

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

**Casulos solitários, voos
solidários: a (in)constante
metamorfose de um professor
(em formação)**

Márcia Sofia da Purificação Ferreira

20/2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Márcia Sofia da Purificação Ferreira

Casulos solitários, voos solidários: a (in)constante metamorfose de um professor (em formação)

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.^a Doutora Elisama Oliveira

Equipa de Supervisão

Prof. Doutor José António Costa

Prof.^a Doutora Carla Ribeiro

Prof. Doutor Amândio Barros

Prof.^a Doutora Paula Flores

Porto, dezembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Márcia Sofia da Purificação Ferreira

Casulos solitários, voos solidários: a (in)constante metamorfose de um professor (em formação)

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.^a Doutora Elisama Oliveira

Equipa de Supervisão

Prof. Doutor José António Costa

Prof.^a Doutora Carla Ribeiro

Prof. Doutor Amândio Barros

Prof.^a Doutora Paula Flores

Porto, dezembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Quase a concluir a presente etapa formativa, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que, de uma ou de outra forma, se solidarizaram com o meu voo.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso acadêmico, pelos ensinamentos que contribuíram para aquilo que sou. Um agradecimento especial aos professores supervisores Doutor José António Costa, Doutora Carla Ribeiro, Doutor Amândio Barros e Doutora Paula Flores, pela dedicação e pelo comprometimento e incentivo constantes ao longo deste ano ímpar.

À Doutora Elisama Oliveira, orientadora deste Relatório de Estágio, pela disponibilidade constante e pelas fundamentais palavras de incentivo, ânimo e compreensão.

Aos colegas de mestrado, pela disponibilidade, empatia e inspiração. Tenho a certeza de que serão excelentes professores.

À minha companheira desta trajetória, a Cátia, pela presença nos momentos bons e menos bons, pela constante partilha e por ter tornado este caminho menos árduo.

Às professoras cooperantes, pela forma como me receberam e integraram nas suas salas de aula e pela disponibilidade, generosidade, partilha e ensinamentos que enriqueceram a minha prática educativa e permitiram o meu crescimento.

Aos alunos do 3.º e do 6.º ano, que, sem terem essa consciência, foram fundamentais neste percurso. Irei sempre recordá-los com um sorriso.

À minha família, sem a qual não estaria aqui. Obrigada por acreditarem em mim, pelos sacrifícios, oportunidade, confiança, compreensão e paciência.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, integra, sob um olhar crítico e reflexivo, a descrição e a análise da trajetória formativa desenvolvida pela mestranda no decorrer da PES.

Alicerçado num conjunto de qualidades que caracterizam a profissão docente, o presente documento está dividido em quatro capítulos. No capítulo I, são evidenciados os princípios legais e teóricos que enquadram e orientam a formação docente, salientando e fundamentando teoricamente dois aspetos inerentes à prática educativa. No capítulo II, são destacados os locais onde a prática foi desenvolvida, pelo que se apresenta a caracterização do Agrupamento de Escolas, com particular incidência na descrição dos dois contextos educativos nos quais se realizou a PES. O capítulo III, relata, por meio de uma postura crítica, reflexiva e teoricamente sustentada, as intervenções educativas mais significativas, que se encontram estruturadas em Unidades Didáticas. Por fim, no capítulo IV, é apresentado o projeto de natureza investigativa através do qual se pretende compreender as potencialidades do trabalho com o texto literário no aperfeiçoamento da expressão oral na área do Português.

Assim, a necessidade de unir competências académicas e pedagógicas foi um importante contributo para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e valores essenciais para o crescimento profissional e pessoal da mestranda, que compreende a presente formação como o início de um voo numa profissão em permanente evolução.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Colaboração na Ação Docente; Supervisão Pedagógica; Expressão Oral; Educação Literária; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This Internship Report, carried out within the scope of the Supervised Educational Practice as part of the Master Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, integrates, under a critical and reflective look, the description and analysis of the formative trajectory developed by the master's student during the Supervised Education Practice.

Based on a set of qualities that characterize the teaching profession, this document is divided into four chapters. Chapter I highlights the legal and theoretical principles that frame and guide teacher education, emphasizing and theoretically substantiating two aspects inherent to teaching practice. Chapter II highlights the educational contexts in which the practice was developed, characterizing the Grouping of Schools and describing with a particular focus the two educational contexts in which the SEP was held. Chapter III reports, under a critical, reflective and theoretically supported posture, the most significant educational interventions which are structured in Didactic Units. Finally, chapter IV presents an investigative project through which it is intended to understand the potential of the work with the literary text in the improvement of oral expression in Portuguese.

Therefore, the need to unite academic and pedagogical skills was an important contribution to the development of knowledge, skills and values essential to the professional and personal growth of the master's student, who understands this training only as the beginning of a flight in a constantly evolving profession.

Keywords: Supervised Educational Practice; Collaboration in Teaching Action; Pedagogical Supervision; Oral Expression; Literary Education; Teaching of the 1st Cycle of Basic Education; Teaching of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A: Planificação de articulação de saberes no 1.º CEB, parte da UD *Consciencializar para a desigualdade, abraçar a diferença!*

Apêndice B: Planificação de português no 2.º CEB, parte da UD *Consciencializar para a desigualdade, abraçar a diferença!*

Apêndice C: Planificação de Português no 2.º CEB, parte da UD *Conta-me como foi*

Apêndice D: Planificação de História, parte da UD *Conta-me como foi*

Apêndice E: Planificação de articulação de saberes no 1.º CEB, parte da UD *(in)Constante metamorfose*

Apêndice F: Inquérito por questionário

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Planificação geral das intervenções didáticas

104

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE - Agrupamento de Escolas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ASAS - Associação de Solidariedade e Ação Social

CEB - Ciclo(s) do Ensino Básico

CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso

DT - Diretor de Turma

EA - Educação Artística

EB - Escola Básica

ECTS - *European Credit Transfer And Accumulation System*

EE - Encarregado de Educação

EM - Estudo do Meio

HGP - História e Geografia de Portugal

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MFA - Movimento das Forças Armadas

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OT - Orientação Tutorial

PCA - Planeamento Curricular de Agrupamento

PE - Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNL - Plano Nacional de Leitura

SASE - Serviços de Ação Social Escolar

UC - Unidade Curricular

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
1. VOOS SOLIDÁRIOS: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	16
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E ACADÉMICO.....	16
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	23
1.2.1. A COLABORAÇÃO NA AÇÃO DOCENTE	24
1.2.2. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: O CASULO QUE TRANSFORMA O VOO	33
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	33
2.1.1. ESCOLA DO 1.º CEB.....	37
2.1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	38
2.1.2. ESCOLA DO 2.º CEB.....	42
2.1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	43
3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: UMA (IN)CONSTANTE METAMORFOSE	47
3.1. UNIDADES DIDÁTICAS	50
3.1.1. UNIDADE DIDÁTICA <i>CONSCIENCIALIZAR PARA A DESIGUALDADE, ABRAÇAR A DIFERENÇA</i>	50
1.º CEB	51
2.º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	56
2.º CEB: PORTUGUÊS (I)	58
2.º CEB: PORTUGUÊS (II)	60
3.1.2. UNIDADE DIDÁTICA <i>CONTA-ME COMO FOI</i>	61
2.º CEB: PORTUGUÊS	62
2.º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	65
2.º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL (II).....	66
3.1.3. UNIDADE DIDÁTICA <i>SELECIONAR, INFORMAR, PUBLICAR: PLANTAS DE INÚMERAS UTILIDADES</i>	67

1.º CEB: ESTUDO DO MEIO, PORTUGUÊS E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	68
3.1.4. UNIDADE DIDÁTICA (<i>IN</i>) <i>CONSTANTE METAMORFOSE</i>	71
2.º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	72
3.2. PROJETOS ESCOLARES	78
4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: UM CASULO SOLITÁRIO	80
4.1. MOTIVAÇÃO.....	80
4.2. QUESTÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS.....	81
4.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	82
4.3.1. ORALIDADE.....	82
4.3.2. A EDUCAÇÃO LITERÁRIA	88
4.3.2.1. AS POTENCIALIDADES DO TEXTO LITERÁRIO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA EXPRESSÃO ORAL NA ÁREA DO PORTUGUÊS.....	90
4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	92
4.4.1. PÚBLICO-ALVO.....	93
4.4.2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO	93
4.4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	94
4.4.4. DESENHO DAS INTERVENÇÕES	95
4.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	98
4.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
O VOO APÓS A METAMORFOSE	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICES	121
APÊNDICE A: PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB, UD <i>CONSCIENCIALIZAR PARA A DESIGUALDADE, ABRAÇAR A DIFERENÇA!</i>	121
APÊNDICE B: PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB, UD <i>CONSCIENCIALIZAR PARA A DESIGUALDADE, ABRAÇAR A DIFERENÇA</i>	125
APÊNDICE C: PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB, UD <i>CONTA-ME COMO FOI</i>	129
APÊNDICE D: PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA, UD <i>CONTA-ME COMO FOI</i>	131
APÊNDICE E: PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB, UD <i>(IN)CONSTANTE METAMORFOSE</i>	132

APÊNDICE F: RECURSOS RELATIVOS À AULA DO APÊNDICE A.....	135
APÊNDICE G: RECURSOS RELATIVOS À AULA DO APÊNDICE D	136
Apêndice V – Esquema síntese (elaborado pela mestranda).....	137
APÊNDICE H: RECURSOS RELATIVOS À AULA DO APÊNDICE E	138
.....	138
APÊNDICE I: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	139
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado o presente Relatório de Estágio intitulado *Casulos solitários, voos solidários: a (in)constante metamorfose de um professor (em formação)*, que descreve, sob um olhar crítico e reflexivo, a trajetória formativa desenvolvida pela mestranda no decorrer da PES.

O mestrado direcionado para a criação de um professor de perfil e presença simultânea nos dois primeiros ciclos do ensino básico proporcionou à professora em formação a oportunidade de desenvolver competências profissionais e pessoais essenciais para a construção da sua identidade docente, que de outra forma não teriam sido adquiridas. Neste contexto, a importância da continuidade educativa e de uma transição interligada entre os ciclos de escolaridade obrigatória exigiu que a PES compreendesse a articulação de saberes e a elaboração de diferentes Unidades Didáticas.

Assim, alicerçado num conjunto de qualidades que caracterizam a profissão docente, o presente documento estrutura-se em quatro capítulos. No capítulo I, “Voos solidários: Enquadramento Curricular e Profissional”, são evidenciados, em primeiro lugar, os princípios legais e teóricos responsáveis por contextualizar e orientar, não só a formação docente, mas também a PES e o perfil docente, nomeadamente de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de 2.º Ciclo do Ensino Básico nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Considerando que o mundo sofre constantes transformações que acarretam novos desafios para as escolas, torna-se evidente a necessidade de reconfigurar o papel do docente no processo educativo, enquanto agente interventivo de mudança. Assim, em segundo lugar, no primeiro capítulo, são destacados e teoricamente fundamentados dois aspetos inerentes à prática docente, sendo que o primeiro diz respeito às características, potencialidades e desafios da colaboração na ação docente e o segundo corresponde à supervisão pedagógica, analisando a sua finalidade no processo formativo e o lugar que ocupa na prática educativa.

No capítulo II, “Caracterização do Contexto Educativo: o casulo que transforma o voo”, são destacados os contextos educativos onde a PES foi levada a cabo. Considerando que o contexto tem uma compreensível relevância nas decisões pedagógicas e na perceção das potencialidades e limitações dos estudantes, revela-se pertinente caracterizar, nesta secção do

relatório, o Agrupamento de Escolas e descrever, com particular incidência, as duas escolas e as duas turmas onde a PES aconteceu.

O capítulo III, intitulado “Intervenção em Contexto Educativo: uma (in)constante metamorfose”, evidencia e descreve as intervenções mais significativas desenvolvidas durante a prática educativa que compreenderam, simultaneamente, o 1.º e o 2.º CEB e se realizaram na modalidade presencial e a distância. O relato apresentado neste capítulo procurou, ainda, integrar uma apreciação crítica, reflexiva e teoricamente fundamentada da PES.

No capítulo IV – “Projeto de Investigação: um casulo solitário” -, é apresentado o projeto de natureza investigativa que compreende uma das fases de desenvolvimento da PES. Desse modo, através da articulação entre os domínios da Oralidade e da Educação Literária na aula de Português, pretende-se compreender as potencialidades do trabalho com o texto literário no aperfeiçoamento da expressão oral, destacando-se as opções tomadas, o enquadramento teórico, a apresentação e análise da informação e as principais conclusões da investigação. Por fim, “O voo após a metamorfose” constitui uma reflexão sobre o percurso educativo realizado pela mestranda.

Entende-se, e crê-se que ficará explícito no decorrer do presente Relatório de Estágio, que para a ocorrência de transformações significativas é tão importante a permanência temporária e solitária no casulo, como o bater de asas conjunto num voo solidário: ambos fazem parte da (in)constante metamorfose da profissão docente.

1. VOOS SOLIDÁRIOS: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

No presente capítulo serão evidenciados, primeiramente, os princípios legais e teóricos responsáveis por enquadrar e orientar a formação docente, a PES e o perfil docente, nomeadamente do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, serão destacados e fundamentados, do ponto de vista teórico, dois aspetos inerentes à prática educativa: a colaboração na ação docente e a supervisão pedagógica na formação de professores, dado que ambos rejeitam o isolamento e solicitam o embarque num voo solidário que procura favorecer a profissão docente, os profissionais de educação e as escolas.

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E ACADÉMICO

Embora a formulação, a condução e a avaliação da política nacional no que respeita ao sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar seja da responsabilidade do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 251-A/2015, de 17 de dezembro), são os educadores e os professores os responsáveis por aplicar esses regulamentos. Neste sentido, enquanto futura professora, e de modo a que o perfil profissional e pessoal seja construído com suporte nos diferentes princípios sobre os quais assenta a formação docente, revela-se fundamental o conhecimento e a análise de distintos referenciais legislativos e teóricos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - referencial normativo das políticas educativas - “constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997, p. 3). Aprovada em 1986, a LBSE sofreu diversas alterações, das quais se destacam as modificações levadas a cabo nos anos de 1997, 2005 e 2009. Este normativo estabelece o direito de todos os portugueses à educação e à cultura, com vista à conceção da “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 2.º), bem como da resposta às necessidades individuais, considerando a realidade social e “contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários

e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 2.º).

Como mencionado anteriormente, as alterações efetuadas, ao longo dos anos, reforçaram a importância do estabelecimento (1) dos preceitos nos quais deve assentar a formação docente e (2) da instituição do regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar (Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Do exposto se depreende a relevância da etapa que respeita à formação académica dos professores na construção do seu perfil profissional.

Importa, por isso, destacar que o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que descreve o perfil do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, evidencia as exigências que concernem à formação inicial docente, valorizando e incentivando a aprendizagem contínua, fundamental para responder aos constantes desafios resultantes da prática educacional. Neste documento, são, ainda, referenciadas as diferentes dimensões que abrangem e caracterizam o desempenho do professor, destacando-se o “perfil geral de desempenho”, a “dimensão profissional, social e ética”, a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, a “dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade” e a “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, art. 4.º). Deste modo, a formação académica do profissional de educação deve organizar-se em concordância com as necessidades de desempenho profissional de cada nível de ensino.

Com vista à formação de professores capazes de dar resposta às exigências e potencialidades de cada nível de ensino, a *Declaração de Bolonha* (1999) estabeleceu novos princípios de formação destes profissionais, impondo uma remodelação dos modelos subjacentes aos ciclos de estudo do ensino superior definidos no Processo de Bolonha, assegurando uma maior qualificação dos futuros professores.

Assim, os princípios emanados do Processo de Bolonha permitiram a instituição de dois ciclos de estudo: o primeiro correspondente à Licenciatura em Educação Básica, que, com a duração de três anos, procura assegurar “a formação de base da área da docência” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) e o segundo relativo ao mestrado, que procura assegurar um complemento da formação supracitada, incidindo sobre áreas de conteúdo específicas. Desse modo, foram criados novos mestrados, com durações compreendidas entre um e dois anos, em contexto de Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB e Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º

CEB. As revisões mais recentes do mesmo documento legal permitiram que a formação e a qualificação nas áreas da docência, nas didáticas específicas e na iniciação à prática profissional fossem reforçadas e que a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados fosse definida com maior rigor e clareza.

De modo mais concreto, o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB (correspondente ao mestrado frequentado) foi idealizado com a finalidade de dar resposta ao desafio proposto aquando da implementação do Processo de Bolonha, fazendo com que o desenvolvimento das competências profissionais fosse o seu propósito central. Desse modo, o mestrado em pauta é constituído por Unidades Curriculares de componente teórico-prática, sendo atribuída maior relevância, no seu plano de estudos, à PES. De acordo com o *Complemento Regulamentar Específico de Curso* (CREC, 2020), em conjunto com o *Regulamento de Frequência e Avaliação* (2019) e o *Regulamento Geral dos Cursos* (2015), que enquadram e estabelecem o funcionamento do mestrado, este tem a duração de dois anos (quatro semestres), o que corresponde a 120 *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), e desenvolve-se em dois contextos, a saber: a instituição de formação (a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto) e instituições do 1.º e 2.º CEB.

A PES, Unidade Curricular (UC) anual presente no 2.º ano do mestrado, integra a componente de Iniciação à Prática Profissional (Decreto-Lei n.º 79/2014), promovendo a interação entre a formação e a prática educativa, assumindo-se, por isso, como um momento relevante na formação de docentes. Assim, a PES compreende cinco fases de desenvolvimento:

- a) observação participante das ações educativas; b) intervenção educativa na turma; c) reuniões em equipa educativa, com momentos de reflexão pré e pós-intervenção; intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa; e) conceção e desenvolvimento de um projeto de natureza investigativa (CREC, 2020, p. 3).

Ademais, a PES demanda a elaboração de um relatório final que “deverá integrar a descrição e análise do processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores desenvolvidos nas escolas de 1.º e 2.º CEB, como resultado dos estágios integrados na UC” (CREC, 2020, p. 12).

Ainda no que diz respeito à formação de professores, como referido anteriormente, o mundo em que vivemos sofreu alterações significativas a diferentes níveis (Leitão & Alarcão, 2006), tornando-se, por esse motivo, “mais complexo e exigente” (Morgado, 2011, p. 794). Estas transformações trouxeram novos desafios para as escolas, revelando-se necessário que as mesmas apresentem condições para o desenvolvimento de “capacidades autónomas de

aprendizagem” e de “conhecimentos e experiências que permitam uma compreensão mais reflexiva e mais crítica do mundo” (Morgado, 2011, p. 795).

Além de reinventar as escolas, é fundamental reconfigurar o papel do docente no processo educativo (Neves, 2015). Assim, aos professores, “vistos como agentes efectivos de mudança” (Morgado, 2011, p. 795), atribuído um papel expressivo no desenvolvimento das transformações solicitadas às escolas e ao ensino, bem como no sucesso académico e pessoal dos estudantes (Morgado, 2011), “preparando as gerações do futuro para os desafios que as espera” (Hargreaves, 1998, citado por Neves, 2015, p. 239). Por conseguinte, esta realidade demonstra a (in)constante metamorfose da profissão docente.

As transformações supracitadas resultaram, pois, num “movimento de profissionalização” (Tardif; Faucher, 2010, citados por Morgado, 2011, p. 796) que tem como intuito assegurar a formação inicial e contínua dos professores. Day e Roldão (2001; 2008, citados por Morgado, 2011, p. 796) preferem designá-lo como “desenvolvimento profissional” - compreendendo-o como um processo contínuo na carreira docente - e limitar o conceito de profissionalização ao momento de formação inicial.

É compreensível, por isso, que a formação docente não possa ser reduzida à dimensão académica e que a integração da dimensão prática e reflexiva se revele fundamental, uma vez que, como defendido por Alarcão *et al.* (1997, p. 9), a “competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”. Deste modo, só através do contacto com a investigação se poderá ter uma melhor perceção dos diferentes domínios científicos e, também, aprofundar o conhecimento adquirido (Alarcão *et al.*, 1997). Ademais, como evidenciado por Berliner (1986, citado por Marcelo, 2009), a par da simples experiência, é fundamental refletir sobre a própria atuação, pois é da responsabilidade do profissional a procura de novas formas de melhorar a sua conduta, questionando a sua prática, refletindo sobre a mesma e encontrando respostas para os problemas que surgirem.

É, ainda, referido por Alarcão *et al.* (1997) que, enquanto educador, o professor deve assentar a sua ação sobre uma “sólida formação cultural, pessoal e social” (p. 8). Os mesmos autores destacam a importância de uma formação que vá para além da especialidade escolhida para que seja conseguido um desempenho profissional pleno, porque “um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização — em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional” (p. 11). Na mesma perspetiva, Moreira (2010, citado por Morgado, 2011) reforça a necessidade de o professor “compreender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura” (p. 798) para que, desse modo, se

possa apoderar verdadeiramente do processo de aprendizagem e ajudar a superar as fragilidades dos alunos e dos contextos que o rodeiam.

Alarcão *et al.* (1997) defendem, igualmente, que “a complexidade das funções que o professor é chamado a desempenhar — seja qual for o seu nível de ensino — e a importância social da sua actividade não se compatibilizam com uma formação de curta duração” (p. 10). Nesse mesmo sentido, o relatório da UNESCO (1996, citado por Alarcão *et al.*, 1997) sobre a educação para o século XXI reconhece a importância da qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos professores. Neste documento, considera-se que a fase inicial da educação básica é uma etapa de desenvolvimento essencial na qual assenta a formação da criança. Ora, dado que uma formação docente insuficiente irá contribuir para que as futuras aprendizagens se construam sobre alicerces pouco sólidos, fica claro o papel decisivo do professor nesse processo, uma vez que lhe cabe reunir competências científico-pedagógicas e qualidades humanas capazes de responder às distintas especificidades apresentadas pelas crianças (UNESCO, 1996, citado por Alarcão *et al.*, 1997).

Na mesma linha de pensamento, Marcelo (2009) reconhece a profissão docente como “a profissão do conhecimento” (p. 8), por meio da qual se converte esse conhecimento em aprendizagens significativas, sendo, para isso, fundamental para o professor “ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (p.8). Desse modo, o autor entende o desenvolvimento profissional como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p.11).

Assim se depreende que o ato de ensinar, para além de ser o fator distintivo do professor relativamente a outros agentes profissionais, “trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução” (Roldão, 2008, p. 171). De acordo com a mesma autora, esse ato de ensinar poderá ser definido como a “acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (Roldão, 2009, p. 1), “professar um saber”, “fazer outros se apropriarem de um saber” ou, por outras palavras, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2005c, citada por Roldão, 2007). A este respeito, Maria do Céu Roldão acrescenta que

o professor profissional (...) é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível (2007, p. 101).

Embora sejam inúmeras as semelhanças¹ que caracterizam o perfil do professor do 1.º CEB e o perfil do professor do 2.º CEB, há, naturalmente, especificidades que os distinguem, tais como o desenvolvimento etário do público-alvo, entre outras que se descreverão de seguida. Primeiramente, como disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), ao passo que o ensino no 1.º CEB é “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, no 2.º CEB, o ensino está organizado por áreas interdisciplinares e desenvolve-se em regime de pluridocência (alínea b, do n.º 1 do art.º 8.º 20 da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A respeito da coadjuvação em áreas especializadas no 1.º CEB, embora a mesma se faça presente apenas na vertente de ensino especial e na Educação Artística (EA), para Alarcão *et al.* (1997), a sua necessidade sente-se noutros domínios de particular debilidade, como a Matemática e as Ciências. De facto, é natural que um professor domine melhor determinadas áreas do saber e que, por esse motivo, tenha mais facilidade em transformar os seus conhecimentos nessas áreas em aprendizagens significativas para os alunos. Embora seja justo defender que essa predisposição natural pode ser atenuada com o investimento na aquisição de maior conhecimento e experiência nos outros domínios, não se podem ignorar as aptidões naturais de cada um, bem como a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. A estes fatores acresce que o conhecimento profundo e o domínio fluido dos conteúdos curriculares são fundamentais na atuação docente (Marcelo, 2009), não obstante não é esperado que um professor domine, igualmente e em simultâneo, áreas tão distintas como, por exemplo, o Português e a Matemática.

Continuando a abordar as especificidades que caracterizam o professor do 1.º CEB, ao consultar-se o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, conhece-se o seu perfil específico de desempenho profissional, sendo possível compreender que, entre outras competências, este deve promover, por um lado, “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (alínea e, do n.º 2 do art. 3.º da Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) e, por outro, “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (alínea g, do n.º 2 do art. 3.º da Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Desse modo, e reconhecendo-se a importância dos primeiros anos de escolaridade para o sucesso académico

¹ Como referido anteriormente no capítulo, uma formação contínua, o contacto com as dimensões reflexiva e investigativa, a necessidade de responder às singularidades apresentadas pelos alunos, a promoção e mediação de aprendizagens significativas e o desenvolvimento holístico dos mesmos fazem parte das funções e responsabilidades que caracterizam o perfil de qualquer professor.

das crianças, a monodocência permite que o professor esteja diariamente e continuamente com os alunos, traduzindo-se esse fator numa gestão mais eficaz do tempo, num maior acompanhamento e conhecimento dos estudantes e em relações afetivas mais sólidas.

A já mencionada pluridocência, que acontece no 2.º CEB, concerne, predominantemente, à existência de um professor por área, o qual, na sua maioria, leciona em diferentes turmas, o que se traduz num tempo de contacto mais reduzido em comparação com o que ocorre no 1.º CEB. Segundo Alarcão *et al.* (1997), a pluridocência do 2.º CEB implica, então, para os alunos “um contacto com um corpo numeroso de professores e um regime de compartimentação horária inadequado para as crianças deste nível etário” (p. 5). Os mesmos autores referem, como possível solução para esta fragilidade, que a docência deveria ser realizada por áreas efetivamente interdisciplinares, para que não fosse sentida uma mudança tão abrupta relativamente ao que sucede nos anos escolares anteriores.

Quanto aos perfis do professor de Português e do professor de HGP, é relevante procurar destacar as principais diferenças entre os mesmos. Como mencionado por Choupina, Baptista e Costa (2014, s.p.), “um professor de Língua Materna tem, indiscutivelmente, um duplo papel – ser utilizador competente da língua e ser responsável pelo crescimento de futuros falantes competentes”. Desse modo, “ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” é uma condição fundamental para se ser professor de Português (Duarte, 2001, p.29, citado por Choupina, Baptista & Costa, 2014). Neste seguimento, Castro (1987, p. 151, citado por Leal, 2009) afirma, também, que “ensinar uma língua é falar a e sobre a língua”, pois as aulas de Português distinguem-se pela presença de uma relação entre o uso que é feito da língua e a sua análise, sendo que a análise leva à reflexão e ao aperfeiçoamento do uso que é feito da língua e esse permite o aprimoramento da primeira (Leal, 2009). Assim, o professor de Português diferencia-se por ser o único que, no processo de ensino-aprendizagem, “produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar [os fenómenos da língua]” (Faria, 1983, p. 41, citado por Leal, 2009). É, por isso, da responsabilidade do professor de Português

criar condições e situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo, da convivência com a família e demais membros da sua comunidade, em conhecimento reflectido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras, convenções e normas de uso da língua aplicáveis em diferentes contextos comunicativos (Nogueira, 1989, p. 5, citado por Leal, 2009).

Nessa perspectiva, o professor de Português precisa de ser “um profissional especializado, necessariamente possuidor de uma sólida e actualizada formação científica no campo da linguística” (Leal, 2009, p. 1305).

Ademais, cabe aos professores de português promover o “gosto pela leitura” (Gomes, 1996, p. 44) e ensinar a ler. José António Gomes reitera a relevância da “mestria leitora (...) no percurso escolar e pessoal de cada criança” (Gomes, 1996, p. 36), que respeita não só “a capacidade de soletrar e de sintagmatizar, mas também «a paradigmaticização e a colocação subjetiva em função da obra»” (Seixo, 1976, citada por Gomes, 1996, p. 36).

No que concerne aos professores de HGP estes devem, cientes do seu conhecimento, “oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (Schmidt, 1998, p. 57). Na perspectiva de Schmidt, uma aula de História poderá proporcionar um pensamento e uma percepção que se formará, continuamente, com os alunos. Por conseguinte, o professor de História deve

ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem (...) ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser (...) ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História transformar temas em problemáticas (Schmidt, 1996, p. 118).

Assim, para Proença (1992, p. 26) é fundamental que o professor de História e Geografia de Portugal esteja “atento à evolução do pensamento histórico e da produção historiográfica sob pena de empobrecer, ou mesmo, falsear o seu ensino”.

Em síntese, independentemente do ciclo de ensino ou da área de especialização, a docência exige o domínio e a mobilização de um conjunto de conhecimentos, capacidades e valores para que se possa exercer a profissão de forma adequada e com sucesso.

1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Como referido anteriormente, neste capítulo são, também, destacados dois aspetos inerentes à prática docente. O primeiro diz respeito às características, potencialidades e desafios da colaboração na ação docente e o segundo concerne à supervisão pedagógica, analisando a sua finalidade no processo formativo e o lugar que ocupa na prática educativa.

1.2.1. A COLABORAÇÃO NA AÇÃO DOCENTE

O ser humano é eminentemente social e accional. Nasce, cresce e, desejavelmente, também morre em sociedade. Aprende com os outros, interagindo com eles. Colabora e desenvolve-se. Ao longo da vida vai realizando uma diversidade de atividades cada vez mais complexas. Nessa caminhada assume diferentes papéis, conhece outras pessoas e estabelece novas ligações, caminhando na sua espiral de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Canha, 2013, p. 68).

É da vivência e interação com os outros que o ser humano aprende e se desenvolve, sendo, nesse sentido, defendida, pelos autores, a inevitabilidade de uma constante colaboração ao longo da vida. O mesmo acontece na ação docente. Fullan e Hargreaves (2001) evidenciam duas variedades de cultura escolar: a individualista e a colaborativa. Relativamente à cultura do individualismo, os autores convocam a expressão “escolas imobilizadas” (Rosenholtz, 1989), manifestando a conceção implícita de que, ao trabalharem isoladamente, os professores não favorecem o seu desenvolvimento profissional nem a mudança, a ação ou o aperfeiçoamento, mas, sim, o imobilismo. Também Carneiro (2015, p. 15) defende que “educar é caminhar em conjunto” e que aos professores cabe realizar esse caminho visando a profissão e a construção da escola almejada. A autora acrescenta que “um professor, no seu trabalho solitário, não faz a escola (...). O isolamento é legítimo (e necessário!) (...) mas deve ser acompanhado de trabalho conjunto” (Carneiro, 2015, p. 15), considerando que só desse modo consegue a autenticação daquilo que faz.

Por exercerem uma atividade complexa e exigente, “muitos professores sentem dificuldades e experienciam níveis elevados de ansiedade e de insegurança (...) especialmente quando o fazem de forma isolada, sem recurso ao apoio de colegas” (Lima & Fialho, 2015, p. 33). Rosenholtz (1991, citada por Lima & Fialho, 2015, p. 33) procurou compreender “os sentimentos de incerteza dos professores quanto à existência de uma cultura técnica no ensino” que pudesse oferecer alguma segurança aos professores. Contudo, o desconhecimento relativamente ao modo como os colegas trabalham nas suas salas de aula dificulta a construção de uma cultura técnica² comum e faz com que as diferentes adversidades do quotidiano sejam vivenciadas como algo incomum. Na perceção da autora, no momento da interação e partilha entre colegas, os sentimentos de incerteza poderão ser minimizados e serão sentidas menos dificuldades.

Por conseguinte, é sugerido o reforço de uma cultura colaborativa em detrimento de uma cultura individualista. Não obstante, essa mudança educativa envolve alguma incerteza

² “The common assumptions, goals, and methods produced by collaborative problem solving” (Rosenholtz, 1989, citada por Kagan, 2016, p. 47).

no que diz respeito à definição dos padrões de trabalho docente, porque, numa perspectiva organizacional, o “acto de ensinar é normalmente uma actividade privada realizada por professores individuais e raramente, ou nunca, é uma acção coordenada” (Brunsson, 2006, p. 26, citado por Mesquita, Formosinho & Machado, 2012). Como tal, para se conseguirem mudanças significativas é necessário “derrubar os muros do privatismo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 75).

Como apresentado por Fullan e Hargreaves (2001, p. 89), as escolas caracterizadas pela cultura da colaboração são “locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na instituição”. Assim, Roldão (2007, p. 27) define o trabalho colaborativo docente como

um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.

Segundo Boavida, poderão ser distintas as razões pelas quais um professor se envolve num projeto colaborativo (Boavida, 2001, citada por Boavida & Ponte, 2002). Com efeito, no mesmo grupo estarão pessoas que, por razões diferentes, se encontram num espaço de entendimento comum (Boavida & Ponte, 2002). Roldão (2006) ressalta seis elementos essenciais para o bom desenvolvimento do trabalho colaborativo:

o esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê de uma situação problemática (...); a mobilização de tudo o que cada um sabe (...) para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar (...); o levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos (...); o reconhecimento dos erros (...) e o imediato esforço colectivo para os superar com uma nova alternativa de ação (...); a responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos (...); a centração da ação profissional no seu destinatário” (Roldão, 2006, p. 23).

Nesse sentido, Day (citado por Silva, 2017, s.p.) defende que o trabalho colaborativo implica “negociação, tomada de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua”, no sentido em que todos têm algo a oferecer e algo a receber do trabalho realizado. Assim, na cultura colaborativa, deve existir um objetivo geral ou um interesse comum, contudo podem existir objetivos individuais específicos (Boavida & Ponte, 2002). No que diz respeito à motivação em colaborar, para que a mesma se mantenha, os participantes devem sentir a sua colaboração reconhecida e valorizada, ou seja, sentir que os seus conhecimentos e competências são necessários (Small, 2001, citada por Araújo, 2014).

De acordo com Callison (1999, citado por Araújo, 2014), cada interveniente cumpre a função que lhe está destinada e a liderança, o controlo, os recursos e os riscos são da

responsabilidade de todos, pois uma parceria só é colaborativa quando a relação entre as pessoas que trabalham em conjunto não é hierarquizada (Boavida & Ponte, 2002). As relações devem, por isso, estabelecer-se durante um período alargado porque, como acrescentou Russell (s.d., citado por Araújo, 2014), além de ser um trabalho complexo, é necessário tempo para que as mudanças aconteçam e o impacto desejado seja conseguido.

Boavida e Ponte (2002) acrescentam que o trabalho colaborativo une pessoas em prol de um projeto comum e que a existência de mais recursos humanos, num grupo, tem um impacto significativo na promoção do sucesso daquilo que se pretende alcançar. No entender dos mesmos autores, diferentes colaborações promovem interpretações múltiplas e mais abrangentes sobre o mesmo cenário. Por outro lado, é necessário que as relações ocorridas aquando do desenvolvimento do trabalho colaborativo sejam “espontâneas e voluntárias” (Araújo, 2014, p. 2), pois ao apresentar-se por meio de uma obrigatoriedade que não permite que os professores mantenham a identidade e a independência habituais, pode ter resultados indesejados e condicionar o modo como os professores reagem a futuras possibilidades de colaboração (Carneiro, 2015). Para que isso não aconteça, os participantes devem comprometer-se a apoiarem-se mutuamente em benefício da mudança desejada (Araújo, 2014).

A estes requisitos, Small (2002, citada por Araújo, 2014) acrescenta a importância da reciprocidade e do respeito, no sentido em que os participantes não devem sujeitar-se a uma inflexibilidade de datas e horários dado que estes tendem a condicionar as relações estabelecidas. Nessa perspectiva, não é necessário que todos tenham a mesma envolvimento no processo (Muronaga & Harada, 1999, citadas por Araújo, 2014), sendo que a atuação de cada um deve ser considerada tendo em conta a utilidade da sua intervenção. O mesmo é admitido por Ponte, Segurado e Oliveira (2002, citados por Boavida & Ponte, 2002, p. 7), quando referem participações com “intensidades e características muito diferentes”. Também para Castle (1997, citada por Boavida & Ponte, 2002), para o êxito do trabalho colaborativo, não é necessário que as participações e os benefícios retirados sejam semelhantes. A autora compreende a interação como o fator fulcral da colaboração e valoriza, fundamentalmente, o relacionamento entre os intervenientes, realçando a confiança, o respeito, a disponibilidade e a valorização do contributo do outro.

Outro fator estrutural, neste campo, é a negociação, a qual pressupõe “negociar objectivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos fundamentais” (Boavida & Ponte, 2002, p. 7). Então, “as culturas de colaboração manifestam-se em qualidades, atitudes e comportamentos que exprimem as relações entre os

docentes, nas quais a cooperação e a ajuda, a confiança e a abertura mútuas assumem um lugar de especial destaque” (Nias, Southworth & Yeomans, 1989, citados por Lima & Fialho, 2015, p. 31), determinando que o trabalho colaborativo compreende, também, uma aprendizagem sobre o comportamento pessoal e sobre as relações interpessoais (Boavida & Ponte, 2002).

Há, contudo, alguns entraves reconhecidos que podem colocar em causa o sucesso do trabalho colaborativo. Como, por exemplo, o facto de compreender apenas “troca de informações ou de materiais e por contribuir de modo restrito para o desenvolvimento profissional dos professores” (Leite & Pinto, 2016, p. 73).

Por outro lado, de acordo com Lima (2002) em consonância com Fullan e Hargreaves (2000), o trabalho colaborativo que assegure, entre outras questões, o planeamento conjunto, a pesquisa, a ação e o acompanhamento permanente poderá proporcionar uma melhoria da qualificação profissional, uma vez que, nesse processo, são mobilizados saberes, se recorre ao diálogo para se tomarem decisões e é exigido um maior conhecimento de conceitos como educação, docência e aprendizagem. Lima (2002) destaca, ainda, as relações profissionais estabelecidas neste contexto, considerando que estas passam pelo diálogo sobre a vida dos alunos, pelo diálogo sobre a prática docente e troca de materiais pedagógicos, pela criação conjunta desses mesmos materiais e pela planificação em equipa.

Tendo em conta as relações profissionais estabelecidas na docência colaborativa, Moolenaar (2012, citada por Lima & Fialho, 2015) identificou os três principais efeitos que a interação entre docentes pode ter nas suas práticas: (1) conceber possibilidades de aprendizagem, (2) incentivar ou facilitar procedimentos de influência e (3) oferecer “um ambiente psicologicamente seguro” (p. 30) no qual os professores sintam os seus esforços apoiados e valorizados. Neste sentido, McLaughlin e Talbert (2006, citadas por Lima & Fialho, 2015) realçam, igualmente, o valor do trabalho colaborativo docente para que estes possam aprender e evoluir profissionalmente. Para as autoras a colaboração, nos estabelecimentos de ensino, é fundamental para “(1) produção, aquisição e gestão de conhecimento (...); (2) desenvolvimento de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes e (3) sustentação de uma cultura de escola” (p. 30). Para além dos referidos anteriormente, existem, ainda, outros estudos que defendem o trabalho colaborativo entre docentes como condição necessária para as escolas alcançarem níveis elevados de aprendizagem entre os seus alunos (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Kochan & Teddlie, 2006, citados por Lima & Fialho, 2015). Nesse sentido, um dos objetivos do *Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar* (2016) consistia em melhorar o trabalho em sala

de aula, recorrendo à colaboração docente para que os professores pudessem “refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas e sobre o compromisso de cada um com a aprendizagem dos alunos” (s.p.).

Também Montiel-Overall (2005, citada por Araújo, 2014) destaca o potencial da colaboração no processo de ensino-aprendizagem, salientando que a combinação dos pontos fortes de diferentes intervenientes influencia positivamente a aprendizagem dos estudantes, porque estes são expostos a uma maior diversidade de recursos, opiniões, estilos de ensino e comunicação. Ademais, colocados perante o empenho dos professores, têm mais facilidade em compreender as exigências e as vantagens desta relação. Roldão (2007) corrobora que o trabalho colaborativo é facilitador do ensino-aprendizagem e acrescenta que, para ser realizado em benefício das aprendizagens dos alunos, é necessária

uma colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos (p. 29).

Contudo, ressalta, igualmente, a necessidade da existência de tempos e modos de trabalho individuais para que cada professor possa preparar o seu trabalho e tenha a possibilidade de dar o seu melhor contributo.

Como referido anteriormente, considerando que a participação dos intervenientes é fundamental para o avanço coletivo, a dinâmica do trabalho colaborativo deve acontecer de forma voluntária e comprometida com o trabalho em equipa, sendo que a disponibilidade dos professores é fundamental. Não obstante, a tradição cultural e o modo como o currículo e os horários letivos estão organizados favorecem o trabalho isolado e condicionam o progresso do trabalho colaborativo nas escolas (Lima, 2002; Roldão, 2007; Lima & Fialho, 2015), porque os horários, a falta de um espaço próprio e a elevada quantidade de burocracia impedem, na maior parte das vezes, que isso aconteça (Silva, 2011, citado por Silva, 2017). Para além disso, Pereira (2004, citada por Silva, 2017) afirma, ainda, que, comumente, nas reuniões de trabalho, não se assiste a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências. Por estes motivos, embora os benefícios da colaboração na ação docente sejam reconhecidos, compreende-se a necessidade de transformar as condutas escolares para que esta seja prática comum (Araújo, 2014).

Em suma, a colaboração na ação docente é um instrumento de desenvolvimento que implica um processo mas também a envolvimento, a aptidão, a partilha e a responsabilidade de diferentes professores de modo a possibilitar benefícios para todos os participantes (Alarcão

& Canha, 2013). A colaboração assume, então, um valor significativo na prática educacional na medida em que possibilita a combinação de melhores recursos e competências, a apreciação de vivências e situações, a procura de soluções para determinados problemas, a compreensão de causas, consequências, estratégias e possíveis alternativas, a construção de novas práticas pedagógicas e o impacto decisivo nas aprendizagens dos alunos, funcionando, dessa forma, como vantagem em diferentes áreas (Silva, 2017; Araújo, 2014). Deste modo, acredita-se que trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor (Roldão, 2007).

1.2.2.A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

À luz daquilo que se tem vindo a referenciar acerca da atual formação inicial de professores, é reconhecida a importância de a mesma não se limitar à dimensão académica apreendida nas instituições de ensino superior e de se articular com a dimensão prática, que tem lugar nos contextos nos quais a profissão docente é exercida. Por esse motivo, a legislação mais recente no que respeita à habilitação profissional para a docência visa a iniciação à prática profissional (Decreto-lei n.º 43/2007; Decreto-lei n.º 79/2014), que se concretiza, no mestrado, através da, já referida, UC PES.

Para o desenvolvimento da PES, de acordo com o n.º 1 do art.º 22 do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, “os estabelecimentos de ensino superior (...) devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário”, nos quais estarão presentes educadores e professores cooperantes aptos para receberem os futuros professores. Ademais, no n.º 3 do art.º 19 do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, é determinado, como requisito preferencial, que o orientador cooperante tenha “formação especializada em supervisão pedagógica (...) ou experiência profissional de supervisão”.

Por ser o primeiro contacto efetivo que os futuros professores terão com a profissão docente e por tudo aquilo que é inerente a este momento, a componente prática da formação inicial apresenta-se como um momento singular “na construção da identidade profissional” dos futuros docentes (Tardif, s.d., citado por Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p. 62). Por conseguinte, é importante e necessária a presença de alguém experiente que oriente os professores em formação, neste percurso, e que contribua para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos (Alarcão & Tavares, 2003).

O conceito de supervisão é caracterizado por múltiplas perspetivas e definições, pluralidade que Neves (2007, p. 88) atribui ao facto de a supervisão “ter subjacente uma determinada concepção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia educativa, políticas educativas, teorias de formação de professores, concepções de formação, de professores e de escola”. Presente unicamente no momento de formação inicial docente, era associado a “inspeção e controlo” e estabelecia “uma relação de poder” (p. 65), algo que se alterou apenas nas últimas décadas (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012). Como referido pelos mesmos autores, organizacionalmente, poderia entender-se a supervisão como uma relação de hierarquia entre o professor supervisor e o formando. Contudo, a mesma deve sustentar-se numa relação de colegialidade³.

Atualmente, o supervisor é tido como um orientador pedagógico, “em princípio, mais experiente e mais informado” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16), a quem cabe gerir e orientar o futuro professor no seu percurso profissional. Para tal, o trabalho de supervisão, na formação docente, caracteriza-se por ser de “apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas, de envolvimento na ação quotidiana, [e] de experimentação refletida através da ação” (Machado, 2011, p. 11, citado por Mesquita, Formosinho & Machado, 2012).

Para Flávia Vieira (1993, p. 11, citada por Borges, 2016), a supervisão é tida como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica (...) onde a capacidade de análise sobre a acção realizada leva ao melhoramento ou a novas estratégias de actuação e conseqüentemente da sua formação como professor e enriquecimento interpessoal”. Maria do Céu Roldão (2014, p. 37) coloca “o foco central da supervisão pedagógica (...) na sua valia como dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento de qualidade do desempenho”. Ainda no cenário defendido por Alarcão (2014, p. 32), a dinâmica da supervisão é “ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora”, por estes motivos a autora designa-a como uma

ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).

³ Ao contrário do que acontece na relação hierárquica, que remete para uma cultura individualista, a relação de colegialidade é sustentada por um trabalho colaborativo, através do qual os intervenientes partilham responsabilidades, se apoiam mutuamente, se aperfeiçoam e progridem (Little, 1990).

Deste modo, “interação colaborativa, diálogo, questionamento, observação, experimentação, reflexão, interpretação, *feedback*” são alguns dos conceitos associados a esta prática (Alarcão, 2014, p. 32) que, como destaca Roldão (2014, p. 38), parecem funcionar como “um alicerce para a construção do conhecimento profissional”.

O trabalho realizado pelo supervisor é de “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva” (Roldão, 2014) e “deve assumir a forma de prática reflexiva de orientação colegial, indagatória e transformadora, não só numa perspetiva pessoal mas também social” (Vieira, 2006, citada por Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p. 62). Alarcão e Tavares (2003) perspetivam o supervisor como facilitador de aprendizagens e valioso aliado no desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos, sendo responsável por implementar estratégias para promover a reflexão e o espírito crítico dos estudantes que acompanha. O supervisor deve, por isso, assumir uma postura

inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente (...), de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão, 2003, p. 45).

Segundo Alarcão e Tavares (1987, p. 44), a aprendizagem proporcionada pelo supervisor poderá acontecer “através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar”. Por vezes, será necessário que as informações e estratégias disponibilizadas sejam mais diretas, não obstante, é desejável que o supervisor trabalhe com o professor em formação de modo a que “o futuro docente desenvolva a reflexão, atitudes de determinação, responsabilidade e iniciativa” (Souza, *et al.*, 2012, p. 201).

Assim, no entendimento mais recente de supervisão, é distinguida a relevância de desenvolver as “dimensões técnicas (...) num contexto reflexivo” (Zelasses, 1993, 1997, citado por Oliveira-Formosinho, 2003, p. 41) no qual tanto o supervisor como o candidato a professor refletem sobre tudo aquilo que constitui o processo supervisivo, transformando-o num ciclo “reflexivo, interactivo, local e participativo” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 41).

De acordo com esta linha de pensamento, o processo de supervisão deve ser visto, no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (Alarcão, 2002), cujo objetivo primordial é promover a melhoria da educação e do ensino (Alarcão, 2009). Com efeito, de acordo com Alarcão (2002), procura-se que o espaço de atuação da supervisão se responsabilize, igualmente, pelo desenvolvimento qualitativo da

escola e dos profissionais de educação e que a sua ação vise a melhoria e o desenvolvimento desta organização. Assim, a autora afirma que a supervisão deve considerar “a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos”, da mesma forma que deve considerar “o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas”. Alarcão e Tavares (2003, p. 154) redefinem, assim, supervisão, como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes”. Ainda no que respeita ao processo supervisão, Neves (2007) destaca a relevância do trabalho colaborativo entre os principais intervenientes, sublinhando a necessidade permanente de um *feedback* por parte dos supervisores, de modo a que o formando seja capaz de desenvolver, de forma efetiva, “competências pessoais e profissionais” (p. 93).

Quando a supervisão é bem dirigida e recebida de forma positiva por todos os membros, é com naturalidade que se proporciona “um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa e partilhada” (p. 72), assim como facilmente se criam condições para que os objetivos delineados sejam cumpridos e as mudanças nos contextos educativos sejam conseguidas (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: O CASULO QUE TRANSFORMA O VOO

No presente capítulo, proceder-se-á à descrição do contexto onde a PES ocorreu. Considerando que o contexto educativo tem uma compreensível relevância nas decisões pedagógicas e na percepção das potencialidades e limitações dos estudantes, revela-se pertinente conhecer o local no qual a prática foi desenvolvida: um casulo enquanto capa envolvente e protetora dentro da qual o sujeito sofre uma metamorfose e prepara o seu voo.

A PES decorreu entre outubro de 2020 e maio de 2021 e compreendeu, simultaneamente, intervenções no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, neste capítulo, será feita a caracterização do Agrupamento de Escolas (AE) onde se realizou a prática educativa, com particular incidência nos dois contextos de atuação da professora estagiária. As informações que integram a caracterização apresentada de seguida foram recolhidas através da leitura e análise de documentos orientadores, como o Projeto Educativo (PE) e o Planeamento Curricular de Agrupamento (PCA), e, ainda, da observação do contexto educativo e de diálogos informais com as professoras cooperantes.

2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Os AE surgiram no âmbito de uma reorganização da rede escolar estabelecida no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho. O documento mencionado define AE como “uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 6, p.3341). Por conseguinte, é pretendido que essa unidade organizacional proporcione “aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, [favoreça] a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 6, p.3341).

De acordo com o PE (2019), o AE onde se realizou a PES está situado na região ocidental da cidade do Porto, numa zona de desenvolvimento industrial e empresarial. Este AE era constituído por três escolas básicas de 1.º CEB com Jardim de Infância e uma Escola Básica (EB) dos 2.º e 3.º Ciclos, agregando cerca de 750 alunos (dados relativos ao ano letivo

de 2019/2020) procedentes, maioritariamente, da freguesia onde as escolas se situavam. Ainda segundo o mesmo documento, quase todas as escolas dispunham de uma biblioteca e de um ginásio, sendo que a escola sede, por seu turno, usufruía de uma biblioteca e de um pavilhão gimnodesportivo.

O agrupamento era constituído por um corpo docente estável, que, na sua maioria, integrava o quadro de agrupamento e era responsável por oferecer um retorno adequado às necessidades do serviço docente, permitindo que o trabalho pedagógico se desenvolvesse continuamente. Desse modo, pretendia-se que a colaboração fosse uma constante entre os docentes, através “de partilha de experiências educativas, de construção de materiais pedagógicos, de elaboração de instrumentos de avaliação, com matriz comum”: fatores que exerceram um contributo fundamental “na busca permanente de um serviço educativo de qualidade” (PE, 2019, p. 8).

Os dados estatísticos conseguidos através dos censos do ano de 2011 e registados no PE (2019) possibilitaram um maior conhecimento do contexto do presente AE. À data, residiam na freguesia em análise 38012 pessoas, das quais 45% eram do sexo masculino e 55% do sexo feminino; contabilizaram-se, ainda, 15352 agregados familiares, dos quais 8801 eram compostos por apenas um ou dois elementos, 5658 eram compostos por três ou quatro elementos e 893 continham cinco ou mais elementos.

Face ao quadro sociodemográfico traçado, alguns dos desafios do agrupamento eram “modificar a imagem da escola na comunidade”, “envolver parceiros locais na promoção da melhoria do território e da escola”, “pensar a escola como um espaço de democracia e cidadania”, “conceder ao aluno um papel ativo na construção do conhecimento” e “envolver a comunidade educativa nas linhas orientadoras do agrupamento” (PE, 2019, p. 21).

No que diz respeito ao plano socioeconómico, um número significativo de alunos que frequentava o agrupamento vivia em contextos familiares vulneráveis. Com essa realidade em vista, era procurado um maior envolvimento por parte dos pais e Encarregados de Educação (EE) no processo de ensino-aprendizagem, através da promoção de encontros que contribuíssem, por um lado, para a consciencialização da importância da participação dos mesmos no percurso académico dos educandos e, por outro, que proporcionassem a presença dos pais e EE nas escolas (PE, 2019).

Todas as turmas do 1.º e dos 2.º e 3.º CEB usufruíam de uma unidade curricular complementar, lecionada pelo professor titular ou pelo Diretor de Turma (DT), denominada, respetivamente, “Formação Cívica” e “Expressão Pessoal e Social”, que era parte integrante do horário da turma por um tempo letivo semanal de cinquenta minutos (PCA, 2019/2020).

Para a componente Cidadania e Desenvolvimento, foram distinguidos, pelo agrupamento, “os temas, os domínios, as metodologias e estratégias”, assim como os critérios de avaliação para os respetivos ciclos e anos de escolaridade, no âmbito da “Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania” (PCA, 2019/2020, p. 16).

Segundo o PCA (2019/2020), a “Expressão Plástica” integra os planos de estudo das turmas do 7.º e 8.º anos de escolaridade. A esta componente curricular complementar eram destinados cinquenta minutos semanais, que se encontravam incluídos no horário letivo dos professores do grupo de recrutamento 530 (PCA, 2019/2020).

No sentido de promover um ensino que garantisse a aquisição de aprendizagens significativas potenciadoras de um desenvolvimento de competências face aos desafios da sociedade atual, o agrupamento implementou um número de medidas que visaram promover o sucesso escolar para e em toda a população escolar. No âmbito da estratégia “Menos é Mais”, os alunos do 1.º, do 2.º e do 3.º CEB receberam “apoio pedagógico acrescido” como forma de “suporte à aprendizagem e à inclusão” (p. 28). Relativamente ao 1.º CEB, o professor titular de turma, auxiliado por um professor do mesmo grupo de recrutamento, dividia a turma em dois grupos, um dos quais era formado pelos alunos que revelavam mais dificuldades. Posteriormente, o professor titular ficava com o grupo anteriormente destacado, de modo a realizar um trabalho mais individualizado, e o professor coadjuvante ocupava-se do outro grupo. No que respeita ao 2.º e ao 3.º CEB, era aplicada a mesma estratégia, nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, pelos docentes das disciplinas das respetivas turmas, sendo que os grupos de trabalho não deveriam ter mais do que dez alunos (PCA, 2019/2020).

Aos estudantes com medidas seletivas e/ou adicionais eram destinados dois recursos físicos específicos: a sala 8 da escola sede, frequentada por alunos do 2.º e 3.º CEB, e uma sala situada numa das escolas do 1.º CEB, frequentada, preferencialmente, por alunos do 1.º e 2.º ciclos. Os recursos humanos disponíveis estavam, nestes casos, dependentes da capacidade de resposta do agrupamento. Estes alunos dispunham, também, de um currículo que considerava as características e necessidades de cada um, seja nas áreas a frequentar ou na definição dos conteúdos e distribuição da carga horária. Para além dessas medidas, existia, ainda, uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, cuja composição e funcionamento era definida ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018 (PCA, 2019/2020).

Outra medida de suporte às aprendizagens e inclusão é a medida SER +, que investe na aplicação da “tutoria como estratégia de apoio e orientação pessoal e escolar” (p. 30), visando o acompanhamento académico, bem como o desenvolvimento pessoal do tutorando.

A medida é implementada em até dois tempos semanais e deverá ser proposta pelo DT aos elementos apresentados pelo Conselho de Turma. O apoio é destinado a alunos que, no domínio pessoal e social, sintam “dificuldades de integração escolar e de relacionamento interpessoal”, sendo, igualmente, destinada a estudantes que padeçam de um “ambiente familiar desestruturado” ou demonstrem “falta de acompanhamento por parte do(s) EE” (p. 31). Esta pode, igualmente, ser aplicada a estudantes que, no domínio académico, estejam desmotivados, em risco de abandonar a escola ou não tenham métodos de estudo e sintam “dificuldades na organização dos materiais escolares” (p. 31). Desse modo, ainda de acordo com o PCA (2019/2020), os objetivos da SER + passam por conseguir um maior comprometimento e dedicação por parte dos estudantes, procurar facilitar a integração destes no ambiente escolar e “desenvolver a capacidade de atenção e concentração, competências de leitura, escrita e organização do estudo” (p. 31). De modo a determinar como deverá atuar perante cada caso, o DT deverá ter um apoio especializado externo ao agrupamento.

Para um suporte adicional, existia, ainda, o Serviço de Psicologia do agrupamento que atuava desde o pré-escolar ao 3.º CEB, tendo um papel fundamental no desenvolvimento de um trabalho que visava o crescimento integral e equilibrado das crianças, de modo a que todas alcançassem “as competências previstas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*”, no que respeita aos “domínios cognitivo, comportamental, social e emocional” (PCA, 2019/2020, p. 32).

O agrupamento possuía, também, na escola sede, um gabinete de mediação disciplinar destinado à prevenção de “atos de indisciplina em ambiente escolar” (p. 32). Quando um estudante era orientado a sair da sala de aula, dirigia-se para este espaço complementar de apoio educativo, onde era recebido por um docente “que registava o essencial da ocorrência disciplinar e supervisionava a realização da tarefa proposta” (PCA, 2019/2020, p. 32).

Para além do exposto, o agrupamento dispunha de diferentes bibliotecas equipadas com “mobiliário e equipamentos adequados ao desenvolvimento de atividades de leitura, produção de trabalhos e comunicação por parte da comunidade educativa” (p. 26). Estas bibliotecas eram coordenadas por uma professora bibliotecária que, da escola sede, geria os recursos, os equipamentos e as atividades de todas as escolas, departamentos, professores e educadores do agrupamento. Desse modo, era permitido que toda a comunidade escolar, assim como os pais e os EE, realizasse a requisição domiciliária de distintos documentos. A mesma professora bibliotecária participava também em inúmeros projetos e parcerias com instituições exteriores, mobilizando, igualmente, EE e famílias (PE, 2019).

Relativamente ao Desporto Escolar, este intentava favorecer uma prática desportiva regular de qualidade, com vista a promover não só o sucesso escolar dos alunos e um estilo de vida saudável, mas também valores e princípios para o exercício de uma cidadania ativa. Deste modo, ao promover “hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais” (pp. 26-27), o Desporto Escolar coloca em prática “potencialidades físicas e psicológicas que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens” (pp. 26-27). No agrupamento em destaque, existiam “grupos de Corrida e Perícia em patins, Badminton e Futsal” (pp. 26-27), através dos quais eram realizadas diversas competições e atividades reconhecidas e valorizadas pelos alunos e respetivos EE devido aos seus benefícios (PE, 2019).

Ainda no sentido de promover o sucesso educativo, o projeto Educação para a Saúde procurava expandir os conhecimentos relativos a esta área. Para que isso pudesse acontecer, a parceria com o Centro de Saúde de Aldoar possibilitou que uma enfermeira se dirigisse às escolas, durante todo o ano, visando a abordagem de distintos temas, entre os quais “a sexualidade”, “os afetos”, o “aparelho reprodutor” e a “higiene”, as “Infeções Sexualmente Transmissíveis”, os “métodos contraceptivos”, a “alimentação” e o “exercício físico”, os “primeiros socorros”, o “*bullying*” e a “saúde mental”, desde o pré-escolar até ao 9.º ano (PE, 2019, p. 27).

De acordo com o PE (2019, p. 34), o agrupamento promoveu distintos projetos e atividades por meio do estabelecimento “de parcerias e protocolos com diferentes entidades” responsáveis por contribuir para “experiências potenciadoras de aprendizagens significativas”. Neste documento, são destacadas as parcerias com a empresa BIAL (“atribuição dos prémios de Excelência aos dois melhores alunos de cada ano, do 4.º ao 9.º ano de escolaridade) e com a PALLCO (“Performing Arts School & Conservatory de Dança e Música da cidade do Porto, no âmbito do Ensino Articulado da Música e de Dança”) (PE, 2019, p. 34. Para além destas parcerias, são também mencionados um amplo número de protocolos estabelecidos com várias instituições de contribuição fundamental para o desenvolvimento da ação educativa, como a Associação de Pais e EE, a Câmara Municipal do Porto, a Junta de Freguesia e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

2.1.1. ESCOLA DO 1.º CEB

A escola de 1.º CEB onde decorreu a PES situa-se a 2,6 km da escola sede. No ano letivo 2019/2020, agregava um número total de 108 alunos (PCA, 2019/2020). À data, era

constituída por uma sala destinada ao pré-escolar, quatro salas destinadas ao 1.º CEB, uma biblioteca, uma sala de professores, uma unidade de apoio a estudantes, um refeitório, instalações sanitárias para os alunos e para os professores e funcionários, um espaço exterior extenso com zonas verdes, um campo de futebol e um campo de basquetebol.

A ausência mais sentida, no que respeita às instalações, foi a de um espaço coberto de qualidade do qual as crianças pudessem usufruir, durante os intervalos, nos dias de chuva, sendo que apenas dispunham de um pequeno espaço exterior coberto, que se revelava insuficiente face ao número de crianças. De um modo geral, estas tinham um comportamento positivo para com os outros e para com o espaço físico, consequência, também, das respostas imediatas do pessoal docente e não docente face aos comportamentos menos adequados.

A escola destinava, para os alunos do 1.º CEB, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Estas atividades são “de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, que incidem, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio” (PE, 2019, p.28). Nesse sentido, foi estabelecido um protocolo com a Junta de Freguesia, entidade responsável por gerir autonomamente a comparticipação financeira concedida pelo Ministério de Educação e contratar os profissionais necessários ao desenvolvimento das atividades aprovadas pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral. As AEC disponibilizadas diziam, assim, respeito à iniciação ao ensino da língua estrangeira (Inglês, no 1.º e 2.º anos), à atividade física e desportiva, à oficina de emoções e à educação musical. Para que os conteúdos lecionados constituíssem aprendizagens significativas, a planificação das atividades realizadas era resultado de um processo de articulação curricular (PE, 2019).

Os protocolos com a Junta de Freguesia e a Associação de Solidariedade e Ação Social do concelho proporcionaram, assim, desde o término das aulas com o professor titular até às 17h30, um conjunto de atividades lúdicas e de apoio ao estudo (PE, 2019).

2.1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A sala da turma na qual foi desenvolvida a PES no 1.º CEB era ampla e possuía uma iluminação natural muito boa proveniente das três grandes janelas que preenchiam uma das paredes. As restantes paredes eram completadas por diversos quadros de cortiça onde se encontravam afixados alguns dos trabalhos realizados pelos alunos, bem como informações pertinentes, curiosidades, registos das visitas de estudo realizadas, receitas, desafios e as

histórias lidas. A sala tinha um computador com acesso à *Internet*, para uso da professora titular, um projetor, um quadro interativo, um quadro branco, uma estante com livros, uma estante onde ficava o lanche (leite, pão e fruta) disponibilizado para as crianças pela escola e três armários com materiais e recursos pedagógicos. Na maioria das vezes, era a professora que acedia a estes armários e os materiais eram atribuídos pela mesma sempre que fosse pertinente (habitualmente, durante as aulas de EA) ou quando os alunos necessitavam de algo que não tinham na sua caixa de plástico individual, onde guardavam os manuais, os cadernos diários e o estojo com aquilo que poderiam precisar.

Considerando o momento atual (pandemia provocada pela covid-19), a disposição das mesas apresentava-se um pouco diferente do habitual. Nos primeiros meses da PES, encontrava-se organizada em três filas, uma coluna e duas ilhas. A partir de fevereiro, passou a compreender apenas duas ilhas. Em ambas as disposições, havia sempre um lugar de distância entre cada um dos alunos, onde ficava a caixa com os seus materiais.

A turma do 3.º A era constituída por dezoito alunos, doze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Contudo, no início da PES, havia mais dois alunos na turma, ambos do sexo masculino e provenientes do Brasil, que, perto do final do 1.º período e após mudança da área de residência (um deles regressou, inclusive, ao Brasil), mudaram também de escola.

Algo que singularizou o presente contexto educativo foi o facto de a turma em apreço ser multinível, o que significa que quatro alunos, por consequência de diferentes fatores, se encontravam, ainda, ao nível do 1.º ano de escolaridade, estando, na altura, a trabalhar o método das 28 palavras. Na disciplina de Matemática, os mesmos estudantes estavam a trabalhar a leitura e decomposição de números até ao milhar, a associação do símbolo à quantidade, o valor posicional do algarismo, os algoritmos (adição, subtração, multiplicação) e as tabuadas. Duas das alunas pertencentes a este grupo tinham Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

Num nível um pouco mais avançado, mas ainda num patamar anterior de desenvolvimento relativamente à restante turma, encontravam-se mais três alunos, dois dos quais tinham NAS. Como o PCA prevê, estes alunos são diariamente acompanhados por um professor de Ensino Especial, ou, aquando da sua ausência, pela professora de Inglês: ambos tiveram um contributo fundamental no desenvolvimento das competências destes alunos.

No que diz respeito à turma em destaque, é, igualmente, importante referir que foi o primeiro ano da professora titular com este grupo e com este desafio. Não obstante, sempre que possível, a docente procurou integrar estes alunos nas restantes atividades realizadas pelo

grande grupo, particularmente em Estudo do Meio (EM), em Expressões e em alguns conteúdos matemáticos. O mesmo só não acontecia, na grande maioria das vezes, em Português. Neste caso, os alunos realizavam atividades à parte.

De um modo geral, as crianças pertenciam a famílias socioeconómicas desfavorecidas, nas quais os pais ou EE tinham baixas habilitações e se encontravam desempregados ou em situações profissionais fragilizadas. Ainda que isso não se refletisse diretamente no comportamento das crianças em sala de aula, por vezes, era perceptível a falta de acompanhamento de alguns pais ou EE.

Comumente, este grupo era assíduo e pontual, sendo que as poucas ausências sentidas aconteceram, usualmente, por doença ou por deslocações a consultas médicas. As crianças manifestavam curiosidade na aprendizagem de novos conteúdos, eram empenhadas na realização das tarefas e participativas, procurando dar sempre a sua opinião. Ainda que todos fossem estimulados a participar, havia, naturalmente, alunos que não participavam voluntariamente com tanta regularidade, tendo sido necessário solicitar a sua intervenção. Muitas vezes, quando uma questão era dirigida a algum aluno em particular, a professora pedia que os restantes ficassem em silêncio e baixassem o braço para que o colega não se sentisse pressionado, tendo oportunidade de pensar e responder calmamente.

Por vezes, era demonstrada alguma falta de hábito na realização de determinadas atividades o que motivava intervenções um pouco desorganizadas e dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas, comprometendo a atividade e as aprendizagens. Não obstante, este grupo apresentava, na generalidade, um comportamento adequado, respeitoso e correto.

O mesmo acontecia quando a professora necessitava destinar o seu tempo aos meninos que realizavam trabalho à parte, fosse no início de cada aula ou quando terminavam alguma tarefa, e quando, enquanto coordenadora da escola, era demandado que se ausentasse da sala de aula. Nesses momentos, as crianças continuavam a realizar as tarefas propostas e aguardavam, calmamente e em silêncio, o seu regresso.

Os principais obstáculos comportamentais identificados respeitavam os curtos períodos de concentração demonstrados pela maioria dos alunos e as conversas entre pares. O facto de haver um pequeno grupo de alunos a realizar trabalho à parte era responsável pela presença constante de ruído e fonte adicional de distração para os restantes colegas, sendo necessário um maior cuidado e orientação por parte da professora. No mesmo sentido, apesar da curiosidade, da participação e do empenho referidos anteriormente, era notório que os

alunos possuíam um vocabulário parco e repetitivo, bem como um discurso pouco coeso, coerente e oportuno.

Outra dificuldade sentida era a falta de autonomia de grande parte dos elementos da turma. A maioria dos trabalhos era realizada em grande grupo, porém, sempre que se solicitava a realização individual das tarefas, as crianças demoravam muito tempo ou não avançavam enquanto a professora não estivesse ao seu lado, obrigando-a, amiúde, a percorrer todos os lugares, mais do que uma vez. Quando se percebia que a atividade estava a oferecer dificuldades à maioria do grupo, era assimilada, mais uma vez, a necessidade de resolver o exercício em grande grupo.

Para desenvolver uma estratégia de aprendizagem é fundamental usar os meios e as técnicas mais adequados para atingir os objetivos definidos. Como referido por Cardoso (2013), “a escolha do método dependerá do grau etário e de autonomia dos alunos, do tipo de objetivo de aula e do grau de conhecimentos que se pretende que o aluno adquira” (p. 161). No caso, os métodos utilizados nas aulas foram o expositivo e o demonstrativo, para lecionar novos conteúdos, e o interrogativo, para lembrar e consolidar a aprendizagem de outros apreendidos anteriormente. De acordo com Arends (2008), “os professores eficazes variam as estratégias de ensino e dão aos alunos diferentes opções de atividades de aprendizagem que podem ser utilizadas por forma a atingir objetivos de aprendizagem comuns” (p.124). Nesse sentido, se algum conteúdo está a oferecer maiores dificuldades, devem ser adotadas diferentes estratégias para o lecionar, recorrendo-se a recursos didáticos (por exemplo, materiais manipuláveis como o modelo anatómico do corpo humano para EM) como forma de facilitar e complementar o processo de ensino-aprendizagem e despertar o interesse e a atenção dos alunos.

De uma forma geral, este grupo apresentava várias dificuldades e um ritmo de trabalho e de aprendizagem lento. Tendo consciência disso, a professora titular respeitava os ritmos de cada um e organizava o tempo e as rotinas de acordo com os mesmos. Com alguma frequência, era necessário explorar bem uma temática, regressar, distintas vezes, ao mesmo conteúdo e avançar com calma. Não obstante, é fundamental referir o ano peculiar que as crianças experienciaram, sendo este responsável pela necessidade de grande parte dos conteúdos do 2.º ano serem novamente lecionados.

Contrariamente a estas dificuldades apresentadas pela maioria, três ou quatro alunas demonstraram uma maior facilidade na resolução das tarefas e terminavam, habitualmente, antes do tempo estabelecido. Quando isso acontecia, procuravam outros trabalhos em atraso, avançavam nos exercícios, realizavam os desafios da semana ou ajudavam os colegas com

mais dificuldades. Ainda assim, esta questão era, por vezes, responsável por impedir que a turma progredisse de um modo equivalente e por dificultar o funcionamento normal da aula.

Um dos destaques positivos relativos ao comportamento e dinâmica da turma dizia respeito ao ambiente em sala de aula, sendo este muito benéfico, de grande cumplicidade e entreajuda entre a professora titular e os alunos. A relação pedagógica era, por isso, maioritariamente baseada no diálogo, no respeito e na afetividade. Ainda que o vínculo afetivo entre as crianças fosse maioritariamente favorável, por vezes, era perturbado por alguns conflitos que surgiam, principalmente, durante os intervalos. Quando a professora tinha conhecimento desses comportamentos menos positivos, reunia o grupo e promovia a consciencialização de diferentes valores, particularmente de empatia, consideração e respeito, que, surgindo de um acontecimento real, tinham um impacto diferente na perceção das crianças. No mesmo sentido, era adotado, por diversas vezes, o reforço positivo. Tendo consciência de que este grupo precisava de ser muito acarinhado, a professora titular tinha preferência por valorizar aqueles que estavam a fazer aquilo que foi pedido, que se comportavam corretamente, que estavam em silêncio e atentos, em vez de, pelo contrário, destacar aqueles que não o faziam.

2.1.2. ESCOLA DO 2.º CEB

A intervenção no 2.º CEB decorreu na escola sede do agrupamento. Aquando do ano letivo 2019/2020, esta escola era composta por um total de 286 alunos (PCA, 2019/2020). A mesma era constituída por treze salas normais, quatro salas específicas, um centro de recursos, cinco laboratórios, uma sala de professores, uma sala de pessoal não docente, uma sala da comissão executiva instaladora, uma sala de convívio dos alunos, uma sala de trabalho dos professores, uma sala de Serviços de Ação Social Escolar (SASE), três salas para o serviço administrativo, uma sala de atendimento aos EE, um bar, um refeitório, uma biblioteca, uma reprografia, instalações sanitárias para os alunos e para os professores e funcionários, um espaço exterior extenso e um pavilhão gimnodesportivo, com um balneário para rapazes e outro para raparigas. Em tempos de pandemia, foi sentida a ausência de um espaço maior do qual os alunos pudessem usufruir, durante os intervalos, nos dias de chuva ou de temperaturas mais baixas. Embora pudessem existir, na comunidade circundante, preconcepções sobre a presente escola provocadas pelo contexto económico e social desfavorecido que caracteriza a população deste local, foi

possível observar um bom ambiente educativo, um comportamento positivo para com o espaço e uma boa relação entre os alunos e a equipa docente e não docente.

A escola destinava salas de estudo ao 2.º CEB não só como um espaço pedagógico no qual o aluno podia estudar e realizar trabalhos escolares com o acompanhamento de um grupo de professores, mas também como um espaço social no qual os alunos podiam usufruir o seu tempo livre, de um modo construtivo e enriquecedor. No ano letivo 2019/2020, o presente espaço funcionava às terça e quintas-feiras, das 14h10 às 18h (PE, 2019).

O serviço de Biblioteca disponível era constituído por uma equipa formada por uma assistente operacional e um grupo de professores responsáveis por auxiliar o estudo, a leitura, a pesquisa de informação e a realização de trabalhos. Desse modo, eram desenvolvidas diferentes atividades, contidas no Plano Anual de Atividades, em articulação com o currículo. O seu funcionamento era ininterrupto, incluindo o horário de almoço (PE, 2019).

No átrio da escola, no âmbito de Expressão Plástica e Educação Visual em articulação com outras disciplinas e resultado de um trabalho colaborativo entre turmas, foram, ainda, realizadas exposições alusivas a distintas festividades e datas comemorativas.

2.1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Considerando que a disposição e organização da sala de aula é uma questão que “não condiciona apenas o tipo de implicação dos alunos, mas também a conduta possível do professor, os tipos de deslocamento a realizar, tanto pelo professor como pelos alunos, e a intimidade da interação” (Zabalza, 2000, p. 151), este parâmetro deve ser uma das primeiras questões a ser tida em consideração pelo professor.

A sala da turma na qual foi desenvolvida a PES no 2.º CEB era relativamente ampla, mas possuía pouco espaço entre as mesas, não permitindo que os professores se deslocassem com facilidade pelo espaço. Uma das paredes era constituída por quatro grandes janelas que ofereciam boa luz natural ao local. Considerando o momento pandémico atravessado, os alunos, com um lugar de distância entre cada um, estavam dispostos em mesas organizadas em quatro filas paralelas ao quadro, com três mesas agrupadas do lado esquerdo, quatro mesas agrupadas do lado direito e um espaço no meio. A sala possuía um computador com acesso à *Internet* para uso da professora titular, um projetor e um quadro branco. Os lugares eram distribuídos de forma aleatória e, devido à perturbação existente em alguns momentos, realizavam-se alterações, com alguma frequência.

A turma do 6.º B era constituída por 21 alunos: 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Destes, três alunos do sexo masculino foram identificados com NAS e beneficiavam de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54.

A problemática do primeiro aluno consistia nas dificuldades que revelava a nível da leitura e da escrita, provenientes da dislexia. Este estudante era muito esforçado e empenhado, sem problemas comportamentais. Por outro lado, o segundo aluno referenciado com NAS frequentou o 4.º ano numa das escolas de 1.º CEB do agrupamento e a sua problemática manifestava-se no nível cognitivo e intelectual, concretamente na linguagem e na fala. Habitualmente, era um aluno afável, educado e bem-comportado, contudo, em contextos menos organizados, irritava-se e descontrolava-se, motivos pelos quais fazia terapia da fala-CRI e tomava medicação. Por último, a problemática do terceiro aluno estava relacionada com o nível cognitivo/intelectual (dificuldade em adquirir conhecimentos), com a memória, a atenção e a concentração. Este aluno era calmo e sem problemas comportamentais. Durante as aulas de português, dois destes alunos eram acompanhados pelo mesmo professor de Ensino Especial também presente no 1.º CEB.

Dos estudantes deste grupo, sete frequentam as atividades extracurriculares na escola: três faziam patinagem e os restantes faziam parte do clube das artes e ambiente. Existiam, ainda, cinco alunos que frequentavam o ensino articulado de música.

Os EE eram, na sua maioria, as mães (dos EE, apenas uma era a avó), cuja média de idades se situava nos 36 anos de idade. Destas, seis possuíam cursos superiores, oito o 12.º ano e, as restantes, o 6.º ano de escolaridade. No que respeita aos pais, a sua média de idades era de 38 anos, sendo que quatro tinham curso superior, cinco o 6.º ano e, os restantes, o 9.º ano de escolaridade.

O comportamento e o desempenho do presente grupo foi, particularmente, afetado pela pandemia e pelo, conseqüente, confinamento. Logo nos primeiros dias de observação, em diálogo com a professora cooperante, foi transmitida essa alteração sentida nas crianças. Nos meses que antecederam esse momento, as mesmas eram interessadas, empenhadas, curiosas, motivadas e cumpridoras das tarefas propostas e das regras de sala de aula; apresentavam resultados favoráveis, mantinham uma conduta adequada, não evidenciavam casos particularmente difíceis e, enquanto turma, eram um grupo coeso e que se relacionava muito bem. No início do novo ano letivo, os alunos apresentaram-se menos cumpridores das regras estabelecidas, com períodos mais curtos de concentração e um ritmo de aprendizagem mais lento, interagindo mais com os colegas em conversas paralelas, demonstrando um desvio

comportamental e um decréscimo no seu aproveitamento. Além destas alterações, aconteceram, ainda, alguns conflitos, nomeadamente agressões verbais e até físicas, que foram comunicados à professora e resolvidos sempre que possível. Não obstante, a situação foi, progressivamente, evoluindo de forma positiva e a turma foi recuperando a sua conduta habitual.

Este grupo era, usualmente, assíduo e pontual, sendo as ausências justificadas por situações de maior necessidade. De um modo geral, a turma demonstrou um comportamento adequado, respeitoso, correto e responsável. Os estudantes eram muito motivados e empenhados, como era possível verificar pela pertinência das questões colocadas, evidenciando os seus conhecimentos e a sua curiosidade face a novas aprendizagens. A maior parte do grupo era, então, muito participativa, dialogando, afirmando, questionando, conjeturando e apresentando um bom pensamento crítico. Em consequência da natural heterogeneidade da turma, era necessário estimular alguns alunos menos predispostos ao diálogo. Devido aos conhecimentos que demonstraram possuir, foi necessário elevar o nível de exigência das aulas para que fossem apresentados maiores desafios e questões mais complexas que correspondessem às suas necessidades e ampliassem as suas competências.

Embora o ritmo de trabalho e de aprendizagem fosse muito semelhante entre todos os elementos da turma, era, por vezes, necessário que os alunos com mais dificuldades reforçassem a aprendizagem de algum conteúdo ou continuassem as atividades que não terminaram em aula, no horário do apoio ao estudo, para que a turma pudesse progredir de forma equivalente. Para além destes elementos, eram realizadas poucas atividades que promovessem o trabalho autónomo, sendo que grande parte das tarefas realizadas individualmente acontecia em casa. Desse modo, era perceptível que alguns alunos não apresentavam hábitos de trabalho individual e tinham preferência por realizar tarefas em grande ou em pequeno grupo.

Conforme Cortesão, entende-se que “o professor, assumindo-se como facilitador de aprendizagens, procure criar sobretudo contextos favoráveis ao desenvolvimento e tente estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar” (Cortesão, 2000, p. 37). Como consequência, dependendo dos objetivos definidos para cada aula, serão aplicadas diferentes estratégias. Assim, os métodos mais utilizados nas aulas foram o expositivo e o demonstrativo, para lecionar novos conteúdos, e o interrogativo, para relembrar e consolidar as aprendizagens. Considerando as potencialidades do conjunto de alunos que tinha à sua frente, a professora cooperante investia muito no diálogo, no questionamento, na exploração

de diferentes fontes e nos registos escritos, optando por utilizar um menor número de recursos e explorando-os mais aprofundadamente.

A relação entre a professora e os alunos era, globalmente, caracterizada por uma boa comunicação, compreensão, cooperação, cumplicidade, entendimento e respeito mútuos, havendo espaço para momentos de descontração. Por vezes, tornava-se imperativo adotar uma atitude e uma postura mais rígidas e incisivas para que a mensagem fosse transmitida mais clara e eficazmente. Não obstante, não só havia uma constante disponibilidade para responder a questões, esclarecer dúvidas e, se necessário, explicar novamente os conteúdos, bem como eram encontrados momentos de maior informalidade e descontração.

A preparação das atividades é uma das vertentes fundamentais da função de um profissional de educação, sendo considerada por Cardoso (2013) como “um aspeto fundamental para um bom professor, pois ditará, de forma determinante, a apreensão da matéria pelos alunos” (p. 145). Desse modo, e tendo como objetivo melhorar o processo de ensino/aprendizagem, deverão ser tidos em consideração alguns fatores que determinarão o sucesso ou insucesso do trabalho docente. De acordo com Silva e Lopes (2015, p. 3), “a planificação ocupa um lugar essencial no ensino, dado que permite ao professor estabelecer a relação entre o programa da sua disciplina e os alunos, ou seja, entre o que tem de ensinar e a aprendizagem no contexto da sua sala de aula”. Desse modo, é essencial a realização de uma planificação a curto, médio e longo prazo para que se possa ajustar o ensino às necessidades, aptidões e interesses dos alunos, sem nunca descuidar os seus diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, antes do início do ano letivo, a professora cooperante elaborou planificações a médio-prazo, uma para Português e uma para HGP, definindo aquilo que era pretendido abordar durante esse ano. Contudo, devido à atipicidade do mesmo, e compreendendo as dificuldades que os alunos estavam a sentir na adaptação e na compreensão dos conteúdos, foi necessário reorganizar-se distintas vezes.

3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: UMA (IN)CONSTANTE METAMORFOSE

Como referido anteriormente, a formação inicial de professores integra a componente de iniciação à prática profissional a acontecer no decorrer de toda a formação e que durante o mestrado se consubstancia na UC PES. Esta, destinando-se a um “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2821), “visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (n.º 1 do art.º 2 do anexo I do CREC) e prevê, neste mestrado concreto, a habilitação profissional para o ensino do 1.º CEB e para o ensino de Português e HGP, no 2.º CEB.

Na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no que respeita ao presente mestrado profissionalizante, a PES aconteceu em simultâneo nos dois primeiros ciclos de EB⁴.

No início do ano letivo transato, depois de uma primeira reunião que visava esclarecer a organização da PES, foram identificados os pares pedagógicos e as instituições cooperantes a frequentar, pelo que se atribuíram as turmas e os respetivos horários aos grupos de estagiários formados. Posteriormente, foi de a responsabilidade do par pedagógico construir um cronograma de regências que identificava as intervenções de cada estudante nos diferentes ciclos de ensino.

Relativamente às intervenções, a PES estabelecia que as mesmas decorreriam entre os meses de outubro e maio, estendendo-se, aos primeiros dias de junho, devido a contingências que serão exploradas mais à frente no capítulo. Durante o mês de outubro, as primeiras duas semanas compreenderam momentos de observação e as duas semanas seguintes, momentos de cooperação. Este período revelou-se fundamental porque permitiu um conhecimento mais aprofundado das características e dinâmicas das turmas antes das semanas de regências, que iniciaram em novembro.

Acerca da organização da PES, importa, também, referir que algumas das regências foram observadas pelos professores supervisores. Como explorado no primeiro capítulo, no subcapítulo «1.2.2 A supervisão pedagógica na formação de professores», a supervisão compreende “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento

⁴ A presente UC compreende 1323 horas de trabalho por parte do estudante, das quais 400 horas são dedicadas ao estágio, 30 horas a seminários, 8 horas a Orientação Tutorial (OT) e 885 horas a trabalho autónomo.

humano e profissional” (p.16). Processo, esse, que se caracteriza por apresentar uma dinâmica “ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora” (Alarcão, 2014, p. 32).

De acordo com Reis (2011), o ciclo supervisivo desenvolve-se em três fases: a pré-observação, a observação e a pós-observação. Durante a pré-observação, são analisados e discutidos os objetivos e as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação considerados para a intervenção. Por esse motivo, os conteúdos destinados para as semanas de intervenção eram previamente delineados com as professoras cooperantes para que fosse possível iniciar a elaboração das planificações em função destes. É fundamental destacar, neste ponto, a disponibilidade e a importância que os professores supervisores tiveram durante a PES no que respeita, sobretudo, à presente fase. A pré-observação compreendeu, ainda, os seminários dinamizados, que representaram momentos de apoio, sessões de esclarecimento com distintas finalidades e abordagem a conteúdos relevantes face ao trabalho a desenvolver no estágio. A etapa da observação concerne à recolha e ao registo de dados de acordo com os focos específicos definidos pelo supervisor de modo a evitar “observações livres que conduzem a análises pouco claras e precisas” (Reis, 2011, p. 26). Por fim, a pós-observação compreende a terceira e última fase na qual são analisados, discutidos e refletidos os acontecimentos observados, bem como identificados os aspetos positivos, os aspetos a melhorar e as dificuldades a superar, perspetivando o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em formação (Reis, 2011).

Retomando a organização da PES, num contexto de pandemia e em consequência das medidas tomadas pelo Governo face ao aumento dos casos de covid-19, em Portugal, as escolas foram encerradas e as aulas presenciais foram suspensas, a partir do dia 22 de janeiro. Depois de duas semanas, as aulas foram retomadas em modalidade de ensino a distância. Uma parte desta realidade coincidiu com a pausa letiva que acontece durante o mês de fevereiro. Ainda assim, o calendário sofreu algumas alterações e foi necessário rever o cronograma de regências, sendo que, ainda que não estivesse inicialmente previsto, as semanas de 22 de março e de 5 de abril foram consideradas viáveis para estágio, se assim fosse necessário, de modo a recuperar algum atraso.

Como previsto, o segundo semestre foi iniciado no dia 1 de março, numa altura em que as aulas a distância ainda se mantinham por meio de plataformas de videoconferência. Nas semanas que antecederam o regresso da PES, a mestrandia manteve contacto com as professoras cooperantes e assistiu a algumas aulas das duas turmas para se começar a familiarizar com a dinâmica.

Enquanto no 2.º CEB as aulas de Português e HGP aconteceram sempre de forma síncrona através do *Google Meet* e nos horários habituais, o 1.º CEB sofreu algumas alterações, sendo que as aulas síncronas aconteceram apenas na segunda-feira e na manhã de quarta-feira. Como tal, foi necessário flexibilizar o calendário e, contrariamente ao que acontecia, foram cumpridas semanas integrais no 1.º CEB e semanas integrais no 2.º CEB. Quando o Governo anunciou a reabertura das escolas de 1.º CEB, a 15 de março, considerando que o estágio decorria, como anteriormente mencionado, simultaneamente nos dois ciclos, foi necessário continuar num regime misto.

A presença simultânea no 1.º e no 2.º CEB compreende a formação de um professor de perfil duplo capaz de atuar em dois níveis de ensino e contribui para o estabelecimento de princípios de articulação do saber. Com efeito, foi procurado pela estagiária que a articulação horizontal e a articulação vertical caracterizassem o percurso de toda a PES de modo a favorecer uma transição adequada entre os conteúdos e os ciclos de ensino e a dissipar a fragmentação presente no sistema educativo.

Relativamente às duas dimensões mencionadas, enquanto que a articulação horizontal diz respeito à identificação de elementos comuns e ao estabelecimento de relações entre distintas áreas disciplinares de um mesmo ano de escolaridade ou nível de ensino (Morgado & Tomaz, 2009, Santos, 2000), a articulação vertical relaciona-se com “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3) entre diferentes anos de escolaridade, exigindo que os professores de cada ciclo promovam “uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares” (Formosinho & Machado, 2008, p. 11) o que favorecerá o desenvolvimento integral dos seus alunos. Cabe mencionar que, considerando o seu regime de monodocência, a articulação no 1.º CEB é mais evidente e é conseguida com maior facilidade.

De acordo com o perspetivado, irão ser evidenciadas as intervenções educativas desenvolvidas durante a PES que compreenderam, simultaneamente, o 1.º e o 2.º CEB e se realizaram na modalidade presencial e a distância, integrando uma apreciação crítica e reflexiva sobre as mesmas, ao mesmo tempo que se fundamenta teoricamente as decisões tomadas.

A (in)constante metamorfose vivenciada pela mestranda abrigou as distintas mudanças, alterações e transformações pelas quais esta passou durante o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Uma vez que foram várias as aprendizagens

conseguidas ao longo da PES, serão descritas as experiências mais significativas que contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda⁵.

3.1. UNIDADES DIDÁTICAS

Conforme estabelecido previamente, as intervenções educativas que serão apresentadas foram concebidas em Unidades Didáticas. A propósito deste conceito, Pais (2013) distingue Unidade Didática (UD) como

unidades de programação e modo de organização da prática docente, constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular – o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos) (Pais, 2013, p. 69).

Desse modo, as UD implementadas procuraram ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos de modo a possibilitar a concretização de aprendizagens ativas e significativas. Relativamente à UD *Consciencializar para a desigualdade, abraçar a diferença* e à UD *(In)Constante metamorfose*, estas apresentaram um tema comum e integraram todas as áreas disciplinares dos dois ciclos de ensino. No que respeita à articulação horizontal, serão destacadas a UD *Selecionar, informar, publicar: plantas de inúmeras utilidades*, no 1.º CEB, e a UD *Conta-me como foi*, no 2.º CEB.

3.1.1. UNIDADE DIDÁTICA *CONSCIENCIALIZAR PARA A DESIGUALDADE, ABRAÇAR A DIFERENÇA*

A UD, realizada em par pedagógico, teve como título agregador *Consciencializar para a desigualdade, abraçar a diferença* e integrou as áreas de HGP e Português, no 2.º CEB, e Português, EM, Matemática e EA, no 1.º CEB.

⁵ Note-se que parte do texto apresentado nestas páginas esteve na base do Portefólio Individual elaborado pela estagiária.

Note-se que toda a UD foi planejada para ser lecionada em modalidade de ensino a distância. Não obstante, três dias antes da primeira aula, foi anunciada a reabertura das escolas de 1.º CEB. Como tal, foi necessário adaptar algumas atividades.

1.º CEB

No 1.º CEB, integrando Português, Matemática, EM e EA, foi procurado que os alunos entendessem e aceitassem as diferenças que existem no mundo que os rodeia. Desse modo, o texto literário selecionado para a aula de Português a seguir descrita foi *Os Ovos Misteriosos* (2014), de Luísa Ducla Soares, com ilustrações de Manuela Bacelar (ver apêndice A).

Neste ponto, é pertinente mencionar que os textos, componente central na disciplina de Português (Fonseca, 1992), funcionaram, na maioria das vezes, como elemento agregador das UD, como aconteceu com a presente aula de Português.

A aula iniciou, então, com um momento de pré-leitura -, “fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (Engelmann, 2010, p. 17), em grande grupo, através do qual foram apresentados ovos de chocolate pequenos embrulhados em papéis de diferentes cores. Não sendo possível afirmar com total certeza o que estaria no interior dos ovos, os chocolates foram apelidados de ovos misteriosos.

Este momento aconteceu com o intuito de despertar o interesse e a imaginação dos alunos, orientando-os no sentido de os levar a refletir e a concluir que a diferença identificada no exterior dos ovos não significava que o interior fosse diferente. Como esperado, as crianças revelaram curiosidade e entusiasmo no momento em que foram surpreendidas com os ovos, querendo transmitir a sua opinião sobre o que eles seriam e de que forma se relacionariam com a aula. Esta atividade de pré-leitura permitiria, então, direcionar os alunos para o tema da obra, facilitando a sua compreensão. Num momento de reflexão pós-ação, a professora estagiária considera que, para atingir efetivamente o objetivo pretendido, deveriam ter sido abertos dois ovos de chocolate revestidos com papéis diferentes para que fosse possível chegar à conclusão precedente acerca do interior dos ovos.

Finalizado o primeiro momento, foi apresentada a capa do livro e distribuído o guião de leitura para que os alunos começassem a preencher a tabela (ver apêndice A, apêndice I) que dizia respeito aos elementos paratextuais, responsáveis por convocarem o leitor para um contacto profundo com a obra (Schenkel, Ramos & Azevedo, 2019). Assim, considerando o título e a ilustração, foi procurado que, em grande grupo, os alunos antecipassem o conteúdo

da narrativa através de algumas questões orientadoras. Sendo que a capa do livro apresenta vários elementos, foi permitido que as crianças dessem largas à imaginação e fizessem diversas sugestões sobre as personagens e a história, aumentando o entusiasmo relativamente à sua leitura.

Emília Amor (2006) distingue este momento como a fase da pré-leitura, através da qual se viabiliza uma perspetiva geral da obra de modo a contextualizar-se a sua leitura e a ajudar o aluno a mobilizar, do seu saber enciclopédico, os conhecimentos que lhe permitirão familiarizar-se com e compreender, mais facilmente, o universo literário que lhe será apresentado.

Posteriormente, seguiu-se o momento de leitura, realizado pela professora estagiária, pois, como defendido por Reis (2009), nos primeiros anos de escolarização, é essencial que as crianças adquiram referenciais de leitura. Como estratégia de promoção e compreensão de leitura, foram feitas algumas paragens pertinentes, ao longo da mesma, e exploradas, igualmente, as ilustrações - projetadas no quadro interativo -, para que, através do diálogo em grande grupo, se realizasse a compreensão global da obra, porque “ler é compreender” (Viana *et al.*, 2010, p. 10; Colomer & Camps, 2002; Giasson, 2000). Por conseguinte, através das ilustrações, procurou-se promover o interesse e a imaginação, bem como levar as crianças a anteciparem o conteúdo da narrativa (Yopp & Yopp, 2006).

Assim, num primeiro momento, pretendia-se que as crianças compreendessem que as diferenças não impediram que a galinha gostasse de todos de igual forma e os considerasse seus filhos. Posteriormente, no que respeita ao acontecimento da fase final da obra, procurou-se salientar a importância da união, ajuda e proteção verificada entre os animais, bem como a perspetiva de que a diferença poderá contribuir para que esses conceitos estejam presentes. Nesta obra de Luísa Ducla Soares, são revelados momentos de coexistência de grupos culturais, tolerância e solidariedade, por este motivo, as diferenças de cada um, além de serem aceites e respeitadas, são valorizadas, tendo sido necessárias para a resolução da situação de perigo apresentada.

Depois da leitura, os alunos continuaram a preencher o guião. Numa espécie de mapa conceptual (ver apêndice A, apêndice II) presente no guião, em grande grupo, foram identificados o problema e sua resolução. Seguidamente, de forma individual, os alunos transcreveram uma frase que identificasse a mensagem primordial da história, de modo a sintetizar o seu conteúdo e a registar o seu significado. Novak (1998) refere a importância destes instrumentos na organização e na representação do conhecimento, pois colocam em evidência a ligação entre os principais acontecimentos da narrativa lida. De facto, a

transcrição das frases consideradas pertinentes pelos alunos revelou-se fundamental para que as crianças compreendessem adequadamente o conteúdo do texto, tendo funcionado como uma oportunidade para que estas expusessem a sua opinião e os seus sentimentos acerca do mesmo.

De seguida, individualmente, distinguiram os valores que consideravam mais adequados relativamente ao conteúdo da obra e partilharam com os colegas a razão da sua escolha. Considerando que cada criança partilhou um valor, esta foi uma tarefa importante para compreender que significado a leitura teve e a que valor apresentado no texto os alunos atribuíram maior relevância, valorizando a perspetiva de cada um. Não obstante, a tarefa levantou algumas dificuldades porque nem todos conheciam o significado de valores, conceito que deveria ter sido, primeiramente, explorado. No mesmo sentido, e uma vez que foi necessário que a professora estagiária interviesse e referisse alguns exemplos, seria pertinente apresentar uma lista com diferentes valores - relacionados ou não com a obra - para que as crianças seleccionassem aqueles que considerassem mais adequados.

Para finalizar a exploração da obra, foi projetado um excerto que coloca a galinha e as suas amigas em diferentes posicionamentos. Nesse excerto, a galinha apresentava, com orgulho, a sua ninhada às restantes galinhas do mato que rapidamente a aconselharam a abandonar os outros animais e a tratar apenas do seu pinto. Assim, dividiu-se a turma em dois grupos, cada um responsável por defender uma posição e apresentar alguns argumentos que a pudessem justificar.

Com a presente atividade de expressão oral, era pretendido que os alunos desenvolvessem competências de oralidade, uma vez que através da mesma era necessário que os alunos organizassem as suas ideias e o seu discurso, que mantivessem o contacto visual com os colegas, que falassem de forma clara e perceptível e que tivessem um discurso e uma postura adequados ao contexto⁶.

No que respeita à defesa da posição da galinha, foram reunidas as ideias debatidas anteriormente, mas, como seria esperado, as crianças que tiveram que defender a postura das amigas da galinha tiveram mais dificuldades em fazê-lo. Este foi um momento importante para compreender o pensamento do grande grupo, sendo que deste debate surgiram ideias de que os filhos estariam melhor com as suas mães biológicas e que a convivência entre todos

⁶ Mais à frente, no capítulo 4, que compreende o projeto de natureza investigativa, no subcapítulo «4.5 Apresentação e análise de dados», serão explorados os resultados obtidos através da observação direta no que respeita à presente tarefa.

seria mais fácil dessa forma. Desse modo, foi procurado usar a opinião e os argumentos das crianças e relacioná-las com o respeito pela diferença, alcançando o significado da narrativa.

Ainda que o objetivo primordial tenha sido atingido, o momento de exposição de argumentos deveria ter sido mais bem gerido pela professora estagiária, porque, uma vez que os grupos tinham mais elementos do que seria preferível, exigiram um maior esforço na gestão da participação. Assim, teria sido mais oportuno formar quatro grupos de modo a que cada um tivesse menos elementos para que as crianças conseguissem organizar e transmitir melhor os seus argumentos. Da mesma forma, a reflexão poderia ter sido direcionada para outras perspetivas, aproveitando para se discutir o valor das famílias adotivas, da tolerância, da aceitação e do respeito pelos outros, entre outras.

Depois do intervalo, durante a aula de Matemática, começou a ser recordada a operação da divisão, com a identificação dos diferentes significados que o conceito poderia ter, tais como dividir, partilhar, repartir e separar, procurando uma ligação com o tema inicial. Desse modo, retornando ao final da história d'*Os Ovos Misteriosos* e ao bolo que a galinha fez para os filhos, começou por ser resolvido um problema em grande grupo. A professora estagiária começou por perguntar o que os animais teriam de fazer para que o bolo fosse suficiente para todos. Quando chegaram a conceitos como partilhar e dividir, foi questionada que operação matemática teria que ser feita para se encontrar o resultado. Assim, através de um desenho, esse primeiro exercício foi resolvido em grande grupo. Posteriormente, as crianças foram desafiadas a resolver, individualmente e com a orientação da professora estagiária, outros problemas relacionados com a história, através de desenhos, esquemas ou operações. No final, foi realizada a correção no quadro. Alguns alunos foram chamados para corrigir os exercícios e explicar o raciocínio que lhes permitiu resolver o problema e de que forma o fizeram. Este momento, além de proporcionar ao grupo a compreensão de diferentes formas de resolução para a mesma questão, solicitava que as crianças fossem capazes de organizar a informação de forma a poderem transmiti-la aos colegas, adequadamente. Contudo, embora tenha sido possível perceber que os exercícios foram compreendidos e os resultados estavam corretos, as crianças apresentaram muitas dificuldades em organizar e construir o discurso, em verbalizar o seu raciocínio e em dominar a linguagem matemática.

É importante ressaltar que esta foi a primeira aula de Matemática que a professora lecionou para toda a turma, incluindo os meninos que se encontravam ao nível do 1.º e 2.º anos. Num momento pós-ação, foi sentido que deveria ter sido dada outra atenção a este grupo, porque apresentaram dificuldades que não foram imediatamente percebidas pela estagiária e só mais tarde foram discutidas com a professora cooperante. Noutra perspetiva,

parte do grande grupo considerou os exercícios muito acessíveis, tendo-os terminado rapidamente. Face a esta disparidade, a estagiária poderia ter optado por resolver os exercícios em grande grupo, numa fase mais prematura da aula, permitindo que todos acompanhassem a resolução dos exercícios ao mesmo tempo e que as dificuldades fossem superadas em conjunto.

Em Estudo do Meio, recordando a obra explorada durante a aula de Português, procurou-se que as crianças reconhecessem a diversidade de culturas e as tradições presentes na sua comunidade, bem como as semelhanças e diferenças existentes entre os diversos povos europeus. Assim, inicialmente, a professora estagiária começou por destacar as diferenças e as semelhanças que unem cada espécie e cada indivíduo. Posteriormente, mantendo o diálogo em grande grupo, foram realizadas algumas questões sobre o conceito de cultura, diversidade cultural e tradição.

Face a algumas respostas oportunas e com a finalidade de apresentar alguns exemplos, foi perguntado se as crianças conheciam e se já tinham estado em contacto com outras culturas, pois, como defendido por Morin (2001), ao serem concebidas relações entre o quotidiano e o conteúdo a aprender, a criança torna-se mais ativa no seu processo de ensino-aprendizagem. Apesar de existirem na turma crianças que já o teriam feito, nenhuma respondeu. Dessa forma, a professora estagiária optou por perguntar diretamente a uma menina brasileira, que tem por hábito fazer diversas referências ao seu país, se reconhecia algumas diferenças e semelhanças entre Portugal e o Brasil. Depois desta intervenção, através da qual se fez referência a diferentes tradições, outros alunos quiseram abordar os seus conhecimentos. Como referido, transportar para a aula o conhecimento que as crianças obtiveram através das suas vivências e relacioná-lo com os conteúdos lecionados promoveu uma aquisição ativa e dinâmica da aprendizagem, o que fez com que o grupo estivesse mais concentrado.

No momento seguinte, para que pudessem visualizar vários aspetos de outras culturas, foram explorados fotografias e vídeos através do *PowerPoint*, com o objetivo de que as crianças os analisassem e identificassem os traços distintivos e as semelhanças entre cada povo. O grupo reagiu com entusiasmo e curiosidade face à quantidade e variedade significativa de imagens, visualizando-as com muita atenção, fazendo diversos comentários e elaborando questões que permitiam alargar os seus conhecimentos sobre culturas que desconheciam.

A aula em apreço foi, inicialmente, planeada para ser lecionada a distância. Desse modo, para a atividade seguinte, encontrando-se em casa, as crianças iriam ter recursos para

pesquisarem sobre os diferentes povos e preencherem um *padlet*. Na impossibilidade de isso acontecer presencialmente, e de forma a manter a atividade de pesquisa orientada, as crianças foram distribuídas em pequenos grupos de três elementos e a cada um foi concedido um texto sobre um determinado povo, através do qual deveriam selecionar e recolher a informação mais importante para a transcreverem e completarem para um quadro com as informações em falta (ver apêndice A, apêndice III).

É pertinente referir que o trabalho foi, primeiramente, realizado em grupo como forma de possibilitar um suporte às crianças que não conseguiam ler e escrever ou que tinham mais dificuldades em fazê-lo. A professora em formação optou por utilizar esta estratégia, uma vez que, através da aprendizagem cooperativa, são desenvolvidas competências interpessoais e intergrupais que permitem a obtenção da consciência de que é necessário que todos se empenhem de modo a realizarem o trabalho com sucesso (Bessa & Fontaine, 2002). De facto, esta atividade permitiu trabalhar as capacidades suprarreferidas. Através dela foi possível observar um ambiente de compreensão e entreajuda no qual as crianças com mais destreza auxiliaram, eficazmente, os colegas que apresentavam maiores fragilidades.

2.º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Como referido inicialmente, o título atribuído a esta UD diz respeito ao seu objetivo primário, que seria dar a conhecer, consciencializar e refletir sobre as desigualdades existentes na sociedade. Assim, tendo a professora estagiária tomado conhecimento de que iria ser explorada a vida quotidiana na segunda metade do século XIX, e reconhecendo as desigualdades que existiam na época - muitas das quais persistem atualmente -, fez sentido que o ponto de partida desta UD fossem os conteúdos abordados em História e Geografia de Portugal.

É importante ressaltar que, como as escolas do 2.º CEB ainda se encontravam encerradas, a aula a seguir descrita foi realizada na modalidade de ensino a distância, através do *Google Meet*. Naturalmente, o contacto, a comunicação e a interação estabelecidos com os alunos não aconteceram da mesma forma, sendo mais difícil conseguir a atenção do grupo, o que acabou por ocasionar algumas dificuldades.

Inicialmente, a professora estagiária começou por apresentar o recurso que iria ser utilizado ao longo da aula, o *padlet*: ferramenta interativa que “permite que os estudantes

possam ver os seus conhecimentos numa forma visual, sendo um excelente método para incentivar a inovação na sala de aula” (Mota, Machado & Crispim, 2017, p. 5).

No entanto, essa foi a primeira adversidade. O objetivo seria que, à medida que fossem sendo exploradas as diferentes dificuldades inerentes à vida dos camponeses durante a segunda metade do século XIX, as mesmas fossem sendo sintetizadas e registadas no *padlet*, como forma de estimular “o pensamento, a imaginação, a curiosidade, visando transmitir no mural informações que serão apresentadas para os demais” (Mota, Machado & Crispim, 2017, p. 5). O facto de alguns alunos não estarem a compreender como o mesmo funcionava e de terem, inclusive, apagado acidentalmente algumas informações já presentes na plataforma, causou alguma agitação inicial que influenciou o decorrer da aula.

De modo a favorecer a aprendizagem, retomando conhecimentos anteriores para serem integrados saberes novos (Leite, 2012), a professora estagiária fez um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos quatro grupos sociais, distinguindo os privilegiados e os não privilegiados, com destaque para a Burguesia e para o Povo. Esta introdução foi importante para abordar os grupos sociais não privilegiados, nomeadamente aqueles que viviam no campo.

De modo a relacionar a atualidade com aquilo que acontecia na segunda metade do século XIX, o grupo foi questionado sobre o conhecimento que tinha acerca da vida no campo, comparando com a realidade citadina com a qual estava familiarizado. Aqueles que já tinham tido contacto com a vida no campo partilharam com os colegas alguns aspetos que caracterizam o dia a dia nesse local, referindo as diferenças que reconheciam no que respeita às habitações, atividades profissionais e vestuário. Estas intervenções permitiram que os estudantes partilhassem conhecimentos acerca da sua realidade, algo que aconteceu com agrado⁷. Da mesma forma, o facto de estas informações serem fornecidas pelos colegas fez com que as mesmas fossem muito bem recebidas pelos restantes elementos do grupo.

Posteriormente, foram exploradas imagens, através de um *PowerPoint*, que demonstravam a vida quotidiana no campo na segunda metade do século XIX. Assim, os alunos puderam visualizar o modo como se vivia, quais eram as principais atividades económicas do país, como eram as habitações, a alimentação, o vestuário e as formas de diversão da população dessa época, realizando, paralelamente, uma comparação com a realidade que tinha sido referida anteriormente para se conseguir uma melhor perceção dos conteúdos em destaque.

⁷ Os alunos voluntariaram-se, rapidamente, para responder, partilhando os seus conhecimentos com entusiasmo, empenho e cuidado, querendo, inclusive, complementar as informações dos colegas.

Não obstante, deveria ter sido feito um melhor aproveitamento das partilhas dos estudantes, porque, contrariamente ao que seria desejado, existiu uma quebra entre uma informação e a outra. Ou seja, o momento em que os alunos relataram a sua experiência e o seu conhecimento sobre a atualidade da vida no campo e o momento em que foi evidenciado, pela mestranda, aquilo que acontecia na segunda metade do século XIX acabou por corresponder a duas partes distintas da aula. Numa fase de pós-intervenção, a estagiária considera que os dois momentos poderiam ter acontecido de forma intercalada de modo a conseguir estabelecer mais facilmente uma relação entre ambas as informações.

Como referido anteriormente, no momento de exploração, as informações em falta no *padlet* foram sendo preenchidas. A partir dessa sintetização da informação, foi evidente que alguns alunos estavam desatentos e que não conseguiram apreender os conteúdos abordados, algo que se percebeu habitual no ensino a distância. A professora estagiária procurou, então, questionar mais esses alunos no momento de analisar alguma imagem ou de rever a informação para registar no *padlet*, com a intenção de os fazer regressar à aula.

Contudo, a utilização do *padlet* não foi algo que tenha resultado bem. Ainda que a estagiária considere que tenha sido um recurso adequado para a tarefa e que os alunos tenham demonstrado entusiasmo ao conhecê-lo, por ter acontecido na modalidade de ensino a distância, que oferece dificuldades por si só, deveria ter sido escolhida outra ferramenta que possibilitasse que o registo das informações fosse realizado por todos para se ter a certeza de que a turma estava atenta e a reter a matéria apresentada.

2.º CEB: PORTUGUÊS (I)

Ainda na modalidade de ensino a distância, aconteceram duas aulas de Português. Novamente, o texto literário surge como elemento estruturador da ação educativa, desta feita, através da obra *A Grande Fábrica de Palavras* (2012), de Agnès De Lestrade (ver apêndice B).

O momento de pré-leitura compreendeu a análise da ilustração presente na folha de rosto do livro (ver apêndice B, anexo I), destacando o seu elemento central, uma cadeira, os demais elementos, uma cereja e um coração desenhado no chão, bem como a relação entre os mesmos. Assim, depois de um breve levantamento de ideias, estava delineado reunir os elementos indicados pelos alunos e registar o significado que cada um atribuiu a essas

palavras, com recurso ao *mentimeter*. Posteriormente, far-se-ia uma breve exploração das respostas, dado que se previa a atribuição de diferentes significados à mesma palavra.

Contudo, a utilização da plataforma ofereceu algumas dificuldades. Enquanto alguns alunos não estavam a conseguir entrar ou não estavam a perceber o que teriam de fazer, outros manifestavam-se no sentido de ajudar os colegas, criando-se alguma confusão. Por esse motivo, foi necessária a intervenção da professora estagiária para que todos ficassem em silêncio e fosse possível auxiliar aqueles que não estavam a conseguir utilizar a plataforma, algo que levou o seu tempo. Por essa razão, a adaptação da atividade foi inevitável e limitou-se à exploração do primeiro elemento, a cadeira. Apesar desta contrariedade, a professora estagiária considera que o *mentimeter* é um recurso atrativo, dinâmico e, por permitir o contributo de todos, afigurou-se o mais adequado para a tarefa. Como esperado, principalmente por exigir a presença dos telemóveis em aula, os alunos reagiram com apreço, interesse, curiosidade e motivação.

Relativamente à palavra “cadeira”, apesar das diferentes formulações, os significados atribuídos foram semelhantes. Desse modo, o facto de ter sido explorado apenas um elemento da ilustração, que não se prestou à identificação de sentidos muito distintos, motivou que a atividade tivesse perdido algum significado. Durante a reflexão pós-ação, e sabendo que seria possível utilizar mais uns minutos, foi compreendido pela estagiária a importância de explorar, pelo menos, mais um conceito para que o momento tivesse o efeito pretendido.

Finalizada a atividade de pré-leitura, seguiu-se o momento de leitura e compreensão da mesma, em grande grupo. Assim, a leitura foi realizada, maioritariamente, pela professora estagiária, com intervenções pertinentes do seu par pedagógico e de alguns alunos, que leram algumas palavras, como são exemplo as expressões encontradas no lixo (“excrementos de cabra” e “rabos de coelho”) e as palavras proferidas pelo Óscar (“Amo-te do fundo do meu coração, minha Sara. Um dia, iremos casar. Tenho a certeza disso.”) e pelo Filipe (“Cereja! Poeira!” Cadeira!”), respetivamente. Como definido por Viana *et al.* (2018, p. 3), “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão”.

Assim, ao longo do texto, foram realizadas paragens pertinentes em partes consideradas nucleares e estabeleceram-se questões orientadoras responsáveis por promover a compreensão do mesmo. Uma das paragens aconteceu imediatamente antes de o Óscar falar com a Sara, porque ficou explícito que o Filipe não tinha palavras para falar com a rapariga. No entanto, o Óscar tinha e podia fazê-lo: era o momento de perceber o motivo pelo qual o Filipe não podia dirigir-se a Sara, enquanto o Óscar podia.

Neste ponto da aula, é importante ressaltar os momentos de leitura realizados pelos alunos. Quando ouviram as palavras proferidas pelo Óscar e pelo Filipe, foi solicitado a alguns alunos que lessem as declarações com a expressividade necessária como se, de facto, se estivessem a declarar a alguém ou a proferir as palavras com a intencionalidade indicada no texto, originando um momento descontraído e de entreajuda. Embora tenha surgido como uma surpresa e um desafio para o grupo, este foi um momento planificado. Desse modo, contornando um pouco aquilo que deve acontecer do ponto de vista didático, a leitura destas palavras e pequenas partes do texto não foi, previamente, preparada pelos alunos, dado que um dos objetivos era que os mesmos o fossem conhecendo progressivamente e em grande grupo. No entanto, salienta-se que, como referido anteriormente, por serem pequenos excertos, não foram apresentadas dificuldades em corresponder ao que a professora estagiária pediu.

Finda esta aula, e contrariamente ao que tinha acontecido na aula de HGP, é possível constatar que os estudantes estiveram, desta vez, mais implicados nas tarefas e foi conseguida uma boa interação durante os diferentes momentos da sessão.

2.º CEB: PORTUGUÊS (II)

No mesmo dia, aconteceu a segunda aula de Português. Como tal, e de modo a introduzir os pronomes pessoais átonos, começou por acontecer um breve diálogo com os alunos acerca da obra explorada anteriormente. Quando questionados sobre o que poderia ser feito se não fosse possível comprar e engolir algumas palavras, os alunos, recordando a narrativa, responderam que podemos usar outras palavras ou expressar os nossos sentimentos através de gestos. No seguimento destas respostas, foi referido pela professora estagiária que uma hipótese seria substituir algumas palavras por palavras mais pequenas: os pronomes.

Como destacado por Arends (2008, p. 96), “é importante para os alunos falarem uns com os outros enquanto aprendem novas competências e conceitos e ajudarem-se entre si em tarefas importantes de sala de aula”. Assim, de forma a recordarem a utilização do pronome pessoal átono, os alunos foram divididos em pequenos grupos, o do grupo d’ “os esbanjadores” e o grupo d’ “os poupadinhos”, e colocados em diferentes salas *online*.

Enquanto os três grupos d’ “os esbanjadores” tiveram que explicitar o pronome e identificar o constituinte que o mesmo substitui, os três grupos d’ “os poupadinhos” tiveram que substituir os constituintes pelos respetivos pronomes. Apesar de a explicação em grande

grupo ter acontecido mais do que uma vez, na altura da passagem pelas salas online, foi necessário lembrar, a cada grupo, aquilo que teriam de fazer. Ainda assim, alguns grupos revelaram algumas dificuldades na realização da tarefa, algo que foi possível perceber durante a apresentação dos trabalhos. Face a essas dificuldades, a mestranda deveria estar mais segura dos conteúdos gramaticais abordados de modo a conseguir responder, de forma adequada, a algumas questões pertinentes colocadas pelos alunos.

É importante referir, também, que o tempo estabelecido se revelou insuficiente. Assim, não foi possível sistematizar as regras relativas ao exercício realizado, tal como estava delineado. Pelo mesmo motivo, não se realizou a reflexão final, fundamental para compreender os nomes atribuídos a cada um dos grupos e concluir a articulação com a obra anteriormente explorada. Além de a modalidade de ensino a distância proporcionar algumas adversidades que, entre outras consequências, se relacionam com o maior consumo de tempo, a estagiária deveria tê-lo gerido de outra forma. Primeiramente, sendo que se revelaram dúvidas e dificuldades comuns a todos os grupos, teria sido importante que estas tivessem sido esclarecidas em grande grupo. Em segundo lugar, teria sido importante comunicar aos alunos o tempo que eles teriam para realizar a tarefa e assegurar que este fosse cumprido. Se estas duas situações tivessem acontecido, considera-se que seria viável a probabilidade de concluir a aula no tempo previsto.

3.1.2. UNIDADE DIDÁTICA *CONTA-ME COMO FOI*

A UD que se segue, cujo título agregador é *Conta-me como foi*, integrou as áreas de Português (três aulas: duas de 100 minutos e uma de 50 minutos) e HGP (duas aulas), bem como a articulação horizontal, que compreende o 1.º e o 2.º CEB. O título atribuído a esta UD justifica-se pela relação estabelecida entre os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas, sendo que, em Português, se lecionou a entrevista com recurso às personalidades relacionadas com o fim da Monarquia Constitucional e a proclamação da República, abordadas em HGP. Desse modo, a entrevista funcionou como elemento agregador que permitiu que a articulação horizontal acontecesse.

Relativamente à organização desta UD, estava, inicialmente, planeado que a mesma integrasse, apenas, três aulas de Português. No entanto, no decorrer das mesmas, e em conformidade com a professora cooperante, revelou-se pertinente dedicar mais duas aulas ao

conteúdo abordado. É importante referir, ainda, que as aulas pertencentes a esta UD aconteceram, na totalidade, em ensino presencial.

2.º CEB: PORTUGUÊS

Esta aula (ver apêndice C) iniciou com a exploração de uma ilustração (ver apêndice C, anexo II) com a finalidade de introduzir o conteúdo a abordar e de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do género textual em destaque: a entrevista. Como se demonstrou habitual com esta turma, os alunos reagiram imediatamente à imagem e procuraram responder às questões realizadas pela professora estagiária, referindo os elementos apresentados e sugerindo um significado para os mesmos. O diálogo, em grande grupo, permitiu, então, perceber que, de um modo geral, os estudantes não têm por hábito ler ou assistir a entrevistas, sendo que, curiosamente, o contacto com este género textual, colocou-os sempre no lugar de entrevistados.

Como afirmaram Schmuck e Schmuck (1988, citados por Arends, 2008), um ambiente positivo de sala de aula é caracterizado pela comunicação aberta e pelo diálogo fluido. Em virtude disso, foi procurado, pela professora estagiária, relacionar as experiências partilhadas por alguns estudantes com as características de uma entrevista, questionando, entre outras coisas, de que forma aconteceu, quem e quantos foram os entrevistados, quem e quantos foram os entrevistadores e como foi transmitida a entrevista para o público. Todos encararam este momento com entusiasmo e contaram com satisfação as suas experiências, provocando curiosidade nos restantes colegas, que ouviam atentamente. O facto de os relatos apresentarem diversidade cumpriu com o objetivo de, reunidos os elementos resultantes da partilha de experiências da turma, levar os alunos a perceberem que, apesar das características comuns, as entrevistas podem apresentar algumas diferenças.

Posteriormente, exploraram-se duas entrevistas em formatos diferentes: a primeira, em suporte escrito e, a segunda, em suporte audiovisual. Começando pela entrevista em suporte escrito, foi distribuído por cada aluno um excerto da mesma (ver apêndice C, anexo III), com o objetivo de que estes destacassem, individualmente, os elementos que a compõem para, posteriormente e em grande grupo, se realizar o registo dos mesmos.

No momento da ação, foi compreendido pela mestranda que talvez não tenha sido pertinente evidenciar, primeiramente, apenas o título da entrevista e questionar que perguntas esperavam encontrar, no sentido em que o conteúdo da entrevista não foi relevante no

seguimento da tarefa. Assim, teria sido mais acertado apresentar apenas um excerto da entrevista e dar indicações concisas e claras sobre aquilo que era pretendido que os alunos identificassem e antecipassem.

Contrariamente ao que seria esperado por parte da professora estagiária, os estudantes revelaram bastantes dificuldades em identificar os elementos que integram uma entrevista, bem como as partes em que a mesma está dividida, tendo sido necessário disponibilizar um tempo mais alargado a essa parte da tarefa. Assim, face à ausência do conhecimento para compreender o que são as partes de um texto, particularmente de uma entrevista, teria sido necessário que os alunos recebessem orientações mais precisas que orientassem a exploração desse texto.

Seguidamente, abordou-se a entrevista em formato audiovisual. Considerando a atividade proposta, deveria ter sido dada a oportunidade de os alunos assistirem a excertos mais alargados da entrevista e deveriam ter sido destacados com maior relevância algumas das suas características, sendo que as questões levantadas pela professora estagiária durante este momento acabaram por não ser tão pertinentes para o restante desenvolvimento da aula. Por isso, para além da visualização de excertos mais alargados que evidenciassem aquilo que se esperava que os alunos observassem com maior atenção (no que respeita, entre outros elementos, à postura dos intervenientes, ao modo como a entrevista decorre e aos objetos que fazem parte do cenário), seria necessário que as perguntas de exploração da entrevista convocassem esses aspetos. Não obstante, como esperado, o facto de visualizarem e explorarem uma entrevista neste formato ofereceu bases significativas para a realização da tarefa seguinte.

De acordo com Amor (2006), a oralidade deverá assentar na sua dimensão de compreensão e produção, assim como numa intencionalidade comunicativa de audição e interação, de domínio da palavra e de utilização de técnicas de comunicação. Seguindo essa perspetiva, para a tarefa que incidia de modo mais específico e sistemático sobre as competências de oralidade, os alunos foram divididos em grupos de três e quatro elementos. Cada grupo recebeu uma biografia de uma personalidade relacionada com o fim da Monarquia e com a proclamação da República para as quais elaboraram algumas perguntas.

Posteriormente, as perguntas seriam passadas ao grupo seguinte para que fossem os seus elementos a responder e pudessem preparar a dramatização da entrevista, que decorreria dez dias depois. Contudo, o tempo disponível - e considerando que existiram algumas dificuldades na execução da tarefa - apenas foi suficiente para a maioria dos grupos começar a

elaborar as perguntas, sendo que tiveram de terminar as entrevistas numa aula posterior, lecionada pela professora cooperante.

Assim, embora não tenha existido essa possibilidade - pois o calendário de regências, previamente definido, não permitiu que acontecesse de outra forma -, teria sido importante um maior acompanhamento e orientação por parte da professora estagiária na realização da tarefa. Pelo exposto, face às fragilidades apresentadas, teria sido benéfico explorar, em grande grupo, cada uma das biografias, seleccionar pequenos excertos e questionar que pergunta(s) poderia(m) ser pertinentes para aquela passagem, pois, desse modo, os alunos teriam uma melhor percepção daquilo que seria esperado que fizessem, favorecendo o desenvolvimento da tarefa. No entanto, apesar das adversidades enumeradas, foi uma tarefa que os alunos receberam com satisfação e procuraram realizar com sucesso. O facto de estas personalidades serem exploradas nas aulas seguintes de História e Geografia de Portugal foi, como pretendido, um factor extra de curiosidade e incentivo.

Como referido anteriormente, houve mais duas aulas de Português dedicadas ao género textual entrevista: uma, já planeada, na qual se realizaram as apresentações das entrevistas elaboradas pelos alunos; e outra, que, não estando inicialmente prevista, se revelou necessária devido às fragilidades apresentadas pelos alunos no âmbito da expressão oral. Apesar de na primeira aula terem visualizado uma entrevista e de a professora estagiária ter referido os elementos que os estudantes deveriam ter em atenção nas apresentações orais, estes demonstraram algumas dificuldades no que diz respeito à voz e à postura, isto é, falaram de forma quase inaudível, não olharam para o(s) colega(s), encostaram-se à parede, colocaram as mãos nos bolsos, entre outras.

Por esse motivo, no final deste tempo letivo, em diálogo com a professora cooperante, foi concluído, face à forma como as apresentações decorreram, que seria realmente importante investir em mais uma sessão de modo a que os alunos tivessem a possibilidade de constatar o trabalho que tinham feito (dado que as apresentações foram gravadas), percebessem de que forma o poderiam melhorar e repetissem as apresentações.

Assim, na última sessão, depois de uma análise mais aprofundada de alguns excertos de uma entrevista, foram identificadas as características do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, bem como os elementos materiais presentes no cenário (mesas, cadeiras, *tablet*, entre outros), ressaltando-se a influência direta que os mesmos tinham sobre a postura dos intervenientes, uma vez que o facto de estarem sentados ou de terem algum objeto na mão permitia que adotassem uma postura mais adequada e impedia que, por exemplo, se

apoiassem na parede ou cruzassem os braços, como aconteceu anteriormente.

Quando voltaram a simular as entrevistas, as alterações foram fundamentais e as diferenças foram muito significativas. Foi percebida uma maior atenção à voz, com a maior parte dos alunos a projetarem-na melhor; uma postura mais adequada, que permitiu que mantivessem o contacto visual com os colegas, e um maior à-vontade, pois utilizaram gestos e apresentaram maior expressividade na colocação das perguntas e nas respostas.

Em diálogo com a professora cooperante, foi mencionado que não é habitual dispensar tanto tempo para este género de atividades mas que, por vezes, torna-se importante disponibilizar mais uma ou duas aulas, porque é fundamental que os alunos tenham estas experiências e que, de facto, com um pouco mais de trabalho, já se conseguiam perceber diferenças substanciais. Na mesma linha de pensamento, a professora cooperante assinalou que o facto de os próprios alunos terem feito uma entrevista, promoveu uma aprendizagem mais significativa e memorável dos conteúdos trabalhados.

2.º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Na primeira aula de HGP da UD, foram abordados a revolta republicana no Porto, o regicídio e a proclamação da República. Para tal, ao longo da mesma, foram sendo recordados alguns dos elementos biográficos descobertos durante a elaboração das entrevistas que permitiram antecipar parte dos acontecimentos históricos em destaque. O facto de terem já algum conhecimento face ao conteúdo a abordar provocou um maior interesse em alargar esse conhecimento e em relacionar os novos conteúdos com aquilo que tinham aprendido anteriormente.

No início da aula, como forma de introduzir os temas a abordar, os alunos foram questionados sobre como se encontrava o país naquele momento. No seguimento das respostas a esta pergunta inicial, e a partir de uma imagem (ver apêndice D, anexo IV), na qual se pode ler “Mataram o Rei!... Viva a República!”, foi possível antever os dois conteúdos da presente aula e apresentá-los ao grande grupo. A mestrando percebeu que a visualização da imagem cativou o grupo, visto que os alunos a observaram com curiosidade e atenção, procurando identificar os conteúdos a abordar e a relação entre os acontecimentos.

Seguidamente, os alunos foram distribuídos em pequenos grupos de três e quatro elementos aos quais foram atribuídos diferentes fontes de informação (ver apêndice D, apêndice IV) e um esquema (ver apêndice D, apêndice V) a ser preenchido sobre os

conteúdos a abordar: dois grupos trabalharam a revolta republicana no Porto, dois grupos trabalharam o regicídio e outros dois grupos trabalharam a proclamação da República. A atividade foi realizada desta forma, porque o desenvolvimento do conhecimento histórico e a compressão do passado são conseguidos através da exploração e interpretação de fontes adequadas (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012). Esta foi uma tarefa importante para se compreender a dificuldade que os alunos sentem em selecionar, reunir e sintetizar informação, sendo que, embora fosse acessível, foi necessária a intervenção e orientação da professora estagiária, face às inúmeras questões levantadas.

No final, os grupos apresentaram o trabalho realizado aos colegas para que todos os elementos da turma preenchessem um esquema-síntese, a partir da informação recolhida por cada grupo. Durante as apresentações, foram visualizados outros vídeos e imagens considerados pertinentes e que permitiram completar a informação, pois, como defendido por Proença (1990, p. 28), esta dinâmica “permite clarificar e organizar noções e conceitos”. Efetivamente, foi muito positivo trazer esse complemento, nomeadamente o vídeo que dramatiza o regicídio, pois, sendo um recurso mais dinâmico, a representação desse momento histórico foi recebida pelos alunos com admiração e, por esse motivo, a sua visualização aconteceu com interesse e fez particular sentido, nesta aula.

Excetuando o momento inicial e as indicações dadas a cada um dos grupos, esta foi uma aula em que a professora estagiária teve pouca intervenção expositiva, sendo que a sua presença na sala de aula se centrou, maioritariamente, na orientação da tarefa desenvolvida, possibilitando que, autonomamente, o conhecimento fosse alcançado. Na realidade, uma única atividade permitiu que os alunos tivessem oportunidade de desenvolver distintas competências e habilidades, no sentido em que trabalharam em grupo, recolheram a informação e apresentaram-na aos colegas. Naturalmente, no momento de pré-intervenção, existiu um maior trabalho na escolha e elaboração dos materiais, assim como na delimitação do percurso da aula, para que os conteúdos fossem adquiridos de forma adequada pelos alunos.

2.º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL (II)

Durante a segunda aula de História e Geografia de Portugal, foram abordados os novos símbolos nacionais e a nova Constituição da I República Portuguesa. Assim, foram explorados, através de um *PowerPoint*, os seguintes símbolos nacionais: a bandeira, a moeda

e o hino. No que respeita ao hino, como curiosidade e de modo a enriquecer a aula, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir e ler a letra do *Hino da Carta*, bem como a versão alargada de *A Portuguesa*, que, por não ser usada, era desconhecida pelos mesmos, tendo estes ficado surpreendidos com a sua existência.

Posteriormente, em grande grupo, foram apresentados os artigos mais significativos da Constituição - previamente selecionados pela professora estagiária - e alguns alunos foram desafiados a encontrar as diferenças, as semelhanças e as inovações entre a Constituição de 1822 e a Constituição de 1911. Da mesma forma, foi realizada a comparação entre os poderes da monarquia constitucional e os poderes da Constituição de 1911.

O facto de terem a possibilidade de visualizar o processo pelo qual passaram os documentos e fazerem a respetiva comparação, obteve melhores resultados do que se apenas se apresentasse a versão final de um documento, num determinado momento histórico. Ademais, é importante que sejam os estudantes a chegar aos resultados e a perceberem que alterações foram realizadas e o que se manteve igual, sendo que “mais do que o fornecimento do saber é importante dotá-los, neste nível de aprendizagem, de capacidades para procurar” (Alves, 2001, p.28), como se pretendeu fazer com esta atividade.

No final, foi preenchido um quadro síntese da aula que funcionou bem porque, de facto, permitiu organizar de forma clara e concisa as aprendizagens mais significativas e, no momento da correção, foi possível perceber que todos os alunos compreenderam os principais conceitos explorados.

Nesta aula, a mestranda considera que começou a conseguir definir melhor os três momentos das aulas de HGP e fazer uma melhor gestão do tempo. Também por isso, esta foi uma das aulas em que a professora estagiária se sentiu mais confortável, uma vez que teve a perceção de que a lecionação fluiu melhor. Embora não fosse um tema muito atrativo, à partida, foi perceptível, principalmente através da atividade de consolidação, que as aprendizagens foram conseguidas e isso é considerado o mais importante.

3.1.3. UNIDADE DIDÁTICA *SELECIONAR, INFORMAR, PUBLICAR: PLANTAS DE INÚMERAS UTILIDADES*

A UD a descrever nesta secção destinou-se ao 1.º CEB e articulou, horizontalmente, as áreas de EM, Português e EA. O título agregador *Selecionar, informar, publicar: plantas de*

inúmeras utilidades justifica-se por compreender os conteúdos abordados durante as aulas desta UD. Por conseguinte, depois de, em EM, selecionarem a informação relativa às utilidades das plantas, em Português, os alunos elaboraram um texto informativo e publicaram-no num cartaz afixado na sala de aula. Assim, como foi procurado que acontecesse em todas as aulas de 1.º CEB, as sessões que compõem esta UD foram, igualmente, articuladas de modo a promover uma aprendizagem coerente e significativa.

1.º CEB: ESTUDO DO MEIO, PORTUGUÊS E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

É defendido por Carvalho e Freitas (2010), que os conteúdos temáticos da área de EM evidenciam uma capacidade de exercer um eixo sobre o qual o currículo do 1.º CEB se poderá estruturar e articular com as restantes áreas - algo que aconteceu na presente UD.

A aula de EM começou com a realização de uma sopa de letras através da qual as crianças reuniram os conceitos a trabalhar relativamente à utilidade das plantas, sendo eles: alimentação, ambiente, construção, cosmética, mobiliário, papel, saúde, tecido e vernizes. Alguns alunos demonstraram mais facilidade do que outros, o que motivou que terminassem mais rapidamente, enquanto alguns dos colegas ainda não estavam perto de completar a tarefa. Desse modo, e porque seria relevante mais à frente na aula, a professora estagiária desafiou esses alunos a pensarem acerca da relação que poderia existir entre aqueles conceitos. Não obstante, como dialogado com a professora cooperante, teria sido importante aplicar a atividade de forma diferenciada para as crianças que demonstravam, habitualmente, mais fragilidades. Para isso, teria sido oportuno identificar as linhas e as colunas com números e letras e indicar em que linha e coluna estaria cada palavra de modo a facilitar a sua sinalização.

Seguidamente, em grande grupo, foram exploradas as palavras destacadas na sopa de letras para, a partir das mesmas, se fazer o levantamento das ideias e dos conhecimentos prévios dos alunos, no que respeita às diferentes utilidades das plantas. Assim, foi abordado um conceito de cada vez e questionado, a algumas crianças, de que forma estes se poderiam relacionar com as plantas. Alguns conceitos, como seria esperado, levantaram mais dúvidas do que outros. Relativamente a esses, a professora estagiária estabeleceu o diálogo e a reflexão, em grande grupo, em detrimento da participação dirigida, de modo a que se

conseguisse chegar à relação entre o conceito e as plantas sem se recorrer a uma mera exposição.

Seguidamente, antes de se começar a exploração do *PowerPoint*, foi distribuído, por cada criança, um quadro síntese onde as mesmas registaram as informações mais pertinentes recolhidas durante a aula. No decorrer da exploração do conteúdo, foram observadas imagens de diferentes plantas e, sem revelar a utilidade e o produto final das mesmas, era procurado que os alunos conseguissem pensar um pouco sobre isso e as associassem a produtos presentes no seu dia a dia.

As crianças tiveram facilidade em identificar alguns produtos e em partilhar as suas ideias com os colegas, possibilitando uma melhor perceção daquilo que estava a ser observado nas imagens. A visualização de diferentes vídeos que demonstravam o percurso de transformação da planta no produto final, nomeadamente o processo de produção de tecidos, a produção de papel e a tiragem de cortiça, também despertou a curiosidade e o interesse dos alunos, uma vez que alguns dos processos eram mais difíceis de antecipar e de compreender do que outros. Desse modo, o recurso a materiais audiovisuais possibilita “levar para a aula aquilo que é impossível observar diretamente (...) e permite clarificar e organizar noções e conceitos” (Proença, 1990, p. 28).

É de salientar que o registo da informação, principalmente no que concerne às crianças com mais dificuldades, acontecia de forma muito demorada. Nesses momentos, revelava-se um pouco difícil saber o que fazer, porque, enquanto havia crianças que estavam prontas e começavam a demonstrar alguma inquietação e impaciência, outras ainda tinham a informação a meio. Por isso, e contrariamente ao que era esperado pela professora estagiária, a aula terminou sem todas as tarefas terem sido concluídas, sendo necessário que a aula de Português começasse com a tarefa que iria acontecer no final da aula de EM.

Considerando que se iria redigir um texto informativo e que, como acontece com a leitura, a escrita se fundamenta em três etapas (Pré-escrita, Textualização e Revisão) (Amor, 2006), nesta aula, no que respeita à fase de pré-escrita, começou por se elaborar, em grande grupo, um mapa conceptual para levantar os conhecimentos dos alunos sobre as plantas para que, a partir dos mesmos, se consolidassem os conteúdos abordados anteriormente e, posteriormente, se redigisse um texto informativo.

Dado que a escrita se apresenta como uma atividade persistente, é necessário um planeamento, uma preparação e a explicitação de um propósito (Figueiredo, 1994) para a mesma. Ademais, Valadares e Graça (1998) distinguem que a construção de mapas conceptuais é responsável por despertar o entusiasmo e a curiosidade de aprender. Assim, foi

pedido que os alunos selecionassem algumas palavras relacionadas com plantas, destacando, nomeadamente, o seu tamanho, a sua constituição e as suas utilidades. Percebendo algumas dificuldades e de forma a reavivar a memória dos alunos, a professora estagiária fez algumas questões orientadoras que ajudaram a que a atividade fluísse melhor.

Seguidamente, e antes da textualização - fase na qual se passa à concretização escrita daquilo que se planificou (Amor, 2006) - foi necessário realizar o levantamento das ideias prévias da turma sobre o texto informativo. De forma a sintetizar essa informação e a servir de apoio para a tarefa, foi projetado um *PowerPoint* no qual estavam, brevemente, apresentadas a função e as características do texto informativo. No que diz respeito à organização da turma, nesta atividade, para a redação do texto informativo e posterior elaboração dos cartazes, foram constituídos pares. Assim, todas as díades deveriam começar por, considerando os conteúdos lecionados e o mapa conceptual elaborado, redigir algumas linhas nas quais seriam destacadas as informações que considerassem mais relevantes sobre plantas. Cada par ficaria responsável por especificar e explorar uma utilidade das plantas.

Para evitar desentendimentos, as utilidades foram atribuídas a cada díade, aleatoriamente. De uma forma geral, todos tiveram alguma dificuldade em selecionar a informação que queriam destacar sobre as plantas, acabando por referir algumas utilidades que não lhes tinham sido atribuídas. Era algo esperado pela professora estagiária, porque, uma vez que este tinha sido o último conteúdo lecionado, inevitavelmente, o foco iria recair sobre ele. Assim, foi aceite que as outras utilidades enumeradas pelo grupo também fossem mencionadas, mas foi reforçada a importância de cada grupo explorar a que lhe foi atribuída de forma mais aprofundada.

Depois da revisão do texto, onde se procedeu à correção ortográfica e se efetuaram algumas alterações às produções escritas (Amor, 2006), passou-se à elaboração do cartaz no qual os alunos deveriam redigir o texto, fazer um desenho que o acompanhasse e, por fim, atribuir-lhe um título pertinente. Os trabalhos realizados foram, generalizadamente, bem conseguidos e teria sido vantajoso, como estava planeado, que os mesmos fossem apresentados aos colegas. Contudo, não houve tempo para que isso acontecesse e estes foram afixados na parede da sala de aula, pois esse reconhecimento do trabalho do aluno contribui para que a criança lhe atribua relevância e valor (Schlechty, 2001).

No final da aula foi concluído, com a professora cooperante, que não é habitual dispensar tanto tempo para EM e que teria sido mais relevante que esse tempo adicional pertencesse à aula de Português. De facto, já tinha sido algo pensado pela professora

estagiária aquando da elaboração da planificação, porque era demasiado tempo para os conteúdos a lecionar, levando a que, por isso, fossem exploradas mais aprofundadamente algumas questões que não seriam tão relevantes. Embora os conteúdos de EM precisassem ser abordados necessariamente antes da aula de Português, a mestranda não considerou que, efetivamente, a aula de Português poderia ter começado antes do que estava delineado no horário, o que teria sido mais proveitoso e enriquecedor para os alunos. No mesmo sentido, com mais tempo, poderiam ter sido incluídos outros materiais, nomeadamente revistas, e trabalhadas outras valências por parte dos alunos.

3.1.4. UNIDADE DIDÁTICA *(IN)CONSTANTE* *METAMORFOSE*

Relativamente à UD VII, à semelhança do que aconteceu durante a UD anterior, esta foi estruturada a partir de um tema comum a todas as áreas. Considerando que em HGP seriam abordados a Guerra Colonial, o 25 de Abril e a descolonização e que, em Estudo do Meio, seriam trabalhados os solos, começaram a surgir conceitos agregadores como revolução, renovação, emancipação, libertação, erosão e transformação. A partir destes últimos, foram selecionados os textos para Português, a saber: *A Árvore Generosa* (2011), de Shel Silverstein, para o 1.º CEB, e o poema “A Canção dos Adultos”, do livro *O Pássaro da Cabeça* (2015), de Manuel António Pina, para o 2.º CEB. Desse modo, o título agregador escolhido para a UD em análise foi *(In)Constante metamorfose*, compreendendo-se metamorfose como um processo de mudança ou alteração de alguém ou alguma coisa que acontece frequentemente, mas nunca do mesmo modo.

É fundamental referir que, devido a alguns imprevistos causados por distintos fatores relacionados com a realidade epidemiológica do período em que decorreu a PES, as datas das intervenções, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, sofreram alterações, motivando que o mesmo acontecesse relativamente ao seu conteúdo. Inicialmente, a aula de Matemática iria acontecer antes da aula de Português, sendo que, nessa primeira aula, se começaria apenas por ler e explorar muito brevemente o texto de *A Árvore Generosa* e, posteriormente, na segunda, se investiria em atividades que promovessem uma compreensão mais significativa da obra. Assim, e considerando que as mudanças provocadas pelo avultar da situação pandémica aconteceram numa altura em que a UD já estava delineada, foi decidido manter as tarefas de leitura e compreensão de *A Árvore Generosa*, durante a aula de Matemática, articulando,

dessa forma, com o Português, e trabalhar, na aula de Português, no 1.º CEB, o mesmo poema que seria abordado no 2.º CEB. Este acontecimento foi muito relevante para se compreender, efetivamente, a possibilidade de trabalhar a mesma obra com crianças de faixas etárias diferentes, obtendo-se resultados surpreendentes.

Contrariamente ao que seria esperado pela professora estagiária, as crianças do 1.º CEB demonstraram uma forte sensibilidade e fizeram interpretações e partilhas expressivas dos versos apresentados, alcançando, rapidamente, o seu significado. É importante ressaltar que, enquanto no 2.º CEB foram desenvolvidas diversas atividades para a exploração do poema, no 1.º CEB, esta deu-se apenas através do diálogo com os alunos, sendo disponibilizado mais tempo e oportunidade para refletirem e exporem a sua opinião.

2.º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Como sugerido pela professora cooperante, na aula em pauta, foi dado maior destaque à Guerra Colonial, em detrimento do 25 de Abril, considerando que este último seria um tema que os alunos teriam mais presente.

De modo a fazer a exploração cronológica dos factos relativos aos conteúdos a lecionar, foram colocadas diferentes imagens e textos debaixo dos tampos das mesas de cada um dos alunos. Assim, além de permitir uma abordagem diferente, esta atividade permitiria que todos tivessem a possibilidade de intervir e partilhar alguma informação com os colegas, porque “dar-lhes a conhecer as fontes de informação é garantir-lhes a autonomia pessoal (...) é desenvolver-lhes a sociabilidade e criar-lhes condições para uma intervenção responsável na vida social e política” (Alves, 2001, p. 28).

Como planeado, a exploração aconteceu em grande grupo, sendo que cada aluno falou, brevemente, sobre o seu texto ou sobre a sua imagem e, posteriormente, o documento foi projetado e, sempre que necessário, explorado mais aprofundadamente, em grande grupo. Nesta atividade, percebeu-se que o grupo estava mais implicado e atento, porque era necessário estar com atenção para compreender o que os colegas estavam a partilhar. Para além disso, permitiu a participação de todos, na medida em que os alunos que queriam constantemente participar, não o puderam fazer imediatamente e aqueles que não participavam tanto, tiveram oportunidade de o fazer.

Embora a professora estagiária tivesse selecionado alguns vídeos com testemunhos de antigos combatentes, foi considerado mais relevante compreender o contacto que os alunos

pudessem ter tido com os mesmos. Assim, foi uma aula mais enriquecedora, porque permitiu a partilha de diferentes experiências de familiares ou de outras pessoas que os alunos conheciam, tendo-se acolhido os seus contributos e integrado as suas intervenções na dinâmica da aula.

1.º CEB: PORTUGUÊS, ESTUDO DO MEIO E MATEMÁTICA

Como referido anteriormente, na presente aula de Português, foi trabalhado o poema “A Canção dos Adultos”, de Manuel António Pina. No momento inicial da aula, foram seleccionados alguns alunos para irem ao computador da sala de aula resolver um anagrama de modo a encontrar o título da obra.

No decorrer da sua resolução, o anagrama foi projetado no quadro interativo para que todo o grupo pudesse acompanhar a atividade, facto que provocou curiosidade e entusiasmo em todos. Quando obtido o título, deu-se a sua exploração, procurando antecipar-se o conteúdo do texto. Através desta exploração, foram obtidas respostas que compreendiam diferentes possibilidades, como ser um texto escrito por adultos sobre ou para crianças, ser um texto escrito por crianças sobre adultos, ou ser uma canção cantada por adultos. Note-se que, embora ainda não tivesse sido referido que se tratava de um texto poético, uma aluna conseguiu antever o mesmo com base no facto de o título conter a palavra canção.

No seguimento, o poema foi entregue aos alunos para que eles fizessem uma leitura silenciosa e, depois, a professora estagiária realizasse a leitura em voz alta. No final da leitura, através de algumas questões orientadoras⁸, percebeu-se que todas as intervenções dos alunos foram ao encontro do significado do poema, mas ocorreram algumas discordâncias relativamente ao facto de o amor se tornar mais pequeno. Embora todos tenham tido a possibilidade de exporem e justificarem a sua opinião, foi pedido que considerassem a perspectiva identificada no poema. Assim, ao serem questionados como se poderia evitar que o amor ficasse mais pequeno, todos quiseram partilhar possíveis ações que poderiam ser feitas por cada um.

Depois da compreensão do texto, foi entregue às crianças o poema analisado com algumas lacunas, para que elas as completassem, conferindo ao texto outro significado. Além

⁸ “Crescemos ou não crescemos?”, “O que é que ficou mais pequeno?”, “Como é que o amor e a esperança se poderão tornar maiores?”, “Por que será que as coisas estão mais distantes?”, “O que poderemos fazer para que essas coisas estejam menos distantes?”.

disso, teriam de, no final, lhe atribuir um título e justificar a sua escolha. Mesmo compreendendo aquilo que teriam que fazer, verificaram-se muitas dificuldades em esquecer o poema de Manuel António Pina e resistir ao impulso de usar as mesmas palavras ou seguir o mesmo sentido. Alguns alunos, inclusive, compreenderam a atividade como um desafio no qual teriam que preencher os espaços com as palavras que conseguissem recordar do poema explorado anteriormente e começaram logo a tentar preenchê-los sem prestar atenção à explicação.

Desse modo, considerando as adversidades sentidas no desenvolvimento da tarefa, ainda que invalidasse aquilo que estava planeado, a professora estagiária poderia ter realizado a atividade, em grande grupo. Embora o tivesse tentado fazer, a atividade já estava numa fase muito avançada e a maioria dos alunos, naturalmente, queria terminar o texto que já tinha começado.

Em EM, foram trabalhados os solos. Assim, de modo a compreender as ideias e os conhecimentos prévios das crianças, a professora estagiária começou por perguntar o que entendiam por solo. Perante algumas respostas um pouco hesitantes, foi dada a definição e exploradas imagens das diferentes camadas que o constituem. No momento em que se referiu o húmus, os alunos voltaram a ser questionados sobre o entendimento que teriam acerca da importância e da origem do mesmo e, novamente, demonstraram não ter esse conhecimento. Posteriormente, no momento de observação de imagens que revelavam o processo de erosão por diferentes causas, quando questionadas sobre quais seriam as mesmas, as crianças tiveram mais facilidade em compreender e identificar as causas da erosão. Note-se que, embora fosse perspectivada a possibilidade de as crianças não terem respostas para as perguntas elaboradas, optou-se sempre por questionar antes de expor a informação, com o intuito de levá-las a pensar na questão colocada.

Seguidamente, foi visualizado um vídeo no qual era apresentada uma experiência sobre a permeabilidade dos solos. É importante referir que a ideia inicial seria realizar a experiência em sala de aula com as crianças para que as mesmas conseguissem ter uma melhor perceção da cor, da textura e da permeabilidade dos diferentes solos, mas não houve essa possibilidade. Não obstante, por meio da experiência observada, procurou-se atentar nestes aspetos da melhor forma e distinguir as características dos solos apresentados para se preencher uma tabela de acordo com a análise realizada. Ainda no que respeita à permeabilidade dos solos, começou a ser construído um esquema no quadro para que as crianças o registassem no seu caderno. O mesmo foi, posteriormente, completado com o nome e o desenho dos diferentes tipos de solo.

Embora se considere que a planificação estivesse bem estruturada, compreendendo uma interligação entre as diferentes tarefas e a existência de um fio condutor para toda a aula, foram reveladas algumas fragilidades, por parte dos alunos, na perceção dos conceitos. Tendo a consciência de que a impossibilidade de contacto efetivo com os solos poderia ser uma contrariedade, a professora em formação optou por observar os processos diversas vezes, sempre referindo o nome do solo, as suas características e efetuando o seu registo. Todavia, foram poucas as crianças que, aquando da realização da tarefa de verificação das aprendizagens, conseguiram responder corretamente às questões.

Cerca de uma semana depois desta intervenção em EM, aconteceu a aula articulada de Matemática e Português (ver apêndice E). Esta aula foi pensada, trabalhada e, em certa medida, planificada em par pedagógico, sendo que cada elemento ficou responsável por uma parte da aula e à mestranda coube o primeiro tempo letivo, que foi, maioritariamente, dedicado a Português. Depois de estabelecidos os conteúdos e a obra a trabalhar, começaram a ser debatidas as atividades que permitiriam concretizar a articulação entre as duas áreas curriculares, pensando nos dois momentos de intervenção como se fossem uma aula única. Face àquilo que foi idealizado, fazia sentido que, na primeira parte da aula, fosse realizada a leitura e a exploração da obra.

Assim, como mencionado anteriormente, foi explorada a obra *A Árvore Generosa*. Atendendo ao facto de, em matemática, terem sido trabalhados os números decimais, para apresentar o texto literário, foi projetada parte do título (“A Árvore...”) (ver apêndice E, apêndice VII) e, para o completar, os alunos foram desafiados a ordenar os números decimais apresentados por ordem crescente (ver apêndice E, apêndice VI).

Contrariamente ao que seria esperado por aquilo que tinha sido observado anteriormente, foram reveladas algumas dificuldades na execução da tarefa. Desse modo, a mestranda decidiu construir uma tabela que compreendia a parte inteira e a parte decimal do número, algo que a professora cooperante tinha feito quando introduziu o conteúdo e que resultou muito bem. Através do preenchimento da mesma, e analisando os algarismos de cada casa decimal, foi possível chegar a um resultado e concluir a primeira parte da tarefa. Depois de ordenados os números por ordem crescente, era o momento de conhecer o título completo. Quando a professora estagiária começou, letra a letra, a revelar a palavra que faltava, as crianças foram sugerindo possibilidades. Entre essas possibilidades, uma aluna sugeriu a palavra genealógica. Como compreendido no momento posterior à aula, teria sido importante chamar a aluna, pedir que ela escrevesse a palavra sugerida no quadro e que comparasse o

número de letras entre uma e outra palavra de modo a concluir se era ou não uma opção viável e, dessa forma, essa hipótese teria sido colocada imediatamente de lado.

Quando obtido o título da obra, foi importante compreender o que era ser generoso e o que poderia uma árvore oferecer para ser considerada generosa, de forma a antecipar o conteúdo da história. Posteriormente, a leitura foi realizada pelas professoras estagiárias.

Ao longo da exploração da narrativa, as crianças corresponderam muito bem àquilo que foi questionado e conseguiram, facilmente, compreender o seu significado, expondo a sua opinião sobre o mesmo, assim como caracterizando e analisando criticamente as atitudes da personagem, ao longo da história.

De seguida, foi elaborado um esquema (ver apêndice E, apêndice VIII), em grande grupo, no qual foi enumerado tudo aquilo que a árvore ofereceu ao menino. Relativamente a esta atividade e visando uma melhor gestão e organização da tarefa, teria sido melhor, além do quadro branco, utilizar o computador da sala de aula e o quadro interativo para a elaboração do esquema. Dessa forma, teria sido possível organizar os atos de generosidade pela ordem em que os mesmos aconteceram, bem como destinar uma coluna na qual fosse identificada a utilidade do que foi oferecido.

Posteriormente, as crianças foram questionadas sobre aquilo que o menino teria oferecido à árvore. As mesmas concluíram que, apesar de tudo aquilo que a árvore tinha oferecido, o menino não lhe tinha dado nada. Perante o problema, o grupo foi desafiado a escrever os atos de generosidade que o menino poderia ter para com a árvore, enumerando aquilo que ele lhe poderia oferecer. Depois de pensarem em algumas possibilidades, partilharam-nas com o grande grupo de forma a completar o esquema. Com o esquema completo, foram enumeradas as diferentes formas de generosidade apresentadas pelos alunos e foi concluído que aquilo que podemos oferecer aos outros vai muito para além de objetos materiais.

No final, divididos em grupos de três elementos e com recurso ao *tablet*, foi realizado um jogo de comparação entre decimais. De forma a introduzir e a contextualizar o jogo, recordou-se o momento da história em que o menino vendeu as maçãs e referiu-se que este precisaria da ajuda da turma para as transportar. Inicialmente, a mestranda questionou-se se esta teria sido a melhor abordagem, porque, considerando aquilo que conhecia do personagem, o grupo não achou por bem ajudá-lo. No entanto, uma vez recordada a atitude da árvore para com o protagonista, os alunos compreenderam o que deveriam fazer. Assim, a professora estagiária começou por demonstrar o funcionamento do jogo para que, posteriormente, os alunos o conseguissem jogar adequadamente.

Contrariamente ao que seria esperado, por não ser algo familiar ao grupo e por ser habitual a demonstração de uma certa agitação face a algo novo, as crianças tiveram uma atitude muito responsável com o *tablet*, respeitando o momento dos colegas e preservando o material. Consequentemente, foi verificada a relevância que estes recursos poderão ter nas aprendizagens dos alunos e comprovado que “é necessário que a escola volte a ser um lugar atrativo para os alunos que vivem num mundo digital se quisermos que estes tenham interesse por aquilo que nela é desenvolvido” (Régis, 2017, p. 30). Ademais, além de promover o interesse e a aprendizagem, o ambiente característico dos jogos é favorável ao empenho e dedicação por parte das crianças (Busarello, Ulbricht & Fadel, 2014; Alves, Minho & Diniz, 2014).

2.º CEB: PORTUGUÊS

Considerando que as aulas de Português devem perspetivar-se a partir da interação entre a Educação Literária, a Leitura, a Escrita, a Oralidade e a Gramática (Buescu, 2015), no que respeita ao trabalho realizado no momento pré-intervenção, cabe dizer que é considerado pela mestrandia que a planificação relativa à presente aula foi bem estruturada, permitindo uma interligação entre todas as atividades e tarefas que compreenderam todos os domínios.

Os alunos entraram na sala de aula ao som da canção “Perdidamente”, dos Trovante (poema “Ser poeta”, de Florbela Espanca). Conforme esperado, este fator despertou curiosidade e surpresa nos alunos, que rapidamente fizeram silêncio para ouvirem a melodia, com atenção. Tendo em conta o segundo objetivo, que seria explorar e compreender, brevemente, o poema, foi necessário voltar a ouvir a canção, porque as atividades de compreensão oral “implicam um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão de aspetos globais e parcelares da mensagem” (Amor, 2006, p. 72).

Posteriormente, foi pedido aos alunos que completassem a frase “Ser poeta é...”. Embora os alunos tenham demonstrado muito entusiasmo e intervindo mais do que seria esperado, a professora estagiária deveria ter questionado e desconsiderado algumas respostas que não correspondiam exatamente ao que foi pedido.

A atividade seguinte correspondeu ao domínio da escrita e foi realizada no âmbito do projeto “Primavera dos Poetas”, que será explorado mais à frente. Relativamente a esta tarefa, foi pedido que os alunos colocassem em prática aquilo que disseram sobre o que é ser poeta e que assumissem, um pouco, a sua pele. Assim, foi distribuído pela turma o poema “A Canção

dos Adultos”, de Manuel António Pina, com algumas lacunas a serem preenchidas pelos alunos do modo que considerassem mais adequado. Excetuando as hesitações e inseguranças iniciais, os alunos receberam a proposta com empenho e entusiasmo e, no final, alguns partilharam o trabalho realizado com os colegas. No que respeita à escrita, o estímulo da criatividade é uma das suas potencialidades, revelando-se necessário que a escola invista na sua aprendizagem, designadamente na dimensão criativa deste domínio (Pereira, 2014), de modo a que a sua aprendizagem seja “marcada pelo prazer de escrever” (Amor, 2006, p. 128). Por tudo isso, esta foi considerada uma tarefa bem-conseguida da qual saíram propostas textuais muito interessantes.

De seguida, o momento de ler e explorar o poema de Manuel António Pina aconteceu por partes, sendo o poema revelado verso a verso aos alunos e explorado estrofe a estrofe, de modo a perceber as diferenças encontradas entre os dois textos. Como pretendido, a dinâmica despertou a curiosidade e o interesse do grupo.

No que concerne à atividade final, depois de explorado o sentido relativo ao poema “A Canção dos Adultos”, foi proposto que, através do *mentimeter*, os alunos sugerissem um nome, um verbo e um adjetivo que associassem ao que é ser criança e que utilizariam na elaboração do hipotético poema “A Canção das Crianças”. Ainda que a sugestão fosse interessante acabou por não acontecer como pretendido.

Quando começaram a aparecer na tela palavras que não se inseriam na categoria, a professora estagiária deveria ter parado a tarefa, lembrado o seu objetivo e recomeçado a atividade. Do mesmo modo, para atribuir à tarefa o sentido que se pretendia, também teria sido fundamental explorar as palavras distinguidas pelos alunos de modo a compreender o motivo de algumas escolhas. Assim, teria sido necessária uma postura mais incisiva por parte da professora estagiária para acabar com as conversas paralelas que se acentuaram, ao longo da atividade.

3.2. PROJETOS ESCOLARES

Na escola sede do agrupamento, entre os meses de maio e junho, foi desenvolvido o projeto “Primavera dos Poetas” que consistia em usar a imaginação e a emoção para escrever um poema que seria publicado no blog institucional e afixado na escola, promovendo uma exposição que foi crescendo diariamente. Nele tiveram oportunidade de participar todos os alunos, EE, professores, assistentes operacionais e técnicos.

Desse modo, durante as aulas de Português, Inglês e Espanhol, individualmente, em pequeno e em grande grupo, a partir de diferentes temáticas ou com base noutros poemas, foram desenvolvidas atividades que visavam despertar e estimular nos estudantes a criatividade e o gosto pela escrita, cumprindo as principais finalidades do projeto desenvolvido. Como foi referido anteriormente, a mestranda teve oportunidade de participar no projeto, aquando da aula de Português do dia 31 de maio.

4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: UM CASULO SOLITÁRIO

Como mencionado anteriormente, uma das fases de desenvolvimento da PES compreendeu a conceção e o desenvolvimento de um projeto de natureza investigativa. Desse modo, no presente capítulo, será apresentado o projeto de investigação realizado que pretendeu averiguar acerca das potencialidades do trabalho com o texto literário no aperfeiçoamento da expressão oral dos alunos.

De todos os desafios, este foi, naturalmente, o mais solitário para a mestranda. Este foi um processo lento e faseado, de (des)construção e transformação de um projeto que demandou muita força e energia para sair do casulo, ganhar asas e voar.

No que respeita à organização deste capítulo, primeiramente, serão apresentadas as motivações, a questão-problema, os objetivos de investigação estabelecidos e o enquadramento teórico da temática em pauta. Posteriormente, será descrita a metodologia adotada, abordando-se o público-alvo, o tipo de investigação colocado em prática e os instrumentos de recolha de dados. Por fim, será analisada a informação recolhida e serão apresentadas as principais conclusões do projeto de investigação.

4.1. MOTIVAÇÃO

A escolha do tema do projeto de investigação não foi uma decisão imediata e irrefletida. Além de ter presente a sua importância na realização da PES, era da preferência da mestranda que a mesma partisse de uma problemática encontrada no contexto e que, se possível, fosse ao encontro dos seus interesses e motivações.

Apesar da consciência da pertinência que o estudo teria, também, para a turma do 2.º CEB, a presente investigação incidiu sobre os alunos do 1.º CEB devido às fragilidades apresentadas pelos mesmos. Durante as semanas de observação foi possível perceber diferentes lacunas ao nível da oralidade, sendo evidenciado um vocabulário parco e repetitivo, bem como um discurso pouco coeso, coerente e inoportuno. Não obstante, verificou-se que era durante a leitura e interpretação de textos literários que os alunos procuravam manifestar-se oralmente e expressar a sua opinião.

Face às fragilidades percebidas no contexto educativo e ao quadro teórico consultado, acredita-se que a leitura - sobretudo a realizada em voz alta - e a interpretação do texto

literário podem não só contribuir para um aperfeiçoamento da entoação, articulação, ritmo e para a mobilização e alargamento do vocabulário, como também oferecer algum conforto e à vontade num momento de expressão oral, que poderá ser de maior insegurança. No mais, paralelamente à importância que a oralidade assume nos primeiros anos do EB devido à ligação com o ensino dos outros conteúdos (particularmente, da Leitura e da Escrita, mas também das outras disciplinas), este é um dos domínios menos estudados no âmbito do Português. Ademais, como referido anteriormente, a motivação é intrínseca, uma vez que a escolha da disciplina de Português aconteceu, também, pela afinidade com a leitura e pelo gosto pessoal da mestrandia pela Literatura.

4.2. QUESTÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS

Como defendido por Fortin (2003, 48), “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática”. Nessa perspectiva, como foi possível verificar nas primeiras semanas de observação, os alunos do 1.º CEB apresentaram várias fragilidades relacionadas com a oralidade. Considerando que a presente investigação implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção para analisar a situação e agir sobre a prática educativa, num determinado contexto, conforme Fortin (2003), a mesma necessita de apresentar uma solução ou modificação para a situação-problema diagnosticada. De acordo com o mencionado, a leitura e exploração de textos literários foi considerada a possível solução para a problemática. Depois da sua identificação, e considerando as motivações supracitadas, a questão-problema delineada foi: *De que modo pode o trabalho com o texto literário, no 1.º CEB, proporcionar um aperfeiçoamento da expressão oral dos alunos?*

Posteriormente, revelou-se necessário delinear os objetivos basilares da investigação, os quais são responsáveis por clarificar as intenções do investigador no desenvolvimento do seu estudo (Fortin, 2003), dado que os objetivos podem explorar, identificar, descrever, explicar ou prever determinada situação (Fortin, 2003). Assim, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

Propósitos investigativos

- (i) evidenciar a importância do domínio da expressão oral no contexto do ensino do Português, no 1.º CEB;
- (ii) refletir sobre a pertinência da leitura e interpretação de obras literárias para o desenvolvimento da expressão oral.

Propósitos pedagógicos

- (iii) compreender as principais dificuldades que os alunos demonstram no âmbito da expressão oral;
- (iv) potenciar a compreensão de textos literários em contexto pedagógico-didático com vista à promoção das competências relacionadas com a expressão oral;
- (v) criar percursos de aprendizagem que possibilitem o aperfeiçoamento da expressão oral através da educação literária, tendo em conta as características dos alunos da amostra;
- (vi) promover e incentivar a leitura de textos literários.

4.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente subcapítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram a temática em investigação. Primeiramente, serão evidenciados alguns aspetos relativos à Oralidade, com incidência na Expressão Oral. Posteriormente, será abordada a Educação Literária, como domínio de referência, e exploradas as suas potencialidades enquanto veículo motivador da Expressão Oral.

4.3.1. ORALIDADE

Enquanto “Homo loquens” (Benveniste, 1966, citado por Araújo, 2018, p. 958), o Homem desenvolve uma forte relação com a oralidade, desde o momento em que é gerado. Na mesma perspetiva, Bakhtin (2000, citado por Araújo, 2018) afirma que a aprendizagem da língua materna acontece “mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (p. 958), sendo que “a linguagem oral serve de primeiro veículo para comunicar” (Pinto, 2009, p. 34) e apresenta-se como o “modo primário, natural e universal da realização da língua” (Dicionário Terminológico, s.d.).

Desse modo, Marcuschi (2010) reforça a noção de que a aquisição natural da fala se realiza por meio de situações informais e interações sociais e dialógicas do quotidiano. Maria da Graça Pinto (2009) defende que a aprendizagem informal do oral atende “uma vasta gama de modos de agir que incutem sem dúvida na criança um saber viver a linguagem a todos os títulos desejável” (p. 105). Nessa perspetiva, Healy (1999, p. 88, citada por Pinto, 2009) refere

que “good language, like the synapses that make it possible, is gained only from interactive engagement: children need to talk as well as to hear”. A autora acrescenta que

“the arts of storytelling, oral history, and conversation have their own special niche in developing reflective thought, memory and attention. (...) different forms of language usage may affect the modes of thinking – and the brains – that children take to school with them” (Healy, 1999, citada por Pinto, 2009, pp. 105-106).

É, assim, destacada uma aprendizagem informal da linguagem oral, que compreende um papel significativo na preparação da criança para os requisitos específicos da escolarização e da qual resultarão distintos conhecimentos fundamentais para uma compreensão mais abrangente e profunda da oralidade (Pinto, 2009).

É mencionada, nos atuais documentos orientadores de Português, a necessidade de praticar a oralidade em sala de aula, de modo a “delinear o perfil de um falante (...) autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Buescu *et al.*, 2015, p.3). Contudo, embora haja, atualmente, uma maior consciência da importância da oralidade nos mais variados contextos do quotidiano e o presente domínio desempenhe um papel ativo em contexto educativo, sendo, sobretudo, por meio da expressão oral que se dinamiza o processo de ensino-aprendizagem e se estabelece a interação entre professor-aluno, este tem vindo a ser um tópico esquecido pela comunidade escolar. É, assim, atribuída maior relevância a outros domínios em detrimento daquele que, de acordo com Sousa (1993), se apresenta com primazia no processo educativo, no sentido em que atua enquanto ferramenta para ensinar e para aprender, sendo a comunicação, paralelamente, o meio e o objetivo do processo de ensino-aprendizagem.

Como afirmado por Marcuschi (2007, citado por Negreiros & Vilas Boas, 2017), o facto de as crianças saberem conversar desde cedo, tem legitimado a crença de que não é necessário trabalhar a oralidade nas escolas, facto que desvaloriza a sua aprendizagem, prezando-se, antes, a escrita. Mattoso Câmara (1969, citado por Marcuschi, 1996) considera essa crença uma inversão, no sentido em que “a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta” (p. 4). Stubbs (1980, citado por Marcuschi, 2010) salienta que a comunicação oral se faz presente em todos os povos, contudo, não são tantos aqueles que apresentam a sua representação escrita. No mesmo sentido Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011) defendem a oralidade como “a verdadeira natureza das línguas” (p. 8), pois “todas as línguas foram faladas muito antes de serem escritas” e, excetuando casos de patologia, “todos os seres humanos (...) possuem a capacidade de falar a sua língua materna, mas só uma parte da humanidade (...) tem acesso à leitura e à escrita” (p. 8). Embora não seja algo que torne a

oralidade mais significativa, atribui-lhe uma “primazia cronológica” inquestionável (Stubbs, 1980, citado por Marcuschi, 2010, p. 17).

Nesse sentido, Castilho (2000, citado por Negreiros & Vilas Boas, 2017) sugere que na escola aconteça como na vida e que se ensine a falar antes de se ensinar a escrever. Ademais, como destacado por Castilho (1998, citado por Pinto, 2009), a língua falada poderá ter um papel significativo na aquisição da língua escrita e ser facilitadora da sua aprendizagem. Pinto (2009, p. 57) acrescenta, ainda, que “a exposição oral deveria ser uma prática que contribuísse para a consolidação da linguagem e que preparasse por consequência uma passagem à escrita sem hesitação”.

A desvalorização da oralidade e a ausência de recursos e estratégias que proporcionem efetivamente o seu desenvolvimento em sala de aula influenciam a importância e a atenção por parte das crianças ao modo como falam. Como definido nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), no final do 1.º CEB, no que diz respeito à expressão oral, é esperado que os alunos estejam “aptos a expressar-se de forma adequada (...), desenvolvendo capacidades discursivas (...), num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa” (p. 3). De acordo com o mesmo documento, em particular para o 3.º ano de escolaridade, é estabelecido que as aulas de Português deverão direcionar-se para o desenvolvimento da oralidade, visando a interação “com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista)” (p. 3).

Não obstante, considerando aquilo que foi presenciado no contexto educativo, na grande maioria dos casos, quando as crianças são solicitadas a responder a questões variadas, durante a aula, sentem-se desconfortáveis e enunciam respostas curtas, simples, inseguras ou impercetíveis. Por vezes, ainda que saibam a resposta correta, revelam um receio que os impede de organizar e transmitir os pensamentos e preferem não responder.

Slama-Cazacu (1979, citada por Silva, 2009) estabelece uma relação entre a linguagem e o pensamento, quando refere que “um pensamento claro acarreta facilmente uma expressão adequada. Mas para pensar claramente, para precisar as articulações do pensamento, tem-se necessidade, justamente, da linguagem” (p. 55). Desse modo, é necessário praticar a linguagem procurando que isso aconteça “de modo fluido e espontâneo, sem atropelos ou hesitações desprovidas de uma justificação psicolinguística” (Silva, 2009, p. 83), resultando numa “comunicação eficaz, assente numa expressão oral ajustada e conducente à compreensão esperada” (Silva, 2009, p. 83).

Ao longo da PES, foi ainda observada a presença muito frequente de intervenções inoportunas e inadequadas⁹. É, pois, no contexto de sala de aula que as crianças deverão aprender a usar a palavra oportuna e adequadamente, constituindo-se o momento da intervenção oral como um período através do qual poderão avaliar a sua competência comunicativa ao compreenderem ou não a sua vez de intervirem. No mesmo sentido, no decorrer da aprendizagem sobre a língua, a capacidade de comunicação e compreensão da criança aumenta gradualmente, uma vez que esta vai adquirindo uma maior consciência das situações e adequando o seu discurso às mesmas. Torna-se, assim, evidente que o desenvolvimento dessa aprendizagem será pertinente no que respeita ao modo como as crianças se irão integrar na sociedade.

Tendo por base as perspetivas destacadas, revela-se imperativo que as atividades orais não se limitem a diálogos espontâneos, insuficientes para o desenvolvimento da competência oral. Será, por isso, relevante que as crianças saibam que, antes de falar, é necessário definir aquilo que querem dizer, organizando ideias e pensamentos, obedecendo a uma criteriosa seleção de vocabulário e organização frásica, indispensáveis “em virtude das implicações de ordem cognitiva/psicolinguística que tais operações comportam” (Pinto, 2009, p. 87). Como ressaltado por Silva, *et al.*

O uso da dimensão oral está sujeito, tal como o da escrita, a condições de formalidade e planeamento equiparáveis ao uso escrito. Desde a Idade Clássica, a retórica inclui entre os seus objetos/objetivos o domínio eficiente, formal, deliberado e eficaz de produtos verbais orais, associados a domínios-chave como o debate académico, científico e filosófico, a atividade legislativa, a prática judicial, o confronto parlamentar, etc. É do bom uso do oral que resulta, ou pelo menos depende, o sucesso do orador em atividades como as mencionadas (Silva, *et al.*, 2011, p. 8).

Na mesma linha de pensamento, Marcuschi (1996) destacou duas razões basilares para a escola não se preocupar com o desenvolvimento da expressão oral: o direcionamento exclusivo para a escrita, enquanto única modalidade linguística merecedora de atenção, e, motivada pela primeira, o desconhecimento de como trabalhar a oralidade. Numa perspetiva mais extremista, Cagliari (1986, citado por Pinto, 2009) afirma que “a incompetência dos professores de alfabetização em lidar com a linguagem oral é tão trágica que, a meu ver, é um dos pontos que provocam um impasse ao progresso escolar de muitos alunos” (p. 99). Considerando o supracitado, é necessário destacar o papel do professor porque, efetivamente, ele é o responsável por atuar no processo de ensino-aprendizagem, determinando

⁹ Das quais são exemplos as seguintes atitudes: intervir quando não são questionados, responder no lugar do colega ou referir um assunto exterior à temática ou à aula.

metodologias, delineando estratégias e transformando os seus conhecimentos em práticas eficazes e em aprendizagens significativas para os alunos (Negreiros & Vilas Boas, 2017).

Atendendo aos desafios atuais e futuros, aos professores de português cabe a responsabilidade de compreender as razões da presente realidade e procurar dar uma resposta às exigências relativas ao domínio da expressão oral, orientando e capacitando para: (i) a compreensão de “diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais”; (ii) para a produção de “textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos”; (iii) para a construção de “um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade (...) através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades”; (iv) para a mobilização de “conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais” e (v) para a compreensão do “português padrão” e para o “uso adequado dele nas diversas situações de oralidade” (Buescu *et al.*, 2015, pp. 5-6). Ademais, estes devem transmitir aos seus alunos o valor da língua e a percepção de que quanto mais próxima e significativa for a relação destes com a mesma, mais linguisticamente competentes serão (Pinto, 2009).

Duarte, Figueiredo e Veloso (2009, citados por Araújo, 2018) acrescentam que o docente deverá investir em tarefas de oralidade que incentivem a aprendizagem da língua, explorando “textos dos mais diversos tipos de forma e de conteúdo como das mais variadas situações de discurso oral” (Duarte *et al.*, 2009, citados por Araújo, 2018, p. 965). Amor (2006, citada por Araújo, 2018) destaca a relação entre “o uso da língua e o saber cultural”, ressaltando a necessidade de 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” (Amor, 2006, pp. 65-66, citada por Araújo, 2018). Para a autora, revela-se necessário alterar o “modelo de comunicação da aula como condição do alargamento do potencial comunicativo do aluno” e “o desenvolvimento de competências linguísticas” (p. 963).

Para que isso aconteça, e porque “aprende-se a falar, falando”, é fundamental que seja proporcionado mais tempo a cada um dos estudantes (Amor, 2006, citada por Araújo, 2018, p. 963). Nesse sentido, defende-se a realização de “um trabalho efetivo sobre as competências orais com a sustentação teórica e metodológica que retire as atividades realizadas nesse campo do nível das meras intuições, do improvisado ou do trabalho avulso ou desestruturado” (Silva *et al.*, 2011, p. 12). Visando o desenvolvimento da oralidade dos alunos, Silva *et al.*

destacam cinco dimensões possíveis a trabalhar nas aulas de Português: “competências articulatórias”, “competências prosódicas”, “competências pragmáticodiscursivas”, “consciência explícita de fenómenos de variação linguística a nível das estruturas fonético-fonológicas da língua” e “planeamento de produções linguísticas” (Silva *et al.*, 2011, p. 17).

A expressão oral diz respeito, fisicamente, à “produção de som através de um conjunto complexo de manipulações dos mecanismos da corrente aérea dentro do aparelho fonador humano” (Silva *et al.*, 2011, p. 17). Assim, as competências articulatórias devem atentar na “articulação perceptível e clara dos sons que compõem os encadeamentos de material verbal” (Silva *et al.*, 2011, p. 18); as competências prosódicas correspondem a “propriedades sonoras que tomam como domínio de aplicação unidades maiores do que o segmento”, como o acento, a entoação e a pausa, que, ainda que associadas a “distinções linguísticas pertinentes (...) estão também associadas, de forma muito importante, à transmissão de emoções” (Silva *et al.*, 2011, p. 19).

Além de “correção e clareza e domínio das marcas nucleares da norma-padrão”, de modo a dominar a competência oral, em situações formais, é necessária, no que concerne às competências pragmático-discursivas, “a adequação ao contexto, ao tema, ao tempo disponível e, sobretudo, ao alocutário e às suas reações durante a produção do discurso oral” (Silva *et al.*, 2011, p. 19). É, ainda, fundamental que os alunos reconheçam a “variação linguística” (Silva *et al.*, 2011, p. 22), ou seja, que a língua não é falada por todos de igual modo. A respeito desta dimensão, cabe mencionar a possibilidade de, numa turma, estarem presentes alunos provenientes de diferentes regiões e que, naturalmente, evidenciam “hábitos articulatórios igualmente distintos” (Silva *et al.*, 2011, p. 23).

Por fim, como já foi referido anteriormente, no que concerne ao planeamento da produção linguística, “o discurso oral obedece, em termos de organização, estruturação e planeamento às mesmas características do discurso escrito formal”, sendo esta uma característica que deve ser acentuada para findar com a percepção “de que a expressão oral se caracteriza obrigatoriamente pelo imprevisto e pela falta de coerência” (Silva *et al.*, 2011, p. 23).

De acordo com o explorado no decorrer do presente subcapítulo, torna-se evidente que as competências orais “não só podem como devem ser objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos” (Silva, *et al.*, 2011, p. 15). Não obstante, como aludido por Pinto (2009), a aprendizagem da língua acontece de forma contínua, concedendo-se a esta “uma observação crítica que contribua para a sua incessante conquista,

desenvolvimento, [e] aquisição” (p. 84). Slama-Cazacu (1979, citada por Pinto, 2009) acrescenta que o Sistema Linguístico Individual se desenvolve, aperfeiçoa e enriquece continuamente, no que concerne, também, ao modo como cada um se expressa e comunica comumente. Assim, “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”, assumindo-se como “porta da nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (Marcuschi, 2010, p. 36).

4.3.2. A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Quanto à Educação Literária, é defendido por José António Gomes (1996, p. 11) que as crianças que crescem num ambiente familiar no qual a presença de obras literárias é valorizada, apresentam “condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler”. Atualmente, contrariamente a uma época em que era por intermédio oral que a maioria das pessoas tinha acesso à literatura, “el acceso a los libros se plantea para todos los niños y niñas” (Colomer, 2010, p. 61). Para isso contribuiu o alargamento da escolaridade obrigatória e a evolução da sociedade, promovendo-se, assim, “una exigencia de alfabetización tan elevada - no sólo en cantidad, sino también en cualidad - como nunca se había producido en la historia de la humanidad” (p. 61). Como tal, além das famílias, bibliotecas e livrarias, o contacto das crianças com os livros acontece, em grande parte, nas escolas (Colomer, 2010).

A Educação Literária apresenta-se nos documentos orientadores de Português como um domínio de referência, valorizando a Literatura e revelando a sua importância no desenvolvimento e na formação integral das crianças ao atribuir “mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Buescu *et al.*, 2015, p. 8). Nesse sentido, para o presente domínio, selecionou-se um número de obras e textos literários comuns a todas as escolas, aos quais deverão acrescentar-se as obras indicadas no Plano Nacional de Leitura (PNL) por meio da leitura autónoma, pois, como defendido pelo *Programa de Português do Ensino Básico*, o contacto com distintos textos literários “amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu *et al.*, 2015, p. 8).

Para se ser leitor é, primeiramente, necessário aprender a ler fluentemente, “isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras” (Silva *et al.*, 2011, p. 6).

Depois, é necessário querer ler. Por esse motivo, Cerrillo Torremocha (2006, p. 11) defende que “lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura (...), sea enseñar a apreciar la literatura, o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla”. O autor acrescenta que, quando é objetivo promover o gosto pela leitura, é necessário estar consciente de que a leitura é “una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector” (p. 1).

Muñoz Molina (1993, citado por Cerrillo Torremocha, 2006) refere a literatura como “lujo de primera necesidad” (p. 10) cuja função estética permite o conhecimento crítico da pessoa e do mundo que a rodeia. Cerrillo Torremocha (2006) acrescenta, ainda, que “la literatura como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo” (p. 10). Considerando o destacado, a leitura permite o alargamento do “horizonte cultural e a constituição da identidade pessoal e social do aluno” (Silva *et al.*, 2011, p. 12). Assim, além das “implicações cognitivas”, a Educação Literária valoriza a partilha, a construção conjunta dos sentidos do texto e o diálogo cruzado que permite “afinar, corrigir ou reorientar a leitura de cada um, através do diálogo com o texto (...) e com os outros” (Silva *et al.*, 2011, p. 13).

Esta é a fase em que “el progreso lector” das crianças mais depende dos adultos (Colomer, 2010, p. 62). Assim, como referido anteriormente no subcapítulo «1.1 Enquadramento Legal e Académico», “continua a reconhecer-se como insubstituível o papel dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler”, particularmente quando o contacto com a leitura não acontece em casa (Gomes, 1996, p. 31). Assim, Silva *et al.* (2011) destacam a importância do professor, sendo que lhe é solicitado que motive os seus alunos para ler “ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (p. 6). Especificamente, numa primeira fase, o desempenho fundamental deste papel estende-se ao desenvolvimento de estratégias que permitam identificar o conhecimento de um texto e melhorar a compreensão da leitura por parte dos alunos, que, de acordo com Sim-Sim (2007), diz respeito à “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (p. 7), sendo um dos aspetos mais importantes da leitura.

Enquanto prática social, a leitura em contexto escolar é um “espaço para o diálogo” no qual o professor desempenha três papéis relevantes: “de leitor, de mediador e de árbitro” (Silva *et al.*, 2011, p. 13). Primeiramente, o exemplo do professor enquanto leitor é fundamental para que o gosto e o interesse sejam desenvolvidos nos seus alunos (Silva *et al.*,

2011). Parecer defendido também por Gomes (1996, p. 12), quando refere que “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar”. Depois, na qualidade de mediador, o professor é responsável por estabelecer “a ligação entre os livros e os alunos leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos” (Silva *et al.*, 2011, p. 13). Um “bom trabalho de mediação” por parte do docente possibilita ao aluno uma crescente percepção sobre os textos que lê e “um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá razão à vida” (Silva *et al.*, 2011, p. 15). Por fim, como árbitro, adverte “para as regras do jogo de leitura,” legitimando e avaliando a interpretação dos leitores (Silva *et al.*, 2011, p. 13).

Ainda de acordo com Silva *et al.* (2011), o amadurecimento do jovem leitor exige a leitura de obras literárias de qualidade responsáveis por proporcionarem o acesso a “uma mundividência ímpar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal” (p. 19), motivando que o aluno se torne mais exigente e capacitado para enfrentar desafios de maior complexidade.

Considerando que, a par da preparação da leitura e da seleção dos textos literários, é necessário um trabalho de exploração e partilha, a atividade de leitura deve compreender três momentos: antes de ler, deve existir um momento de antecipação do conteúdo do texto literário através dos “títulos, personagens, objetos, imagens, capa, viagem da capa à contracapa”, entre outros (Silva *et al.*, 2011, p. 28); durante a leitura, é necessário analisar o interesse demonstrado pelos alunos, recorrendo “a estratégias de mobilização” e sugerindo acontecimentos que possibilitem o envolvimento das crianças na história; depois, deve ser realizado um momento de diálogo sobre a leitura e proporcionar-se a reação “ao livro e ou à história oralmente e de acordo com as emoções, sensações, motivações, expectativas que o livro despertou” (Silva *et al.*, 2011, p. 28).

4.3.2.1. AS POTENCIALIDADES DO TEXTO

LITERÁRIO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA EXPRESSÃO ORAL NA ÁREA DO PORTUGUÊS

O modo como o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* está organizado possibilita a interligação dos diferentes domínios e aprendizagens mais sustentadas e significativas, salientando “a perspetiva integrada de desenvolvimento dos

domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita (...) e da sua articulação com a Educação Literária” (Buescu *et al.*, 2015, p. 38). Assim, a criança pode expressar-se “com facilidade em diferentes domínios sendo-lhe preparado o acesso ao vocabulário respectivo”, considerando-se, para isso, todas as configurações do texto literário (Pinto, 2009, p. 58).

Na sua generalidade, as crianças começam a escolarização sem dominar a leitura, a escrita ou o cálculo. Contudo, como explorado anteriormente, não se pode dizer o mesmo, no que concerne à linguagem oral. É pertinente referir a perspetiva de Sophia de Mello Breyner (2013, citada por Pinto, 2009), quando diz ter aprendido a gostar de poesia através da oralidade, defendendo que “as crianças devem ler poesia desde pequenas porque é a melhor maneira de aprender, porque lhes dá as palavras no seu melhor sentido” (p. 52). Desse modo, revela-se importante a existência de “um espaço de comunicação” que possibilite uma participação ativa no contacto com a oralidade através, por exemplo, do “uso de imagens, de histórias, de canções e de poemas, entre outros”, procurando que seja conseguida uma consciencialização dos “vários níveis linguísticos” (Pinto, 2009, p. 107).

A consciencialização fonética poderá acontecer por meio da leitura indireta (Girolami-Boulinier & Cohen-Rak 1985, citados por Pinto, 2009), isto é, através de “uma técnica de leitura que prepara a criança para aprender a ouvir com atenção e a reter o que lhe é lido para depois passar à sua repetição em voz alta da forma mais próxima que lhe seja possível do modelo” (Pinto, 2009, p. 119). Além dos benefícios ao nível articulatório, este exercício é um contributo fundamental para expandir o vocabulário das crianças, permitindo que estas tenham contacto com construções frásicas menos presentes no seu quotidiano e contribuindo, implicitamente, para a compreensão do modo como o discurso se organiza (Pinto, 2009).

Por seu turno, a leitura semidireta (Girolami-Boulinier, 1993, citado por Pinto, 2009), embora funcione como a leitura indireta, permite que a criança acompanhe “a forma visual/gráfica dos grupos de sentido que lhe são lidos”, procurando “a reprodução oral” e “a sua possível reprodução gráfica” (p. 123). Por fim, a leitura perceção (Girolami-Boulinier, 1993, citado por Pinto, 2009), realizada por grupos de sentido, compreende o modo “como se processa a fala (...) por grupos de ideias e obedecendo ao tom e às pausas adequadas” (Pinto, 2009, p. 123).

No que concerne à Educação Literária, é necessário considerar a existência de um número significativo de recursos estilísticos responsáveis por diferenciar o texto literário e que devem ser compreendidos explicitamente pelos alunos através de uma “exploração deliberada das propriedades sonoras da língua (rimas, esquemas métricos, «figuras» como a aliteração e a assonância, etc.)” (Silva *et al.*, 2011, p. 15). Silva *et al.* referem que a

“apropriação oral explícita de tais textos” evidencia muitos dos recursos estilísticos e possibilita bons resultados, pois promove uma abordagem primária “a aspetos muito básicos da produção oral consciente, como a dicção, a clareza e a expressividade” e “um contacto empírico mais direto e mais nítido com os recursos fono-estilísticos em causa” (p. 15), fazendo com que os alunos consigam apoderar-se melhor dos textos literários e funcionando com um incentivo “para as atividades de leitura e para o estudo das matérias mais literárias (Silva *et al.*, 2011, p. 16). Talvez por esse motivo, é incomum uma aula não ter o texto escrito como elemento estruturante das atividades desenvolvidas ou não conceder um tempo significativo à sua compreensão (Bernardes & Mateus, 2013).

O envolvimento dos alunos com o texto “justifica um outro campo de trabalho com a língua: o da expressão oral” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 45). Quando a leitura é realizada em voz alta, permite uma compreensão dos textos literários que não é conseguida através da leitura individual e silenciosa. Ademais, revela-se “um excelente exercício de desbloqueio da competência de expressão oral”, pois é estabelecida, pela leitura de um texto literário em voz alta,

“uma formalidade discursiva que os alunos sentirão necessidade de reutilizar noutras circunstâncias (...), para além de funcionar como processo de consciencialização dos instrumentos expressivos que a comunicação oral põe à disposição do ser humano” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 47).

Neste seguimento, é possível afirmar que a oralidade surge, ainda, como possibilidade de expressão e reação ao que foi lido, considerando a “experiência”, a “sensibilidade” e o “gosto” do aluno e auxiliando “o amadurecimento da capacidade interpretativa e da competência valorativa” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 95).

4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente subcapítulo, procurando responder à questão-problema identificada anteriormente, será apresentado o desenho metodológico do projeto. Para tal, será caracterizado o contexto educativo de intervenção e o público-alvo, assim como serão descritos o tipo de investigação, as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados.

4.4.1. PÚBLICO-ALVO

O presente projeto foi desenvolvido numa EB de 1.º CEB pertencente a um AE do Porto. A investigação incidiu sobre os alunos do 3.º ano de escolaridade, já caracterizados no segundo capítulo deste documento. Cabe, novamente, referir que a turma é constituída por 18 alunos, 12 do sexo feminino, 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade.

Apesar da curiosidade e do empenho apresentados, nomeadamente nas atividades de leitura e compreensão de textos literários, foram evidenciadas significativas fragilidades, no âmbito da expressão oral. Os alunos apresentavam um vocabulário parco e repetitivo bem como um discurso pouco coeso, coerente e oportuno - algo compreendido pela professora estagiária, durante as semanas de observação, como uma das principais debilidades do grupo em questão.

4.4.2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Considerando os objetivos e a questão-problema delineados e por incidir sobre distintos aspetos do contexto educativo, investigando “os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), a metodologia que melhor se adequa à presente investigação é de natureza fundamentalmente qualitativa. De acordo com Afonso (2014), a investigação de natureza qualitativa procura recolher informação fidedigna sobre determinada realidade, “usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 18). Esta sustenta-se “numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito” (Amado, 2010, citado por Amado, 2014, p. 15). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características primordiais:

1. O “ambiente natural” apresenta-se como “fonte directa de dados” e o investigador como o “instrumento principal” de recolha (p. 47). Considerando a influência do contexto sobre o comportamento humano, os autores defendem que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48).

2. Os dados são recolhidos de forma descritiva, recorrendo “a palavras ou imagens” em detrimento dos números. Os elementos recolhidos são analisados, “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (p. 48).
3. Para o investigador, o processo tem maior relevância do que os “resultados ou produtos” finais obtidos (p. 49).
4. Os dados são analisados indutivamente. Ou seja, a recolha de dados não acontece com a finalidade de comprovar algo considerado previamente, mas “as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50).
5. O significado e as diferentes perspetivas têm uma “importância vital” para o investigador (p. 50).

Uma das estratégias possíveis de adotar no processo investigativo de natureza qualitativa (Amado & Cardoso, 2014) e a metodologia considerada mais adequada nas práticas educativas (Coutinho, *et al.*, 2009) é a investigação-ação. Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Assim, Amado e Cardoso (2014) estabelecem

“uma relação dialética entre (...) a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (...); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; (...) a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação” (p. 188),

no sentido em que, depois de identificadas determinadas questões problemáticas, são delineadas possíveis soluções que, quando desenvolvidas na prática, permitem a compreensão dos seus resultados de modo a exercer transformações em contexto real.

4.4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Amado (2014) refere que “a investigação qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (p. 205). Desse modo, visando obter resposta para os objetivos definidos, foram selecionadas diferentes técnicas de recolha de dados que serão, seguidamente, descritas:

I. Observação direta

O processo de observação foi acompanhado pelo respetivo registo livre. Esta técnica distingue-se por permitir uma proximidade às situações, embora sem intervenção ou estimulação por parte do observador (Aires, 2015). Assim, revelou-se fundamental para que, posteriormente, fosse possível analisar e refletir sobre as práticas educativas observadas e sobre a motivação, compreensão cognitiva, fragilidades e facilidades do grupo.

II. Inquérito por questionário

Aplicado ao público alvo, centrou-se na compreensão daquilo que os alunos mais gostam e menos gostam de fazer nas aulas de Português, na relação estabelecida entre a leitura e a compreensão dos textos literários e entre a leitura e a expressão oral, em contexto de sala de aula. Através deste procedimento é possível compreender um significativo número de respostas face “a um limitado conjunto de questões”, facilitando a análise dos dados (Amado, 2014, p. 35).

I. Entrevista

Juntamente com as outras técnicas, a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 134). Assim, a entrevista levada a cabo foi aplicada à professora do 1.º CEB como meio de acesso à sua perceção, no que respeita, nomeadamente, ao desempenho dos alunos na expressão oral, às fragilidades apresentadas no que se refere ao investimento neste domínio em contexto educativo e às potencialidades do texto literário para o seu desenvolvimento.

4.4.4. DESENHO DAS INTERVENÇÕES

Este projeto foi idealizado para quatro sessões com a duração média de 90 minutos cada uma, a decorrer entre os meses de março e maio. Assim, foi delineada a aplicação de uma sequência de atividades significativas que correspondessem às diferentes necessidades evidenciadas pelos alunos, compreendendo a abordagem de diferentes obras literárias por meio das quais se procurava o aperfeiçoamento da expressão oral.

Para isso, foram selecionadas três obras de diferentes modos literários. A primeira obra selecionada denomina-se *Lengalengas* (2005), de Luísa Ducla Soares, e é composta por 44 lengalengas, as quais seriam trabalhadas em diferentes aulas. O segundo texto selecionado, desta feita do modo dramático, é “A Carochinha”, do livro *Robertices* (2014), de Luísa Dacosta. Por último, escolheu-se o poema “Canção dos Adultos”, do livro *O Pássaro da Cabeça* (2015) de Manuel António Pina. A diversidade textual pretendida para este projeto permite, simultaneamente, a exploração de diversos modos literários e o desenvolvimento de diferentes competências da expressão oral.

Note-se que, face à impossibilidade de implementar integralmente todas as sessões, foram apenas desenhadas hipóteses de ação para uma aplicação futura do projeto. Não obstante, algumas atividades foram parcialmente implementadas ao longo da PES.

A tabela apresentada seguidamente revela a planificação geral das intervenções didáticas relativas ao projeto, compreendendo o número da sessão, a sua calendarização, as áreas curriculares abrangidas, a síntese das tarefas a desenvolver, assim como os principais recursos utilizados.

Sessões	Calendarização	Síntese das tarefas	Obra literária
0	16/03	Registo vídeo de uma apresentação de 3 minutos.	
1	20/04	Reprodução oral de lengalengas.	<i>Lengalengas</i> (2005), Luísa Ducla Soares.
2	28/04	Apresentação de um teatro de fantoches.	<i>Robertices</i> (2014), de Luísa Dacosta.
3	25/05	Leitura e exploração do poema “A Canção dos Adultos”. Preenchimento de lacunas do poema e criação de proposta textual. Apresentação oral do título concedido ao poema e justificação do mesmo.	<i>O Pássaro da Cabeça</i> (2015), de Manuel António Pina.

Tabela 1: Planificação geral das intervenções didáticas.

Sessão 0

Na sessão 0, seria realizado um teste prévio à aplicação do projeto de modo a compreender e a identificar as principais fragilidades dos alunos relativamente à expressão oral. Assim, durante esta sessão, iria realizar-se um registo vídeo de uma apresentação oral dos alunos, com a duração de 3 minutos, na qual deveriam falar de um livro da sua escolha, que tivessem lido anteriormente.

Sessão 1

Nesta sessão, os alunos seriam chamados a reproduzir oralmente pequenos textos do livro *Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares, uma vez que as lengalengas permitem a exploração “de forma particular de recursos fónicos como as rimas, as aliteraões, os esquemas métricos, etc.” e a capacitação de “uma articulação cuidada, planeada e perceptível” (Silva, 2011, p. 38).

Como tal, numa aula de Português anterior à sessão prevista para o desenvolvimento da tarefa, os alunos teriam contacto com a obra literária para que, primeiramente, acontecesse a sua leitura e exploração preparatória, em grande grupo. Aquando da mesma, a professora deveria salientar a dimensão sonora dos textos e os recursos fónicos presentes. Posteriormente, seria atribuída a cada um dos alunos uma lengalenga trabalhada nessa aula para que a memorizassem e reproduzissem durante a sessão 1. Nesta sessão, os alunos receberiam orientações e indicações no que concerne a “aspetos como a clareza da dicção, a inteligibilidade do texto e o respeito pelas características fónicas exploradas” (Silva, 2011, p. 39).

Para que percebessem as suas fragilidades e os aspetos a melhorar, as leituras seriam gravadas e, posteriormente, as gravações seriam visualizadas e exploradas com os alunos.

Sessão 2

Na presente sessão, os alunos iriam apresentar “A Carochinha”, do livro *Robertices*, de Luísa Dacosta, através de um teatro de fantoches. Mais uma vez, a presente sessão seria antecedida por duas aulas que possibilitariam a leitura e a exploração preparatória da dramatização. Na aula dedicada à apresentação do texto literário às crianças, a primeira leitura seria realizada pela professora. Posteriormente, os alunos seriam divididos em grupos de seis elementos e a cada um seria atribuída uma personagem para realizarem a leitura e elaborarem o respetivo fantoche. Na segunda aula, os alunos iriam começar por visualizar um teatro fantoches de modo a registarem os elementos que deveriam ter em atenção no que respeita à

elaboração das personagens, à entoação e volume da voz, entre outros aspetos que caracterizam o teatro e fantoches. Seguidamente, deveriam organizar-se em grupos e preparar as suas dramatizações que deveriam ser apresentadas durante a sessão 2.

Note-se que esta foi uma das sessões parcialmente implementadas, embora não tenha acontecido de acordo com o planificado. Na mesma intervenção, os alunos elaboraram os fantoches, visualizaram o teatro de fantoches, prepararam brevemente a sua apresentação e, por fim, no momento da representação, leram as suas falas. Naturalmente, como delineado na planificação geral, os alunos deveriam usufruir de mais tempo que possibilitasse a preparação adequada do teatro de fantoches.

Sessão 3

A sessão número três também foi parcialmente implementada como parte da UD *(in)Constante metamorfose*, referida no terceiro capítulo do presente relatório. Recorde-se que a sessão se iniciou com a leitura e compreensão do poema “A Canção dos Adultos”. Posteriormente, os alunos receberam o mesmo poema com algumas lacunas para realizarem uma tarefa de escrita criativa. Por fim, deveriam atribuir um título à sua proposta textual e, oralmente, justificar a atribuição do mesmo. Como mencionado anteriormente, não houve tempo para que este momento acontecesse.

No final das sessões, realizar-se-ia um novo registo vídeo que se utilizaria para comparar com aquele realizado na sessão 0, com o intuito de compreender a existência de possíveis alterações relativamente a um determinado nível de competência oral trabalhado, ao longo das sessões.

4.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Considerando os instrumentos de recolha de dados anteriormente mencionados, revela-se necessário proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos pelos mesmos, retomando a fundamentação teórica e a questão-problema apresentadas.

I. Observação direta

Os textos literários estão muito presentes nas aulas de Português e nesses momentos de trabalho foram percebidas, pela mestranda, duas questões ao nível da expressão oral: embora promovesse nas crianças entusiasmo, era nesses momentos que os alunos demonstravam mais fragilidades. Embora quisessem muito intervir, o seu vocabulário era parco, repetitivo e

inexpressivo, e o discurso revelava-se, muitas vezes, pouco organizado, pouco coeso, pouco fluido, pouco adequado e pouco pertinente.

Desse modo, as primeiras semanas de observação direta e a compreensão de fragilidades que relacionaram a Educação Literária e a Expressão Oral foram fundamentais no sentido em que resultaram na motivação deste projeto. Não obstante, durante algumas atividades implementadas ao longo da PES, foi possível confirmar as referidas razões. No mês de março, durante uma aula da UD *Consciencializar para a desigualdade, abraçar a diferença*, foi realizada uma atividade que visava a realização de um debate a respeito de uma situação encontrada na obra *Os Ovos Misteriosos* (2014), de Luísa Ducla Soares. Como referido no capítulo anterior, os alunos, divididos em dois grupos, deveriam defender um lado e apresentar oralmente três argumentos que suportassem a sua posição. Contudo, foram demonstradas muitas dificuldades na organização das ideias e do discurso, mas também na adequação do discurso à situação comunicativa. Ademais, foi evitado o contacto visual e revelada pouca consciência da importância do posicionamento espacial e da expressividade gestual. Também na aula que compreendeu a apresentação do teatro de fantoches, o tom de voz foi, muitas vezes, inaudível ou impercetível e a dicção pouco clara.

II. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário (ver apêndice F) foi aplicado através do *Google Forms* e dele participaram 11 alunos. Recorda-se que este número não corresponde ao número total de alunos da turma.

Através da primeira questão era pretendido saber se os alunos gostavam de Português e porquê. Todos responderam positivamente e os motivos foram semelhantes. Alguns reconheceram a importância desta área curricular “para aprender a ler a escrever”, para aprender novas palavras e desenvolver a leitura; outros justificaram a preferência por gostarem de “ouvir histórias” e de “escrever e falar português”. Por fim, dois alunos ressaltaram que podem “conviver com amigos e perceber mos entre nos” [sic], “porque é a língua que falo”.

Na segunda questão, os alunos foram questionados sobre aquilo que mais gostavam de fazer nas aulas de Português, apresentando-se algumas possíveis respostas. Mais de metade (sete respostas) dos alunos respondeu que gostava de ouvir histórias; seis alunos disseram gostar mais de ler histórias em voz alta e seis de realizar jogos. De seguida, surgiram outras respostas menos cotadas, tais como “realizar exercícios do manual” (quatro alunos), “realizar

pequenas apresentações orais” (quatro alunos), “ler histórias em silêncio” (dois alunos), “escrever histórias” (dois alunos) e “explorar oralmente as histórias” (um aluno).

Seguidamente, a terceira questão compreendeu aquilo que os alunos menos gostam de fazer nas mesmas aulas. Quatro estudantes responderam que aquilo que menos gostam é de “ler histórias em silêncio” e quatro responderam “explorar oralmente as histórias”. As restantes respostas diziam respeito a “realizar exercícios do manual” (dois estudantes), “ler histórias em voz alta” (um estudante) e “realizar pequenas apresentações orais” (um estudante). Um aluno ressaltou gostar de tudo.

A próxima questão abrangeu os hábitos de leitura das crianças. Oito afirmaram manter esse hábito por gostarem de o fazer, por terem “curiosidade o que está escrito” [sic], por aprenderem “sempre algo importante” ou por aperfeiçoarem “a leitura e a escrita”. Um aluno respondeu que não gosta de ler e outro respondeu que gosta “de vez em quando, ao deitar”.

Quando questionados sobre o que mais lhes chama a atenção quando leem um livro, a maioria (sete estudantes) responderam a capa, seguidamente o texto (cinco estudantes), as ilustrações (quatro estudantes) e o tema (um estudante).

Relativamente ao tipo de histórias que mais gostam de ler, responderam histórias “de aventuras” (três crianças), “um pouco de tudo” (duas crianças), “contos de fadas” (uma criança), “princesas” (uma criança), “histórias da arte” (uma criança), “banda desenhada” (uma criança), “diários” (uma criança) e “a história da carochinha” (uma criança). Na próxima questão, foram reveladas algumas dificuldades em responder ao livro que mais gostaram de ler, uma vez que grande parte voltou a referir o tipo de histórias de que mais gosta. Não obstante, dois alunos responderam “as fadas verdes” e um “a girafa”.

Seguidamente, procurou-se compreender se as crianças percebiam as histórias que liam. Relativamente à questão “percebo perfeitamente as histórias que leio”, a maioria (sete alunos) respondeu concordar, três responderam concordar totalmente e um discordou, sendo que nenhum aluno selecionou a opção “discordo totalmente”. Com a frase “Percebo relativamente bem as histórias que leio, mas, por vezes, tenho alguma dificuldade em compreendê-las”, quatro crianças concordaram, quatro discordaram, três concordaram totalmente e uma discordou totalmente.

No que concerne àquilo que aprenderam com as histórias que leram, as respostas incidiram sobre dois aspetos distintos. Enquanto alguns alunos aprenderam algo relacionado com a história apresentada nos livros, referindo, nomeadamente, a preservação e o respeito pela natureza, as boas ações e o respeito pelos outros, alguns compreenderam a importância do livro como uma forma de aprender a ler melhor.

Quando questionados acerca do facto de falarem com os amigos sobre as histórias que leem, a maioria (nove estudantes) concordou e um discordou. Por equívoco, a presente questão possibilitava a seleção de diferentes respostas. Assim, um aluno concordou e discordou simultaneamente.

Na questão seguinte, era pretendido saber se as crianças usavam as histórias em alguns jogos e brincadeiras. A maioria (sete alunos) concordaram, três discordaram e um concordou totalmente. Na continuação, foi procurado saber de que forma isso acontecia, obtendo respostas como “aplicamos o verbo para cada amigo”, “imito as personagens”, “brincando de princesa [sic]” ou “através de desenhos”.

Posteriormente, questionou-se os alunos sobre aquilo que sentem quando leem em voz alta. “Muito bem” foi a resposta mais comum (quatro alunos), seguida de “bem” (três alunos), “indiferente” (três alunos) e “mal” (um aluno). Nenhum aluno referiu sentir-se “muito mal”.

Para terminar, à pergunta “Como te sentes ou sentirias em cantar, dramatizar ou recitar poesia perante os teus amigos?”, a maioria mostrou-se à-vontade, com cinco alunos a responderem “muito bem”, quatro “bem”, um “mal” e um “indiferente”.

É pertinente referir que foram identificadas algumas discrepâncias entre a percepção das crianças e o que acontece na realidade. Quando questionados sobre o que mais e menos gostam de fazer em aula, embora as respostas revelem que a maioria não gosta de explorar oralmente as histórias, foi demonstrado sempre muito entusiasmo nesses momentos. Relativamente a como se sentem ao ler em voz alta, ainda que as respostas não o afirmem, foi, muitas vezes, perceptível algum desconforto e insegurança por grande parte do grupo, durante a leitura. No mesmo sentido, no que concerne à última resposta, a grande maioria das crianças evidenciou não gostar de se expor oralmente, manifestando-se sempre muito relutantes em fazê-lo, demonstrando timidez e desconforto, algo que poderá ter acontecido por estarem na presença de duas professoras estagiárias com as quais nunca tinham tido contacto.

III. Entrevista

Para que fosse possível efetuar uma comparação entre aquilo que foi observado pela mestrande e aquilo que foi referido pelas crianças, revelou-se fundamental realizar uma entrevista à professora cooperante, sendo que é a pessoa que, naturalmente, terá melhor percepção das potencialidades e das fragilidades dos seus alunos.

Quando questionada sobre as maiores dificuldades que a turma apresenta, a professora cooperante apontou “a falta de motivação”, sendo que “a maioria dos alunos não revela a curiosidade e o gosto pelo conhecimento, como seria expectável”. Na continuação, avançou,

como possíveis motivos, “a falta de ambição” dos alunos e o facto de as ofertas da escola, no processo de ensino-aprendizagem, não irem ao encontro dos gostos e preferências dos mesmos.

Relativamente à expressão oral, a docente referiu a apresentação de “grandes fragilidades” e “dificuldade em organizar as ideias e transmiti-las aos outros, de uma forma coerente”, causadas pela “falta de diálogo, leitura, entre outros fatores”. Como metodologias que utiliza para abordar os conteúdos e competências referentes à expressão oral, mencionou “vários momentos de diálogo e debate, nomeadamente, diálogo sobre o fim de semana; recontos e resumos orais dos textos trabalhados; assembleia de turma; sessões de filosofia, apresentação de trabalhos à turma, entre outras”. O tempo dispensado à expressão oral também foi abordado, sendo que a professora o classificou como insuficiente para a concretização deste tipo de tarefas muito demoradas.

Para finalizar, foi procurado saber a opinião da professora cooperante no que respeita à contribuição dos textos literários para o desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão oral. Esta não demonstrou ter dúvidas da relação favorável entre os dois domínios, assinalando que “os alunos que leem mais estão muito mais preparados para se exprimirem, não só do ponto de vista da variedade de vocabulário que possuem, como também dos conhecimentos que vão adquirindo a partir da leitura”.

Análise de dados

No final da apresentação dos resultados obtidos, é importante passar à sua análise. Recorde-se que os diferentes instrumentos de recolha de dados foram selecionados para que fosse possível estabelecer uma relação entre os mesmos e comparar aquilo que foi observado pela mestranda, e que é salientado pela professora cooperante, com a perceção que o aluno tem sobre aquilo que faz, em contexto de sala de aula.

Nas respostas ao questionário, as crianças referiram o gosto pelo Português e reconheceram a sua importância, sobretudo no que respeita à leitura de histórias, algo que afirmaram fazer parte dos seus hábitos e dos seus momentos de jogos e brincadeiras com os colegas. Estas afirmações acabam por não corresponder exatamente àquilo que se percebeu na entrevista, quando foram mencionados a falta de motivação, curiosidade e gosto pelo conhecimento da maioria dos alunos.

Por consequência, é importante procurar entender o número significativo daqueles que não gostam de explorar oralmente as histórias e a referida dificuldade que têm em, por vezes,

as compreenderem. Estes factos poderão relacionar-se, se considerarmos o que foi observado pela mestranda e o que é referido pela docente, com a dificuldade demonstrada pelas crianças em organizar as ideias e em desenvolver respostas fluidas e oportunas. Na mesma perspetiva, o à-vontade que a maioria mencionou ter, no questionário, relativamente a uma possível exposição oral, também não é coerente com aquilo que acontece, em contexto de sala de aula, sendo que, mais uma vez, as grandes fragilidades observadas são reafirmadas pela professora cooperante.

Tal como tinha sido anteriormente referido na fundamentação teórica, é igualmente ressaltado pela docente o pouco tempo disponibilizado à expressão oral. No mesmo sentido, retornando, novamente, a algo defendido por diferentes autores (Cagliari, 1986; Marchuschi, 1996; Amor, 2006; Silva *et al.*, 2011), as atividades realizadas em sala de aula destacadas pela docente, e realizadas durante um período escasso de tempo, revelam-se insuficientes.

Por fim, no que respeita à questão primordial deste projeto, a docente reconhece as potencialidades da leitura e exploração de textos literários para o desenvolvimento da expressão oral. De facto, se considerarmos a Educação Literária como um domínio de referência e o gosto que as crianças apresentam pelo mesmo, o trabalho conjunto de ambos os domínios poderá ser uma contribuição importante para o desenvolvimento daquele que se apresenta como o menos predominante. No entanto, o investimento no presente projeto não foi suficiente para que esse reconhecimento fosse confirmado, sendo algo que a mestranda ambiciona desenvolver e implementar de modo mais sistemático e aprofundado no futuro.

4.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente subcapítulo compreenderá um momento reflexivo e conclusivo sobre o projeto desenvolvido ao longo da PES. Partindo dos objetivos delineados e da questão-problema estabelecida, serão identificadas as fragilidades da investigação, bem como as potencialidades encontradas na mesma. Assim, é pertinente relembrar a importância da observação direta inicial para compreender os conhecimentos e as competências dos alunos e identificar a problemática do contexto educativo que presidiu à definição da questão-problema enunciada anteriormente: *De que modo pode o trabalho com o texto literário proporcionar um aperfeiçoamento da expressão oral dos alunos?* Para responder à presente questão foram definidos sete objetivos de investigação, divididos entre propósitos investigativos e propósitos pedagógicos.

Com o primeiro objetivo era pretendido evidenciar a importância do domínio da expressão oral no contexto do ensino do Português, no 1.º CEB. Através da leitura e análise dos pressupostos teóricos enunciados, foi possível evidenciar a importância do presente domínio, bem como a urgência de lhe ser concedida uma maior relevância no contexto de ensino-aprendizagem. Embora a linguagem oral não seja o único ou mais importante meio de comunicação, é o primeiro e aquele que é utilizado com maior frequência, sendo através da língua falada que se começam a estabelecer laços interpessoais e a construir aprendizagens. Assim, é de extrema necessidade que a prática oral adquirida naturalmente pela criança seja desenvolvida e aperfeiçoada na escola, espaço onde se apresenta, simultaneamente, como ferramenta para ensinar e para aprender. Ademais, saber falar bem e transmitir uma mensagem da melhor forma possível assume uma relevância significativa na integração social em distintos contextos do meio em que o aluno se insere.

Neste sentido, o segundo objetivo compreendeu a reflexão sobre a pertinência da leitura e interpretação de obras literárias para o desenvolvimento da expressão oral. Desse modo, novamente com base na fundamentação teórica, nos resultados recolhidos através do questionário realizado aos alunos e na entrevista à professora cooperante, foi possível compreender as potencialidades e a pertinência do trabalho com o texto literário para o desenvolvimento da expressão oral. Através das respostas ao questionário, embora tenha sido visível que a atividade favorita da maioria dos alunos compreendia a leitura de textos literários, foi assumido por uma parte significativa dos elementos da amostra que, por vezes, não percebiam aquilo que liam. No mesmo sentido, uma das atividades preteridas por uma parte significativa dos inquiridos foi a exploração oral dos textos. De facto, a perspectiva de explorar oralmente uma história que não se compreendeu na totalidade, apresenta-se como uma situação desconfortável. Entre outras possibilidades, a leitura de textos literários permite o alargamento do vocabulário, o contacto com construções frásicas menos comuns e a consciencialização de vários níveis linguísticos. A criança pode ler, reter e repetir em voz alta aquilo que leu, potenciando a aquisição de uma melhor articulação, dicção, clareza e expressividade do discurso.

O terceiro objetivo procurava compreender as principais dificuldades demonstradas pelos alunos ao nível da expressão oral. Como mencionado anteriormente, logo numa fase inicial de observação, foram compreendidas distintas fragilidades, nomeadamente um vocabulário parco e repetitivo, a dificuldade em organizar os pensamentos e em transmitir uma mensagem, a construção de respostas curtas, simples, inseguras e impercetíveis e um

discurso pouco coeso, coerente e oportuno: indicadores que se vieram a confirmar, ao longo da PES.

O quarto objetivo propunha potencializar a compreensão de textos literários em contexto pedagógico-didático com vista à promoção das competências relacionadas com a expressão oral. Mais uma vez, foi procurado cumprir este objetivo sempre que possível, por meio de questões orientadoras pertinentes e de atividades que contribuíssem para o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos.

No que concerne ao quinto objetivo delineado, era pretendido criar percursos de aprendizagem que possibilitassem o aperfeiçoamento da expressão oral através da Educação Literária, considerando as características dos alunos da amostra. Como destacado anteriormente, a criação destes percursos não foi inteiramente conseguida. O tempo disponibilizado revelou-se insuficiente face ao que é necessário dispensar para o trabalho com a expressão oral. Como é possível perceber pela planificação geral das intervenções didáticas (tabela 1), era necessário que as sessões delineadas fossem antecipadas por outras aulas que compreendessem a sua preparação, revelando-se fundamental que não houvesse um espaçamento temporal tão grande entre uma aula e outra. Assim, embora se tenha procurado trazer as atividades planificadas para a prática, não foi possível evidenciar nenhuma evolução significativa.

Com o sexto objetivo era pretendido promover e incentivar a leitura de textos literários. Nesse sentido, quase todas as aulas de Português tiveram o texto literário como elemento agregador (só não aconteceu quando determinados conteúdos programáticos exigiram outra abordagem). Dessa forma, foi sempre procurado promover e incentivar a leitura de textos literários que fossem ao encontro do interesse e das necessidades dos alunos, perspetivando aprendizagens significativas e desafiantes e a promoção de diferentes competências.

Note-se, contudo, que ter o texto literário como elemento agregador das aulas de Português não é suficiente para serem abordadas competências próprias da oralidade, sendo necessário trabalhá-lo com essa intencionalidade, de forma clara. Como referido anteriormente neste capítulo, o trabalho com o texto literário assume significativa importância para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, sendo, por isso, que haja intenção de o incluir sempre que possível na aula de Português. Além de despertar a curiosidade, o interesse e o entusiasmo das crianças e, por esse motivo, funcionar, por si só, como um incentivo à aprendizagem, este domínio apresenta-se como um contributo para o desenvolvimento da consciência fonética, permite o conhecimento de novas palavras e a expansão do vocabulário

e proporciona um modelo de construções frásicas que as crianças podem apreender e repetir, contribuindo para melhorar a organização do seu discurso.

Face à aplicação parcial do projeto, teria sido importante um maior investimento na realização dos instrumentos de recolha de dados que apresentaram algumas fragilidades. Primeiramente, considerando a falta de perceção dos alunos sobre aquilo que fazem em contexto de sala de aula, as observações deveriam ter sido acompanhadas por um registo vídeo que estes pudessem visualizar e, por meio deste, compreender as competências a trabalhar e melhorar. Relativamente ao questionário, pela impossibilidade de acontecer de outra forma, este foi aplicado através do *Google Forms*. Por esse motivo, não foi possível acompanhar os alunos no seu preenchimento nem solucionar alguma dúvida que tivesse surgido e, apesar da insistência para que todos o preenchessem, só uma parte o fez. Ademais, a aplicação do questionário deveria ter acontecido numa fase mais inicial do projeto para que através das respostas fosse possível intervir no contexto educativo.

Apesar dos entraves, o cumprimento maioritário dos objetivos delineados e a reflexão sobre os mesmos, permitiu antever as potencialidades da Educação Literária enquanto proporcionadora do aperfeiçoamento da expressão oral dos alunos. Embora o tempo prospetivado tenha sido insuficiente para o desenvolvimento completo do projeto, este foi suficiente para permitir um maior conhecimento e compreensão do tema, para comprovar a necessidade de se possibilitar mais tempo à expressão oral, para consolidar a consciência de que as fragilidades detetadas poderão, efetivamente, estar relacionadas com a dificuldade na concretização de estratégias de expressão oral significativas em contexto de sala de aula e, por fim, para compreender a existência efetiva de possíveis diálogos entre o projeto e a prática, se o professor promover um trabalho nesse sentido. Deste modo, e retomando o sexto objetivo, no futuro, perante um espaço de tempo maior e um número mais significativo de alunos, procurar-se-á aperfeiçoar o trabalho realizado e criar percursos de aprendizagem que possibilitem a implementação integral do presente projeto.

O VOO APÓS A METAMORFOSE

O presente Relatório de Estágio teve como principal finalidade reunir e refletir sobre o percurso de formação vivenciado pela mestranda ao longo da PES. Assim, foram invocados os diversos momentos que compreenderam esta trajetória para uma redação crítica, reflexiva e fundamentada deste documento.

O mestrado direcionado para a criação de um professor de perfil duplo e a presença simultânea nos dois CEB apresentou-se como uma oportunidade de, efetivamente, compreender a importância da continuidade educativa, bem como de uma articulação e transição adequadas. Do mesmo modo, foi proporcionada a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, nomeadamente de organização, adaptabilidade, gestão, comunicação e criatividade, essenciais para a construção da identidade docente, que de outra forma não aconteceriam.

No desenvolvimento da PES, foi procurado pela mestranda elaborar planificações inovadoras, criativas, diferenciadas e, ao mesmo tempo, adequadas científica e pedagogicamente, articulando coerentemente os conteúdos. Para além disso, foi procurado implementar atividades diversificadas e selecionar os recursos e os materiais mais pertinentes para o(s) objetivo(s) pedagógico(s) de cada sessão letiva. Não obstante, a construção de sequências didáticas significativas no que concerne, particularmente, à articulação vertical e horizontal, no 2.º CEB, revelou-se uma dificuldade. O mesmo aconteceu, ainda que de modo menos significativo e numa fase mais inicial, relativamente ao percurso de aprendizagem que compreende uma aula, a interligação entre as atividades e a presença de um fio condutor. Contudo, essas dificuldades foram sendo colmatadas em virtude do empenho e persistência da mestranda, bem como das partilhas e sugestões do par pedagógico e do auxílio dos professores supervisores e das professoras cooperantes.

Embora tenha existido sempre uma preparação cuidada de todas as aulas, o conhecimento científico exigido revelou-se, por vezes, insuficiente e a transformação desse conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos apresentou-se, por vezes, como uma fragilidade. Assim, estar mais segura dos conteúdos irá permitir que a futura docente se aproprie mais e melhor dos mesmos e possa perder o receio de se distanciar da planificação e incluir questões abordadas pelos alunos no decurso da aula.

No que à construção do perfil de docente diz respeito, é imperativo salientar que também as aprendizagens foram prática constante, nos momentos de observação e

intervenção, com todos os dias a apresentarem-se como uma oportunidade para a realização de aprendizagens significativas, fazendo com que determinada ação fosse reconsiderada, não apenas no que respeita ao âmbito profissional, mas também ao pessoal.

Cabe, por esse motivo, considerar que houve uma evolução por parte da mestranda. Primeiramente, é necessário referir que a sua personalidade mais introvertida representou um entrave, nas primeiras intervenções, no sentido em que a presença e a postura mais contidas e a comunicação menos segura e clara não promoviam o dinamismo e o ritmo necessários às aulas. Contudo, essa situação foi sendo, gradualmente e com algum esforço, corrigida.

No que respeita à gestão do tempo - algo que se identificava como um desafio no início da PES -, foi sendo conseguido, em grande parte das aulas lecionadas, planejar o tempo destinado a cada atividade com maior precisão, existindo uma melhor capacidade de selecionar aquilo que seria mais ou menos relevante ou adequar alguma tarefa para que se pudesse cumprir aquilo que estava delineado. Em acréscimo ao exposto, também se foi tornando mais intuitivo elaborar planificações que compreendessem momentos de trabalho de qualidade e diversificados, bem como a exploração de diferentes recursos e a presença de um fio condutor que conferisse unidade à aula.

Para esta evolução foram fundamentais as reflexões pós-ação realizadas com os professores supervisores, com as professoras cooperantes e com o par pedagógico. No decorrer da PES, provou-se necessário ter uma atitude crítica e reflexiva face à planificação e à ação. Após cada intervenção, a professora estagiária procurava refletir sobre a sua prática e avaliar o seu desempenho, organizando as suas perceções, reunindo os aspetos mais importantes e compreendendo aquilo que tinha corrido bem, aquilo que tinha corrido menos bem, os motivos dessas ocorrências e quais seriam as soluções a aplicar numa próxima vez. Este exercício favoreceu a prática educativa da professora em formação e promoveu uma ação mais pertinente e adequada, revelando-se crucial no percurso realizado.

Não obstante, por vezes, a apropriação correta da ação revelava-se menos evidente, sendo essencial a perspetiva dos professores cooperantes e dos professores supervisores, neste processo, no sentido em que a sua experiência possibilitou a compreensão e assimilação de aspetos que não eram percecionados pela mestranda.

O diálogo e a reflexão com as professoras cooperantes foram fundamentais para, semana após semana, selecionar e adotar as estratégias pedagógico-didáticas mais adequadas, não só pela maior experiência educativa como também pelo conhecimento do grupo que detinham. No mesmo sentido, os professores supervisores foram essenciais para aprofundar conhecimentos, delinear novas práticas educativas, que possibilitaram o desenvolvimento de

um espírito crítico face ao trabalho realizado, e para tornar os momentos de reflexão pós-ação e de elaboração das planificações em oportunidades de aprendizagens significativas. É, ainda, importante referir a presença diária e fundamental do par pedagógico. Além das planificações e ações sempre discutidas e da partilha de ideias, perceções, opiniões e resultados, foi partilhada uma experiência singular assim como todos os sentimentos que lhe são inerentes, revelando-se um apoio e contributo fundamentais para o crescimento profissional e pessoal da mestranda.

Relativamente à componente investigativa, embora não tenha sido implementada como idealizado, foi um importante contributo para a aquisição de conhecimentos e de capacidades, resultantes da leitura e análise de diversos autores, para que, no futuro, se possa aperfeiçoar e implementar com mais sucesso a presente investigação e para o desenvolvimento de competências ao nível da investigação.

Cabe, ainda, destacar algumas UC que a mestranda considerou relevantes para a futura prática profissional e que marcaram de modo mais positivo o seu percurso. Embora reconhecendo a importância das UC relativas às áreas estruturantes do saber e das aprendizagens que estas possibilitaram, durante a Licenciatura, considera-se pertinente destacar as UC dedicadas ao lado mais humano e comportamental das crianças e jovens. Assim, Psicologia da Criança e do Adolescente, Educação para a Saúde em Contexto Educativo e Psicologia Educacional foram as UC responsáveis por promover conhecimentos significativos e facultar ferramentas para melhor compreender, auxiliar, comunicar e motivar os indivíduos no seu desenvolvimento pessoal. Ainda na Licenciatura, é pertinente referir a UC Percursos da História de Portugal, a qual foi responsável por definir o futuro académico e profissional da mestranda, na medida em que influenciou a escolha do presente Mestrado.

Já durante o segundo ciclo de estudos, Didática do Português do 1.º CEB, Didática do Português do 2.º CEB, Didática da História e Geografia de Portugal e Didática da Matemática foram um contributo importante para o trabalho realizado durante a PES e para o futuro profissional da mestranda, oferecendo-lhe conhecimentos, capacidades e competências fundamentais para o desenvolvimento do seu perfil docente. Por fim, há determinadas UC nas quais a dedicação, a disponibilidade, o cuidado e a empatia dos professores, o entusiasmo e apreço com que as suas aulas são conduzidas e a constante intenção de alargar os conhecimentos dos seus alunos são fatores suficientes para marcarem positivamente e acrescentarem valor a este percurso, como foi o caso de Literatura para Jovens.

Em suma, este foi um período de descoberta pessoal e profissional, algo que só é conseguido quando se é colocado perante provações, dificuldades, inseguranças e

questionamentos, sendo exigida força e determinação para os superar. Embora tenha sido um percurso difícil e desafiante que exigiu trabalho, empenho e dedicação constantes, foi igualmente enriquecedor, gratificante e transformador. Contudo, é recordado que o processo de formação está apenas no início e que é necessário continuar a investir num conhecimento científico sólido, a refletir sobre as opções pedagógico-didática tomadas e a avaliar os resultados que estas tiveram no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porque só o tempo e a experiência serão preponderantes para que algumas aprendizagens e evoluções sejam conseguidas e para que as dificuldades e os desafios sejam ultrapassados. O fim de uma etapa é o início de outra e “eu vou indo e vou fluindo, evoluindo, num voo lindo” (Aline Saldanha).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ciências da Educação

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2002). “Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?” In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.
- Alarcão, I. (2009). “Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência”. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 8.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Machado, J. e Alves, J. (Orgs.) *Coordenação, supervisão e liderança. Escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 22-35.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. Freitas, C., Ponte, J. Alarcão, J. & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje. Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. In Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, H. (2014). *Biblioteca escolar e trabalho colaborativo*. Rede de Bibliotecas Escolares.
- Bessa, N., & Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. *In GTI (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional*, Lisboa: APM, pp. 43-55.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. Revista Transmutare.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carneiro, A. (2015) “Por que é que vale a pena lutar? A observação em parceria como forma de (re)apropriação da docência. *In Palmeirão, C. & Alves, J. (Orgs.) Ser autor, ser diferente, ser TEIP*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cortesão, Luiza (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?* Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Ed. Afrontamento.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. XIII, n.º 2, pp. 455-479.
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do Norte do Paraná*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp. 5-16.
- Fortin, M. (2003) *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Kagan, D. M. (1990). Teachers' Workplace Meets The Professors of Teaching: A Chance Encounter at 30,000 Feet. *Journal of Teaching Education*, 41(4), pp. 46-53.
- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). «Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB» *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, 19 (2), maio, pp. 51-84.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador do programa curricular*. Educação Unisinos, pp. 87-92.
- Leite, C. e Pinto, C. (2016) *O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade*. Educação, Sociedade & Culturas.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations, Teachers College Press, 91 (4), pp. 509-536.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. e Fialho, A. (2015). *Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), pp. 27-53.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8(1), pp. 7-22.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. In Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Morgado, J. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 19, n.º 73, pp. 793-812. Brasil: Rio de Janeiro.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. XVII Colóquio afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Morin, E. (2001). *O desafio do séc. XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, K., Machado, T. e Crispim, R. (2017). *Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores*. *Revista Redin*, 22º Seminário de Educação, Vol. 6. Tecnologia e Sociedade: Núcleo de Educação On-Line.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Cadernos do CCAP- 2.

- Regis, I. (2017). *O Tempo de Mudar é Agora*. INOVEDUC – Folha Dirigida, Edição 02/Ano II/ maio 2017, pp. 12-16.
- Roldão, M. (2006). *Trabalho Colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas*. Noesis, 66, pp. 29-34.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71, pp. 24-29.
- Roldão, M. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Saber (e) Educar, 13, pp. 171-184.
- Neves, I. (2007) *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N. °12, pp. 79-95.
- Neves, I. (2015) *Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios*. Tendências Pedagógicas. N° 26, pp. 237-252.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003) *A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática*. Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. e Raposo, M. (Orgs.) *In El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. VII Symposium internacional sobre el practicum.
- Roldão, M. (2014). Para que serve a supervisão?. *In Machado, J. & Alves, J. (Orgs.) Coordenação, supervisão e liderança. Escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 36-47.
- Rosenholtz, S. (1989) *Teachers' workplace: the social organization of schools*. N.Y : Longman.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Schenkel, J., Ramos, F & Azevedo, F (2019). “Leitura de paratextos por crianças: análise de entrevista baseada em obras do PNBE 2014”. *In Ciências & Cognição*, Vol. 24(1), pp. 62-74.
- Schmidt, M. (1996). *A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico*. Anais II Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP.
- Schmidt, M. (1998) A formação do professor de história. *In Bittencourt, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Silva, A. (2017) *Contributo sobre o conceito de trabalho colaborativo*. PROFFORMAREVISTA Online do Centro de Formação.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto*. Lisboa: Editora Pactor.

- Souza, et al. (2012). *A escrita de diários na formação docente*. Educação em Revista 28(1), pp. 181-210.
- Tavares, A. H. (1979). *A Motivação na Escola Activa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Verdasca, J. (2016). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*.
- Zabalza, M. (2000) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ª Ed.) Lisboa: Edições ASA.

1.1 Didática

- Alves, L. A. (2001). O Estado da História - O Ensino. História. *Revista da Faculdade de Letras*, (2), pp. 23-31.
- Alves, L. R., Minho, M. R. & Diniz, M. V. (2014). Gamificação: diálogos com a educação. In L. M. Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin, *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, pp. 74-97.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante*. O trabalho de fontes na perspetiva da Educação histórica. Porto: Porto Editora.
- Araújo, C. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. In Simón, F. et al. (Orgs.). *International Conference on Innovation, Documentation and Education*. Valência: Polytechnic University of Valencia.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bernardes, J. & Mateus, R. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Braga, A., Ferreira, R., Vargas, S., & Rolla, A. (2008). *Oralidade em sala de aula*. Brasil: Universidade Luterana do Brasil.
- Busarello, R. I., Ulbricht, V. R. & Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In L. M. Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin (Orgs.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, pp. 11-37.

- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Maputo: Plural Editores.
- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. *Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, 3(1).
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In Fonseca, F., et al. (Orgs.). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto/Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leal, S. (2009). *Ser professor... de Português: especificidades da formação dos professores de Língua Materna*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 1302-1315.
- Lemos, M. (2011) *A utilização das TIC em sala de aula: contributo para melhorar a motivação dos alunos*. Repositório institucional da Universidade Católica.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir: para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”. In *O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, pp. 109-155.
- Marcuschi, L. (1996) *A língua falada e o ensino de português*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Marcuschi, L. (2010) *Da fala para a escrita: atividade de retextualização* (10ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Negreiros, G. & Vilas Boas, G. (2017). *A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado*. Santa Maria. V. 27, n. 54, pp. 115-126.
- Novak, J. (1998). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Marínez Roca.
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como um instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Guimarães: Ópera Omnia .
- Pereira, F. R. (2014). *Escrita e Criatividade: Uma proposta didática*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

- Pinto, M. G. (2009) A linguagem ao vivo. In Duarte, I., Figueiredo, O. & Veloso, J. (Orgs.). *Textos seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História - questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da história*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2009). Conceção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, (4). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 55-73.
- Silva, A. C. (2015). Duarte, I. & Figueiredo, O. (Orgs.) (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto Editorial. *Revista Portuguesa De Educação*, 28(2), pp. 297–304.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Sousa, H. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Coleções práticas pedagógicas. Edições ASA.
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2006). *Literature-Based Reading Activities*. Plymouth: Allyn and Bacon.

2. Documentos Institucionais

Planeamento Curricular de Agrupamento (2019/2020).

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2020) *Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso*. Acedido em https://www.ese.ipp.pt/cursos/crec/CREC_MPHGP2020_signed.pdf

Projeto Educativo do Agrupamento (2019).

3. Documentos Legislativos

Regulamento n.º 625/2019 de 8 de agosto de 2019. Diário da República n.º 151/2019 – II série, 218 - 229. Acedido em

https://www.es.e.ipp.pt/estudantes/regulamentos/Regulamentono625_2019RegulamentodefrequenciaeavaliacaoESE.pdf

Regulamento n. 762/2015 de 2 de novembro de 2015. Diário da República n.º 214/2015 – II série, 31574- 31576. Acedido em <https://www.es.e.ipp.pt/es/documentacao/RegulamentoGeraldosCursos.pdf>

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, n.º 126/2012 - I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178527/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/home/-/dre/631837/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/631843/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237/1986 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC

Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, n.º 166/2009 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/488826/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38/2007 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 251-A/2015 de 17 de dezembro. Diário da República, n.º 246/2015 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/home/-/dre/72909765/details/maximized>

DECRETO-LEI N.º 74/2006 DE 24 DE MARÇO. DIÁRIO DA REPÚBLICA, N.º 60/2006 – I SÉRIE. LISBOA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ACEDIDO EM [HTTPS://DRE.PT/PESQUISA/-/SEARCH/671387/DETAILS/MAXIMIZED](https://dre.pt/pesquisa/-/search/671387/details/maximized)

Decreto-Lei n.º 230/2009 de 14 de setembro. Diário da República, n.º 178/2009 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/489773/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho. Diário da República, n.º 121/2008 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/456200/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 115/2003 de 12 de junho. Diário da República, n.º 135/2003– I série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/684059/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20115%2F2003>

4. Documentos Normativos

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

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Oral*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

5. Obras Literárias

Dacosta, L. (2014). A Carochinha. In *Robertices* (7.ª ed.). Alfragide: Asa.

Ducla Soares, L. (2014) *Os Ovos Misteriosos* (18.ª ed). Porto : Afrontamento.

Lestrade, A. (2012) *A grande fábrica de palavras* (1.ª ed.) Braga : Paleta de Letras.

Pina, M. (2015). A Canção dos Adultos. In *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças* (1.ª ed.) Porto: Porto Editora.

Silverstein, S. (2011). *A Árvore Generosa* (4.ª ed.) Figueira da Foz: Bruaá.

6. Outros

Tengarrinha, J. (2000). *História de Portugal*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração.

Cerrillo Torremocha, P. (2006). *Los nuevos lectores: la formación del lector literário*. Biblioteca Virtual Universal. Acedido em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB, UD *CONSCIENCIALIZAR PARA A DESIGUALDADE, ABRAÇAR A DIFERENÇA!*

<p>Áreas Curriculares: Português, Estudo do Meio, Educação Artística Sumário: Leitura e compreensão da obra “Os Ovos Misteriosos”, de Luísa Ducla Soares. Realização de um guião de leitura. Exploração de um excerto e debate. Culturas e Tradições de outros povos. Elaboração de uma pesquisa orientada e preenchimento de quadro de informações sobre outros povos.</p>			<p>Ano/Turma: 3.ªA Data: 16/03/2021 Professora estagiária: Márcia Ferreira</p>		
<p>Motivação: Ovinhos de chocolate.</p>					
Domínios/Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Literária	<p>Ouvir ler obras literárias.</p> <p>Antecipar o(s) tema(s) com base em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações).</p> <p>Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos.</p> <p>Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.</p>	<p>Registo das datas e dos nomes no caderno de Português.</p> <p>A professora estagiária irá iniciar a aula revelando os ovinhos de chocolate e questionando os alunos sobre o que serão, procurando estabelecer uma relação entre estes e a história que irá ser trabalhada.</p> <p>Exploração dos elementos paratextuais da obra “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares. A professora estagiária irá iniciar a aula dizendo aos alunos que vão ler a obra “Os Ovos Misteriosos”, de Luísa Ducla Soares. Depois de distribuído o guião de leitura, os alunos irão começar por preencher a tabela que respeita os elementos paratextuais do livro. Posteriormente, serão considerados o título e a ilustração para que, através dos mesmos, os alunos, em grande grupo, procurem antecipar o conteúdo na narrativa. A professora estagiária irá fazer algumas questões orientadoras:</p> <p>- Qual é o título do livro? O que ele sugere? De quem serão os ovos misteriosos? Por que é que os ovos serão misteriosos? O que sugere a ilustração? A história será sobre o quê? Que personagens farão parte da mesma?</p>	<p>10’</p> <p>15’</p>	<p>Guião de leitura</p>	<p>Formativa</p>

		<p>Apresentação do excerto «- Olhem a minha ninhada! – mostrava ela às galinhas do mato. – É tão variada, é tão engraçada.; - Trata só do teu pinto. Não liguês aos outros bichos. – aconselhava a perdiz. Mas como podia ela abandoná-los depois de os ter chocado com tanto amor?» e posterior debate. Divididos em dois grupos, os alunos irão defender um lado e apresentar três argumentos que suportem a sua posição. Irá ser procurado usar a opinião e os argumentos das crianças e relacioná-las com o respeito pela diferença de identidade de outros, alcançando o significado da narrativa.</p>	25'	PowerPoint	
Sociedade	<p>Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.</p> <p>Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade.</p>	<p>A professora estagiária irá começar a aula fazendo referência à obra abordada durante a manhã, destacando as diferenças existentes entre cada espécie e entre cada indivíduo, bem como aquilo que nos une.</p> <p>Diálogo com os alunos sobre o conceito de cultura e tradições. A professora estagiária realizará algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que entendem por cultura de um país? E diversidade cultural? Conhecem algumas tradições do nosso país? Levantamento de alguns exemplos. - Conhecem alguma cultura diferente de outro país ou de outro povo? <p>Exploração de imagens de diferentes povos. Os alunos irão analisar as imagens e indicar as diferenças e as semelhanças encontradas entre cada povo.</p>	15'		
			15'	PowerPoint	

		<p>Pesquisa orientada sobre outros povos. A professora estagiária irá distribuir por cada aluno um documento escrito e um quadro com informações em falta sobre um povo com cultura diferente que os mesmos irão preencher. No final, apresentarão à turma o resultado da sua pesquisa.</p>	30'	Documentos escritos Quadro de informações	
--	--	---	-----	--	--

		<p>alunos, como são exemplo as palavras encontradas no lixo («excrementos de cabra» e «rabos de coelho») e as palavras proferidas pelo Óscar e pelo Filipe, respetivamente. Serão, ainda, realizadas paragens pertinentes em partes consideradas nucleares do texto.</p> <p>No final da leitura parte dedicada à apresentação do país da grande fábrica de palavras (de «Existe um país onde as pessoas quase não falam.» até «E à noite, durante o jantar, sentem-se orgulhosas por poderem dizê-las aos seus pais») os alunos serão questionados sobre o mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que há de estranho neste país? O que é que acontece de diferente? <p>Seguidamente, a professor estagiária retomará a leitura fazendo uma paragem quando surgirem as palavras «cereja, poeira, cadeira», já familiares para os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecem estas três palavras? - O que poderá ser dito com elas? <p>Seguindo com a leitura, surgem as frases «Os pais do Óscar são muito ricos, mas não é por isso que o Filipe o detesta. O Óscar não sorri. Ele fala. Com a Sara.» levando a que os alunos sejam questionados sobre o seu significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que é que o Filipe detesta o Óscar? - Qual é o problema de o Óscar falar com a Sara? - Por que é que o Óscar consegue falar com a Sara e o Filipe não? 			
--	--	---	--	--	--

		<p>- Que sentimento terá o Filipe em relação ao Óscar? - O que irá dizer o Óscar à Sara?</p> <p>Quando surgem as palavras do Óscar à Sara, a professora estagiária indicará que um aluno leia a declaração com a expressividade necessária como se, de facto, se estivesse a declarar a alguém.</p> <p>No mesmo sentido, quando o Filipe pronuncia as suas palavras ("Cereja! Poeira! Cadeira!"), a professora estagiária desafiará alguns alunos a proferir as palavras como indicado no texto ("Então ele inspira fundo, pensa em todo o amor que lhe agasalha o coração e, de uma assentada, pronuncia as palavras (...)", fazendo uma espécie de competição entre os mesmos e questionando os colegas sobre quem pensam que o fez melhor.</p> <p>Retomando a leitura ("A Sara deixa de sorrir. Fica a observá-lo. Ao que parece, está sem palavras") os alunos serão novamente questionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é ficar sem palavras? - Quando é que ficamos sem palavras? - Qual será a reação da Sara? <p>Para finalizar a leitura, acontecerá o mesmo exercício com a palavra "repete" já realizado, anteriormente, com as palavras "Cereja! Poeira! Cadeira!".</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>No final, serão realizadas algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que importância têm as palavras? - O que é que as palavras nos permitem fazer? - De que forma devemos valorizar as palavras que dizemos? <p>É esperado que os alunos percebam que, entre outras responsabilidades, as palavras dão voz aos nossos sentimentos, permitem expressar aquilo que estamos a sentir e têm o poder de edificar ou destruir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se vivêssemos num mundo sem palavras, de que outra forma conseguiríamos comunicar? - Qual é o valor da comunicação não verbal? <p>É esperado que os alunos compreendam que podemos dizer mais com uma expressão ou um gesto do que com muitas palavras.</p>			
--	--	---	--	--	--

APÊNDICE C: PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS NO 2.º CEB, UD *CONTA-ME COMO FOI*

Áreas Curriculares: Português Sumário: A Entrevista: estrutura e características. Elaboração de uma entrevista.			Ano/Turma: 6.ºB Data: 12/04/21 Professora estagiária: Márcia Ferreira		
Motivação: Ilustração.					
Domínios/Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
Leitura	Distinguir nos textos características da entrevista (estruturação, finalidade).	Registo do sumário no quadro. Análise da ilustração e levantamento dos conhecimentos prévios sobre o Género Textual Entrevista: - Que elementos observam na imagem? - O que sugerem esses elementos? - Já tiveram contacto com entrevistas? - Em que contexto aconteceu? - Quem foram os entrevistados? - Quem foram os entrevistadores? - Por que motivo assistiram ou leram essa entrevista? Exploração de duas entrevistas, em formatos distintos, realizadas a Marcelo Rebelo de Sousa, a primeira em suporte escrito e a segunda em suporte audiovisual. Aquando a exploração da primeira entrevista, a professora estagiária irá evidenciar, primeiramente, apenas o título, questionando que perguntas esperam encontrar.	5' 10' 20'		Formativa

		<p>Posteriormente, será distribuído por cada aluno o excerto da presente entrevista para que a possam explorar com o objetivo de destacarem os elementos que a compõem. No final, em grande grupo, irá realizar-se o levantamento dos mesmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que elementos destacam na entrevista? - Que características permitem perceber que se trata de uma entrevista? - Consideram que existe uma divisão em partes? - Que partes identificam? <p>Seguidamente, irá visualizar-se um excerto da entrevista em formato audiovisual, procurando estabelecer-se uma relação a entrevista escrita explorada anteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que diferenças encontram entre as duas entrevistas? - Em que aspetos as entrevistas são semelhantes? - O que distingue as entrevistas de outros textos? <p>Levantamento e registo dos elementos que constituem a entrevista, no excerto anteriormente explorado.</p> <p>Elaboração de uma entrevista. Em grupos de três ou quatro elementos, os alunos receberão a biografia de uma personalidade ligada ao fim da monarquia e à proclamação da República. Com base na biografia atribuída, cada grupo elaborará algumas perguntas à personalidade respetiva. Posteriormente, o guião é passado a outro grupo para que seja esse a responder às perguntas.</p>		<p>Excerto da Entrevista</p> <p>Vídeo</p> <p>PowerPoint Caderno</p> <p>Guião de entrevista</p>	
			15'		
			50'		

APÊNDICE D: PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA, UD *CONTA-ME COMO FOI*

Áreas Curriculares: História e Geografia de Portugal Sumário: O Regicídio e a proclamação da República.			Ano/Turma: 6.ºB Data: 15/04/21 Professora estagiária: Márcia Ferreira		
Motivação: Ilustração.					
Domínios/Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
Portugal do século XX: A revolução Republicana.	Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana.	Registo do sumário no quadro.	5'	Ilustração	Formativa
		Análise da ilustração e levantamento dos conhecimentos prévios, considerando, também, as informações obtidas na aula de Português através da elaboração das diferentes entrevistas. - Como se encontrava o país? - Que acontecimento, em particular, provocou o descontentamento dos portugueses e o aumento de apoiantes do Partido Republicano?	10'		
		Realização de um trabalho de grupo: distribuídos em grupos de três ou quatro elementos, os alunos terão diferentes documentos que lhes permitirão construir um esquema respetivo. Cada grupo ficará responsável pela exploração de diferentes fontes e de diferentes conteúdos abordados (Revolta republicana no Porto, Regicídio, Proclamação da República). Apresentação do trabalho realizado à turma. Aquando a apresentação dos restantes grupos, cada aluno terá um esquema que preencherá de acordo com a informação recolhida pelos colegas. Durante as apresentações serão projetadas as fontes e serão visualizadas outras imagens e vídeos considerados pertinentes.	15'	Documentos e esquema	
			20'	Esquema síntese <i>PowerPoint</i>	


APÊNDICE E: PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB, UD (IN)CONSTANTE *METAMORFOSE*

Áreas Curriculares: Português e Matemática Sumário: Leitura e compreensão da obra literária “A Árvore Generosa”, de Shel Silverstein. Resolução de exercícios matemáticos.		Ano/Turma: 3.ªA Data: 02/06/21 Professora estagiária: Márcia Ferreira			
<p>Caracterização da Turma: O presente grupo é bastante heterogéneo. Enquanto uma pequena parte é empenhada e interessada nos conteúdos a trabalhar e apresenta bons resultados, outra parte demonstra ser pouco autónoma, revela pouco interesse pelas atividades escolares desenvolvidas e apresenta períodos curtos de concentração. De um modo geral, é demonstrada alguma falta de hábito na realização de algumas atividades o que motiva que, por vezes, as intervenções aconteçam de forma mais desorganizada e sejam demonstradas algumas dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas. Não obstante, é um grupo que apresenta um comportamento adequado, respeitoso e correto. Há ainda sete alunos que se encontram com conhecimentos a nível de 1.º e 2.º anos, dos quais quatro beneficiam de medidas adicionais de suporte. No entanto, em Matemática, a turma encontra-se ao mesmo nível. Estes alunos terão apoio acrescido por parte das professoras estagiárias, bem como da professora cooperante e de um professor de ensino especial, de forma que consigam perceber e compreender as atividades a realizar. A turma será envolvida numa pedagogia ativa, motivando-os e desenvolvendo competências de autonomia. Nesta aula, os conteúdos são articulados transversalmente com questões de cidadania de modo a desenvolver potenciais atitudes e construção de valores sociais. Metodologicamente optou-se pela exploração da obra “A Árvore Generosa”, de Shel Silverstein, a partir da qual iremos articular não só Português e Matemática, como também questões de cidadania.</p>					
Motivação: Desafio para a descoberta do título da obra.					
Domínios/Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
Português	Ouvir ler obras literárias.	Registo do nome e da data no caderno.	10'	Cartões com números e letras	Formativa
Educação Literária	Antecipar o(s) tema(s) com base em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações).	Descoberta do título da obra literária através da ordenação de números decimais. Primeiramente serão projetados parte do título (“A Árvore...”) e os números decimais (0,01; 0,1; 0,5; 0,55; 1,0; 1,03; 1,3 e 2). Posteriormente, será transmitida a mensagem de que “Para o título completar, os números decimais por ordem crescente vão ter que ordenar!”. Assim, as crianças irão completar o título através da ordenação de números decimais por ordem crescente sendo que a cada número decimal estará associada uma letra da palavra “generosa”.	10'	PowerPoint	
	Compreender textos narrativos, poéticos e			Projetor	
				Quadro interativo	

		<ul style="list-style-type: none"> - Qual foi a primeira coisa que o menino pediu à árvore? - O que é que ela lhe ofereceu? - O que é que ele fez com as maçãs? - Devemos vender tudo o que as árvores nos oferecem? <p>Posteriormente, transmitir que o menino vendeu uma tonelada de maçãs (se necessário, clarificar que uma tonelada corresponde a 1000 quilogramas) e que precisa da ajuda deles para transportar as mesmas.</p> <p>A professora estagiária irá começar por demonstrar o jogo e, posteriormente, as crianças serão divididas em grupos de três elementos.</p>	15'		
--	--	--	-----	--	--

APÊNDICE F: RECURSOS RELATIVOS À AULA DO APÊNDICE A

Apêndice I – Tabela dos elementos paratextuais.

	Título:
	Autora:
	Ilustradora:
	Editora:

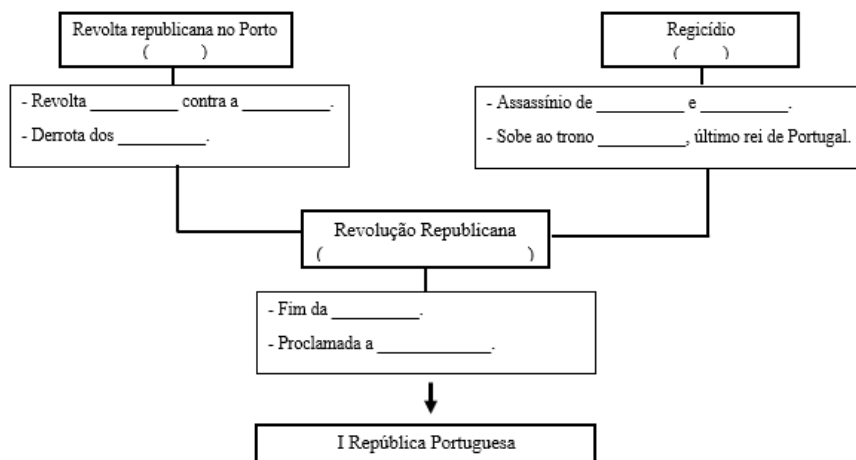
Apêndice II – Mapa conceptual.

<p>Local:</p> <hr/> <hr/>	<p>Personagens:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Problema:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Resolução:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Transcreve uma frase que o demonstre a moralidade da história. Explica a sua mensagem por palavras tuas.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	

Apêndice III – Quadro de informações.

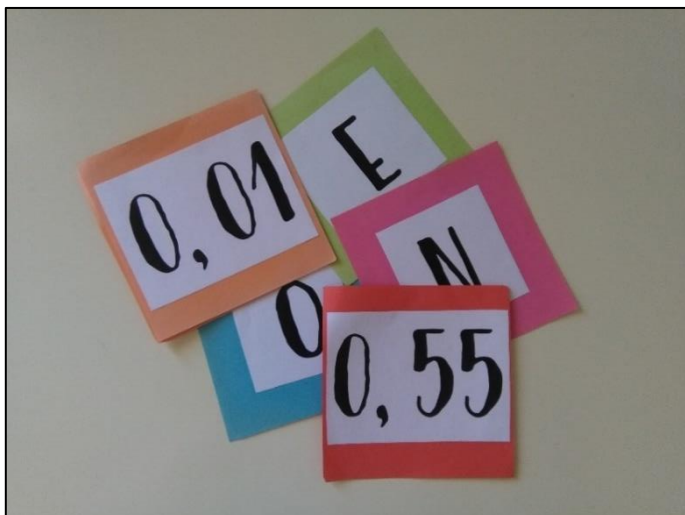
Pais de origem:	
Língua:	
Festividades:	
Religião:	
Prato tradicional/alimentação:	
Trajes:	
Outras informações relevantes:	

Apêndice V – Esquema síntese (elaborado pela mestrand).)



APÊNDICE H: RECURSOS RELATIVOS À AULA DO APÊNDICE E

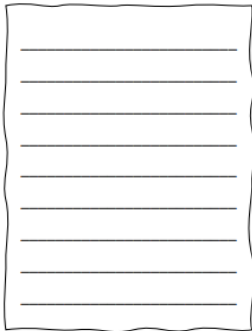
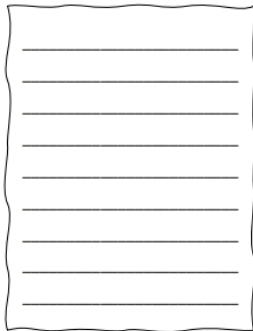
Apêndice VI – Cartões com números e letras.



Apêndice VII – *PowerPoint* com o título da obra literária incompleto.

<p>A ÁRVORE...</p> <p>0,5 ; 2 ; 0,1 ; 0,01 ; 1,3 ; 0,55 ; 1,0 ; 1,03</p>	<p>PARA O TÍTULO COMPLETAR...</p> <p>OS NÚMEROS DECIMAIS POR ORDEM CRESCENTE VÃO TER QUE ORDENAR!</p>	<p>A ÁRVORE...</p> <p>0,5 ; 2 ; 0,1 ; 0,01 ; 1,3 ; 0,55 ; 1,0 ; 1,03</p>
---	---	---

Apêndice VIII – Esquema a completar pelos alunos.

A ÁRVORE GENEROSA	
O QUE A ÁRVORE OFERECEU AO MENINO	O QUE O MENINO PODERIA OFERECER À ÁRVORE
	

APÊNDICE I: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

De que modo pode o trabalho com o texto literário proporcionar um aperfeiçoamento da expressão oral dos alunos?

No âmbito da componente investigativa da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, encontra-se em desenvolvimento um projeto intitulado "De que modo pode o trabalho com o texto literário proporcionar um aperfeiçoamento da expressão oral dos alunos?".

Nesse sentido, com o presente questionário, procuro obter mais informações sobre a temática que pretendo investigar. Para isso, deves responder às perguntas que te coloco com sinceridade.

Agradeço, desde já, a tua colaboração!

1. Gostas de Português? Porquê?

2. O que é que mais gostas de fazer nas aulas de Português?

- Ler histórias em silêncio
- Ler histórias em voz alta
- Ouvir histórias
- Escrever histórias
- Explorar oralmente as histórias
- Realizar exercícios no manual
- Realizar jogos
- Realizar pequenas apresentações orais
- Outra opção... _____.

3. O que é que menos gostas de fazer nas aulas de Português?

- Ler histórias em silêncio
- Ler histórias em voz alta
- Ouvir histórias
- Escrever histórias
- Explorar oralmente as histórias
- Realizar exercícios no manual
- Realizar jogos
- Realizar pequenas apresentações orais
- Outra opção... _____.

4. Tens o hábito de ler? Porquê?

5. O que mais te chama a atenção quando lêes um livro?

- Capa
- Texto
- Ilustrações
- Tema
- Outra opção... _____.

6. Que livros mais gostaste de ler?

7. Percebo perfeitamente as histórias que leio (concordo, concordo totalmente, discordo, discordo totalmente).

- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo
- Discordo totalmente

8. Percebo relativamente bem as histórias que leio, mas, por vezes, tenho alguma dificuldade em compreendê-las.

- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo
- Discordo totalmente

9. Se, sim, o que te lembras de ter aprendido com as histórias que já leste?

10. Falo com os meus amigos sobre as histórias que leio.

- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo
- Discordo totalmente

11. Usas as histórias para alguns jogos ou brincadeiras com os teus amigos?

- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo
- Discordo totalmente

12. Se sim, de que forma?

13. Como te sentes ao ler em voz alta?

- Bem
- Muito bem
- Mal
- Muito mal
- Indiferente

14. Como te sentes ou sentirias em cantar, dramatizar ou recitar poesia perante os teus amigos?

- Bem
- Muito bem
- Mal
- Muito mal
- Indiferente

ANEXOS

Anexo I – Folha de rosto de *A grande fábrica de palavras* (Lestrade, A., 2012).



Anexo II – Ilustração explorada no início da aula.



Anexo III – Excerto da entrevista a Marcelo Rebelo de Sousa.

MARCELO REBELO DE SOUSA: "SE NÃO TEM HAVIDO PANDEMIA, EU NÃO SENTIA O DEVER MORAL DE ME RECANDIDATAR"

Orgulhosamente português, por isso universalista. Convictamente católico e por isso dando primazia à dignidade da pessoa. (...) Determinadamente social-democrata e por isso defensor da liberdade e da democracia", assim se descreveu no anúncio da recandidatura. (...) Se vencer as eleições do próximo domingo - num boletim de voto que tem um candidato que não é candidato -, Marcelo Rebelo de Sousa terá uma segunda hipótese de cumprir um programa em que o que promete é ser o mesmo que foi ao longo dos últimos cinco anos.

Por que motivo não foram adiadas as eleições, por que razão houve tanta dificuldade em tomar essa decisão?

É uma boa questão para apresentar aos partidos políticos e aos próprios candidatos, porque eu, com antecedência, já a levantei.

Estou a apresentá-la a um candidato...

É preciso ver o seguinte: para adiar as eleições era preciso haver revisão da Constituição. Porque a Constituição, no caso da eleição presidencial, liga a data da eleição ao termo do mandato do presidente e, portanto, era preciso alterar o termo do mandato para haver um adiamento significativo.

O estado de emergência em que vivemos não é um estado de emergência a brincar?

Não, é um estado de emergência a sério. Se não fosse um estado de emergência a sério não havia as restrições que há.

Com muitas exceções. Porque é que acha que as pessoas não o estão a levar a sério?

Por uma razão muito simples, penso eu. É que além da fadiga e da saturação que existe, algumas pessoas entendem que a situação não é suficientemente grave. É preciso ver isto: os que a estão a levar a sério são os que estão a trabalhar. E há mais pessoas a trabalhar agora do que havia em março ou abril ou maio, porque há mais indústria a funcionar, há mais comércio, há mais serviços.

Olhando para trás, há alguma coisa de que se arrependa especialmente?

Há sempre muitas coisas, com certeza. Disse coisas que não devia ter dito, não falei quando devia ter falado. Isso na minha vida...

Se for reeleito tem alguma decisão urgente que tenha de tomar?

Não há muitas. Tenho de tomar uma decisão sobre os representantes da República nos Açores e na Madeira, sobre os conselheiros de Estado, sobre os conselhos das ordens...

Já pensou quem serão os novos conselheiros de Estado?

Ainda não pensei nisso porque ainda não fui eleito. Primeiro o povo português tem de decidir se me quer reeleger ou se quer eleger outro candidato.

(...)

Professor Marcelo Rebelo de Sousa, muito obrigado. Boa noite.

Anexo IV – Ilustração explorada no início da aula.



M

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

**Casulos solitários, voos solidários: a
(in)constante metamorfose de um
professor (em formação**

Márcia Sofia da Purificação Ferreira

