semânticas a ele inerentes, que poderão ser uma ótima ferramenta nas tarefas de compreensão.

Apesar de já estarem definidas algumas pré-categorias, relacionadas com a investigação baseada em autores como Parafita & Fernandes (2007), Santos, Many & Neves (2000) e Lopes (1992), e das categorias serem motivadas por estímulos pertencentes às próprias tarefas de motivação de criação, relacionadas com a conjuntura atual, em que a saúde era o assunto do dia-a-dia, as categorias da tipologia semântica foram apenas estabelecidas durante o momento de análise e de pós-análise do *corpus*. Para cada potencial provérbio, era escrita a temática a ele associada, para que, no final, se estabelecessem categorias e subcategorias através de operações de codificação, em função das regras previamente formuladas (Bardin, 1977).

A análise qualitativa de cada potencial provérbio fez-se recorrendo a três categorias principais: (i) bem-estar, (ii) relações humanas e (iii) atitudes e comportamentos, que se dividiram em

subcategorias. A seguinte tabela mostra as subcategorizações associadas a cada categoria, uma breve explicação e, para cada uma, um exemplo do *corpus* de potenciais provérbios criados em confinamento para cada uma.

Tabela 5-Tabela referente às categorias e subcategorias da tipologia semântica da análise de potenciais provérbios

Tipologia semântica			
Categoria	Subcategoria	Nota explicativa	Exemplo
<u>Bem-estar</u>	<u>Alimentação</u>	Potenciais provérbios que incluem hábitos ou questões alimentares na promoção do bem-estar.	<i>Em tempos de pandemia, não comas a bolacha maria</i>
	<u>Lazer</u>	Potenciais provérbios que retratam as atividades de lazer, ou falta delas, em tempos de pandemia	<i>De divisão em divisão, se faz a diversão</i>
	<u>Atividade física</u>	Potenciais provérbios relacionados com a prática de exercício físico	<i>Em tempos de pandemia, não podemos ir à academia</i>
	<u>Ambiente</u>	Potenciais provérbios que manifestam a preocupação com o bem-estar do meio ambiente	<i>Em tempos de pandemia, o planeta sorria</i>
	<u>Arte e pensamento</u>	Potenciais provérbios que exprimem o refúgio na arte e pensamento durante os tempos de pandemia	<i>Na hora de confinar, vamos lá inventar</i>
<u>Relações humanas</u>	<u>Saúde</u>	Potenciais provérbios relacionados com o desenvolvimento, ou impedimento, de relações durante uma crise sanitária	<i>Se alguém queres abraçar, troca os braços pelo olhar</i>
	<u>Tecnologia</u>	Potenciais provérbios direcionados para o uso das tecnologias, e a sua importância, durante o confinamento	<i>A escola virtual dá-nos cabo da moral</i>
	<u>Animais</u>	Potenciais provérbios que expressam as relações humanas com animais de estimação, em pandemia	<i>Em terra de confinados, quem anda na rua passeia o cão</i>
<u>Atitudes e comportamentos</u>		Potenciais provérbios destinados ao aviso e censura ética de determinados comportamentos em tempos de confinamento	<i>Quem fura o confinamento, pode esperar um prolongamento</i>

Segundo esta categorização semântica, de um total de 552 potenciais provérbios, 122 integram-se na categoria *Bem-estar*, correspondendo a uma percentagem de 22,10%, 319 potenciais provérbios incluem-se na categoria das *Relações humanas*, coincidindo com um total de 57, 79%, percentagem correspondente a mais de metade das estruturas e, por fim, 111 pertencem a *Atitudes e comportamentos*, contando, assim, com uma percentagem de 20,11% (Figura 28).

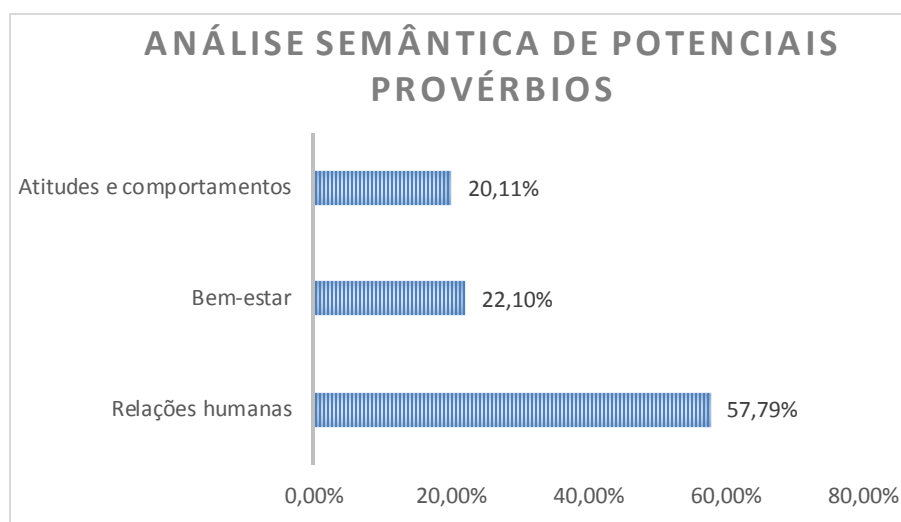


Figura 28-Percentagens de ocorrência de potenciais provérbios no corpus por categoria na tipologia de análise semântica (Fonte: elaboração própria)

Tal como revela a Figura 29, os potenciais provérbios relacionados com a área das *Relações humanas* foram os mais produzidos pelos participantes, sendo a sua maioria pertencente à subcategoria das *Relações humanas e saúde* (44, 75%), seguida das *Relações humanas e tecnologia* (12,32%) e, em terceiro lugar, as *Relações humanas e animais* (0,72%). Quanto à seguinte categoria mais numerosa, correspondente ao grupo de estruturas catalogadas como integrantes da categoria *Bem-estar*, esta incluiu uma maior percentagem de potenciais provérbios direcionados para a subcategoria do *Bem-estar, arte e pensamento* (14,68%), seguida da *Bem-estar e lazer* (5,98%), *Bem-estar e ambiente* (0,54%), *Bem-estar e alimentação* (0,72%) e *Bem-estar e atividade física* (0, 18%). A terceira categoria, com menor percentagem de ocorrências, mas que, relativamente a algumas subcategorias das outras duas categorias, apresentou uma maior relevância foi a área das *Atitudes e Comportamentos*, correspondente a uma percentagem de 20,11%.

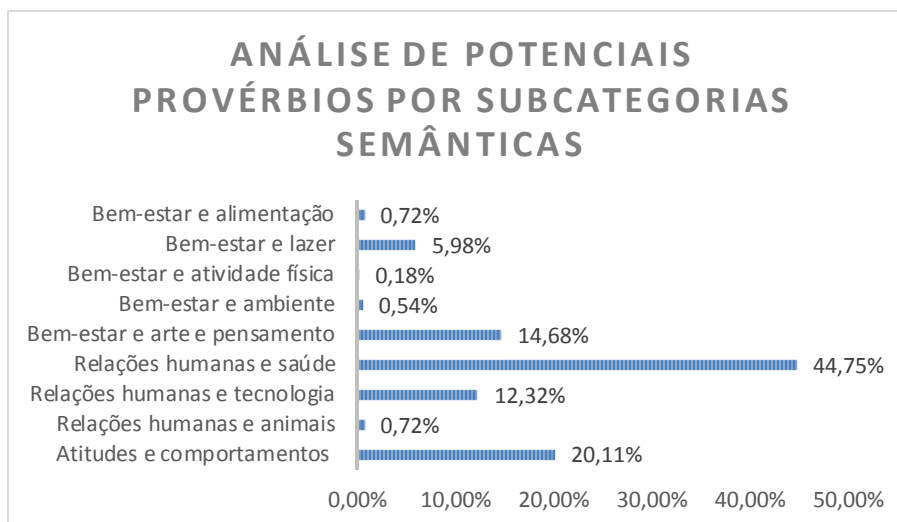


Figura 29-Percentagens de ocorrência de potenciais provérbios no corpus por subcategorias na tipologia de análise semântica (Fonte: elaboração própria)

Estes dados sugerem-nos que, de facto, as preocupações, vivências e necessidades das pessoas em tempo de pandemia foram refletidas nestes provérbios face à saudade da convivência com o outro (*Todos juntos, cada um no seu quadrado*), ao refúgio na arte e na criatividade como lazer no dia-a-dia (*Em tempos de pandemia, cultiva-se a sabedoria*), à tecnologia que se apoderou das rotinas da sociedade (*Ser mentiroso não é fine, mesmo online*) e ao espírito crítico perante os comportamentos irracionais das pessoas (*Quem fura o confinamento terá sete anos de tormento!*). Certo é que algumas categorias foram estimuladas pelas tarefas de motivação presentes no instrumento de recolha de dados, como é o caso da tarefa de completamento da expressão *Quem fura o confinamento...*, que motivou, na sua maioria, a criação de potenciais provérbios inseridos na categoria das *Atitudes e Comportamentos*. Não obstante, de uma forma geral, e respondendo à primeira questão de partida deste projeto, os participantes – sem nunca descurar o envolvimento de crianças – criaram estruturas proverbiais que espelharam as angústias e os anseios perante um tempo em que a relação entre o Eu e o Outro foi distanciada, pelo menos fisicamente.

Para além da análise realizada pela mestrandia, os alunos das diferentes turmas também tiveram a possibilidade de analisar alguns potenciais provérbios, de acordo com o seu conteúdo semântico e, assim, fazer dialogar os dois microprojectos. Para tal, foram

selecionados alguns potenciais provérbios do *corpus*, organizados em três amostras diferentes, e foram levados para sala de aula, integrados nas atividades da última Unidade Didática – *Há mar e mar, há aços para criar!*. Cada um dos grupos de estruturas proverbiais selecionadas funcionou como uma amostra, tendo sido feita a catalogação pelos vários grupos de alunos da turma, de uma forma colaborativa, de acordo apenas com as três grandes categorias semânticas (Bem-estar, Relações humanas e Atitudes e Comportamentos). Apesar de se tratar de amostras diferentes, em todos os casos se verificou a mesma tendência: a predominância da categoria das Relações Humanas. A participação e o envolvimento dos estudantes nos projetos de investigação foram importantes, na medida em que permitiram um *feedback* à análise já realizada e, mais do que isso, permitiram motivar os alunos para o tratamento de provérbios que tão familiares lhes eram, articulando áreas do saber, como a Matemática e o Português.

Análise pragmática

Os provérbios são um ato linguístico, contêm uma intencionalidade discursiva. Por esta razão, entendemos relevante analisar as estruturas proverbiais de acordo com as suas características pragmáticas. Neste sentido, recorreu-se ao modelo classificatório apresentado por Lopes (1992), que agrupa os provérbios em três grandes categorias pragmáticas:

- (i) *Provérbios descritivos simples* – todos aqueles enunciados que descrevem situações por meio de asserções simples ou categóricas: *Todos os rios correm para o mar./ Duas espadas não cabem na mesma bainha.* (*corpus* de Lopes, 1992)
- (ii) *Provérbios descritivos com modalização explícita* – estruturas proverbiais que, apesar de descreverem um estado de coisas, já encerram um determinado ponto de vista do locutor face ao que enuncia e ao interlocutor: *Saco vazio não se pode ter de pé. / Filho de burro não pode ser cavalo.* (*corpus* de Lopes, 1992)
- (iii) *Provérbios normativos* – provérbios cuja força ilocutória é diretiva e apresentam como principal objetivo levar o locutário a realizar, ou abster-se de

realizar uma ação enunciada: *Quando a lua minguar, não debes começar. /Nunca digas desta água não beberei.* (corpus de Lopes, 1992)

Assim, e de acordo com o gráfico da Figura 30, num total de 552 potenciais provérbios, verificou-se uma maior tendência para a criação de *provérbios descritivos simples*, contabilizando um total de 261, correspondente a 47,30%, quase metade das estruturas.

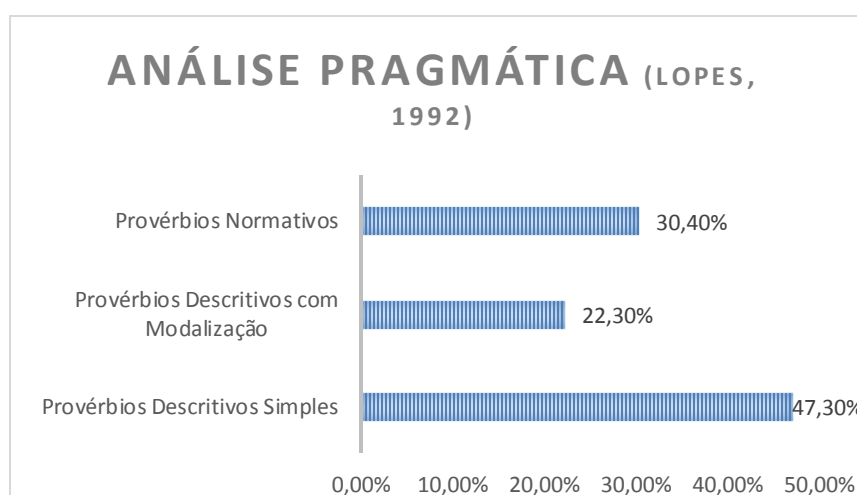


Figura 30-Percentagens de ocorrência de potenciais provérbios no corpus por categorias na tipologia de análise pragmática (Fonte: elaboração própria)

Esta categoria contou com enunciados proverbiais que descrevem situações através de frases simples declarativas, com o verbo no modo indicativo, tal como ilustram os seguintes exemplos:

Em tempos de pandemia, até o gato mia.
A pandemia também trouxe magia.
A pandemia o mundo vira.

Apresentando um total de 168 potenciais provérbios, contabilizando uma percentagem de 30,40%, salienta-se o grupo dos *provérbios normativos*. Estes potenciais provérbios destacam-se no presente *corpus* pela força ilocutória diretiva, refletida através da presença de verbos performativos explícitos, como “ordeno-te” e “aconselho-te”, nos modos verbais imperativo, quando a injunção é positiva, e conjuntivo com valor de imperativo, quando é negativa.

Predominam também verbos modais, como poder e dever, e estruturas elípticas. Fazem parte desta categoria potenciais provérbios como:

Em tempos de pandemia, redobra a alegria.
Nos confinamentos aproveita os momentos.
Se de casa não podes sair, procura no que investir.
Na pandemia, não podes fazer folia.

A categoria pragmática que apresentou uma menor percentagem de potenciais provérbios foi a categoria relativa aos *provérbios descritivos com modalização explícita* (22,30% de ocorrência). Os potenciais provérbios inseridos nesta categoria apresentam, na sua maioria, um valor epistémico de alta probabilidade, traduzido no nexos condicional de relações causa-efeito e na presença da combinação de verbos modais e formas de negação, tal como se reflete nos seguintes exemplos ilustrativos:

Em tempos de pandemia devemos evitar a folia.
Quem fura o confinamento, há de ter julgamento.
Em tempos de pandemia, aproximar dos amigos não deveria.

Esta categorização pragmática permitiu-nos apreender, em termos mais concretos, possíveis observações comuns aos provérbios do nosso *corpus* e aos provérbios do *corpus* de Macário Lopes, sobre as funções ilocutórias típicas dos provérbios, que normalmente acentuam o seu carácter didático. Através desta análise verificou-se que, seguindo a mesma linha do *corpus* apresentado pela autora, os provérbios que evidenciam uma maior simplicidade e facilidade no processo de criação são os mais frequentes, como é o caso dos provérbios descritivos simples. Também os provérbios normativos são prevalentes dada a sua força ilocutória diretiva, expressando normas de conduta subjacentes ao código ético de uma sociedade. Tal como é perspectivado pela autora, tendo por base o seu *corpus*, também aqueles provérbios que revelam uma maior complexidade no que se refere aos recursos linguísticos envolvidos são os menos frequentes, aspeto semelhante no *corpus* do presente projeto.

Análise formal

Para além da sua forte intencionalidade discursiva, o provérbio apresenta um potente teor linguístico, dotado de melodias encantatórias (Baptista, 2000), duplos sentidos e metáforas. Como tal, surge a terceira tipologia de análise, a análise formal, baseada nas perspetivas de Ana Macário Lopes e Adriana Baptista inerentes a este tipo de texto de Tradição Oral.

As subcategorias da tipologia formal, patentes na Tabela 6, foram organizadas de acordo com as diferentes áreas da linguística, nomeadamente a fonética e a fonologia, através das quais se averiguou se os potenciais provérbios possuíam rimas, aliteraões, repetições, jogos de palavras ou paralelismos; a morfologia, em que o foco foi o grupo verbal, em particular o tempo e o modo do verbo; e, por fim, a sintaxe, em que se analisaram as características oracionais de cada enunciado proverbial. Ora, um texto proverbial apresenta, geralmente, “ritmos breves corporalizados em estruturas frásicas paralelas e/ou antitéticas, em rimas internas e emparelhadas e em trocadilhos verbais (Baptista, 2000, p. 10). Quanto aos tempos e modos verbais, de acordo com Lopes (1992), o presente do modo indicativo é o tempo verbal privilegiado. Quis-se, portanto, perceber se os potenciais provérbios seguiram a mesma tendência, ou o contrário. Apresentam-se, na Tabela 6, as categorias e subcategorias relativas à análise formal dos potenciais provérbios e um exemplo, respetivamente.

Tabela 6-Tabela referente às categorias e subcategorias da análise formal de potenciais provérbios

Análise formal			Exemplos
Fonética e Fonologia	Rimas		<i>Em tempos de pandemia, começa a crise na economia</i>
	Assonâncias/Aliteraões		<i>Na pandemia, a covid virou nossa vizinha</i> <i>A mentira tem net curta.</i>
	Repetições/Paralelismos		<i>Mudam-se os tempos, mudam-se as desculpas</i> <i>Novos vírus, novos hábitos</i>
Morfologia	Tempos e modos verbais		<i>Aprender a distância causa muita ânsia.</i> (presente do indicativo) <i>Em tempos de pandemia, redobra a alegria.</i> (imperativo)
Sintaxe	Estruturas bipartidas	Monooracionais	<i>Em tempos de pandemia, a família é uma mais-valia</i>
		Bioracionais	<i>Quem fura o confinamento, não teme pelo rebento</i>
	Estruturas plurioracionais		<i>Esta pandemia é coisa do além, vamos acreditar que vai ficar tudo bem</i>
	Estruturas nominais		<i>Livres, dentro de nós próprios</i> <i>Novos vírus, novos hábitos</i>
	Estruturas breves		<i>Escola confinada, desculpa disparatada</i> <i>Estudo em casa, desculpa rasa</i> <i>Em pandemia só a casa havia</i>

Os resultados da análise das estruturas proverbiais quanto às características fonéticas, fonológicas e estruturais são apresentados no gráfico da Figura 31.

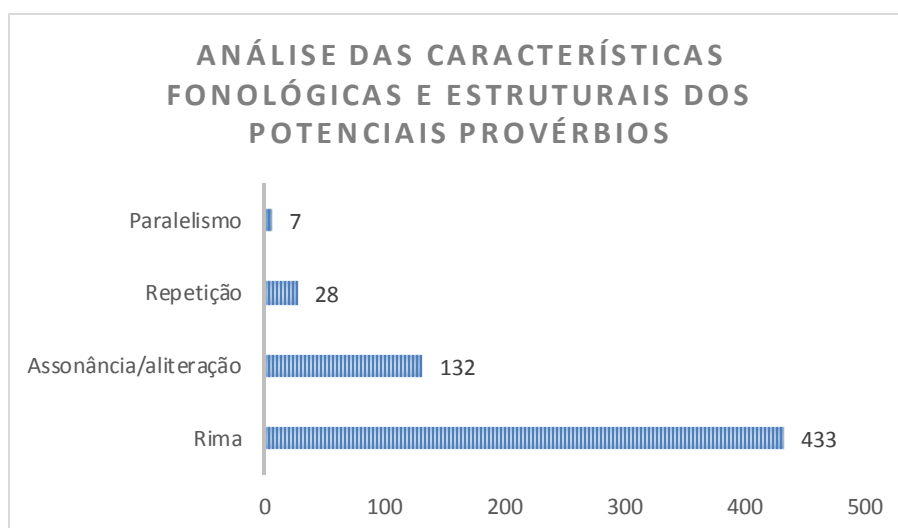


Figura 31-Ocorrência de potenciais provérbios no corpus por categorias na tipologia de análise das características fonológicas e estruturais (Fonte: elaboração própria)

Quanto à primeira categoria, relacionada com aspetos fonéticos e fonológicos, verifica-se que grande parte dos potenciais provérbios apresentavam rima (433 das 552 estruturas), tal como ilustra o potencial provérbio *Quem fura o confinamento vai direto para o internamento*, ao contrário de provérbios sem rima, como *A mentira tem net curta*, que foram apenas 16. A repetição de vários sons foi também uma característica que se destacou ao longo da análise das estruturas, no entanto, correspondendo a menos de metade, com 132 potenciais provérbios (*Em tempos de confinamento, solta o teu talento*). As características fonéticas que menos se evidenciaram foram as repetições e os paralelismos.

No que concerne ao tempo e modo verbais, os participantes privilegiaram o presente do indicativo para a criação dos potenciais provérbios, seguindo a mesma linha do *corpus* de Lopes (1992), tal como ilustram os seguintes exemplos: *Em tempos de pandemia, a imaginação vem ao de cima*; *Estudo a distância dá esta ânsia!*; *No confinamento, o que não tenho invento*.

Por fim, relativamente à categoria sintática, os potenciais provérbios foram analisados de acordo com as propriedades predicativas e o número de orações, sendo classificados em estruturas nominais, estruturas bipartidas (monooracionais ou bioracionais) e estruturas plurioracionais (mais do que duas orações). No gráfico da Figura 32, apresentam-se os resultados quanto a esta categoria, por subcategoria.

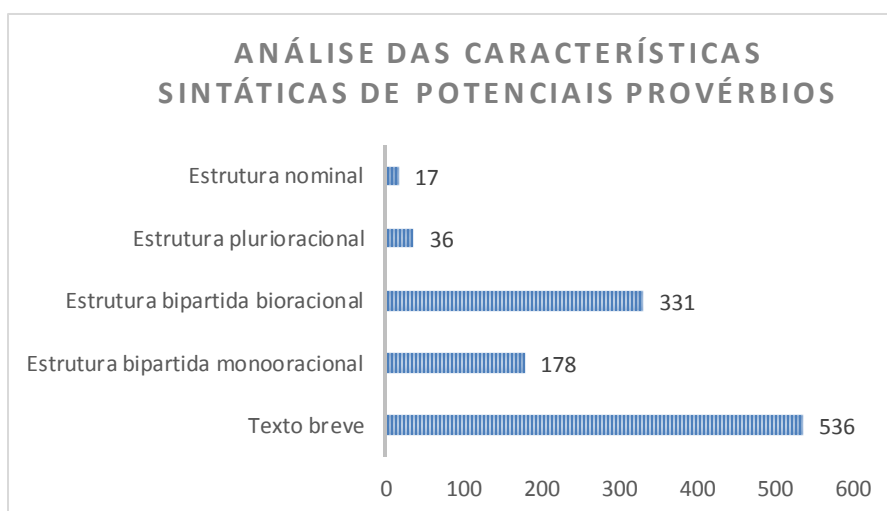


Figura 32-Ocorrência de potenciais provérbios no corpus por categorias na tipologia de análise das características sintáticas (Fonte: elaboração própria)

Na nossa análise, concluímos que os provérbios do *corpus*, na sua maioria, são estruturas breves (536 das 552 estruturas criadas). Para além disto, e indo ao encontro da realidade existente nos provérbios já institucionalizados, assumem-se como estruturas bipartidas, sendo 331 estruturas bioracionais, ou seja, compostas por duas orações (*Quem fura o confinamento espera julgamento*), e 178 estruturas monooracionais, correspondendo a uma só oração (*Em tempos de pandemia, o sol contagia*). Quanto às estruturas plurioracionais, como é o caso do potencial provérbio *Respeitar o confinamento e não olhar a quem, resulta em “vai ficar tudo bem”*, estas revelam uma reduzida ocorrência (36 de 552 estruturas criadas), assim como as estruturas nominais, correspondentes a 17 potenciais provérbios, como ilustra o seguinte: *Escola confinada, desculpa disparatada*.

Retomando as perspetivas de Baptista (2000) e Lopes (1992), os provérbios são, geralmente, estruturas breves, possuidoras de rimas e repetições, bipartidas e com predominância do tempo verbal presente do modo indicativo, pois através da sua utilização “constroem-se predicações atemporais, válidas em qualquer intervalo de tempo” (Lopes, 1992, p. 341). Os dados aqui apresentados, relativos à análise formal do *corpus*, revelam que as características formais associadas aos provérbios foram mantidas e respeitadas, predominando as estruturas breves, bipartidas e a presença de rima e do presente do indicativo, tal como ilustra o seguinte exemplo, que concentra em si todas estas características: *Em tempos de pandemia, cultiva-se a sabedoria*.

4.3.5. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Finda a análise de todas as estruturas, realizadas as intervenções educativas envolvendo os provérbios e a cooperação dos alunos na categorização semântica, foi altura de pôr em prática as últimas etapas do projeto: ilustração, compilação e divulgação.

A primeira dessas etapas envolveu a ilustração de algumas das estruturas proverbiais pelos alunos das três turmas pertencentes à ação pedagógica da docente em formação, sendo que

cada aluno escolheu um provérbio para ilustrar, de entre a amostra que foi analisada e trabalhada em grupos. Começou-se, em primeiro lugar, por distribuir distintos provérbios pelos diferentes alunos, correspondentes às três turmas da prática. Cada aluno selecionou um potencial provérbio, de um conjunto de 10, já ordenados alfabeticamente, e ilustrou-o, tendo em conta a sua interpretação do enunciado. No caso da turma do 4.º ano de escolaridade, os alunos ilustraram os potenciais provérbios em sala de aula, durante uma aula orientada pela docente em formação. No caso do 2.º CEB, os alunos ilustraram o provérbio em trabalho autónomo em casa, de modo a envolver os pais e os encarregados de educação na tarefa, uma vez que também tinham participado na fase de criação.

Realizadas as ilustrações, foi então momento de compilar os provérbios num só documento e incluir as ilustrações. Foi um trabalho demorado, mas recompensador, porque *Tudo vale a pena/ quando a alma não é pequena (Mensagem, Fernando Pessoa)*. A brochura intitulada *Na hora de confinar, também podes proverbiar* conta com três secções: (i) *Nota introdutória*, onde se faz a contextualização e explicação de todo o projeto desenvolvido, (ii) *Proposta classificatória*, onde se sintetiza o processo de análise dos potenciais provérbios e se apresentam os principais resultados e, por fim, (iii) a coletânea *de Potenciais provérbios*, onde se apresentam as estruturas criadas, organizadas alfabeticamente e categorizadas semanticamente. Na Figura 33, apresentam-se a capa e a folha de rosto da brochura digital, sendo que uma consulta digital pode ser feita *online*¹¹.

¹¹ Leitura digital disponível em https://issuu.com/claudiocoelhocc30/docs/na_hora_de_confinar_tamb_m_podes_proverbiar



Figura 33-Capa e folha de rosto da brochura digital *Na Hora de confinar, também podes proverbiar* (Fonte: Coelho e Morgado, 2021)

O culminar deste projeto abarcou a divulgação da brochura digital, em finais de junho e primórdios de julho, tendo sido enviada para todos os participantes e envolvidos nesta jornada de caminhos partilhados e saberes multiplicados. Esta divulgação foi feita nos *Padlets* das diferentes turmas, na página do Agrupamento de Escolas, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto/ Escola Superior de Educação.

4.3.6. REFLEXÃO PARCIAL

Chegando ao fim deste Capítulo, cumpre agora fazer um balanço do trabalho desenvolvido e avaliar se os objetivos específicos enunciados inicialmente foram ou não alcançados. Em primeiro lugar, a criação de potenciais provérbios, motivada por diferentes tarefas propostas, estimulou o uso do pensamento criativo, uma Área de Competência presente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2007). À luz das intervenções desenvolvidas em torno de provérbios, da informação apresentada no começo do formulário e do próprio conhecimento dos participantes, as estruturas criadas espelham, não só as características proverbiais já apresentadas no primeiro Capítulo deste RE, mas também

refletem o contexto inerente ao momento da criação, potenciado pelas tarefas de motivação propostas e também pelos próprios sabores e dissabores vividos durante o confinamento.

Retomando as questões de investigação inicialmente apresentadas, com o desenvolvimento do projeto e análise detalhada de todos os frutos colhidos, percebe-se que, respondendo à questão *Em tempos de pandemia, quais as preocupações que são refletidas na criação de potenciais provérbios?*, as preocupações refletidas na criação de potenciais provérbios, em tempos de pandemia, são essencialmente a falta de convivência social, ilustrada na percentagem de potenciais provérbios pertencentes à categoria das *Relações humanas* (57, 79%). Para além disto, indo ao encontro da questão *Poderão provérbios contemporâneos ilustrar a íntima relação entre língua, cultura e cidadania?*, assume-se que os provérbios contemporâneos ilustram a íntima relação entre língua, cultura e cidadania, uma vez que grande parte se reporta a vivências, costumes e valores atuais da sociedade. Por fim, e retomando a questão *Estimular a criatividade e reflexão linguísticas por meio da criação de estruturas proverbiais em cooperação poderão motivar os alunos para a aprendizagem?*, considera-se que o envolvimento dos alunos neste projeto despoletou a motivação para a aprendizagem, uma aprendizagem acima de tudo, espelhada na cooperação e na criatividade.

Para além desta perspetiva, mais do que um simples projeto, a constituição de um *corpus* de potenciais provérbios, criados em confinamento, assumiu-se como uma partilha de desassossegos, preocupações, angústias e carências entre diferentes gerações, aproximando-as, reconfortando-as e, dessa forma, mantendo os alunos motivados e disponíveis para a aprendizagem durante a fase de ensino a distância. Mas mostrando, acima de tudo, que os provérbios são as mais vivas representações de uma cultura e que, apesar de não serem escravos do tempo, pela sua intemporalidade, têm o seu tempo de criação, tal como é perspetivado por Coimbra (2008) ao referir que os textos da Tradição Oral estão, normalmente, associados a uma determinada época. Foi, precisamente, o momento da criação cultural que se quis fotografar e preservar, para as gentes vindouras.

4.4. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

Cabe, no final de um percurso longo e exigente, mas profícuo e gratificante, revisitar os objetivos que incitaram a criação e o desenvolvimento de um projeto aglomerador e intergeracional. Pretendeu-se, com este estudo, dar a conhecer e promover a compreensão de Provérbios àqueles que têm na sua mão o poder de conservar e divulgar um rico património, os aprendizes da docente em formação, visto terem revelado desconhecimento destes enunciados e fragilidades na sua compreensão. Neste sentido, considera-se que o objetivo foi alcançado, uma vez que o trabalho com distintos provérbios, para além de alargar o conhecimento dos alunos acerca dos textos da Tradição Oral, potenciou um alargamento do conhecimento lexical. No entanto, este tipo de trabalho deve continuar a ser promovido em sala de aula. Procurou-se, mais do que o cumprimento de uma componente investigativa exigida no âmbito das componentes da PES, a promoção de um espaço de trabalho articulado, alicerçado na cooperação e criatividade, um espaço que a várias vozes – em que as crianças foram as protagonistas –, pode ser promotor de aprendizagens necessárias, significativas e fecundas.

Porque é *quando faz escuro que vemos as estrelas*, a pandemia, apesar de todos os entraves, dúvidas e fragilidades, motivou o nascimento de um projeto ainda mais consistente e expandido, um projeto que abarcou diferentes fases do conhecimento: i) mobilização do conhecimento dos alunos sobre provérbios; ii) compreensão e identificação de características proverbiais; iii) compreensão literal e inferencial de provérbios; iv) criação de potenciais provérbios; v) reflexão sobre os potenciais provérbios criados. Assim, promoveu-se o desenvolvimento de competências a curto e a longo prazo, que deverão continuar a ser trabalhadas e abarcadas nas aulas de diferentes áreas disciplinares, dando cumprimento ao terceiro objetivo geral, motivar os alunos para a aprendizagem do Português, em articulação com outras áreas do saber.

Face ao exposto, considera-se que os alunos demonstraram uma evolução positiva no que diz respeito ao interesse pelos textos de Tradição Oral, em particular, por provérbios, revelando preocupação em procurar saber mais sobre determinado texto proverbial. As atividades

sistemáticas de compreensão dinamizadas pela mestrandia, na dimensão inferencial, fizeram com que os alunos se mostrassem mais atentos aos enunciados proverbiais, e não só, encarando-os como um todo e atendendo à sua contextualização discursiva, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência linguística, metalinguística e estética.

Preservar a cultura popular não significa um regresso às coisas do passado, mas sim a consciencialização de uma identidade coletiva, potenciando a reflexão sobre a riqueza da diversidade e criatividade (Parafita & Fernandes, 2007). Através da língua, a criança aprende um mundo e uma cultura, na medida em que as unidades lexicais, simples ou complexas, veiculam significados, valores, ideologias e até estereótipos. E é neste cruzamento entre a Língua, Cultura e Cidadania que urge o projeto *Pelas asas da tradição com destino à imaginação*, em que os provérbios foram as asas e os alunos a pegada do voo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A um bater de asas do fim, é com um misto de emoções que a docente em formação revê e reflete sobre todos os momentos que fizeram desta viagem uma viagem repleta de aprendizagens. Ser professor, tal como menciona Alves (1994) “é um exercício de imortalidade” (p. 4), é um desafio constante, porque à luz do seu papel e espírito reflexivo, encara a sua missão como algo nunca terminado. Pelo contrário, o saber nunca é total, há sempre um reajuste, há sempre algo novo a investigar, a aprender e reaprender. Abraçar esta profissão é, sem dúvida, um eterno compromisso perante a sociedade e, mais do que isso, um perpétuo e precioso compromisso para com as crianças. E *prometido é devido*.

Conhecer, sentir e viver a escola como um espaço educativo no qual se espelham encruzilhadas de ambições, sonhos, risos, lágrimas, obstáculos e triunfos, foi um processo de constante evolução e inovação. Os elementos do contexto educativo, que acolheram a docente em formação nesta viagem, procuraram, sempre que possível, dar a conhecer todos os ângulos da profissão docente, os direitos e deveres, as vicissitudes e responsabilidades, o mais fácil e o mais difícil. Mas acima de tudo, transparecendo aprendizagens fecundas, através das quais foi sendo, ao longo do percurso, aprimorado o ciclo – planificação, intervenção e reflexão.

Porque os processos de programar e planificar são os fundamentos para o sucesso da intervenção, a mestranda teve sempre o cuidado de realizar uma planificação atempada e cuidadosamente programada, realizando-se, para todas as dinamizações, uma preparação científica e pedagógica, o que lhe permitiu fundamentar as suas opções didático-metodológicas. Tentou-se, ao longo deste trajeto, construir planificações coesas e coerentes, valorizando a articulação vertical e horizontal e incluindo, sempre que possível, a articulação lógica de conteúdos, quer por um tema agregador, um desafio, um conteúdo ou até mesmo uma obra literária. Para além disto, salienta-se a criatividade e a inovação, presentes ao longo das programações, afetas aos interesses e necessidades dos diferentes alunos.

As unidades didáticas desenvolvidas pela mestrandia, regidas por programações e planificações flexíveis, tiveram em consideração metodologias de aprendizagem ativas e, sempre que possível, o próprio percurso natural da aula, as necessidades do momento, valorizando a interação e as opiniões, vivências, experiências, dúvidas dos alunos, de maneira a que o conhecimento fosse coconstruído de uma forma progressiva e significativa. A docente em formação manteve, ao longo da sua intervenção educativa, uma postura e linguagem adequadas e adaptadas aos grupos-turma, transportando alegria e entusiasmo para a sala de aula e criando laços afetivos, de uma forma muito especial, com os diversos elementos da comunidade educativa, aspetos que, certamente, foram promotores de um ambiente efável e acolhedor. Porque *amor com amor se paga*.

E porque todo o professor se constrói, as planificações e intervenções foram reformuladas, sempre que necessário, em função das dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, valorizando e incluindo os dados recolhidos dos diversos intervenientes deste processo. Em todas as dinamizações foi feita uma pequena reflexão junto das colegas em formação, das professoras cooperantes e, quando supervisionadas, dos professores supervisores, levando a que, sempre que necessário, existisse uma reformulação da ação pedagógica da docente e, assim, contribuir para a sua evolução enquanto futura docente. E, neste aspeto, salienta-se o papel da equipa que acompanhou o bater de asas da docente em formação, toda a sua cooperação e colaboração, que tornaram esta viagem repleta de aprendizagens fecundas e que a fazem sentir-se ternamente agradecida.

No culminar de um percurso particularmente desafiante, rompem-se também algumas limitações, limitações essas que se tentaram, na medida do possível, contornar e ultrapassar, com resiliência e apoio dos demais. Assim, a principal limitação no que concerne à componente Estágio foi, evidentemente, a Pandemia que, apesar de ter levado ao fecho de instituições apenas num período reduzido – meses de fevereiro e março de 2021 –, acarretou alguns constrangimentos durante a prática educativa, principalmente no que ao trabalho colaborativo diz respeito. Ainda assim, o contacto com um regime de ensino misto potenciou um leque de aprendizagens ainda mais vasto e diversificado. Para além disto, salienta-se que o redesenho do projeto, embora potenciador de dois microprojetos pelos quais a docente em

formação se deixou encantar, levou a que a intervenção educativa ao nível dos provérbios não pudesse ser estendida a algumas estruturas proverbiais que, ao nível da Cidadania, implicariam uma compreensão, tornando-se objetos de conhecimento e reflexão e, assim, encorajar o desenvolvimento e a prática de um dos valores pautados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), a *Cidadania e Participação*.

Apesar destas limitações, *porque as adversidades são as escolas da vida*, sem a pandemia não seria possível a concretização do projeto de investigação que ocorreu, precisamente, dos sabores e dissabores deste tempo de isolamento social. Pelas asas da tradição oral, tendo como ponto de partida as potencialidades pedagógico-didáticas dos provérbios, os alunos dos três anos de escolaridade viajaram pela imensidão da compreensão literal e inferencial deste tipo de texto, alcançando, com profunda alegria e entusiasmo, o destino idealizado – a imaginação e conseqüente criação de potenciais provérbios, espelhando as amarras de um período de confinamento e perpetuando este período que, apesar de árduo, ficará na história da nossa cultura. Com este projeto, abriram-se de par em par as portas da língua, da cultura e da cidadania, na medida em que, através destes potenciais provérbios, se transportaram vivências e valores, atitudes e reflexões de uma sociedade, para a própria língua.

Desde o primeiro ao último Capítulo, pretendeu-se desenvolver e alcançar o objetivo que norteia a escrita deste RE – refletir sobre a prática educativa em todas as suas dimensões. Assim, apresentou-se o saber científico-pedagógico que alicerçou e sustentou toda a prática educativa e a componente investigativa, estritamente expresso no Capítulo 1. O contexto educativo que fundamentou as opções metodológico-didáticas da docente em formação caracterizou-se no Capítulo 2, antecedendo os retratos da intervenção pedagógica e os desafios a ela associados, apresentados no Capítulo 3. O Capítulo 4 reservou-se para a componente investigativa, desde a conceção à realização de um projeto multidimensional, incluindo um microprojeto de intervenção educativa em torno de provérbios e um microprojeto de criação, tratamento e divulgação de um *corpus* de provérbios contemporâneos. Esta reflexão foi desenvolvida tendo em conta as aprendizagens realizadas ao longo do percurso da mestranda, perspetivando a evolução de saberes e competências inerentes a um perfil docente, consciente da necessidade de formação ao longo da vida.

Com a conclusão de mais um ciclo de estudos – o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB – a mestranda pretende enveredar pela carreira docente e dar continuidade ao projeto iniciado e desenvolvido parcialmente na componente investigativa, nomeadamente o microprojeto da intervenção educativa em torno dos provérbios, com vista à promoção da compreensão do texto proverbial nas suas várias dimensões, linguística e cultural. Naturalmente, este é um início formativo, sendo que ao abraçar esta carreira, qualquer docente se compromete a dar continuidade à sua formação.

Terminando da mesma maneira que se começou este Relatório – documento através do qual a mestranda expressa a sua profunda entrega, de alma e coração, fundadora de todo este percurso –, entoa, cada vez mais, a voz de que a educação pode transformar o mundo: um mundo que, num futuro não muito longínquo, a docente em formação acolherá, de braços abertos, com todo o entusiasmo e paixão, continuando a viajar, de bater de asa em bater de asa, pela inovação e aprendizagem constantes, e conquistando, aluno a aluno, a felicidade. Porque *a felicidade não tem limites*.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Cadernos de Formação de Professores*. Aveiro.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Editora.
- Almeida, A. R. S. (1999). *A Emoção na Sala de Aula*. Campinas: Papyrus.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Deolinda, R (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. Formação reflexiva de professores*. Porto Editora., pp. 89-123.
- Amor, E. (2006). *Comunicação e expressão oral*. In: AMOR, E. *Didática do Português fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores, 2006, pp. 61-81.
- António, E. J. (2018). *Criação e inovação lexical nos textos literários: o caso do romance Os Transparentes de Ondjaki*. Dissertação de Mestrado em Estudos Lusófonos. Covilhã. Universidade da Beira Interior.
- Balibar, F. (1999). *A ciência tal qual se faz*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Baralo, M. (2001). *El léxicon no nativo y las reglas de la gramática*. Universidad de Alicante: Estudios de Linguística.
- Baptista, A. (2000). *Prefácio*. In M. A. M. Santos, *Dicionário de Provérbios, adágios, ditados, máximas, aforismos e frases feitas* (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.
- Baptista, A. (2015). *Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Bernardo, A. M. (2010). *O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (alemão)*. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto.

Biderman, M. T. C. (2005). *Unidades Complexas do léxico*. In: Graça Rio-Torto et al (org.). *Estudos em homenagem a Mário Vilela*. Porto. Faculdade de Letras do Porto.

Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho.

Carvalho, C. C. F. (2012). *Visitas de Estudo Virtuais: contributos para uma outra aprendizagem da História na era da sociedade da informação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Chaffer, J., & Taylor, L. (1984). *A História e o professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte.

Choupina, C., Costa, J. A., & Baptista, A. (2014). *Palavras em rede: Diálogos entre linguística aplicada e história da língua no ensino e na aprendizagem do português*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

Coimbra, A. P. M. P. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional*. Porto: Faculdade de Desporto.

Correia, M., & Lemos, L. S. P. (2005). *Inovação lexical em português*. Cadernos de Língua Portuguesa. Lisboa.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores- os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.

Duarte, I. (2000). *Uso da língua e criatividade*. In. Fernanda Irene Fonseca, I. M. Duarte e Olívia Figueiredo (orgs.). *A linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Duarte, I. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no primeiro ciclo do Ensino Básico- aspetos inovadores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, N. J. (2009). *Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira*. Porto: Universidade do Porto.

Flores, P. A. Q. & Escola, J. J. (2008). *A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In Costa, J. A., Mendes, A. & Ventura, A. (2008). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Pp. 768-780.

Heitor, M. A. B. S. (2015). *A importância do desenvolvimento de atividades de expressão motora: Acompanhamento de um grupo de educação pré-escolar e o desenvolvimento da sua motricidade*. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Serie Investigación educativa. Barcelona.

Leiria, I. (2001). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

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

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras- Falar, ler e escrever nas aulas*. Rio Tinto: Edições ASA.

Lopes, A. C. M. (1992). *Texto Proverbial Português. Elementos para uma análise semântica e pragmática*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Miguéns, M. (2004). *Educação e Direitos Humanos: actas de um Seminário em 22 e 23 de abril de 2004*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Monteiro, C. A. V. (2014). *Aprendizagem do léxico na abordagem por tarefas em ensino de espanhol língua estrangeira*. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.

Moreira, A. I. & Duarte, P. (2019). *A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica*. Indagatio Didactia. Universidade de Aveiro.

Morgado, C., Baptista, A., & Costa, J. A. (2019). *Quando relacionar (não) é opor: das relações lexicais múltiplas à antonímia no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Brasil.

Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. Crítica da razão didática*. In Azevedo, Fernando, Coord. - *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.

Parafita, A. & Fernandes, I. N. (2007). *Os provérbios e a Cultura Popular*. Edições Gailivro.

Pereira, L. (2001). *A formação de professores para o ensino da escrita*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, pp. 35-49.

Perrenoud, P. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: ARTMED Editora S.A.

Pombo, O. (2005). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liinc em Revista, 1 (1), pp. 3-15.

Prats, J. (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. UFPR.

Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ramos, C. C., Faria, E., Ramos, F. & Rodrigues, I. P. (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rio-Torto, G. (2006). *O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais*. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas (ILLP); Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Rio-Torto, G. (2012). *Léxico, Gramática e Processamento*. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas (ILLP); Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). *O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social*. Revista brasileira de formação de professores.

Santos, A. P. G. (2013). *Estudo do léxico em sala de aula: analisando os implícitos nos provérbios*.

Schon, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Silva, C. M. R. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, E. (2008). *A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática*. In Rodrigues, M, *Os subprocessos do processo da escrita*. Lisboa.

Silva, H. M. L. (2013). *Oficina lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vilela, M. (1994). *Estruturas léxicas do Português*. Coimbra. Almedina.

Vilela, M. (1995). *Léxico e Gramática: léxico, dicionário e gramática*. Coimbra: Almedina.

Xavier, L. G. (2013). *Ensinar e Aprender Gramática: algumas abordagens possíveis*. Educação e Formação. Coimbra.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Ministério da Educação, (2011). *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro*. Lisboa, Ministério da Educação.

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

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

Departamento de Educação Básica. (1991a). Organização Curricular e Programas - História e Geografia de Portugal. Ensino Básico - 2.º Ciclo, Volume I. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica. (1991b). Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem - História e Geografia de Portugal. Ensino Básico - 2.º Ciclo, Volume II. Lisboa: Ministério da Educação.

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

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018b). Aprendizagens Essenciais: Matemática no 4.º ano de escolaridade. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018c). Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio no 4.º ano de escolaridade. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018f). Aprendizagens Essenciais: Expressão Dramática/Teatro no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018h). Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

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

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

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

ANEXO 1- MODELO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO (FONTE: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES, 2020)

Caracterização da turma	Número de alunos
	Sexo dos alunos
	Especificidades dos alunos
Recursos humanos	Agentes educativos presentes na sala de aula
Gestão da turma	Planificação
	Regras de funcionamento
	Gestão de conflitos
Organização da sala de aula	Espaços definidos
	Disposição do material
	Materiais e recursos disponíveis
	Condições acústicas e de luminosidade
Organização do tempo e das rotinas	Grau de programação
	Intervenção dos alunos na programação
Interações pedagógicas	Promoção de valores
	Tomadas e alternância de vez
	Gestão dos silêncios
	Rigor científico e metodológico
	Participação dos alunos
	Respeito pelos ritmos de aprendizagem
	Interação com a comunidade
Organização dos espaços da escola	Espaços definidos
	Organização do espaço fora da sala de aula
	Condições de acessibilidade, higiene e segurança
	Visibilidade dos trabalhos e projetos
Atividades e projetos	Incentivo à participação dos alunos
	Incentivo à relação com a comunidade
	Divulgação

APÊNDICES

APÊNDICE A- ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS REGÊNCIAS DINAMIZADAS PELA DOCENTE EM FORMAÇÃO E SUAS ARTICULAÇÕES

1.º CEB

4.º ano

- *Contos e Recontos* (PORT+EXP- Articulação vertical)
- *Um, dois, três... Ação!* (PORT+EM+EXP)
- *No mundo da lua, a imaginação flutua...* (Articulação de saberes)
- *Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!* (Articulação de saberes)
- *De nuvem em nuvem...* (Articulação de saberes)
- *Viajar, Velejar, Valorizar* (PORT+EM+EXP-Articulação vertical)
- *Há mar e mar, há laços para criar!* (Articulação de saberes)
- *Quanto tempo o tempo tem?* (Articulação de saberes)

HGP

5.º ano

- *Todos os caminhos vão dar a Roma...* (1 aula)
- *Do auge à queda do império: Romanos vs Bárbaros* (1 aula)
- *Entre séculos: à descoberta do comércio* (1 aula)
- *E se eu fosse um nobre?* (1 aula)
- *Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!...* (1 aula)
- *Com sonho e magia, um artista se cria!* (2 aulas-Articulação horizontal)
- *Viajar, Velejar, Valorizar* (1 aula-articulação vertical)
- *Há mar e mar, há laços para criar!* (2 aulas)

Port.

6.º ano

- *Contos e Recontos* (2 aulas- Articulação vertical)
- *Palavrear* (1 aula)
- *Aventuras ao vento* (2 aulas)
- *Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!* (2 aulas)
- *Com sonho e magia, um artista se cria!* (3 aulas-Articulação horizontal)
- *Viajar, Velejar, Valorizar* (1 aula-articulação vertical)
- *Há mar e mar, há laços para criar!* (2 aulas)

APÊNDICE B- PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES DO 1.º CEB, INTITULADA *NO MUNDO DA LUA, A IMAGINAÇÃO FLUTUA*

Plano de aula

Professora estagiária: Cláudia Coelho	Professora cooperante: (Identificação do nome)	Data: 20/1/2021
(Identificação da Escola) Turma: 4.º (Identificação da letra)	Breve contextualização da turma: A turma é composta por 21 alunos, 13 do sexo feminino e oito do sexo masculino. Numa visão geral, é uma turma bastante participativa, organizada, comunicativa e respeitadora das regras de sala de aula. Apresentam particular interesse pela leitura, pelo Estudo do meio, revelando dificuldades na Matemática e na compreensão leitora.	
Áreas curriculares: Português; Estudo do Meio; Matemática; Educação Artística Duração: uma manhã	Breve contextualização da aula: Tendo como elemento integrador a temática da <i>Lua</i> , todos os momentos foram planeados de acordo com a temática. Relativamente ao Português, espera-se que os alunos analisem e explorem a obra literária <i>Onde está a lua?</i> de Jordi Amenós, uma história que lança o enigma do desaparecimento da lua. Ainda no âmbito do Português, pressupõe-se a descoberta e compreensão de provérbios relacionados com o tema. Quanto ao Estudo do Meio, pretende-se que os alunos compreendam e identifiquem as fases da lua, entre outras curiosidades. Na área da Matemática, será trabalhada a leitura de “números lunáticos” através de um jogo didático.	

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS		INDICADORES DE DESEMPENHO	PERCURSO DE APRENDIZAGEM	TEMPO	RECURSOS/ MATERIAIS
P O R T U G U Ê S	Oralidade	Usa a palavra para expressar opiniões e partilhar ideias;	<u>Leituras lunáticas</u> <u>Motivação</u> ➤ Introdução à obra literária “Onde está a lua?”, através da exploração das ilustrações de quatro páginas consecutivas situadas no interior do livro, sem ser revelado o texto dessas páginas. Esta abordagem tem como objetivo motivar os alunos para a audição da leitura e antecipar a compreensão inferencial da obra. <u>Questões orientadoras para a página 14 e 15:</u> Qual é o ambiente representado na imagem? O que vos faz lembrar estas representações desenhadas? Vemos que algo está a diminuir... O que será? E porque diminui? <u>Questões orientadoras para a página 16 e 17:</u> O ambiente continua o mesmo da imagem anterior? Que cor predomina neste ambiente? O que mais vocês conseguem ver? Que figuras vemos em movimento? Poderão ser personagens da história? Que objeto tem o menino na mão? E porque o terá? O que andar a procurar? <u>Momento de pré-leitura</u> ➤ Leitura dos excertos da obra situados nas páginas 14 a 17; ➤ Confronto das antecipações feitas aquando da exploração das ilustrações como assunto do texto dessas páginas. Perguntas de orientação: Já conhecemos uma personagem. Qual é? O Paulo vai ter um problema, vamos observar as guardas do livro e tentar perceber qual é.	20'	-Livro <i>Onde está a lua?</i> de Jordi Amenós e Albert Arrayás
	<u>Interação</u> <u>Discursiva</u>	- Reconhece os elementos paratextuais de uma obra literária; - Antecipa o tema com base em elementos paratextuais;			

P O R T U G U Ê S			➤ Apresentação das guardas do livro: ➤ Leitura da sinopse exposta na contracapa: <i>Agora já sabem qual é o problema que o Paulo terá de solucionar. Será que vai encontrar a lua? Teremos de ler a obra integral para descobrir...</i> ➤ Lançamento do desafio: formulação de hipóteses de título: <i>Vamos colocar algumas hipóteses de título para esta história, antes da sua leitura e antes de sabermos se o Paulo vai ou não encontrar a lua. Dois a dois pensem num título possível.</i> ➤ Escrita das sugestões dos alunos no quadro;		
	Educação Literária	Identifica o tema e o assunto do texto;	<u>Momento de leitura</u> ➤ Leitura expressiva da obra realizada pela professora estagiária, sem ser revelado o título, com algumas intervenções dos alunos;		
	<u>Literatura para a infância</u>	Explicita ideias principais do texto;	<u>Momento de pós-leitura</u> ➤ Diálogo com as crianças sobre os acontecimentos relatados na história e levantamento de algumas questões:		
	Leitura	Escuta atentamente a leitura;	1. Quem é o Paulo e que características tem o Paulo? 2. Qual a personagem principal da história? 3. Em que local mora o Paulo? 4. Quem são os amigos do Paulo? 5. Quais as personagens da história, além dos amigos do Paulo? 6. O que observava o Paulo? 7. O que o Paulo fez para descobrir a lua? 8. Quais as explicações que os seus amigos deram para o desaparecimento da lua? 9. Quais as diferentes características da lua presentes na história?		-Páginas 14, 15, 16 e 17 do livro

E S T U D O D O M E I	<u>Compreensão de textos</u>		10. Vocês também acham que a lua pode mudar e chegar a desaparecer? 11. Como se explica que cada um dos amigos tenha uma explicação diferente? 12. E vocês, o que acham que realmente aconteceu à lua? ➤ Confronto com as ideias iniciais dos alunos e revelação do título da obra; <u>Viagens lunáticas</u> ➤ Diálogo com a turma acerca da maneira como cada um vê ou imagina a Lua, através da seguinte questão: <i>E vocês, já viram a lua de várias formas?</i> ➤ Leitura da página 69 do manual de Estudo do Meio; ➤ Explicação das diferentes fases da lua através de uma demonstração com objetos a representar a Terra, a Lua e o Sol; <u>Audição ativa:</u> ➤ Visualização de um vídeo com curiosidades sobre a Lua (o seu tamanho, a duração da viagem desde o nosso planeta e o primeiro homem a pisá-la); ➤ Preenchimento das tarefas do manual, tendo em conta a informação recolhida do vídeo; <u>Provérbios lunáticos</u> ➤ Apresentação de vários provérbios sobre a lua e explicação da definição de provérbio;		-Quadro
		Expressa a sua opinião de forma fundamentada;			
		Realiza inferências,		30'	-Manual de Estudo do Meio
		Mobiliza conhecimentos;			-Bolas de esferovite (Terra e Lua)
	Bloco 3. À descoberta do ambiente natural	- Observa e identifica os aspetos da Lua nas diversas fases; - Recolhe a informação essencial do vídeo;			-Vídeo
	<u>Os astros</u>			25'	-Ficha informativa sobre provérbio e exemplos de provérbios (cf. Apêndice B1)
	Educação Literária	Consolida conhecimentos;			

A		Cumpra as regras do jogo;			-Fotografia de cada aluno
<u>Avaliação contínua:</u> preenchimento da grelha de observação.					
<u>Perfil do aluno:</u> Linguagens e Textos (A), Raciocínio e resolução de problemas (C), Pensamento crítico e criativo (D), Relacionamento interpessoal (E), Desenvolvimento pessoal e autonomia (F), Saber Científico, técnico e tecnológico (I).					

APÊNDICES DE B- MATERIAIS DA UNIDADE DIDÁTICA NO MUNDO DA LUA, A IMAGINAÇÃO FLUTUA

Apêndice B1- Ficha informativa sobre provérbios fornecida aos alunos



PROVÉRBIOS LUNÁTICOS

Sabias que...

Um provérbio é um tipo de texto da Tradição Oral (juntamente com as lengalengas, adivinhas, lendas, fábulas, trava-línguas, contos,...) e, por essa razão, é transmitido oralmente, de geração em geração

Mas afinal, quais são as principais características dos provérbios?

Arco na lua, chuva na rua

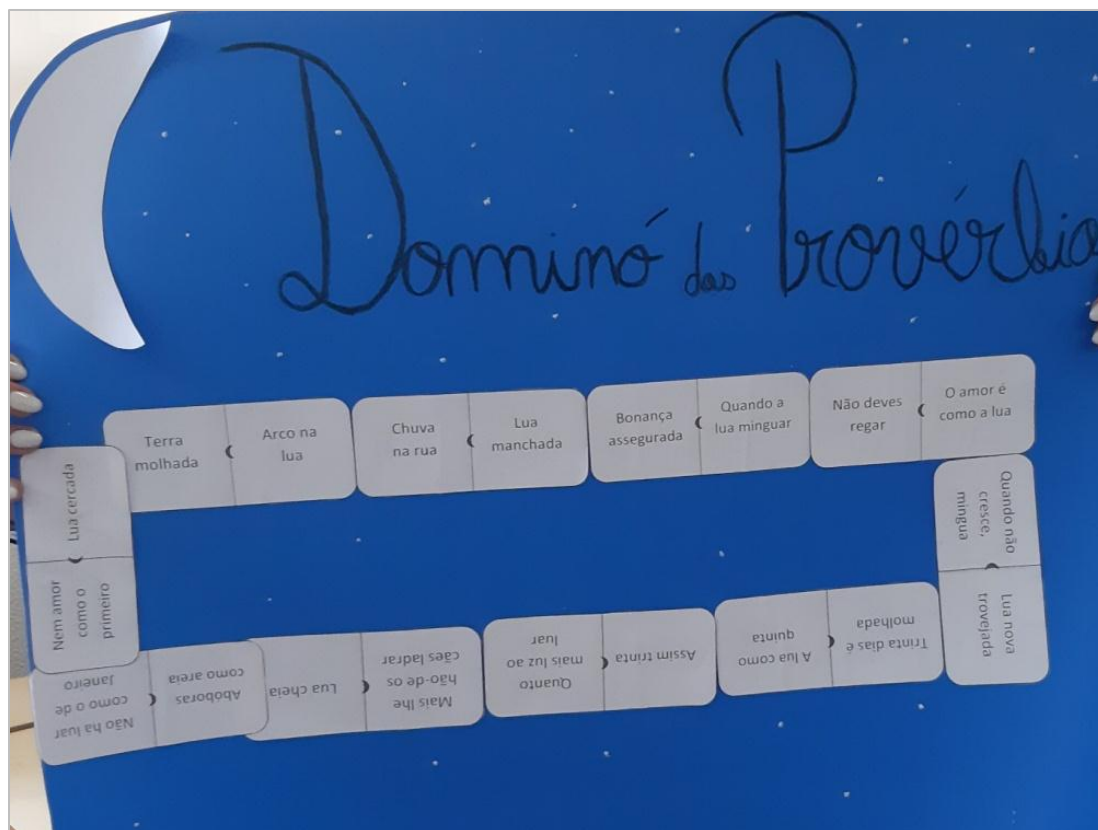
Lua nova trovejada, trinta dias é molhada

Quando a lua minguar, não debes regar

O amor é como a lua: quando não cresce, mingua

Não há luar como o de janeiro, nem amor como o primeiro

Apêndice B2- Jogo “Dominó dos Provérbios” realizado pelos alunos



APÊNDICE C- PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB, DENOMINADA QUANTO TEMPO O TEMPO TEM?

Plano de aula

Professora estagiária: Cláudia Coelho	Professora cooperante: (Identificação do nome)	Data: 20/1/2021
(Identificação da Escola) Turma: 4.º (Identificação da letra)	Breve contextualização da turma: A turma é composta por 21 alunos, 13 do sexo feminino e oito do sexo masculino. Numa visão geral, é uma turma bastante participativa, organizada, comunicativa e respeitadora das regras de sala de aula. Apresentam particular interesse pela leitura, pelo Estudo do meio, revelando dificuldades na Matemática e na compreensão leitora.	
Áreas curriculares: Português; Estudo do Meio; Matemática; Educação Artística Duração: uma manhã	Breve contextualização da aula: Tendo como elemento integrador a temática da <i>Lua</i> , todos os momentos foram planeados de acordo com a temática. Relativamente ao Português, espera-se que os alunos analisem e explorem a obra literária <i>Onde está a lua?</i> de Jordi Amenós, uma história que lança o enigma do desaparecimento da lua. Ainda no âmbito do Português, pressupõe-se a descoberta e compreensão de provérbios relacionados com o tema. Quanto ao Estudo do Meio, pretende-se que os alunos compreendam e identifiquem as fases da lua, entre outras curiosidades. Na área da Matemática, será trabalhada a leitura de “números lunáticos” através de um jogo didático.	

Duração	Percurso de aprendizagem	Recursos
10 minutos (9h às 9h10)	- Receção dos alunos à sala de aula; Nota: A sala de aula já se encontra previamente preparada para a receção aos alunos (em cada secretária de cada par de trabalho estará um computador ou um tablet com ligação à internet); Desafio Inicial -Projeção de uma imagem que ilustra o diálogo entre as três professoras estagiárias. Levantamento de algumas questões: <i>Algum de vocês já ouviu ou utilizou a expressão “um segundo”?</i> <i>Conseguem dar alguns exemplos da utilização dessa expressão no vosso dia a dia?</i> <i>Na vossa opinião, será que este um segundo corresponde mesmo a um segundo?</i> <i>Mas afinal o que é um segundo?</i> Momento de pré-leitura - Exploração dos elementos paratextuais da obra literária “O mundo num segundo”, de Isabel Minhós Martins de modo a serem antecipados conteúdos, através da observação e exploração da capa, do título e do texto-síntese presente na contracapa: <i>Quais os aspetos que vos chamam a atenção na ilustração da capa? (capa)</i> <i>Qual o ambiente representado na imagem? (capa)</i> <i>O que significará “o mundo num segundo”? (título)</i> <i>Será que todo o mundo cabe num segundo? (título)</i> <i>Qual será o assunto presente nesta obra literária? (síntese na contracapa)</i> <i>Que “milhões de coisas” acontecerão num segundo? (síntese na contracapa)</i>	13 computadores/tablets; -Imagem Capa da obra literária “O mundo num segundo” de Isabel Minhós Martins;
5 minutos (9h10 às 9h15)		

10 minutos (9h15 às 9h25)	- Distribuição de um número referente aos 23 acontecimentos que cabem num segundo presentes ao longo da história (20 crianças individualmente ficarão encarregadas de um número/acontecimento e 3 pares encarregues dos restantes 3 acontecimentos), com objetivo de no final da leitura, cada criança ou par recontar o acontecimento; • Momento de leitura - Leitura realizada pelas professoras estagiárias, acompanhada pela projeção de um vídeo com as ilustrações e os sons referentes aos acontecimentos da obra; • Momento de pós-leitura - Projeção do mapa presente nas últimas duas páginas do livro referente aos países representados em cada acontecimento; - Reconto de cada um dos momentos narrados pelas crianças e correspondência ao país em que o mesmo ocorreu presente no mapa projetado. Questões orientadoras para a condução do diálogo (exemplos: será que a laranja madura demorou um segundo a cair? Será que não demorou mais do que um segundo para amadurecer?; Será que o momento de abertura da porta demora um segundo?); • Lançamento do segundo desafio à turma Quanto tempo o tempo tem? - Preparação da turma para as atividades a serem desenvolvidas na Web;	Contracapa da obra literária “O mundo num segundo” de Isabel Minhós Martins; Vídeo com as ilustrações e sons explícitos nos acontecimentos da obra -Mapa, presente na obra literária
---	---	---

5 minutos (9h25 às 9h30)	-Distribuição de uma tarefa pelos diferentes grupos. No total serão 9 tarefas, correspondentes a diferentes áreas do saber, de maneira a envolver a integração e articulação curricular: Tempo cronológico: “O Mundo num relógio” (2 pares), “E se eu tivesse um tempo de um animal?” (1 par); “De hora em hora” (1 par); Tempo histórico: “O tempo dos reis...” (1 par) Tempo psicológico: “O tempo não para” (2 pares); “A persistência do tempo” (2 pares); “Com tempo se fazem grandes provérbios” (2 pares); Tempo climatérico: “Mudam-se os tempos, mudam-se as estações do ano” (1 par); Tempo gramatical: “O que faço num segundo” (1 par); -Os grupos acedem ao link da WebQuest e direcionam-se para a tarefa que lhes fora atribuída; -Os alunos realizam as tarefas propostas na WebQuest, sendo estipulado um tempo máximo para executarem as tarefas (1 hora), cronometrado através da ferramenta <i>online Cronômetronline</i>; Momento após o horário de intervalo	WebQuest; Ferramenta <i>online Cronômetronline</i>;
--	---	---

15 minutos (9h50 às 10h05)	- Apresentação e discussão oral de cada trabalho desenvolvido por cada grupo à turma (máximo de 5 minutos). Cada par para poder apresentar o seu trabalho, terá de primeiro dizer o seguinte trava-línguas (previamente treinado): O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem; Nota: completção de um esquema em torno da temática do tempo, ao longo do momento da apresentação;	
55 minutos (10h05 às 11h)	- Tentativa de resposta à questão-problema: Quanto tempo o tempo tem? • Sistematização: ➤ Questionamento da turma sobre a utilização da expressão “um segundo” (exemplo: “Espera um segundo que eu vou já”); ➤ Antecipação de conteúdos através da exploração dos elementos paratextuais da obra literária “O mundo num segundo”, de Isabel Minhós Martins;	Esquema em torno do tempo;
1 hora e 20 minutos (11h30 às 12h50) 10 minutos (12h50 às 13h)	➤ Distribuição a 20 alunos (individualmente) e aos 3 pares de um número referente aos 23 acontecimentos que cabem num segundo presentes ao longo da história; ➤ Momento de leitura do livro pelas professoras estagiárias, acompanhada pela projeção das ilustrações e dos sons explícitos a cada acontecimento da obra; ➤ Reconto de cada momento distribuído anteriormente e simultaneamente, a compreensão da história; ➤ Lançamento da questão-problema: Quanto tempo o tempo tem?; ➤ Explicação e realização de tarefas relacionadas com o tempo (cronológico, histórico, psicológico, climatérico e gramatical) em pares colaborativos através de uma WebQuest; ➤ Apresentação e discussão oral do trabalho desenvolvido; ➤ Tentativa de resposta à questão-problema: Quanto tempo o tempo tem?	

Avaliação formativa	Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...): - Expressar-se com clareza e uma postura adequada; - Compreender a noção diversificada de tempo; - Antecipar conteúdos e compreender textos; - Trabalhar em pares para resolver os diferentes desafios e tarefas; - Laborar com recurso a equipamentos tecnológicos e fontes <i>online</i> diversas; - Selecionar informações necessárias e pertinentes para a realização das tarefas; - Ser criativo. Instrumento(s): grelha de observação (observação e registo das diferentes intervenções dos alunos), tarefas desenvolvidas ao longo da aula e o resultado final do trabalho desenvolvido por cada par;	-Grelha de observação
----------------------------	--	------------------------------

APÊNDICES DE C- MATERIAIS DA PLANIFICAÇÃO QUANTO TEMPO O TEMPO TEM?

Apêndice C1- Trabalho realizado pelos alunos, no âmbito da tarefa *De hora em hora*

De hora em hora



O que aprendemos?

Hoje aprendemos que os relógios servem para contar ou medir a passagem do tempo.

O tempo pode ser contado em horas, minutos e segundos.

Uma hora tem 60 minutos ,1 minuto tem 60 segundos.

O ponteiro pequeno serve para contar as horas, o grande os minutos.

O Gabriel foi a uma reunião e demorou 2 horas e 10 minutos. Sabendo que a reunião começou às 13h50, a que horas saiu?

- | | | |
|---------|---------|---------|
| A 15h40 | B 15h50 | C 16h00 |
| D 15h10 | E 15h30 | F 14h55 |

COM TEMPO SE FAZEM GRANDES PROVÉRBIOS

Dicionário de provérbios

1

O QUE É UM PROVÉRBIO?

É um texto breve de tradição popular; normalmente apresenta uma lição de moral e transmite-se de geração em geração.

2

COM TEMPO E PERSEVERANÇA, TUDO SE ALCANÇA.

Devemos ser pacientes para conseguir alcançar os objetivos.

COM TEMPO, TUDO SE CURA.

O tempo ajuda a curar.

É PRECISO DAR TEMPO AO TEMPO.

Cada coisa leva
o seu tempo.

5

O QUE O TEMPO TRAZ, O TEMPO LEVA.

O tempo pode dar-
nos coisas boas
mas coisas más
também.

6

O TEMPO ESTÁ NAS MÃOS DE DEUS.

É Deus quem
decide tudo.

**COM TEMPO E AMOR,
SERÁS UM VENCEDOR!**

Provérbio criado

APÊNDICE D- PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DE 2.º CEB, INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!*

<u>Planos de aula</u>		
Professora estagiária: Cláudia Coelho	Professora cooperante: (Identificação do nome)	Data: 22/03/2021 e 23/03/2021
(Identificação da Escola) Turma: 6.º (Identificação da letra)	Breve contextualização da turma: A turma é composta por 23 alunos com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, sendo que nove pertencem ao sexo feminino e os restantes ao sexo masculino. No geral, os alunos revelam vontade e interesse pela aprendizagem e em particular pela interação e diálogo de experiências pessoais.	
Disciplina: Português Duração: duas aulas de 30 minutos	Breve contextualização da aula: A presente planificação integra-se numa sequência didática de 6 aulas de Português inseridas na Unidade Didática <i>Denomimar e Pandelavrear: um mundo para criar!</i> , em regime de ensino online. Esta planificação corresponde às duas últimas aulas da sequência, tendo como principal foco o domínio da Oralidade, assente na preparação e realização de um debate.	

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	INDICADORES DE DESEMPENHO	PERCURSO DE APRENDIZAGEM	RECURSOS/MATERIAIS	TEMPO
1.ª aula				
Oralidade Interação discursiva	- Antecipa conteúdos; - Identifica ideias principais; - Expressa a sua opinião de uma forma fundamentada;	Saudação e abertura: ➤ Saudação e verificação das presenças; Motivação: ➤ Realização, em conjunto, do tradicional <i>Jogo da Força</i>, em que as crianças terão de adivinhar a expressão: <i>Dia Mundial da Água</i> ➤ Visualização de um vídeo sobre a importância da preservação da água; ➤ Diálogo sobre a importância de celebrar o Dia Mundial da Água, através de um levantamento de questões: <i>Qual será a importância de celebrar o Dia Mundial da Água? Porque será celebrado neste mês e neste dia?</i> Preparação da turma para o debate:	<i>Google meet</i> Power Point Vídeo	5' 10'

	○ Reconhece o debate como um gênero textual oral;	➤ Explicação da atividade a ser desenvolvida; <i>Em grupos, terão de planejar um debate com a duração de 15 a 20 minutos, sob mediação da professora estagiária, e de acordo com as características formais de um debate. A problemática a ser desenvolvida é “A pandemia será amiga do ambiente?”. Serão distribuídos diferentes provérbios aos diferentes grupos, os quais terão de incluir, no seu discurso, pelo menos dois provérbios ou, se preferirem, poderão criar um.</i>		
Leitura Compreensão de Texto Oralidade Características do debate	○ Identifica as características principais do debate: -assuntos a ser discutidos; -intervenientes; -discurso argumentativo e persuasivo; -marcas de formalidade;	➤ Lançamento de uma tarefa: através da visualização de um debate, os alunos terão de estar atentos a aspetos como os intervenientes, o assunto, o tipo de discurso. ➤ Visualização de um breve excerto do programa televisivo “Pós e Contrás” do dia 31 de outubro de 2016, sobre as Alterações Climáticas, como exemplificação; ➤ Diálogo sobre as características principais de um debate; ➤ Entrega de um guião de trabalho a cada grupo, como preparação para o debate. ➤ Escrita do sumário (será realizada no final da aula para que os alunos através do sumário não consigam descodificar o enigma inicial).	Excerto do programa <i>Prós e Contrás</i> Características do debate Guiões de preparação para o debate (cf. Apêndice D1)	10’
2.ª aula				

Oralidade	Comunica informação essencial e opinião fundamentada;	Saudação e abertura: ➤ Escrita do sumário; Motivação: ➤ Visualização de uma imagem sobre a poluição dos oceanos, de forma a introduzir o debate; Debate “Limpo mundo(s)!” ➤ A mediadora, professora estagiária, dará início ao debate e, sempre que lançar uma questão, pedirá a intervenção dos vários grupos envolventes. O debate seguirá um guião e apresentará a seguinte problemática: <i>A pandemia será amiga do ambiente? Sim ou não?</i>	Google meet	5'
	Planifica textos orais argumentativos com definição de tema e sequência lógica de tópicos, em grupo; Respeita a opinião e vez do outro;	➤ Introdução à temática através de informação sobre a diminuição da poluição em tempos pandémicos; ➤ Lançamento de questões, aos grupos 2 e 4 (que terão uma posição a favor), de maneira a perceber os impactos positivos da pandemia no meio aquático e terrestre; ➤ Intervenção dos restantes elementos da turma; ➤ Lançamento de questões, aos grupos 1 e 3 (que terão uma posição contra), de maneira a perceber os impactos negativos da pandemia no meio aquático e terrestre; ➤ Intervenção dos restantes elementos da turma; ➤ Conclusão do debate, através do lançamento de questões ao grupo 5, que terá na posição de enunciar soluções que poderemos adotar perante esta problemática;	Imagem Vídeo Gráfico Imagens Vídeo	10'

		➤ Intervenção dos restantes elementos da turma;		5'
<u>Avaliação contínua:</u> preenchimento da grelha de observação.				
<u>Perfil do aluno:</u> Linguagens e Textos (A), Raciocínio e resolução de problemas (C), Pensamento crítico e criativo (D), Relacionamento interpessoal (E), Desenvolvimento pessoal e autonomia (F), Saber Científico, técnico e tecnológico (I).				

APÊNDICES DE D- MATERIAIS DA PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS *DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!*

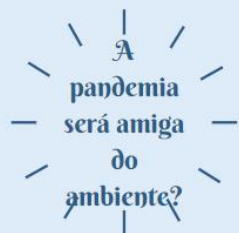
Apêndice D1- Guiões de preparação para o debate

 Grupo 1 A pandemia será amiga do ambiente? Sim ou Não?	• O TEU PAPEL Posição contra Defenderás que a pandemia não é amiga do ambiente. • O QUE TERÁS DE SABER Impactos negativos da pandemia no meio ambiente aquático (2 argumentos + 2 exemplos) • ONDE PODES PESQUISAR <u>Aqui</u> <u>Aqui</u>	• TERÁS DE UTILIZAR PELO MENOS 2 DESTES PROVÉRBIOS NO TEU DISCURSO • A água dá, a água leva • A água vem, a água vai • A esperança é sempre a última a morrer • Há males que vêm por bem • A má erva mata a boa • A união faz a força • Cada cabeça sua sentença • Devagar se vai ao longe • É melhor prevenir que remediar 
--	--	---

 Grupo 2 A pandemia será amiga do ambiente? Sim ou Não?	• O TEU PAPEL Posição a favor Defenderás que a pandemia é amiga do ambiente. • O QUE TERÁS DE SABER Impactos positivos da pandemia no meio ambiente aquático (2 argumentos + 2 exemplos) • ONDE PODES PESQUISAR <u>Aqui</u> <u>Aqui</u>	• TERÁS DE UTILIZAR PELO MENOS 2 DESTES PROVÉRBIOS NO TEU DISCURSO • A água dá, a água leva • A água vem, a água vai • A esperança é sempre a última a morrer • Há males que vêm por bem • A má erva mata a boa • A união faz a força • Cada cabeça sua sentença • Devagar se vai ao longe • É melhor prevenir que remediar 
--	---	---



Grupo 3



Sim ou Não?

- O TEU PAPEL

Posição contra

Defenderás que a pandemia não é amiga do ambiente.

- O QUE TERÁS DE SABER

Impactos negativos da pandemia no meio ambiente terrestre

(2 argumentos + 2 exemplos)

- ONDE PODES PESQUISAR

Aqui

Aqui

- TERÁS DE UTILIZAR PELO MENOS 2 DESTES PROVÉRBIOS NO TEU DISCURSO

- A água dá, a água leva
- A água vem, a água vai
- A esperança é sempre a última a morrer
- Há males que vêm por bem
- A má erva mata a boa
- A união faz a força
- Cada cabeça sua sentença
- Devagar se vai ao longe
- É melhor prevenir que remediar



Grupo 4



Sim ou Não?

- O TEU PAPEL

Posição a favor

Defenderás que a pandemia é amiga do ambiente.

- O QUE TERÁS DE SABER

Impactos positivos da pandemia no meio ambiente terrestre

(2 argumentos + 2 exemplos)

- ONDE PODES PESQUISAR

Aqui

Aqui

- TERÁS DE UTILIZAR PELO MENOS 2 DESTES PROVÉRBIOS NO TEU DISCURSO

- A água dá, a água leva
- A água vem, a água vai
- A esperança é sempre a última a morrer
- Há males que vêm por bem
- A má erva mata a boa
- A união faz a força
- Cada cabeça sua sentença
- Devagar se vai ao longe
- É melhor prevenir que remediar



APÊNDICE E- PLANIFICAÇÃO DE HGP, INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *DENOMIMAR E PANDELAVREAR: UM MUNDO PARA CRIAR!*

<u>Plano de aula</u>		
Professora estagiária: Cláudia Coelho	Professora cooperante: (Identificação do nome)	Data: 24/03/2021
(Identificação da Escola) Turma: 5.º (Identificação da letra)	Breve contextualização da turma: A turma é composta por 18 alunos, sendo oito do sexo feminino e onze do sexo masculino., com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. A turma integra 3 alunos com NAS. O grupo de alunos revela um grande desinteresse para a aprendizagem, apresentando dificuldades ao nível da compreensão leitora e da expressão escrita.	
Disciplina: HGP Duração: 30 minutos	Breve contextualização da aula: A presente planificação, integrada numa sequência de três dinamizações de HGP, destina-se a um ensino de regime a distância, com uma duração de 30 minutos. Nesta dinamização será introduzida a temática aglomeradora- a Trilogia Negra-, com foco nas fomes do século XIV.	

O passado aqui tão perto

Tema: A trilogia negra do século XIV: fomes, pestes e guerras.

Unidade: Portugal do século XIII ao século XIV: o século XIV europeu.

Sumário: A crise do século XIV.

Questões – Orientadoras

1. Quais os três acontecimentos que originaram uma grave crise na Europa no século XIV?
2. Quais as causas que estiveram na origem das fomes do século XIV?
3. Quais as consequências da fome vivida pela população do século XIV?

Conceitos:

Fomes
Guerras
Pestes

Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Competências a desenvolver	Recursos	Tempo
Portugal do século XIII ao século XVII	-Mobiliza conhecimentos	➤ Escrita do sumário; 1. Trilogia negra ➤ 1.1. Motivação: observação de fontes iconográficas sobre as fomes, pestes e guerras no mundo, quer no presente (na atualidade), quer no passado (no século XIV) ➤ 1.1.1. Levantamento de algumas questões orientadoras, para cada fonte iconográfica:	-Identificar fontes históricas, de tipologia diferente; (A, B, C, D, F, I);	Fontes iconográficas	10'

<u>A crise do século XIV:</u> <u>Fomes</u>	1. Refere as causas que estiveram na origem da crise do século XIV;	<i>O que vêem?</i> <i>Quais os aspetos que vos chamam mais à atenção?</i> <i>Em que época se situará? Porquê?</i> ➤ 1.2. Diálogo com os alunos acerca dos três fatores que desencadearam a crise do século XIV na Europa e em Portugal, através das ideias retiradas pelos alunos da motivação inicial (fomes, pestes e guerras) e da sua existência na atualidade; 2. Causas e consequências das fomes ➤ Diálogo com os alunos sobre a palavra ‘fome’ e o que lhes transmite/evoca (ainda sem introduzir a fome vivida no século XIV e as suas causas) através do levantamento da questão: <i>O que é que a palavra ‘fome’ vos faz lembrar?</i> (*à medida que os alunos vão manifestando as suas ideias, será criada, pelo par pedagógico da mestrandia, uma nuvem de palavras através da ferramenta digital <i>Wordart</i>, uma vez que o tema da unidade didática prende-se com as palavras e os seus diferentes sentidos e significados. O resultado final será partilhado no Padlet de turma)	-Utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era; (A, B, C, I); -Estabelecer relações entre as formas de organização do espaço português e os elementos naturais e humanos aí existentes em cada época histórica e na atualidade; (A, B, C, D, F, G, I)	Ferramenta Wordart	10'
--	--	--	---	---------------------------	------------

	2. Enuncia os fatores e agentes da fome vivida em Portugal e na Europa no século XIV;	➤ 2.2. Diálogo com os alunos sobre as causas que poderão ter levado à fome do século XIV; ➤ 2.3. Lançamento de um desafio: <i>Através da visualização atenta de um vídeo, terão de conseguir completar o esquema seguinte, relativo às fomes do século XIV.</i> ➤ 2.3.1. Projeção de um esquema-síntese, com espaço por preencher, sobre as causas e as consequências da fome em Portugal no século XIV; (*este esquema será previamente enviado para que os alunos preencham e depois coleem no caderno diário. No caso de não conseguirem imprimir, o mesmo será disponibilizado na ferramenta digital “Wordwall”)	-Reconhecer a ação de indivíduos e de grupos em todos os processos históricos e de desenvolvimento sustentado do território; (A, B, C, D, F, G, H, I);	Esquema-síntese	10'
	3. Identifica as consequências desencadeadas pelas fomes do século XIV	➤ 2.3.2. Visualização de um vídeo explicativo das causas e consequências das fomes no século XIV, realizado pela professora estagiária; ➤ 2.3.3. Preenchimento do esquema-síntese pelos alunos;		Vídeo	
				Ferramenta Wordwall	

	-Consolida conhecimentos ➤ 2.3.4. Correção em grande grupo da tarefa realizada pelos alunos. (No final, os alunos que tiverem o esquema em formato papel colam-no no caderno, os restantes terão de, em trabalho autónomo, copiar o esquema para o caderno diário); 3. Consolidação ➤ 3.1. Projeção da nuvem de palavras criada anteriormente no “Wordwall” e acrescentar novas palavras, com intervenção dos alunos, como forma de sintetização de conteúdos; ➤ 3.2. Esclarecimento de dúvidas.			
--	--	--	--	--

Avaliação formativa- Observação direta na sala de aula e focalizada no desempenho do aluno, através de uma grelha de observação (ver anexo 5)

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

Pelas asas da tradição com destino à
imaginação: abordagem científico-
pedagógica de provérbios

Cláudia Isabel Cunha Coelho

