ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

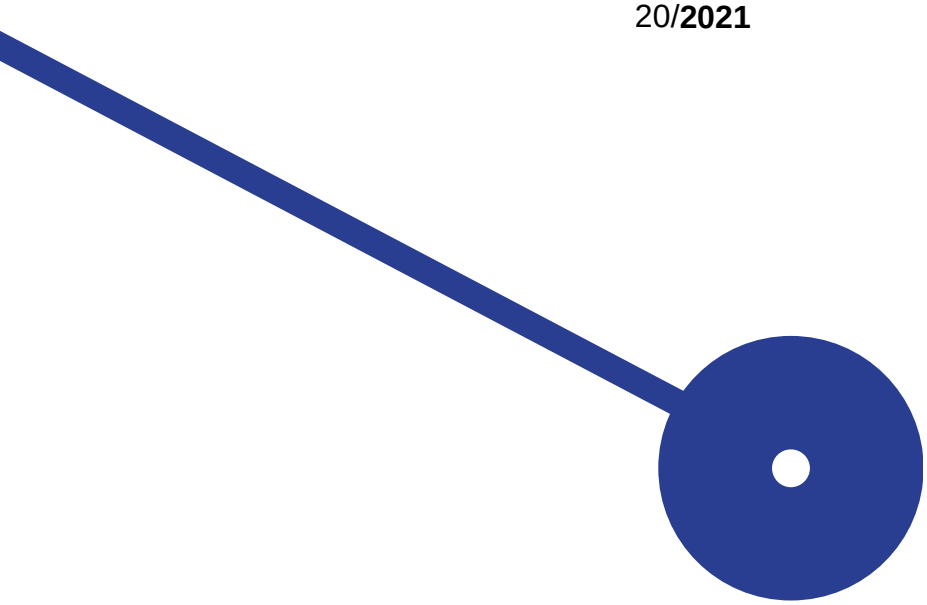
M

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

Saber ouvir: as crianças têm algo para dizer

Cátia Lisandra Spínola Conceição

20/**2021**



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cátia Lisandra Spínola Conceição

Saber ouvir: as crianças têm algo para dizer

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 Paula Flores
Prof.ª Doutora Carla Ribeiro
Prof. Doutor Amândio Barros

Porto, dezembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cátia Lisandra Spínola Conceição

Saber ouvir: as crianças têm algo para dizer

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

Porto, dezembro de 2021

(…) Se em certa altura

Tivesse voltado para a esquerda em vez de para a direita;

Se em certo momento

Tivesse dito sim em vez de não, ou não em vez de sim;

Se em certa conversa

Tivesse tido as frases que só agora, no meio-sono, elaboro —

Se tudo isso tivesse sido assim,

Seria outro hoje, e talvez o universo inteiro

Seria insensivelmente levado a ser outro também.

Álvaro de Campos (1928)

AGRADECIMENTOS

Decerto que esta etapa do percurso que agora termino não resultou somente de um trabalho individual, mas, sim, de uma longa caminhada de mãos dadas com muitas pessoas, sem as quais não seria possível trilhar este caminho. Assim, aproveito este espaço, com algum receio de que as palavras que escrevo não traduzam de modo fidedigno a gratidão e o reconhecimento que pretendo expressar.

À orientadora deste trabalho, Professora Doutora Elisama Oliveira, endereço o meu mais sentido agradecimento por todas as palavras de conforto e incentivo, nos momentos em que tudo parecia impossível de alcançar, pela partilha do seu saber profissional e imensa disponibilidade que sempre demonstrou na orientação deste documento.

Aos Supervisores Institucionais, ao Professor Doutor José António Costa, à Professora Doutora Carla Ribeiro, ao Professor Doutor Amândio Barros e à Professora Doutora Paula Flores, dirijo as minhas palavras de gratidão por todo o acompanhamento realizado durante a PES, assim como ao Agrupamento de Escolas, às Professoras Cooperantes e, principalmente, aos alunos que me acolheram e me ensinaram a ser professora.

A todos os colegas, que me acompanharam nesta caminhada, em especial à Márcia, o meu par pedagógico, que acompanhou de perto todos os bons momentos, mas também, os menos bons, que nos fizeram unir forças para ultrapassar qualquer dificuldade que nos confrontasse; e à Catarina, que me fez sentir em casa, mesmo estando longe do meu lar.

Aos meus pais, por me terem dado a possibilidade de integrar este Mestrado e por me terem incutido a importância do trabalho, esforço e dedicação em tudo o que me proponho, por terem acreditado em mim, quando eu mesma não acreditei. À minha família, irmão, avós, madrinhas e afilhados, por compreenderem todos os momentos em que estive ausente, oferecendo-me, sempre, palavras de carinho e motivação. Às amigas que também são família, Carol, Margarida, Ana e Isabel. Gratidão.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, intitulado “Saber ouvir: as crianças têm algo para dizer”, evidencia a construção do perfil docente decorrente da Prática Educativa Supervisionada, Unidade Curricular 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, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Deste modo, este trabalho representa o culminar das aprendizagens desenvolvidas ao longo dos dois anos do mestrado, pelo que se tornou necessário explanar e refletir sobre aquele que foi o percurso da mestranda, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, durante a prática educativa levada a cabo.

A par disso, o presente documento pretende também evidenciar as linhas teóricas que fundamentaram e orientaram o processo de ensino e aprendizagem vivenciado. Como tal, este relatório apresenta, ainda, uma componente investigativa - essencial ao percurso formativo e profissional do docente -, que tencionou demonstrar de que modo a produção de textos escritos promove o desenvolvimento de competências ligadas à expressão oral. O projeto traçado foi, então, impulsionado pelas fragilidades apresentadas pelos alunos nos domínios da Oralidade e da Escrita e pelo facto de estes serem cruciais para a formação de cidadãos informados e ativos na sociedade. A oralidade, contudo, tende a ser subvalorizada pelos docentes que creem que a aquisição de competências deste domínio provém de momentos informais ou que não são planificados. Assim, foi criado um desenho das hipóteses de ação, que agrega os domínios supramencionados, fazendo da Escrita um suporte para a produção de textos orais.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Oralidade e Escrita; Professor Reflexivo; a planificação na prática docente; Prática de Ensino Supervisionada; Unidades Didáticas.

ABSTRACT

This Internship Report, entitled “Knowing how to listen: children have something to say”, highlights the construction of the teaching profile resulting from the Supervised Educational Practice, Curricular Unit integrated in the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle of Basic Education, from the Porto Polytechnic School of Education.

In this way, this work represents the culmination of the learning developed over the two years of the Masters, so it became necessary to explain and reflect on what was the path of the Masters, in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, during the educational practice carried out.

In addition, this document also intends to highlight the theoretical lines that founded and guided the teaching and learning process experienced. As such, this report also presents an investigative component - essential to the educational and professional path of the teacher -, which intended to demonstrate how the production of written texts develops skills related to oral expression. The outlined project was, then, driven by the weaknesses of the students in the domains of Orality and Writing and by the fact that these are crucial for the formation of informed and active citizens in society. Orality, however, tends to be undervalued by teachers who believe that the acquisition of skills in this domain comes from informal or unplanned moments. Thus, a design of the action hypotheses was created, which brings together the aforementioned domains, making writing a support for the production of oral texts.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Portuguese and History and Geography of Portugal, in the 2nd Cycle of Basic Education; Orality and Writing; Reflective Teacher; planning in teaching practice; Supervised Teaching Practice; Didactic Units.

LISTA DE SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

CEB – Ciclo(s) de Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico do Curso

DL – Decreto-lei

EE – Encarregados de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

IFLA – International Federation Library Association

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 15

1. SABER OUVIR AS VÁRIAS VOZES QUE INTERVÊM NO PROCESSO EDUCATIVO: ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO 17

1.1. DIMENSÃO ACADÉMICA 17

1.2. DIMENSÃO PROFISSIONAL 20

1.2.1 O PERFIL DO PROFESSOR 20

1.2.2 A IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE 24

1.2.3 O PROFESSOR REFLEXIVO 28

2. QUANDO AS PAREDES DA ESCOLA TAMBÉM FALAM: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO 33

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS 33

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO 1.º CEB 37

2.2.1 A ESCOLA 37

2.2.2 A TURMA 42

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO 2.º CEB 44

2.3.1 A ESCOLA 44

2.3.2 A TURMA 46

3. DAR VEZ ÀS VOZES DAS CRIANÇAS: A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA 51

3.1. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR E AS UNIDADES DIDÁTICAS 52

3.1.1 A ARTICULAÇÃO CURRICULAR NA PRIMEIRA INTERVENÇÃO 54

3.1.2 AS UNIDADES DIDÁTICAS 58

3.1.2.1 UNIDADE DIDÁTICA *CONSCIENCIALIZAR PARA A DESIGUALDADE, ABRAÇAR A DIFERENÇA!* 59

3.1.2.2 UNIDADE DIDÁTICA: *NO UNIVERSO ANIMAL* 72

3.1.2.3 UNIDADE DIDÁTICA: *À (A) VOLTA DOS VALORES E SENTIMENTOS* 76

4. SABER OUVIR, FALAR E ESCREVER PARA SABER SER: UM PROJETO INVESTIGATIVO 87

4.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS 87

4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 89

4.2.1 CONCEÇÕES SOBRE A ORALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO ..89
4.2.2 RELAÇÕES ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA.....91
4.3. A ESCRITA COMO RECURSO POTENCIADOR DA ORALIDADE: A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS COMO SUPORTE DA EXPRESSÃO ORAL 93
4.3.1 O PERCURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ORAL.....94
4.3.1.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO ORAL: PLANIFICAR, PRODUZIR, AVALIAR 97
4.3.1.2 O PROCESSO DE ESCRITA: PLANIFICAÇÃO, TEXTUALIZAÇÃO, REVISÃO 100
4.4. METODOLOGIA 102
4.4.1 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 103
4.4.2 AMOSTRA 104
4.4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO 104
4.5. DESENHO DAS HIPÓTESES DE AÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA ESCRITA À ORALIDADE 117
4.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 119
REFLEXÃO FINAL 122
APÊNDICES 135
ANEXOS 170

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Imagem da modernização das cidades no século XIX (fotografia de Joshua Benoliel, 1912) 65
Figura 2 Imagem da árvore generosa construída pelos alunos. 86
Figura 3 Situações de comunicação oral por Badia et al.(1988) 95
Figura 4 Modelo de expressão oral por Bygate (1987) 96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Questão 1.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. 107
Gráfico 2 Questão 1.1.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. 107
Gráfico 3 Questão 2.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. 108
Gráfico 4 Questão 2.1.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. 109
Gráfico 5 Questão 3, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. 110
Gráfico 6 Questão 5.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. 111
Gráfico 7 Questão 7.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. 113
Gráfico 8 Questão 1, sobre a escrita, do inquérito por questionário aplicado aos alunos. 114

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – TEXTO RELFEXIVO ACERCA DE UMA AULA SUPERVISIONADA DE HGP, A 11 DE JANEIRO DE 2021……135

APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB.138

APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DO 1.º CEB, UD “NO UNIVERSO DOS ANIMAIS” ……..…147

APÊNDICE D – PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DO 2.º CEB, UD “À(A) VOLTA DOS VALORES E SENTIMENTOS” …..……150

APÊNDICE E – PLANIFICAÇÃO DE HGP NO 2.º CEB, UD “À(A) VOLTA DOS VALORES E SENTIMENTOS”……..….159

APÊNDICE F – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS….164

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – EXEMPLO DE GRELHA DE PLANIFICAÇÃO……...170

INTRODUÇÃO

Integrado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano curricular do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, surge o presente Relatório de Estágio (RE), denominado "Saber ouvir: as crianças têm algo para dizer". O título atribuído a este trabalho relaciona-se com a importância dada ao diálogo durante o período da prática educativa, em que sempre se enalteceram os contributos das crianças para o desenvolvimento da mesma. Relaciona-se, ainda, com o projeto de investigação apresentado neste documento, cujo tema central é a Oralidade. A seleção deste tema resulta das fragilidades evidenciadas pelos alunos nesse domínio, as quais foram inicialmente identificadas nas intervenções estabelecidas em ambiente de sala de aula.

Com o primordial intuito de apresentar o trabalho desenvolvido pela mestranda no decorrer da PES, neste Relatório, que reflete, ainda, as aprendizagens desenvolvidas ao longo dos dois anos do mestrado, procurou-se expor os resultados dos conhecimentos e competências adquiridas no decorrer do ano letivo 2020/2021, tal como os desafios inerentes ao mesmo. Torna-se, por isso, relevante frisar que o decorrer da prática educativa foi influenciado pela conjuntura pandémica inerente ao período mencionado, que alterou não só as rotinas escolares, como também as interações entre alunos e entre professor-alunos. Também por esse motivo, este documento assume necessariamente uma perspetiva crítica sobre a abordagem levada a efeito pela mestranda de forma a contornar essas e outras dificuldades.

Com base no exposto, o presente Relatório de Estágio é formado por cinco capítulos desdobrados em subcapítulos, que representam o trabalho desenvolvido no decorrer da PES. Deste modo, o primeiro capítulo, intitulado "Saber ouvir as várias vozes que intervêm no processo educativo", apresenta o enquadramento legal e teórico dos aspetos que servem de base à profissão e à ação docente. Além do referido, este capítulo demonstra, ainda, a importância da planificação na prática docente, assim como a relevância da reflexão sobre a prática educativa.

No capítulo seguinte, denominado "Quando as paredes da Escola também falam", é feita uma caracterização dos contextos de estágio, sendo realizada uma

descrição do agrupamento onde decorreu a PES, com enfoque na caracterização das escolas e das turmas envolvidas neste processo, pois são elementos fulcrais para a compreensão do ambiente educativo.

O terceiro capítulo - “Dar vez às vozes das crianças” - corresponde não só a uma descrição das intervenções desenvolvidas pela mestranda, ao longo do ano letivo, como também se faz acompanhar por uma reflexão sobre a prática levada a cabo.

O quarto capítulo expõe a componente investigativa deste RE, intitulando-se “Saber ouvir, falar e escrever para saber Ser”. Neste ponto, é apresentado um projeto de investigação na área do Português do 2.º CEB, que tem como objetivo compreender de que modo a produção de textos escritos pode promover o desenvolvimento das competências de expressão oral nos alunos: domínios fulcrais para que se tornem cidadãos socialmente ativos e informados. A questão de partida foi gerada com base numa problemática real, observada diretamente na turma de 2.º CEB.

Por último, é apresentada uma reflexão final, em que é realizado um balanço retrospetivo e prospetivo do trabalho desenvolvido, como também das aprendizagens adquiridas, no decorrer deste percurso.

1. SABER OUVIR AS VÁRIAS VOZES QUE INTERVÊM NO PROCESSO EDUCATIVO: ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

O enquadramento legal e teórico apresenta-se como um momento antecedente à caracterização do contexto educativo onde decorreu a prática profissional. Este capítulo tem como objetivo estabelecer uma relação entre o percurso académico e o percurso profissional de um professor. Deste modo, serão descritos os princípios norteadores da prática docente, iniciando-se a exposição com os elementos de índole legal e, posteriormente, os teóricos. Neste sentido, esta secção divide-se em duas partes: a dimensão académica e a dimensão profissional e pedagógica. Nesta última, serão abordados dois temas pertinentes que sustentaram o percurso da mestranda, enquanto professora estagiária.

1.1. DIMENSÃO ACADÉMICA

Em Portugal, o Ministério da Educação é o órgão responsável pela coordenação política do sistema educativo do país, no entanto é da competência dos professores pôr em prática os normativos emanados pelo mesmo. Neste sentido, é de grande relevância realizar uma abordagem aos documentos legais em vigor que orientam a formação inicial de professores, bem como aos que regulam a profissão docente.

Uma vez que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determina o quadro geral do sistema educativo, torna-se pertinente iniciar este capítulo com uma referência ao documento legal que estabelece as políticas educativas que sustentam o desenvolvimento da educação, bem como o sistema educativo português.

A LBSE (LBSE, 1986; republicado pelo Decreto-Lei (DL) n.º 49/2005 de 30 de agosto), presente na Constituição da República Portuguesa, caracteriza o sistema educativo como

> o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (DL n.º 49/2005 de 30 de agosto, p.5124).

No decorrer do tempo, foram significativas as alterações realizadas às políticas educativas, nomeadamente à Lei de Bases supramencionada. Primeiramente, com a introdução da Lei n.º 115/1997 de 19 de setembro e, posteriormente, com a Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, veio reforçar-se a importância da formação pedagógica e estabelecer-se o regime de escolaridade obrigatória para aqueles que se encontram em idade escolar (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Destas alterações deu-se, ainda, a entrada em vigor do Processo de Bolonha pelo DL n.º 74/2006, de 24 de março, posteriormente modificado pelo DL n.º 107/2008, de 25 de junho, que veio alterar a organização do ensino superior com o objetivo de afirmar, a nível europeu, a qualificação dos portugueses, atendendo a um conjunto de critérios que contribuíram para uma transformação significativa neste nível de ensino, sendo eles a redução da duração dos ciclos de estudos, o investimento na qualidade das formações oferecidas e o reconhecimento europeu das qualificações académicas, que permite uma maior mobilidade dos estudantes portugueses.

Posto isto, torna-se claro que as alterações efetuadas, ao longo dos anos, à LBSE influenciaram, também, a formação inicial de professores, na medida em que esta deve estar organizada de acordo com as necessidades específicas do desempenho profissional de cada nível de ensino.

No que concerne à formação de professores, o n.º 1 do artigo 33.º da LBSE prevê que a formação inicial destes profissionais promova "a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base", com o objetivo de garantir uma "formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática" e, também, que "estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante" (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, 5133). A LBSE refere, ainda, que a habilitação profissional dos docentes do ensino básico deverá ser adquirida por meio de cursos superiores estruturados em concordância com "as necessidades de desempenho profissional" do nível de ensino em questão (DL n.º 49/2005 de 30 de agosto, p. 5123). Desta forma, com a entrada em vigor do DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, a habilitação profissional passou a ser conferida através da licenciatura em Educação Básica e, subsequentemente, de um mestrado em Ensino.

De acordo com a LBSE (1986), o ensino básico tem como intuito certificar que todos os portugueses usufruem de uma formação de caráter geral, garantindo, assim,

> a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social" (DL n.º 49/2005 de 30 de agosto, p. 5126).

No sentido de dar resposta aos objetivos supracitados, os programas curriculares integrados na formação académica dos futuros docentes possibilitam uma formação completa que permite promover um conjunto de aprendizagens que garantam a "plena formação (…) e inserção social e pessoal" (Marques & Roldão, 1999, p. 17) dos estudantes.

Dada a importância de corresponder às necessidades de uma sociedade em constante mudança, a habilitação profissional para a docência é obtida através da junção da licenciatura em Educação Básica com o mestrado que, por sua vez, concentra as didáticas específicas de cada área do saber e a prática profissional (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Tendo uma duração total de dois anos, o 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 é constituído por quatro semestres, dos quais os dois últimos são reservados, maioritariamente, à Prática de Ensino Supervisionada (PES). Inserida na componente de Iniciação à Prática Profissional, esta UC faz a ponte entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional de modo a promover a capacidade crítica e reflexiva sobre a docência com o intuito de "capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo" (CREC, 2020, p. 8).

De forma a promover as competências mencionadas ao longo deste capítulo, a Escola Superior de Educação, do Politécnico do Porto, idealizou um modelo de formação para o 2.º ciclo de estudos que agrega o 1.º CEB e o 2.º CEB e se subdivide em duas variantes, cada uma das quais corresponde a um mestrado: a primeira é relativa às áreas de Português e História e Geografia de Portugal, a segunda, às de Matemática e Ciências Naturais.

É relevante enfatizar que a divisão destes dois mestrados resulta da entrada em vigor do DL n.º 79/2014, que tem como propósito "reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional" (DL n.º 79/2014, p. 2820), outrora concentrados apenas num curso - o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB.

1.2. DIMENSÃO PROFISSIONAL

1.2.1 O PERFIL DO PROFESSOR

De acordo com o DL n. º 240/2001, de 30 de agosto, que certifica o perfil geral do desempenho dos docentes, um professor é

> um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente (p. 5570).

Com base no documento legal supramencionado, é possível verificar que é dever do professor manter-se a par das constantes mudanças que acontecem na educação. Como tal, a investigação, aliada ao progresso da pedagogia, da didática e dos conceitos teóricos, dará ao professor ferramentas para que a sua ação seja desenvolvida de forma consciente e baseada na reflexão. Neste sentido, é necessário que o professor tenha a capacidade de responder aos desafios impostos à sociedade e, também, que prepare os estudantes para o presente, assim como para as circunstâncias que encontrarão no seu futuro contexto pessoal, académico e profissional (Leitão & Alarcão, 2006).

No sentido de corresponder às exigências inerentes à profissão, a formação inicial de professores mostra-se fundamental para a construção da identidade do docente, dado que os requisitos elencados no normativo supracitado são desenvolvidos no decorrer da profissionalização. Como tal, torna-se relevante realizar uma abordagem às dimensões presentes neste documento legal, uma vez que estas compõem as referências caracterizadoras da atuação profissional do docente.

Deste modo, o DL n.º 240/2001 de 30 de agosto faz referência a quatro dimensões que definem o perfil de desempenho dos professores, sendo elas a dimensão profissional, social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que diz respeito à dimensão profissional, social e ética, o normativo em análise refere que é da responsabilidade do professor (i) ensinar, tendo como base o saber próprio da profissão; (ii) assegurar a todas as crianças um conjunto de

aprendizagens diversas; (iii) respeitar as diferenças pessoais e culturais dos alunos, (iv) promover a sua autonomia e (v) garantir o seu bem-estar (DL n.º 240/2001).

Já a segunda dimensão, relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, faz referência ao professor como proporcionador de "aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam" (DL n.º 240/2001, p.5571). Assim, o docente deve ser capaz de mobilizar os saberes inerentes à sua especialidade, como também os conhecimentos transversais e multidisciplinares. Espera-se, ainda, que sejam promovidas aprendizagens significativas, baseadas em metodologias fundamentadas, que envolvam ativamente os alunos na construção do seu próprio conhecimento. Assim sendo, o professor deve adotar "estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno (…) mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos" (DL n.º 241/2001, p.5571). A concretização dos aspetos mencionados anteriormente só é possível caso o professor organize, desenvolva e avalie o processo de ensino e aprendizagem, atendendo à diversidade de saberes, experiências e capacidades dos seus alunos (DL n.º 241/2001).

Na mesma linha de pensamento, surge a responsabilidade do professor relativamente a uma harmonização entre as aprendizagens promovidas, considerando que as mesmas devem ser significativas e concretizadoras de um desenvolvimento de competências de qualidade. Esta gestão do currículo, por parte do professor, reflete-se no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no qual as escolas assumem a centralidade da ação pedagógica, dotando os seus professores e os seus alunos de flexibilidade para gerirem as aprendizagens de forma efetiva, com base no currículo e adaptadas à evolução da sociedade (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

A par da flexibilização do currículo surge a importância de fundamentar, planear e avaliar os procedimentos, visando a definição de estratégias e metodologias consoante as necessidades e os interesses dos alunos. Neste sentido, a ação e a planificação educativa deverão consistir numa articulação de todos os saberes incluídos nos documentos de referência, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais* e a *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, que são orientados por princípios específicos. Como forma de

confirmar e aferir a prática profissional, bem como as estratégias utilizadas, o professor avalia em prol da promoção do melhor desenvolvimento dos seus alunos, adaptando a sua ação às necessidades pedagógicas de cada um (Despacho n.º 6605-A/2021).

Em conformidade com o anteriormente exposto, por forma a articular a atuação do professor com os objetivos estabelecidos para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) e com o intuito de prepará-los para os desafios da sociedade atual, ocorreu uma reorganização do currículo que veio garantir às escolas e, consequentemente, aos professores uma maior gestão e flexibilidade curricular permitindo, assim, responder às necessidades de todos os alunos através de aprendizagens de qualidade (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Neste sentido, a ideia de que os professores são meros "funcionários de um sistema que define todas as regras" desvanece e estabelece-se a noção de que estes são "cada vez mais gestores de decisões que não costumam ser suas" (Roldão, 2003, p. 19), passando estes profissionais a ter uma maior responsabilidade no que concerne à gestão da ação pedagógica, nomeadamente no momento da planificação e da avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

Quanto à dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade, este documento legal remete para a formação pessoal e social dos alunos por meio da integração de projetos com a comunidade educativa, sendo esperado que o professor compreenda "a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de integração social, no quadro de formação integral dos alunos para a cidadania democrática" (DL n.º 240/2001, p.5571).

Por último, a quarta dimensão está relacionada com o desenvolvimento profissional ao longo da vida, o qual prevê que o docente equacione

> a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (DL n.º 240/2001, p. 5571).

Para tal transformação ser possível, torna-se necessário que o professor faça da sua prática objeto de investigação e, também, de reflexão, tal como preconizado por John Dewey (1910, citado por Alarcão, 1996) e Donald Schon (2000). Dada a importância que a mestranda atribui à prática reflexiva, dedicou-se o subcapítulo 1.2.3 a este assunto, que apresenta uma abordagem aprofundada ao tema.

Sobre o desenvolvimento profissional dos professores, importa ainda referir que, numa perspetiva cultural, “o entendimento do saber profissional como saber prático (…) aponta para as dimensões grupais e sociais onde se gera toda a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como exógeno ao grupo profissional” (Alonso, 1998, p. 166). Como tal, Maria Luísa Alonso refere ser necessária a articulação entre a formação e a ação pedagógica e organizacional, o que permite uma troca de experiências, assim como uma "transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais" (Sarmento, 1996, citado por Alonso, 1998, p. 166). Assim sendo, a autora defende que o desenvolvimento profissional dos docentes decorre dos “processos de construção do conhecimento prático em contextos de colaboração e comunicação” (Alonso, 1991, citada por Alonso, 1998, p. 166).

Relativamente à definição de desenvolvimento profissional, de entre várias apresentadas, Alonso destacou a de Dillon-Peterson (1981, citado por Marcelo, 1995, citado por Alonso, 1998) que refere que este é um:

> processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas (p. 172).

Maria Luísa Alonso (1998) assume que, em conformidade com a definição supracitada, o desenvolvimento profissional deve espelhar uma visão evolutiva e contínua “que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua” (p. 172). A autora considera, ainda, essencial o “carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, em que a formação formal e a formação informal” se complementam, suplantando “a dicotomia entre as dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor como pertencente a um grupo ocupacional)” (Alonso, 1998, p. 172). Ainda sobre a conceção de formação ao longo da vida, a autora sublinha “o seu carácter processual, sistemático e permanente” (Alonso, 1998, p. 172), afastando a ideia das ações formativas de caráter pontual. Neste sentido, a mesma salienta “o carácter activo, reflexivo e autodirigido da formação” (Alonso, 1998, p. 172) e ressalta “a sua natureza global e integradora que afecta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afectivas, sociais e instrumentais” (p.172).

Deste modo, as dimensões aludidas, relativas à formação contínua do docente, dar-lhe-ão a possibilidade de, no decorrer da sua carreira, transformar a sua prática com vista ao seu crescimento e evolução pessoal e profissional, uma vez que "constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos" (Marcelo, 2009, p. 19).

1.2.2 A IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Planificar, isto é, planear antecipadamente o que se pretende fazer e preparar o que se precisa para pôr em prática o plano, é uma constante na vida de um cidadão da sociedade atual. O ato de planificar prevê a existência de um objetivo "que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessários para o alcance do propósito inicial" (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p.1046).

Santos, Cardoso e Lacerda (2016) chamam, ainda, a atenção para o facto de Bratman (1987) apresentar duas razões que fundamentam a relevância da planificação. Uma delas consiste no facto de o ser humano "existir como um ser racional, tendo a tendência de refletir sobre o que faz" (p.1046). A outra relaciona-se com o facto de este conseguir "coordenar as suas atividades com as dos outros, porque vive em grupo e tem de se relacionar com outras pessoas" (Bratman, 1987, citado por Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p.1046). Ademais, sendo a planificação um recurso orientador, esta permite auxiliar as pessoas tanto "na resolução de problemas como na reflexão das suas ações" (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p.1046).

No âmbito da educação, a planificação é assumida como um processo crucial para o sucesso das atividades desenvolvidas pelo docente, sendo que este processo deverá fazer parte do seu percurso profissional de forma a que a sua prática seja sempre sustentada. Numa perspetiva etimológica, entende-se que planificar provém do latim *planumfacare,* tendo como significado "(…) «apresentar claro», o que certamente constitui uma necessidade inerente ao desempenho das funções docentes" (Damião, 1996, p. 43).

Na prática docente, a planificação tem um papel essencial, pois permite ao professor realizar a seleção, a organização e a apresentação do conteúdo aos seus alunos, "recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do

aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades" (Cortesão referido por Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p.1046).

Miguel A. Zabalza (2003), mencionado pelas mesmas autoras, refere que a planificação é um fator decisivo no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, dado que existe a necessidade de se refletir sobre todos os aspetos que englobam a prática. Como tal, pensar no "que se pretende planificar", no "que se deve ter em conta quando se planifica", no "que se faz quando se planifica" ou "no que pode influenciar a planificação" demonstra a importância que a mesma tem, pois permite definir "o quê, porquê, como e quando esta deve ocorrer" (Zabalza, 2003, citado por Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p.1046).

As questões apresentadas pelo autor revelaram-se uma constante para a professora em formação, nos momentos de construção dos planos de aula. Uma vez que os conteúdos a lecionar eram definidos pelas professoras cooperantes, cabia à mestranda definir o percurso que a aula deveria seguir. Este momento demonstrou ser um desafio dada a importância dos aspetos apontados pelo autor suprarreferido, nomeadamente sobre as estratégias, metodologias e atividades a selecionar, pois era uma preocupação para a futura docente que estas fossem ao encontro dos interesses dos alunos, bem como dos objetivos definidos para a aula. Além da seleção desses elementos, era necessário perceber, ainda, de que forma poderiam ser executados para dar resposta às diferentes necessidades evidenciadas nas turmas.

Tal como refere Miguel Zabalza (1992), a planificação define-se como

> uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p.48).

Esta conceção segue o mesmo raciocínio mencionado por Pacheco (1990). O autor entende a planificação como um "conjunto de conhecimentos, ideias, [e] propósitos" (p.13) utilizados para elaborar e organizar a prática pedagógica. Desta forma, a planificação, na opinião dos dois autores mencionados anteriormente, trata-se de um processo orientador que ajuda o docente a pensar e estruturar a sua ação educativa. Assim sendo, considerando todos os documentos curriculares em vigor e ainda o quadro conceptual anteriormente traçado, o professor deve pensar as suas aulas com o intuito de promover atividades que vão ao encontro dos interesses e das dificuldades dos seus discentes, mas também do objetivo pedagógico traçado, que

consistirá em promover a aquisição, o desenvolvimento, a sistematização e a consolidação de determinada(s) aprendigazem(ns).

Dado que “as opções que os professores fazem quando planificam as suas aulas condicionam as oportunidades que os seus alunos têm para aprender” (Clark & Peterson, 1986, citados por Serrazina, 2017, p.10), foi necessário que a mestranda procurasse desenvolver uma planificação que fosse ao encontro das suas necessidades pessoais e profissionais. Foi, então, levada a cabo uma pesquisa sobre os diversos tipos de planificação, sendo elas “semanal, diária, a longo prazo, a curto prazo, anual ou trimestral” (Serrazina, 2017, p.10). No decorrer da PES, optou-se pela utilização da planificação diária, por duas razões: em primeiro lugar, por se adequar ao calendário de regências estipulado e, em segundo lugar, por conseguir descrever todo o percurso de aula de forma clara, prática e, acima de tudo, intuitiva. Desta forma, foi possível reduzir a “ansiedade e incerteza, definindo um caminho” (p.10) que orientasse a intervenção e fomentasse a “segurança e confiança” (p.10).

Como tal, a planificação diária (v. Anexo A), que acompanhou a futura docente durante o ano letivo, expunha os conteúdos e domínios curriculares a desenvolver, bem como os objetivos definidos para a aula, as experiências de aprendizagem, o tempo, os recursos e a avaliação. Em relação aos dois primeiros parâmetros, a sua seleção era determinada pelos documentos curriculares oficiais, tendo por base as temáticas definidas pelas professoras cooperantes. O espaço reservado, na planificação, às experiências de aprendizagem continha o fio condutor da aula. Como tal, nesta secção, era descrito o percurso de aula, incluindo os momentos de diálogo a realizar, com algumas das questões que se pretendia colocar aos alunos, bem como os momentos de utilização de cada material estipulado para a sessão. Paralelamente ao percurso da aula, definia-se o tempo previsto para cada atividade, considerando o seu nível de complexidade por forma a garantir que o plano de aula fosse cumprido e estivesse ajustado aos ritmos de aprendizagem da turma. Para além do exposto, na planificação eram, também, enumerados os recursos materiais necessários - algo crucial no momento de preparação da aula, pois garantia que nenhum deles fosse esquecido, evitando, assim, qualquer constrangimento posterior. Por fim, eram determinados os parâmetros e modalidades de avaliação, tendo em consideração os objetivos, as experiências de aprendizagem e as atividades propostas para a aula.

Dada a importância da dinâmica que se vai construindo com a turma, ao longo de uma aula, a planificação pode sofrer alterações. No entanto, tal não significa que

estas mudanças deturpem o sentido do tempo letivo previamente planificado. Segundo a linha de pensamento de Zabalza (1992), numa planificação deve ser garantida a sua flexibilização de modo a que seja possível agir consoante os interesses e necessidades dos alunos. Neste seguimento, Arends (1995) afirma que a planificação é "vital para o ensino" (p.92), pois, na altura da sua elaboração, o professor é capaz de pensar na sua prática e de adaptar o currículo, levando em consideração a realidade do contexto em que está inserido.

Estando o desenvolvimento curricular dependente da forma como o currículo é gerido, é atribuído à escola o nível meso[1] de operacionalização do currículo, porém, a nível micro[2], é o professor que fica encarregado de o colocar em prática (Gaspar & Roldão, 2007; Roldão, 1999). A escola, enquanto "unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo" (Zabalza, 1994, p. 46), delineia os traços gerais de implementação dos documentos curriculares de acordo com o que o seu "contexto social, institucional e pessoal" (Zabalza, 1994, p. 46) exige, definindo, assim, aquilo que é prioritário. Não obstante, é o docente que detém o papel crucial de articular e implementar, em contexto de sala de aula, os programas curriculares e os documentos de planificação estratégica da escola (Zabalza, 1994).

De modo a acompanhar as constantes mudanças da sociedade, o ensino está focado, cada vez mais, no desenvolvimento global do aluno e na sua formação para a cidadania. Estas transformações, associadas à esfera política, cultural e social, implicam que as "instituições que compõem a sociedade compreendam esta nova realidade e aceitem os novos desafios que ela coloca" (Leitão & Alarcão, 2006, p.52). Neste sentido, a nível político, existe a necessidade de o professor estar atento às indicações provindas dos normativos legais que estabelecem os poderes e as responsabilidades das instituições educativas (Leitão & Alarcão, 2006). No que diz respeito às mudanças culturais e sociais, torna-se necessário que o professor, ainda em formação ou a exercer a profissão, compreenda a importância da multiculturalidade presente na sociedade onde está inserido para que as suas práticas sejam baseadas no respeito pela "diversidade cultural de cada um dos alunos" (Leitão & Alarcão, 2006, p.53), permitindo que a diferença seja um elemento fulcral "na

[1] O nível meso "relaciona-se com a adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base na elaboração" (Almeida, Batista & Gonçalves, 2018, p. 19) do Projeto Educativo, "que é o instrumento orientador da coerência da ação educativa" (p.19).
[2] O nível micro tem que ver com "o quotidiano da ação educativa e as opções que os professores assumem individualmente na sala de aula" (Almeida, Batista & Gonçalves, 2018, p. 19).

construção do sucesso educativo (…) e de uma sociedade mais livre, justa e humana" (Leitão & Alarcão, 2006, p.53).

Assim, de modo a acompanhar as mudanças da sociedade e preparar cidadãos para as exigências do mundo atual e futuro, surgem, decorridas das mudanças curriculares recentes, as *Aprendizagens Essenciais* em articulação com o *Perfil dos Alunos*. Fundados numa cultura de escola autónoma, estes documentos constituem "o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas" (Despacho n.º 6944-A/2018).

1.2.3 O PROFESSOR REFLEXIVO

Ao longo deste capítulo, não foram poucas as vezes em que se abordou o termo reflexão ou, ainda, a capacidade reflexiva inerente à profissão docente. Durante o decurso da PES, foi adotada uma postura reflexiva nos momentos de planificação, na sua concretização e após a ação. O exercício de pensar sobre a prática é fundamental para melhorar e inovar as ações pedagógicas futuras, como tal torna-se crucial realizar uma abordagem a esta dimensão e à importância que possui para o profissional de educação.

Neste sentido, urge, em primeiro lugar, realizar uma exploração do conceito de reflexão por forma a esclarecer a sua função no ensino e, naturalmente, compreender a importância de uma formação inicial de professores que não assuma o docente como um profissional que apenas executa o que lhe é indicado, mas, sim, que pensa, questiona e pondera sobre o ato educativo.

No decorrer do século passado, face a uma preocupação sobre a qualidade do ensino, o docente foi tido como elemento principal para o desenvolvimento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Porém,

> definir a função do professor como profissional na escola e na sala de aula é complexo, devido à diversidade de papéis que lhe são atribuídos – como técnico, como planificador, como transmissor, como decisor e como solucionador de problemas (Gómez, 1997, p. 128).

Deste modo, dadas as diversas perspetivas sobre o ensino e a multiplicidade de funções atribuídas aos professores, Hargreaves (1998) concebeu quatro formas para descrever o papel do docente, sendo elas: o professor que assume os conteúdos programáticos e a aprendizagem pela experiência, o professor que valoriza as práticas

colaborativas, o que se identifica com um saber-fazer e, por fim, o professor que se confronta com problemas e tensões.

Considerando esta última perspetiva do papel do docente, nela encontra-se implícito que o professor deverá procurar alternativas para determinado contexto problemático. Assim sendo, a solução poderá ser encontrada por via da acomodação ou através da reflexão. No primeiro caso, é procurada uma resolução rápida e simplificada para o problema e, no segundo, é pretendido investigar, com base nos diversos saberes teóricos, métodos que, uma vez ponderados, permitam resolver o caso.

De acordo com Alarcão (1996), a conceção de um professor reflexivo pode ser explicada na medida em que este faz da sua ação pedagógica um objeto de reflexão, baseada em conceitos teóricos, que estruturam e organizam a sua prática.

A reflexão, enquanto ação para o desenvolvimento dos docentes, tem sido, desde há muito, um assunto frequente na área da educação, essencialmente na formação inicial de professores. De acordo com García (1999, p.153),

> o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.

O autor atribui a função de “espelho” (García, 1999, p.154) a essas estratégias, pois dão ao professor a possibilidade de observar as suas ações e, consequentemente, obter “uma maior autoconsciência pessoal e profissional” (p. 154). Neste sentido, aliada a uma formação alicerçada na prática, a reflexão permite que o docente desenvolva “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir”, permitindo que este construa “uma base codificada de conhecimentos” relevantes para a sua ação pedagógica (Zeichner, 1993, p. 16).

A respeito da noção em pauta, John Dewey (1910, citado por Alarcão, 1996) refere que o propósito da reflexão é desmontar uma situação complexa, ou seja, através do pensamento reflexivo existe a possibilidade de se clarificar, de forma sistematizada, determinado evento com vista a encontrar soluções para o mesmo.

O processo que ocorre entre uma e outra etapa é estruturado em cinco fases que estão relacionadas “com os diferentes estádios em que o pensamento vai evoluindo” (Dewey,1910, citado por Alarcão, 1996, p.48). Primeiramente, num

momento de pré-reflexão, surge um contexto problemático em que o professor se questiona sobre o mesmo e avança, embora de forma vaga, com hipóteses que lhe permitam resolver o problema identificado. De seguida, consta o momento da indagação, que consiste em trabalhar essa(s) hipótese(s) com vista a desenvolvê-la(s) por meio do raciocínio. Numa terceira fase, a partir da observação e da prática, o professor testa as hipóteses desenvolvidas, de modo a verificar a sua adequação. Por último, a etapa final, que ocorre no momento de pós-reflexão, permite realizar uma reconstrução das ideias iniciais e verificar a sua exequibilidade, bem como o grau de sucesso obtido pela implementação das hipóteses testadas (Dewey, 1910, citado por Alarcão, 1996).

Apesar de as fases anteriormente descritas proporcionarem, ao professor, o desenvolvimento de uma postura reflexiva, "pensar não é fácil" (Alarcão, 1996, p.49), uma vez que o primeiro instinto que ocorre perante um contexto conflituoso é que este seja, prontamente, resolvido. Contudo, esta "acção imediata é retardada pelo aparecimento de várias sugestões que nos vêm à mente e inibem de alguma forma uma actuação precipitada" (p.49), o que possibilita a consciencialização do problema e a aproximação a uma resolução para o mesmo.

J. Dewey (1910, citado por Alarcão, 1996) determina, ainda, três atitudes que o professor necessita para a sua prática reflexiva, sendo elas a "abertura de espírito", a "responsabilidade" e, ainda, o "empenhamento" (p. 99). No que diz respeito à primeira, o autor evidencia como necessária a disponibilidade do professor para ouvir outras opiniões e pontos de vista, considerar outras alternativas e assumir os pontos menos fortes resultantes da sua ação.

Com base na experiência educativa levada a cabo pela mestranda, no final de cada aula desenvolvida, procurou-se estabelecer um momento de reflexão com o par pedagógico e com a professora cooperante com o intuito de se obter uma ampla perspetiva sobre o percurso da aula, nomeadamente sobre os aspetos a melhorar, como também sobre aqueles que se deveriam manter. Numa fase posterior, foi desenvolvida uma análise em torno dos aspetos a melhorar identificados anteriormente e, com as informações obtidas, dava-se início à procura de estratégias que permitissem colmatar as lacunas identificadas.

A título de exemplo, numa das primeiras regências de Português no 2.º CEB desenvolvida pela mestranda, uma das atividades planificadas para aula seria realizada através do trabalho de grupo. Para tal, no momento da planificação, a

mestranda optou por formar os grupos, de modo a que não tivesse que dispensar tempo da aula para tal, agrupando-os conforme a proximidade da disposição das mesas. Contudo, verificou-se que as escolhas da professora estagiária não foram bem aceites pela turma, pois os alunos consideraram que estavam constantemente a trabalhar com os colegas mais próximos, ficando impossibilitados de desenvolverem competências colaborativas com outros colegas. Assim, durante o momento de reflexão final com o par pedagógico, com a professora cooperante e através do *feedback* dado pelos alunos, percebeu-se que a seleção dos elementos dos grupos deveria ser feita de forma aleatória para que estes interagissem com outros colegas que não fossem apenas os seus companheiros de secretária. Para tal, a professora estagiária procedeu a uma pesquisa sobre formas de ultrapassar esta questão e chegou à conclusão de que, se utilizasse uma roda aleatória *online*, a seleção dos grupos poderia ser realizada no momento da aula e cada aluno poderia assistir, *in loco*, à atribuição do grupo ao qual pertenceria.

A segunda atitude referida por Dewey está relacionada com a consideração das consequências que a ação do professor pode originar. Como tal, o docente reflexivo acarreta a responsabilidade de cogitar sobre a ação que pretende desenvolver por forma a prever o seu impacto no processo de aprendizagem e na relação pedagógica estabelecida com os seus alunos. Por último, a postura que se espera do docente reflexivo está intimamente relacionada com a "predisposição para enfrentar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina" (Dewey, 1910, citado por Alarcão, 1996, p. 99).

Corroborando o que anteriormente foi referido, Schön (2000) afirma que é a partir da reflexão que o profissional desenvolverá a capacidade de confrontar qualquer tipo de situação e ponderar sobre a adequação das decisões que terá de tomar. Ainda para o mesmo autor, o docente pode melhorar a sua ação pedagógica, recorrendo à reflexão e aos seus conhecimentos tácitos. Apesar de estes saberes terem origem no desenvolvimento da sua prática e nas experiências vivenciadas no seu quotidiano, Schön (2000) refere que não são suficientes para encontrar soluções, de tal modo que reforça a ideia de que o profissional deve olhar de forma abrangente para o seu contexto e direcionar todos os seus saberes tácitos por meio da reflexão sobre a sua ação (Schön, 2000).

No entanto, o autor revela também outros períodos de reflexão que antecedem e precedem a ação, sendo eles o período de reflexão para a ação, a reflexão na ação,

a reflexão sobre a ação e, por fim, a reflexão sobre a reflexão sobre a ação. A primeira etapa enunciada - reflexão para a ação - faz referência ao processo ponderativo que antecede a prática, designadamente ao momento de elaboração da planificação (Schön, 2000).

Este momento sempre se demonstrou muito importante para a professora em formação, pois permitia que se questionasse sobre o que pretendia desenvolver na sua aula, bem como sobre as estratégias que melhor se adequavam aos seus alunos e que, simultaneamente, correspondiam aos objetivos pedagógicos predefinidos.

Já a reflexão na ação está relacionada com aquela que se realiza durante a prática e, consecutivamente, a reflexão sobre a ação corresponde à que se realiza posteriormente à sua prática, quando o professor realiza uma análise retrospetiva do trabalho desenvolvido. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação diz respeito à postura tomada pelo docente quando este reflete sobre a reflexão na ação, isto é, sobre o que constatou acerca da sua prática anterior (Schön, 2000).

Enquanto professora em formação, os momentos de reflexão foram sempre um suporte da prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo, uma vez que, após as regências, era estabelecido um diálogo com as professoras cooperantes, professores supervisores e par pedagógico, por forma a obter diversas perspetivas sobre a intervenção realizada. Além disso, a mestranda desenvolveu uma prática recorrente que consistia na redação de um texto reflexivo (v. Apêndice A) acerca dos aspetos positivos e menos positivos decorrentes da sua prática, sendo que o objetivo primordial deste instrumento era meditar sobre o processo de ensino e "decidir se a intervenção [deveria] ser reestruturada pensando sempre no bem-estar e desenvolvimento global da criança" (Simões, 2000, p.11).

2. QUANDO AS PAREDES DA ESCOLA TAMBÉM FALAM: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

No presente subcapítulo pretende-se apresentar a descrição dos contextos educativos da PES que decorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História de Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A PES teve lugar em dois estabelecimentos de ensino pertencentes a um Agrupamento de Escolas (AE) do ensino público durante o ano letivo 2020/2021.

O contexto educativo é um elemento que se reveste de importância fulcral na formação e socialização dos alunos, uma vez que se encontra em estreita conexão com o meio onde estão inseridos, recebendo, igualmente, influências dos mesmos (Nunes, Caridade & Sani, 2015). Como tal, é crucial ter em consideração as características sociodemográficas da comunidade educativa, a distribuição dos espaços escolares, incluindo a sua localização (Mayer, 1995), como também os espaços existentes nas imediações da escola. Segundo Cardoso (2019, p. 18), a "escola deixou de ser apenas o lugar onde se adquire conhecimento, mas também o lugar onde se aprende a ser cidadão, a respeitar o outro, e onde se cimentam valores", pelo que se torna necessário que o professor observe e tenha, antecipadamente, conhecimento da bagagem sociocultural dos seus estudantes para que as atividades planeadas sejam significativas e motivadoras para os mesmos.

Assim sendo, será realizada uma breve referência à legislação acerca da conceção de Agrupamento, seguida da caracterização das escolas básicas onde foi desenvolvida a PES. Desta forma, será realizada a caracterização da escola de 1.º CEB, bem como da turma de 3.º ano, adotando-se o mesmo procedimento com a escola do 2.º CEB e a turma do 6.º ano. É de salientar que as informações utilizadas neste subcapítulo foram retiradas da análise do Projeto Educativo, do documento de Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas, como também da observação direta realizada nos contextos.

Primeiramente, antes de dar seguimento à descrição do contexto onde decorreu a prática pedagógica, é relevante referir o que consta na legislação acerca do conceito de Agrupamento de Escolas. De acordo com o Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, um agrupamento de escolas caracteriza-se por ser uma unidade organizacional "dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino" (DL 75/2008, 6 de abril, p. 2344) o que permite aos estudantes que habitam na zona abrangida pelo agrupamento realizarem um percurso educativo sequencial e articulado, facilitando, assim, a transição entre níveis de ensino.

Um outro aspeto positivo relativo aos agrupamentos de escolas, e que surge com o decreto-lei supracitado, corresponde à superação do isolamento presente entre as instituições de ensino básico e os estabelecimentos de educação pré-escolar, permitindo que se previna a exclusão escolar e social o que vem fortalecer "a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que ao agrupamento integram e realizar a gestão racional dos recursos", salvaguardando, ainda, "o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão" (DL 75/2008, 6 de abril, p. 2344).

A unidade organizacional onde a mestranda desenvolveu o seu trabalho situava-se na área ocidental da cidade do Porto e era parte integrante de uma zona de desenvolvimento empresarial e industrial. Este Agrupamento Vertical era composto por três Escolas Básicas do 1.º CEB com Jardim de Infância e uma Escola Básica do 2.º e 3.º CEB que, por sua vez, era a escola sede. Embora pertençam todas à mesma freguesia, é de salientar que as escolas se encontravam dispersas geograficamente, dificultando a deslocação a pé, no entanto, este fator não era uma condicionante graças à vasta rede de transportes existente na área que permitia diminuir o tempo de deslocação.

No que se refere à conjuntura socioeconómica da freguesia na qual se insere este agrupamento de escolas, é possível verificar que esta apresentava algumas desigualdades, tendo em conta, sobretudo, que mais de 20% dos habitantes residia em bairros sociais. Através dos dados disponibilizados no Projeto Educativo do Agrupamento, constatou-se que, naquela freguesia, foram registados 15 352 agregados familiares cuja constituição prevalecia, maioritariamente, entre um e quatro elementos. A faixa etária predominante estava compreendida entre os 25 e os 64

anos, o que permitiu constatar que, de entre os habitantes da freguesia em apreço, existia uma grande fatia populacional potencialmente ativa.

Ainda assim, devido à prevalência de indivíduos com 64 anos, o envelhecimento da população poderá ser um problema que terá tendência a acentuar-se a curto prazo. Não obstante, é expectável que a população infantojuvenil, que também se apresenta em grande número, consiga colmatar esse envelhecimento generalizado da população.

No que concerne às habilitações literárias, é possível afirmar que menos de metade dos habitantes deste território possuía o ensino obrigatório completo, sendo que 5% dos mesmos eram analfabetos e apenas 30% tinham um grau académico referente ao ensino superior - dados que vêm confirmar as assimetrias presentes na comunidade em questão.

No que diz respeito à empregabilidade da população residente neste meio, a maior parte exercia funções no setor terciário e uma ínfima parte trabalhava no setor primário e secundário. Para além disso, existia, ainda, uma grande percentagem de pessoas, em idade ativa, desempregadas. Um outro aspeto pertinente a referir, prende-se com a construção dos edifícios presentes nesta freguesia que, na sua maioria, foram edificados entre 1946 e 1970. Apesar de 99,9% das habitações possuírem água canalizada, existia uma pequena parte que não tinha acesso a essa necessidade básica, como também não tinha instalações sanitárias (Projeto Educativo, 2019).

Neste sentido, tendo como base a análise supradescrita e sabendo que o contexto familiar e social onde o aluno está inserido influencia o seu processo de ensino e aprendizagem, o Agrupamento de Escolas em questão tinha como missão desenvolver e formar integralmente todos os alunos, de modo a que estes se tornassem indivíduos críticos, autónomos, empreendedores e que estivessem preparados para o mundo real, que se encontra em constante mudança (Projeto Educativo, 2019).

Intitulado “Construindo caminhos para uma escola de sucesso” (p.16), o Projeto Educativo estava articulado com alguns documentos de referência, dos quais se

salienta o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 3 (TEIP3[3]), que visa o desenvolvimento de quatro objetivos primordiais, sendo eles a "qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos", a "redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos", a "transição da escola para a vida ativa" e a "intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere" (Despacho normativo n.º 20/2012, p. 33345).

Articulados com os objetivos supracitados, os objetivos estratégicos do agrupamento tinham como intuito a promoção de hábitos de leitura que permitissem diminuir as dificuldades na interpretação e compreensão de textos, uma vez que estas competências são a base para a aquisição de todas as aprendizagens. Ainda no que se refere às competências básicas dos estudantes, esta unidade organizacional pretendia diminuir a taxa de retenção por ano de escolaridade e promover melhorias no desempenho dos estudantes, nas disciplinas que são objeto de exame nacional. Deste modo, o Agrupamento dispôs-se a dotar o aluno de um universo de valores que o auxiliassem a tomar atitudes conscientes e responsáveis, mas também a ter uma visão crítica e ativa perante a vida e a sociedade.

Para tal, o Agrupamento criou várias medidas que objetivaram a promoção do sucesso educativo dos alunos, sendo elas: o projeto "Menos é mais", que, de um modo geral, visava conceder um ensino mais personalizado nas disciplinas em que os alunos sentiam mais dificuldades, bem como oferecer um apoio pedagógico acrescido, e o projeto SER+, que se baseava no apoio tutorial e que procurava envolver os alunos no estudo e na sua integração no contexto educativo através da promoção de competências de relacionamento interpessoal. No 2.º CEB, este projeto teve lugar na aula de Expressão Pessoal Social, sendo dinamizado pela diretora de turma. Para além destas existiam outras medidas implementadas, tais como o Gabinete de Mediação Disciplinar, que tencionava levar o aluno a refletir sobre as suas ações, e a disciplina de Educação para a Saúde, que tinha como intuito promover a literacia em saúde através do desenvolvimento de atitudes e valores que promovessem comportamentos saudáveis (Projeto Educativo, 2019).

[3] Iniciativa governamental que "visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social" (Despacho normativo n.º 20/2012, p. 33344).

A comunidade escolar do Agrupamento de Escolas em foco era composta por 748 alunos, sendo 375 estudantes do sexo masculino e 363 do sexo feminino, oriundos da freguesia a que pertence a unidade organizacional. No que toca ao grupo docente, este era formado por sete Educadores de Infância e 101 Professores dos três ciclos de ensino básico. Ainda sobre os recursos humanos do estabelecimento, este contava com quinze professores para as Atividades de Enriquecimento Curricular e com quarenta e cinco assistentes operacionais e técnicos administrativos (Projeto Educativo, 2019).

De um modo geral, o corpo docente do agrupamento era constituído, maioritariamente, por professores do quadro de agrupamento, o que permitia que as suas práticas pedagógicas se desenvolvessem continuamente, de forma a acompanhar o progresso dos seus alunos. Assim, com base no trabalho colaborativo, possibilita-se a realização da partilha de experiências, a elaboração de recursos didáticos e a construção e análise de instrumentos de avaliação, tendo em vista a garantia de um serviço educativo de qualidade.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO 1.º CEB

2.2.1 A ESCOLA

A Escola Básica de 1.º CEB com Jardim de Infância onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica com uma turma de 3.º ano de escolaridade localizava-se num bairro de moradias económicas, cuja construção remonta à década de 40 do século XX, época em que surgiu um programa de habitação social estruturado pelo Estado Novo, que visava amenizar os problemas relativos à habitação de famílias mais carenciadas (Almeida, 2010). Para proporcionar maiores comodidades à população foram incluídos no projeto e, posteriormente, construídos estabelecimentos comerciais e serviços públicos, tais como um posto de polícia, estações de correios, uma igreja, um quartel de bombeiros e uma escola primária. Relativamente ao estabelecimento de ensino, inicialmente, este dividia-se em dois polos, existindo duas estruturas, uma dedicada a crianças do sexo feminino e outra às do sexo masculino. Todavia, anos mais tarde, no momento da sua reconstrução, os edifícios foram unidos, formando a estrutura que é conhecida, atualmente.

Este estabelecimento de ensino era detentor de um ambiente familiar aprazível graças à manutenção e preservação dos espaços interiores e exteriores. A parte frontal da escola encontrava-se repleta de árvores de espécie folhosa e de folha caduca trespassadas por caminhos cimentados que se direcionavam para as duas entradas da instituição. Esta face do estabelecimento permitia que se observassem as diversas janelas existentes, o que fazia desta escola um espaço com bastante luz natural. Tal como foi referido, existiam dois locais que permitiam a entrada para o interior do espaço escolar. Assim, num dos lados, encontrávamos uma sinalética que indicava a entrada para o Jardim de Infância e, no outro lado, a entrada para o 1.º CEB. Embora parecessem dois acessos distintos, ambos estavam ligados a um pátio, para onde as crianças se dirigiam, quando chegavam à escola, e aproveitavam para brincar antes da campainha tocar.

Este estabelecimento encontrava-se dividido em dois pisos, sendo que, no andar térreo, existia uma sala destinada à Educação Pré-escolar, uma arrecadação, uma sala onde decorriam as atividades extracurriculares, instalações sanitárias, uma sala reservada às funcionárias, a cozinha e a respetiva cantina. Paralelamente a estes espaços, no piso superior, localizavam-se as salas de aula dos alunos do 1.º CEB, como também a sala dos professores. Nesta sala, podíamos encontrar estantes com livros de Literatura para a Infância, que todos os professores podiam requisitar para as suas aulas, um computador e impressoras. Relativamente à zona de refeições, esta possuía uma mesa larga, revestida com uma toalha de plástico, para que a sua desinfeção fosse facilitada, um micro-ondas, uma máquina de café e um frigorífico. Ainda nesta zona, encontrávamos uma sala que estava preparada, exclusivamente, para isolamento caso fosse identificado algum caso suspeito de covid-19.

Em relação aos espaços exteriores, o estabelecimento de ensino possuía um campo cimentado amplo, onde as crianças podiam usufruir de balizas e cestos de basquetebol nas suas brincadeiras. Os espaços verdes eram notórios, pois envolviam todo o campo com árvores de grande e pequeno porte, plantas e flores. Estes espaços eram frequentemente utilizados nas brincadeiras dos alunos, pois era através destes elementos que davam largas à sua imaginação e criavam cenários que só eles e os seus pares entendiam. Nos dias chuvosos, as crianças tinham a oportunidade de se abrigarem nas coberturas existentes que, apesar de úteis, se apresentavam insuficientes para a quantidade de alunos que frequentavam este espaço.

Nesta escola, existia uma turma por cada ano de escolaridade, perfazendo um total de oitenta e três alunos. Por seu turno, a valência Jardim de Infância era frequentada por vinte e cinco crianças. No que diz respeito aos recursos humanos, esta escola possuía uma educadora, oito professores do 1.º CEB, quatro assistentes operacionais e, ainda, um assistente técnico. Cada turma dispunha de uma sala própria onde decorriam as atividades planeadas pela sua professora titular. Por tudo o que se expôs, torna-se crucial realizar uma caracterização do espaço onde a professora estagiária desempenhou a sua prática educativa.

Num estabelecimento de ensino, são vários os espaços que os alunos percorrem, tais como os corredores, o pátio, a biblioteca, apenas para nomear alguns. Não obstante, "nenhum se equipara ao espaço da sala de aula" (Arriada, Nogueira, & Vahl, 2012, p. 42), pois é nele "onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, [este é o] local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem" (Ferreira & Santos, 2007, p. 36). Na perspetiva de Arends (2012), o modo como o espaço está projetado influencia não só a comunicação entre os alunos, como também a relação entre o professor e o aluno. Neste sentido, a organização da sala de aula e a distribuição dos alunos pela mesma, não só influencia os aspetos anteriormente mencionados, como também as decisões diárias que um professor deve tomar relativamente à gestão da turma e à utilização de recursos didáticos (Arends, 2012).

A sala de aula da turma de 3.º ano, pintada de cor azul e amarela, era acolhedora e a sua iluminação provinha de três janelas de grandes dimensões, o que fazia com que o uso de eletricidade fosse reduzido. O aquecimento derivava de um sistema de transmissão de calor constituído por dois aquecedores presentes naquele espaço. Por baixo das grandes vidraças, existia um cabideiro comprido onde as crianças penduravam os casacos, quando entravam para a sala, o que permitia libertar espaço na sua área de trabalho.

No que concerne aos recursos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, a sala dispunha de um computador, de dispositivos de som, de um quadro interativo - utilizado apenas para projeções - e de um projetor. Estes materiais eram usados diariamente consoante a tipologia das tarefas a desenvolver. A utilização do computador, por parte da professora cooperante, relacionava-se, na maior parte das vezes, com a projeção do manual digital ou com a realização de alguma pesquisa rápida pertinente para a aula. Já as colunas de som eram utilizadas para a

visualização de vídeos temáticos ou para a realização de atividades de compreensão oral.

Paralelamente à parede das janelas, estavam dispostos três grandes armários de madeira, sendo um deles destinado ao arquivo de ficheiros e documentos referentes à turma e os outros dois ao armazenamento de uma vasta diversidade de materiais escolares, tais como cores de feltro, cera, lápis de carvão, esferográficas, folhas e tesouras. Estes materiais destinavam-se ao empréstimo a alunos caso estes não os possuíssem ou não os tivessem consigo no momento em que estes seriam necessários.

Anexada a estas estruturas estava uma estante alta que continha diversos livros de contos infantis e servia de pequena biblioteca dentro da sala de aula. Ao seu lado, encontrava-se uma outra estante, bastante mais baixa, que era utilizada como local de armazenamento dos lanches dos alunos oferecidos pela escola que, por norma, eram um pacote de 200ml de leite e uma cesta com fruta. Na hora dos lanches matutinos ou vespertinos, os alunos encaminhavam-se até esta área e recolhiam os alimentos disponíveis.

Na parede para a qual as secretárias dos alunos estavam direcionadas, existiam dois quadros, sendo um deles destinado aos registos diários da aula, realizados com o auxílio de marcadores de várias cores de forma a destacar as informações, tornando-as mais claras, e um outro interativo, cuja utilização se baseava apenas na projeção e nunca nas suas potencialidades interativas.

A ladear estes dois instrumentos de trabalho, encontravam-se placares de cortiça onde se podiam ver alguns dos trabalhos manuais realizados pelas crianças, incluindo os cartões referentes ao Método das 28 Palavras (como, por exemplo, “menina”, “menino”, “sapato”, “bota” e “leque”), pois existiam algumas crianças que se encontravam ainda num processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita.

Existia, também, uma outra parede onde constava um painel dividido por secções. A primeira intitulava-se “Informações” e tratava de alguns documentos referentes à turma, tais como o horário, os dados pessoais dos alunos, um calendário mensal onde constavam os dias importantes e os aniversários daquele mês e, também, um boletim meteorológico diário, que servia de recurso para o início das aulas, pois os alunos constatavam quais eram as temperaturas máxima e mínima e realizavam a diferença entre as mesmas. Nas restantes secções, apresentavam-se

desafios matemáticos semanais e expunham-se trabalhos manuais realizados pelos alunos.

Na esquina, onde se intersetavam as duas paredes mencionadas, estava presente uma antiga lareira, à data inutilizada, cujo parapeito servia de apoio a um modelo anatómico do corpo humano. Na base desta lareira, estavam dispostos sacos preparados para a separação do lixo, com as cores que lhes correspondem. Os alunos tomavam a liberdade de realizar este processo de separação, sempre que necessitavam.

No início do ano letivo, a distribuição das secretárias na sala de aula era feita através de duas ilhas: uma constituída por quatro mesas, onde se sentavam quatro crianças, e uma outra com duas mesas para duas crianças. As restantes crianças distribuíam-se por mesas dispostas em filas paralelas, sendo que cada fila era ocupada por duas crianças. Já no final do 3.º período, esta disposição foi modificada, pois passou a haver apenas duas ilhas em que uma delas era ocupada por oito crianças e a outra por dez.

A disposição inicial permitia que os alunos que ocupavam as ilhas se entreajudassem na realização de tarefas e partilhassem entre si estratégias de resolução das mesmas. Por outro lado, os restantes colegas centravam mais a sua atenção no professor ou no quadro, uma vez que estavam direcionados para os mesmos.

Relativamente à alteração feita à organização anterior, esta garantiu uma maior proximidade entre as crianças o que favoreceu o trabalho colaborativo. Neste caso, nem o quadro nem o professor eram o centro da sala o que permitia que o docente se deslocasse pelos diferentes lugares, de modo a acompanhar os diálogos e os trabalhos de cada criança. Em contrapartida, foi verificado um aumento das conversas paralelas o que provocava, de forma constante, momentos de distração.

Convém, ainda, acrescentar que, devido às restrições a que a pandemia provocada pela covid-19 obrigou, a distância física seguia as normas da Direção Geral da Saúde, no entanto tornava-se difícil controlar as crianças para que não interagissem proximamente umas com as outras. Nessa fase pandémica, os materiais escolares de todos os elementos da turma, dos quais se destacam livros, cadernos e lápis, não eram levados para casa, ficando em cima das secretárias, dentro de uma caixa de plástico adquirida pelos alunos.

2.2.2 A TURMA

A turma de 3.º ano mencionada era, inicialmente, composta por vinte alunos [4], contudo, à data das intervenções, a turma era constituída apenas por dezoito alunos, dos quais doze eram do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Este grupo de crianças provinha, maioritariamente, da zona circundante da escola, sendo que a maior parte dos alunos era de nacionalidade portuguesa, existindo uma aluna de nacionalidade brasileira.

Um outro aspeto fulcral a sublinhar prende-se com o facto de, nesta turma, existirem sete alunos cujo conhecimento dos conteúdos programáticos se encontrava ao nível do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Por conseguinte, e para facilitar a construção dos seus saberes, estes estavam reunidos em duas ilhas de mesas de modo que pudessem realizar as tarefas que lhes eram destinadas, podendo partilhar com os colegas as suas dúvidas, como também contar com o auxílio de um professor de apoio que estava presente na sala durante as aulas de Português e Matemática. Estas crianças, por norma, não realizavam as mesmas atividades relativas às áreas curriculares mencionadas. No entanto, em Estudo do Meio e em Educação Artística, acompanhavam os conteúdos que estavam a ser lecionados aos alunos que frequentavam o 3.º ano de escolaridade. Para a área curricular de Matemática, estes sete alunos possuíam diversos materiais manipuláveis, como, por exemplo, o ábaco, que os auxiliavam na resolução das atividades.

Segundo Botas e Moreira (2013), a utilização de materiais didáticos na aprendizagem da matemática promove experiências enriquecedoras nos alunos, pois, através da sua manipulação, desconstroem o mundo abstrato desta área do saber para conseguirem apreender o conceito em estudo. Considerando que a utilização única deste material "não determina por si só a aprendizagem, é importante proporcionar diversas oportunidades de contato com materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem matemática" (Botas & Moreira, 2013, p. 254). As mesmas autoras referem, ainda, que, através de um suporte físico, é dada a oportunidade de exploração, manipulação e desenvolvimento da observação das crianças (Botas & Moreira, 2013).

[4] Existiam outros dois alunos de nacionalidade brasileira que, no final do 1.º período, por razões familiares, se mudaram para outras localidades.

Como tal, a professora cooperante, para além de promover o contacto com materiais e tarefas diversificadas, no trabalho que desenvolvia com os alunos referidos anteriormente, era muito atenta às dificuldades e dúvidas da turma, como também procurava adotar uma postura flexível tendo em conta as assimetrias de saberes dentro daquele grupo.

Quanto à assiduidade e pontualidade, estes não eram fatores positivos na turma em questão, pois, em quase todas as aulas, existiam atrasos que, por vezes, prejudicavam o começo das mesmas. De um modo geral, as crianças deste grupo eram aplicadas, pois manifestavam um constante interesse e motivação pelas atividades propostas, querendo sempre participar em todos os momentos da aula. Porém, existiam, ainda, algumas que demonstravam desinteresse e um baixo nível de atenção, motivando a professora cooperante e a mestranda a alterar as suas práticas com o intuito de cativá-los, chamando-os para a aula com atividades que seriam do seu agrado.

Durante o período de observação, foi possível verificar que o nível de atenção dos alunos era reduzido, quando a aula decorria de forma expositiva. Como tal, foi uma preocupação da mestranda promover a utilização de recursos físicos e tecnológicos nas suas práticas que despertassem a curiosidade e interesse das crianças e que as envolvessem no processo de ensino e aprendizagem.

Para a atividade de motivação inicial das aulas, foram utilizadas estratégias diversificadas como, por exemplo: anagramas que, com a ordenação das letras, permitiam a descoberta do tema a trabalhar; a visualização de vídeos de animação, escolhidos criteriosamente para que estivessem de acordo com os conteúdos previstos a lecionar e, ainda, a descoberta de imagens escondidas, que eram coladas por baixo dos tampos das mesas com o intuito de predispor e motivar os alunos para o percurso da aula. Por outro lado, no desenvolvimento das aulas foram muitas as vezes em que se utilizaram *quizzes*, pois para além de serem um dos recursos mais solicitados pelos alunos pelo seu caráter mais lúdico, eram também uma ferramenta muito versátil no que diz respeito à multiplicidade de atividades que neles poderiam ser desenvolvidas.

No sentido de atender ao ritmo de trabalho de cada elemento da turma, o tempo de realização das tarefas era estipulado de acordo com as capacidades e ritmos de trabalho dos elementos da turma. Aos alunos que demonstravam maiores dificuldades e menor autonomia na realização das tarefas era concedido um

acompanhamento constante, tanto pela professora cooperante, como pelas professoras em formação, enquanto aos alunos mais autónomos eram atribuídas novas atividades ou desafios para que não ficassem estagnados, a aguardar pelos colegas.

A nível do seu comportamento, a turma era exemplar no que se refere à interação e ao respeito pelos seus pares e professores. Aquando de algum problema, era estabelecido um diálogo com a turma de modo a que todas as crianças pudessem dar o seu parecer sobre determinada ocorrência para que, no fim da conversa, se chegasse a um consenso e se encontrassem soluções e estratégias para evitar que acontecesse algo semelhante no futuro. Assim, foi possível verificar que o ambiente de sala de aula era saudável, existindo uma relação de entreajuda e negociação.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO 2.º CEB

2.3.1 A ESCOLA

A Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica era, também, a sede do Agrupamento, tal como foi referido no início deste capítulo. Esta escola possuía cerca de 286 alunos, que integravam turmas do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. O edifício, formado por um único bloco, apresentava linhas modernas, no que diz respeito à sua construção, e dividia-se em dois pisos que agregavam, para além das salas de aula, diversos serviços de apoio à comunidade educativa, tais como: papelaria, biblioteca, reprografia, secretaria, cantina - denominada “Oficina dos Sabores” -, sala da direção, sala dos professores, sala dos diretores de turma e, ainda, diversos gabinetes, incluindo um destinado à equipa multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva. Também era possível encontrar salas específicas para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, Música e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), assim como laboratórios para as aulas práticas de Ciências, mas também de Física e Química e um pavilhão gimnodesportivo.

Paralelamente aos aspetos anteriormente referidos, a escola dispunha de uma biblioteca com um vasto leque de opções literárias dedicadas às várias áreas curriculares, mas também de livros destinados à Literatura para a Infância e a Juventude, incluindo as obras previstas no Plano Nacional de Leitura. A abundância

de recursos possibilitou à mestranda a requisição de textos para as suas intervenções, tornando possível a obtenção de um livro para cada estudante, de modo a que todos tivessem acesso ao mesmo recurso.

Dada a importância das Bibliotecas Escolares, torna-se relevante compreender que o seu objetivo principal passa por "desenvolver alunos letrados em informação que participem responsável e eticamente na sociedade", pois, desta forma, tornam-se "aprendizes competentes e autónomos, que estão conscientes das suas necessidades de informação e se envolvem ativamente no mundo das ideias" (IFLA, 2016, p.7). De acordo com as Diretrizes da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), aprovadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), destinadas às Bibliotecas Escolares, este espaço tem como função primordial "fornecer acesso físico e intelectual a informação e ideias" (2016, p. 28), com vista a dar resposta "às necessidades de ensino e aprendizagem de uma comunidade escolar" (2016, p. 28). Assim, a importância das Bibliotecas Escolares reflete-se nos ambientes favoráveis à aquisição de conhecimento que promovem, como também na oferta de serviços, recursos e atividades que incentivam e reforçam as aprendizagens dos "alunos, professores e comunidade" (2016, p.17).

No que se refere aos espaços exteriores, a escola encontrava-se circundada por plantas, flores e árvores de diversas espécies, no limiar das quais estavam colocados bancos de cimento. Existia, igualmente neste espaço, um pátio amplo cimentado, que permitia aos alunos passarem os seus intervalos em momentos de convivência. No entanto, é de frisar que, em caso de chuva, não existiam espaços cobertos para onde os estudantes pudessem dirigir-se, sendo que a única opção era abrigarem-se dentro do edifício escolar.

Em relação à sala de aula da turma de 6.º ano, é possível referir que esta era bastante ampla e continha quatro grandes janelas, cada uma com uma persiana e estore, o que proporcionava um ambiente luminoso àquele espaço. As paredes da sala eram pintadas em tons de azul claro e escuro e o chão era pavimentado com azulejo. Por outro lado, a nível de aquecimento, a sala de aula não possuía nenhum sistema que aquecesse os alunos nos dias mais frescos, todavia, por vezes, era colocado na sala um pequeno termoventilador, que privilegiava, sobretudo, quem o rodeava.

À entrada da sala foi possível observar uma faixa retangular de madeira com cabides, porém estes não eram muito utilizados pelos alunos, que preferiam pendurar os seus casacos nas costas dos assentos ou mantê-los vestidos, devido ao frio que se fazia sentir dentro daquele espaço. Ainda na parede da entrada encontravam-se três quadros informativos acerca de momentos da história de Portugal, com imagens ilustrativas de diferentes épocas.

Nesta sala existia, também, um computador fixo, com o teclado envolto em película aderente de modo a poder ser desinfetado, aquando da sua utilização, sem estragar o equipamento. Para além do computador, a sala estava também equipada com um projetor e um quadro branco, que se sobrepunha a um quadro de ardósia, fazendo com que o primeiro fosse utilizado tanto para a projeção, como também para o registo das atividades a realizar durante a aula. Neste espaço, encontrava-se também presente um painel de cortiça no qual estava exposto um calendário anual, onde se registavam as datas dos testes desta turma. As secretárias dos alunos estavam organizadas em dois grupos: de um lado, existiam quatro filas de três mesas e, do outro, quatro filas de duas mesas cada. É, também, necessário destacar que um aluno se sentava no corredor existente entre estes dois conjuntos, pois agia, por norma, como elemento desestabilizador da turma.

2.3.2 A TURMA

No âmbito do 2.º CEB, as práticas pedagógicas desenvolvidas em Português e História e Geografia de Portugal foram ambas realizadas com a mesma turma do 6.º ano de escolaridade. Os estudantes do grupo em questão eram vinte e um, no total, sendo doze do sexo masculino e nove do sexo feminino. A média de idades desta turma rondava os 11 anos.

Neste grupo, existiam três alunos que beneficiavam de medidas ao abrigo do Decreto-lei n.º 54/2018, que estabelece princípios e normas educativos, visando a inclusão, para que seja possível dar resposta à multiplicidade de necessidades e "potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (DL 54/2018, de 6 de julho).

Desta forma, este plano permite a flexibilização das aprendizagens, fomentando o reconhecimento das necessidades, potencialidades e interesses dos

estudantes com o intuito de oferecer a todos uma base comum de conhecimento no decorrer do seu percurso escolar (DL 54/2018, de 6 de julho). Assim sendo, as instituições educativas têm o dever de determinar objetivos de modo a atender às orientações emanadas pelo documento mencionado. Por conseguinte, foram criadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos estudantes, que podem ser apresentadas de forma tripartida: as medidas universais, destinadas a todos os alunos; as seletivas, utilizadas para colmatar alguma possível falha no decorrer da aplicação das medidas universais, e as adicionais, postas em prática para resolver problemáticas comprovadas e persistentes que não foram superadas com o auxílio das medidas anteriormente aludidas.

Os três alunos supramencionados partilhavam de medidas universais que tiveram como objetivo proporcionar o desenvolvimento da participação e a melhoria das aprendizagens desses estudantes (DL 54/2018, de 6 de julho). Neste sentido, um dos alunos referidos possuía adaptações ao processo de avaliação que previam uma diversificação dos instrumentos de recolha de informação, como, por exemplo, os registos de trabalho. Em adição a essa medida, também era concedido tempo suplementar para a realização dos momentos de avaliação na área de Português. Considerando que as dificuldades de aprendizagem deste aluno estavam relacionadas com a Dislexia, fazendo com que este apresentasse dificuldades ao nível da leitura e da escrita, ficou estipulado que os seus erros ortográficos não deveriam ser valorizados.

Da mesma forma, um outro aluno, para além de usufruir de medidas universais, tais como “a diferenciação pedagógica”, “as acomodações curriculares”, “o enriquecimento curricular”, a “promoção do comportamento pró-social” e “a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (DL 54/2018, de 6 de julho, p. 2921), possuía medidas seletivas que instavam a realização de “adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico; antecipação e reforço das aprendizagens” (DL 54/2018, de 6 de julho, p. 2921). Este estudante contava, ainda, com adaptações ao seu processo de avaliação de acordo com os itens previstos no Art.º 28.º, do Decreto-Lei 54/2018. A problemática associada ao estudante afetava-o a nível cognitivo/intelectual, pelo que, em contextos menos organizados, o aluno tinha dificuldade em manter a calma, irritando-se. Com vista a ajudar o aluno a contornar os fatores que o perturbavam, o mesmo tomava medicação e fazia terapia de fala num centro de recursos para a inclusão.

Por fim, o terceiro aluno detinha as mesmas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão que o estudante anterior, contudo as suas dificuldades relacionavam-se com a aquisição dos conhecimentos, a memória, a atenção e a concentração: capacidades que foram favorecidas pela toma de medicação. Este estudante era, de igual modo, acompanhado por um professor que o ajudava na realização das tarefas propostas durante as aulas Português, permitindo-lhe ter mais tempo para ler, interpretar e responder às tarefas propostas.

Relativamente aos Encarregados de Educação (EE) da turma do 6.º ano de escolaridade acompanhada pela mestranda na PES, é possível afirmar que as mães assumiam, maioritariamente, essa função e possuíam uma média de idades situada nos 36 anos. É de salientar que existia apenas uma avó, no total de EE dos alunos deste grupo. Ainda no que diz respeito às mães, relativamente às suas habilitações escolares, verificou-se que seis frequentaram o ensino superior, oito possuíam o 12.º ano completo e as restantes o 6.º ano de escolaridade. No que toca aos pais, para além da sua média de idades rondar os 38 anos, quatro possuíam um curso superior, cinco o 6.º ano e os restantes o 9.º ano.

Nesta turma, no que diz respeito à rotina familiar, os alunos tomavam o pequeno-almoço em casa e dormiam, em média, cerca de 9 horas por noite, o que, de facto, era notável durante as aulas, pois estes mantinham-se concentrados e atentos, sem demonstrar fadiga ou sonolência. Em relação à ocupação dos tempos livres, os alunos desta turma tinham como passatempos favoritos jogar no computador, realizar atividades desportivas, quer fossem ao ar livre ou em recintos fechados, e navegar na *Internet* através do recurso a plataformas digitais, tais como o *TikTok* e o *Instagram.* A turma tinha como preferências académicas a disciplina de Português, Ciências da Natureza e Educação Visual. No que concerne às atividades extracurriculares, alguns alunos praticavam patinagem, outros frequentavam o ensino articulado de música e os restantes integravam clubes com vertente para as Artes e Ambiente.

Em relação ao comportamento e atitudes deste grupo, os estudantes demonstravam, constantemente, um sentimento de respeito pela professora cooperante, pelas mestrandas, pelos colegas e pelos funcionários da escola. Através dos momentos de observação, foi possível verificar que estes alunos tinham gosto pela participação e intervenção nos vários momentos de uma aula, sendo que aquilo

que partilhavam revelava ser sempre pertinente para a temática que estava a ser abordada.

Nas aulas de História e Geografia de Portugal, verificou-se particularmente que o conhecimento tácito dos alunos se cruzava com o académico de forma espontânea. Na altura em que se abordou a Revolução Liberal, um aluno referiu que, naquele ano, tinha visitado uma exposição, num museu da sua cidade, sobre essa temática e partilhou com a turma que lá tinha encontrado documentos escritos da época da Revolução, retratos dos membros pertencentes ao Sinédrio e, ainda, uma cronologia relativa aos antecedentes desse acontecimento histórico.

No entanto, quando eram convidados a responder a alguma questão, tornavam-se visíveis algumas dificuldades, pois demonstravam falhas quer na coerência quer na coesão do seu discurso, de maneira que tais dificuldades também transpareciam na sua escrita[5].

As opções pedagógicas utilizadas pela professora cooperante envolviam o manual e o computador, no entanto, em todas as suas aulas, a relação aluno-professor era valorizada acima de tudo, pois a interação através do diálogo e de momentos de descontração promovia um ambiente saudável e sereno, propício à aprendizagem.

Durante o período de observação, foi possível verificar a utilização regular do manual escolar bem como dos computadores presentes nas salas, tanto na do 1.º como na do 2.º CEB. Para além disso, o uso do computador era recorrente na projeção de *PowerPoints* e vídeos da Escola Virtual ou da Aula Digital.

Não desfazendo a sua pertinência, o manual surge tradicionalmente como sustentáculo das práticas desenvolvidas pelo professor, tendo influência na estruturação das planificações, na sequência dos conteúdos a desenvolver e nas atividades a promover com os alunos pelo que deve ser utilizado com critério.

Gérard e Roegiers (1998) consideram que as funções inerentes ao manual escolar diferem de acordo com quem o utiliza. Caso seja o aluno o seu utilizador, este recurso adota uma função relativa à aprendizagem, uma vez que o estudante está perante um conjunto de saberes aos quais tem acesso através da transmissão de conhecimento. Por outro lado, quando o utilizador do manual escolar é o professor,

[5] Pela observação direta no contexto, tais fragilidades apresentadas pelos alunos motivaram a mestranda a realizar o Projeto de Investigação, presente no capítulo IV, em torno dos domínios da Oralidade e da Escrita.

este deve considerar aquele recurso pedagógico não só como um reforço para o desempenho da sua atividade, mas também como uma oportunidade para atualizar os seus saberes científicos e repensar as suas estratégias e metodologias (Gérard & Roegiers, 1998).

Nas intervenções realizadas pela mestranda, a utilização única deste material didático não ocorreu, pois optou-se pela exploração dos conteúdos das disciplinas, utilizando outros recursos para evitar que o percurso da aula se cingisse unicamente à leitura dos textos e à realização das tarefas prescritas pelo manual. Contudo, recorreu-se à utilização de alguns documentos e imagens nele presentes, essencialmente nas aulas de HGP, devido à adequação e pertinência das suas características para os conteúdos a serem desenvolvidos.

Tal como Santo (2006) afirma, o propósito do manual é o de desenvolver "competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos" (p. 107). Assim, o uso deste instrumento didático deverá ser ponderado no sentido em que deverá ser considerado como um recurso que serve de apoio à prática docente e, não, como o objeto que definirá todo o percurso da aula.

3. DAR VEZ ÀS VOZES DAS CRIANÇAS: A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O presente capítulo evidencia a prática pedagógica concretizada, ao longo do ano letivo 2020\2021, nas escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico referenciadas no capítulo anterior, decorrente da componente Estágio, que está inserida na UC PES. A prática educativa, com o intuito de "capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo" (CREC, 2020, p.8), promoveu, inicialmente, momentos de observação participante das ações educativas, posteriormente, desenvolveu-se em períodos de intervenção educativa na turma assim como em momentos de reflexão antes e após a intervenção individual e colaborativa.

O período de observação participante das ações educativas iniciou a 20 de outubro, decorrendo durante quatro semanas consecutivas, num regime de observação e cooperação, o que possibilitou prestar auxílio às professoras cooperantes e aos alunos, sempre que fosse necessário. Este contacto inicial com o contexto foi fundamental para conhecer os alunos, a forma como intervinham nas aulas, o seu comportamento e a relação que estabeleciam entre si e com a docente.

Após o período mencionado no parágrafo anterior, seguiram-se as intervenções educativas nos contextos, que se desenrolaram entre 17 de novembro e 2 de junho. Para estas intervenções foi estabelecido um cronograma de regências, que teve como intuito organizar o percurso da professora em formação, dando conta do número de aulas, bem como das Unidades Didáticas (UD) a realizar. É importante frisar que a PES decorreu simultaneamente no 1.º e 2.º CEB e que as primeiras regências em ambos ciclos foram desenvolvidas em par pedagógico, o que permitiu pensar, debater e refletir conjuntamente acerca das primeiras planificações, que deram início ao percurso das futuras docentes. Não obstante, o trabalho colaborativo entre as mestrandas não se esgotou naquele primeiro momento, pois, mesmo nas intervenções individuais, houve colaboração entre o par, quer na partilha de ideias para a preparação das aulas, quer, por vezes, na própria aula e após a mesma.

Assim, pretende-se apresentar, neste capítulo, o caminho percorrido nos contextos educativos referidos anteriormente, no que diz respeito à fundamentação

das metodologias utilizadas, bem como às reflexões realizadas sobre a prática supervisionada levada a cabo.

3.1. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR E AS UNIDADES DIDÁTICAS

A designação atribuída a este subcapítulo tem como base a sequência programada das práticas pedagógicas que integraram a PES e que privilegiaram a articulação curricular, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento como um todo, isto é, o envolvimento das diferentes áreas de saber no processo de ensino e aprendizagem, promove o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos mais significativos (Leite, 2012).

Nos momentos de preparação das planificações realizadas ao longo desta caminhada, houve a constante necessidade de interligar as atividades pensadas para cada aula, de modo a que as aprendizagens integrassem um todo e não se fragmentassem em tarefas desprovidas de um fio condutor. Deste modo, privilegiou-se a articulação curricular na construção de todas as planificações, tal como preconizado nos objetivos da UC PES.

No que concerne à articulação curricular, esta pode ramificar-se em três componentes, sendo elas a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Leite, 2012). A multidisciplinaridade tem como pressuposto a interligação de várias disciplinas, "que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si" (Leite, 2012, p. 88). Relativamente à interdisciplinaridade, esta valoriza a inter-relação entre disciplinas nas quais existe um processo de comunicação facilitador da integração de saberes e de conceitos elementares que oferecem "uma visão global das situações (influenciada pelos "olhares" das diferentes disciplinas de base)" (Leite, 2012, p. 88). No que diz respeito à transdisciplinaridade, nesta ramificação da articulação curricular, as disciplinas deixam de estar compartimentadas, sendo que, por essa razão, se torna indispensável o "grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas" (Leite, 2012, p. 88), pois assume-se a transdisciplinaridade como "facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade" (p. 88).

À luz das dimensões que a articulação curricular pode englobar, foi essencialmente a interdisciplinaridade que teve lugar durante o percurso da PES. No entendimento de Olga Pombo (1993), não existe, deste conceito, uma definição precisa, ainda assim a interdisciplinaridade poderá ser entendida como "qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum" (Pombo, 1993, p. 13). Para tal ser possível, existe a necessidade de reestruturar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a que seja promovido "um trabalho continuado de cooperação dos professores" (p. 13), que irá possibilitar a partilha de "tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos (…)" (p. 13), assim como realizar "transposição de conceitos [e] terminologias" (Pombo, 1993, p. 13). Na mesma linha de pensamento, Ferreira (1993), citada por Francischett (2005), faz alusão à interdisciplinaridade como um "ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências" (p. 4) que tem como propósito garantir "uma visão de mundo de natureza holística" (p. 4).

Neste sentido, no âmbito da PES, surgiram também as Unidades Didáticas como um modelo global e integrado da prática docente, no qual "diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente" (Pais, 2013, p.68). As UD, como elemento estruturante da prática do docente, dizem respeito a um conjunto de tarefas de ensino e aprendizagem, que acontecem de modo sequencial, alicerçadas numa unidade temática ou num elemento integrador com o intuito de atender às questões primordiais que compreendem o desenvolvimento curricular, designadamente "o que ensinar (…), quando ensinar, (…) como ensinar (…) e como avaliar (…)" (Pais, 2013, p.68). Para tal, na sua implementação durante o percurso da PES, foi necessário ter em consideração os conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem, a seleção de atividades, materiais e recursos didáticos, como também as formas e instrumentos de avaliação. A par disso, optou-se pela escolha de um título agregador que abrangesse as áreas do saber integradas na UD, "tendo em conta os interesses, as necessidades, [e] as características (…) dos estudantes" (Zanón & Estaire, 2010, p. 412).

Assim sendo, no decorrer da PES, procurou-se garantir o desenvolvimento de atividades impulsionadoras de aprendizagens significativas, por meio de metodologias

que cativassem o interesse dos estudantes para a descoberta, mobilizando-os para a construção do seu próprio conhecimento.

Tal como referido na introdução a este capítulo, a PES primou pela articulação de saberes, quer no 1.º quer no 2.º CEB. Assim, de seguida, serão apresentadas e discutidas criticamente algumas das práticas pedagógicas desempenhadas pela mestranda em ambos os ciclos de ensino, inseridas em três Unidades Didáticas.

3.1.1 A ARTICULAÇÃO CURRICULAR NA PRIMEIRA INTERVENÇÃO

A primeira intervenção da mestranda no 1.º CEB consistiu na articulação de saberes entre as áreas de Português e Estudo do Meio (v. Apêndice B). Com o intuito de seguir os conteúdos programáticos, a professora cooperante, que já havia iniciado uma abordagem aos sistemas do corpo humano com os alunos, indicou que os conteúdos a desenvolver incidiriam sobre o Sistema Respiratório. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* para o Estudo do Meio (2018b, p.3), devido ao facto de esta área do saber assumir um carácter transversal, a mesma possibilita a criação de "dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos" que potenciam a construção de novas aprendizagens através da articulação destes saberes com outras componentes curriculares.

Com o intuito de articular as duas áreas suprarreferidas, foram ponderadas várias obras literárias entre as quais se pudesse estabelecer uma ligação de sentido. Por constar no Plano Nacional de Leitura e o seu conteúdo ser pertinente para a temática que se pretendia desenvolver, selecionou-se o texto "O Senhor do Seu Nariz", da obra *O Senhor do Seu Nariz e outras histórias* (2015), de Álvaro Magalhães.

Como forma de dar a conhecer e suscitar a curiosidade dos alunos para o trabalho que seria desenvolvido naquela aula, foi distribuído a cada aluno um *puzzle* com a imagem da capa do livro de Álvaro Magalhães a abordar, ostentando apenas a ilustração, o nome do ilustrador e a editora. Após a montagem daquele material, passou-se à observação do mesmo, acompanhada de um diálogo acerca dos elementos paratextuais nele presentes. Relativamente a estes, os alunos sinalizaram, no imediato, a falta do título e do autor daquele livro. Assim, para potenciar a promoção de aprendizagens produtivas e significativas, ao longo da exploração da ilustração,

realizou-se um registo no quadro, em formato de tabela, sobre as deduções dos alunos acerca do conteúdo da história para que, após a leitura, se estabelecesse um paralelo entre as inferências resultantes da observação da capa e o conteúdo da narrativa.

O momento que se seguiu foi, então, dedicado ao domínio da leitura. Este domínio revela-se uma competência básica para a vida em sociedade, uma vez que a linguagem escrita se encontra de forma constante no quotidiano do ser humano, pelo que "saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional" (Sim-Sim, 2007, p.5). A leitura, entendida como "processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo" (Reis *et al*., 2009, p.16), requer o domínio de duas capacidades essenciais: a descodificação, ou seja, o reconhecimento de palavras escritas através da relação que se estabelece entre a sequência de letras e a sequência de sons correspondentes (Sim-Sim, 2009); e a compreensão do texto, em outros termos, a atribuição de significado ao que é lido (Sim-Sim, 2007).

Deste modo, este momento iniciou com uma leitura silenciosa do texto, na qual se procurou respeitar o tempo de cada aluno, pelo que as crianças que possuíam mais dificuldades foram acompanhadas e auxiliadas pelas professoras em formação. Após a leitura silenciosa, solicitou-se aos alunos que prestassem atenção à leitura realizada pela professora estagiária com o intuito de ouvirem uma leitura modelo expressiva, para que reconhecessem alguns dos seus aspetos mais importantes, designadamente a colocação e a intensidade da voz, o ritmo e a expressividade associados à leitura em voz alta. A estratégia utilizada, de acordo com Cullinan e Galda, citados por Mata (2008), permite que os alunos ouçam ler fluentemente, proporcionando-lhes ideias e modelos acerca da estrutura da linguagem oral e dos constituintes sonoros, ampliando "o tipo de experiências (…) [e] conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências directas" (p.1).

Prosseguiu-se, então, com a realização da leitura em voz alta pelos alunos, com base na leitura modelo ouvida anteriormente. Para este momento, foi distribuído a cada criança um parágrafo do texto. Relativamente a este aspeto, é de realçar que, no momento de planificação da aula, a obra foi dividida em unidades de sentido e, assim, selecionaram-se os excertos a trabalhar com os alunos. Desta forma, procurou-se que o texto fosse lido na íntegra, livre de supressões, de modo a garantir "uma

exploração mais segura e descentrada" (Amor, 2001, p.98), assim como, possibilitar o levantamento "de questões mais profundas e pertinentes em planos que, de outro modo, escapavam à reflexão" (Amor, 2001, p. 98).

A atividade que tomou a segunda parte da aula relacionou-se com o domínio da escrita. A escrita define-se como

> o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (Reis et al., 2009, p.16).

Como tal, e invocando Emília Amor (2001), para promover este domínio, o professor deve "criar situações em que a escrita surja naturalmente, correspondendo a uma necessidade (…) reconhecida e com a função ou um papel claramente identificado" (p. 140).

Face ao exposto, a atividade de escrita teve como objetivo levar os alunos à construção de um texto que desse continuidade à história que tinha sido lida. Para tal, realizou-se, em grande grupo, a planificação do texto. Esta etapa do processo de escrita permite que se estabeleçam objetivos, antecipem prováveis efeitos do texto, com o intuito de "activar e seleccionar conteúdos" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19) que servirão para "organizar a informação em ligação à estrutura do texto" (p.19), assumindo um papel fundamental na preparação dos alunos para o processo de escrita.

Assim, foi entregue a cada criança uma tabela (v. Apêndice B, secção 2) que continha parâmetros orientadores para a elaboração do texto, tendo o preenchimento da mesma sido realizado num ambiente de partilha e debate de ideias, onde cada aluno pôde dar o seu contributo para a construção do plano de texto. Não obstante, verificou-se, também, que a inibição de alguns alunos impedia a partilha das suas ideias em voz alta, pelo que uma das estratégias que poderá ser utilizada para atenuar esta questão será a realização de atividades de escrita colaborativa, em pequenos grupos, dando, assim, oportunidade a cada um dos integrantes do grupo de expressarem o seu ponto de vista e fomentar o gosto pelo trabalho em equipa.

Após o preenchimento da tabela de planificação do texto, seria o momento de dar início "à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18), porém, esgotou-se o tempo da

aula, sendo que o processo de textualização foi desenvolvido, posteriormente, pela professora cooperante, bem como o momento de revisão do texto, que se realizaria "através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19).

O momento letivo seguinte esteve reservado à disciplina Estudo do Meio, na qual os conteúdos a desenvolver se relacionaram com a introdução ao Sistema Respiratório. Desta forma, realizou-se uma articulação entre esta área e a disciplina trabalhada anteriormente, tendo como ponto de ligação o texto narrativo d' "O Senhor do Seu Nariz". Em concordância com o Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico (2004), nesta área do saber, é pretendido que as crianças se tornem observadores ativos, capazes de irem à descoberta, de investigarem, explorarem e aprenderem com tais experiências. Neste sentido, com o intuito de desenvolver a capacidade de observação ativa, a aula iniciou com um diálogo acerca do aspeto que melhor caracterizava a personagem principal da história, como tal, os alunos conseguiram facilmente responder ao que foi solicitado ao referirem que era o nariz a característica que mais se evidenciava e que, através do mesmo, a personagem conseguia alcançar cheiros provindos de terras longínquas. Tendo por base o diálogo em torno do olfato, para dar continuidade a este momento, as crianças visualizaram um vídeo acerca do Sistema Respiratório, que foi reproduzido duas vezes: a primeira para obterem uma noção geral do vídeo e, uma segunda, para prestarem especial atenção ao conteúdo nele presente.

De seguida, após se ter estabelecido um diálogo acerca das informações referentes ao Sistema Respiratório presentes no vídeo, recorreu-se a uma imagem interativa através da qual os alunos puderam constatar a sua localização, o seu modo de funcionamento e os órgãos que o integravam. Dada a existência de apenas um computador na sala de aula, foi solicitado a um aluno que explorasse a imagem para que os colegas pudessem também observá-la, uma vez que a mesma estava projetada, e verificarem a constituição daquele sistema.

A utilização de uma imagem interativa do sistema respiratório permitiu que os alunos tivessem uma melhor perceção dos órgãos e da sua localização devido à semelhança com a realidade, correspondendo, assim, a um dos objetivos de aprendizagem previstos para esta aula – "Conhecer (…) órgãos do aparelho [respiratório e] localizar esses órgãos em representações do corpo humano" (ME, 2004, p. 108). Para registo destas informações, foi distribuída aos elementos da turma

uma figura ilustrativa do sistema respiratório, que foi preenchida em grande grupo. Posteriormente, passou-se à colagem daquele material no caderno dos alunos - prática habitual da professora cooperante que facilitava a organização das aprendizagens naquele suporte.

Um outro objetivo estabelecido para esta aula relacionou-se com a compreensão dos movimentos respiratórios. Para tal, os alunos foram convidados a representar a ação de cheirar o perfume duma flor e, ao realizar esse ato, perceberam que o seu corpo realizava movimentos diferentes, aquando da entrada e da saída de ar dos seus pulmões. Tendo por base esse momento, foi possível explicar aos alunos a designação daqueles movimentos - inspiração e expiração. Para que melhor se compreendesse o processo que envolve a respiração, foi utilizado o manual escolar com o intuito de se ler e compreender as definições dos conceitos abordados. De modo a concretizar as definições que poderiam parecer abstratas para as crianças, optou-se pela utilização de um modelo do sistema respiratório, previamente construído pela professora em formação com uma garrafa de plástico, balões e palhinhas. O modelo foi, então, apresentado aos alunos para que o pudessem observar e explorar visualmente, bem como realizar a correspondência entre os materiais utilizados e os órgãos do sistema em estudo, registando-os numa ficha que serviu de guia de exploração da atividade.

Apesar de a realização desta atividade ter correspondido aos objetivos estipulados, as crianças poderiam ter sido envolvidas de forma mais ativa no processo de ensino e aprendizagem, através da exploração do modelo em pequenos grupos, onde cada um poderia observar de perto, manusear e experimentar aquele material para que pudesse, em pequeno grupo, retirar as conclusões pretendidas.

3.1.2 AS UNIDADES DIDÁTICAS

No presente subcapítulo, realiza-se uma descrição e reflexão sobre algumas das UD planificadas e desenvolvidas nos 1.º e 2.º CEB. Consequentemente, serão apresentadas três UD, sendo que cada uma se encontra dividida por ciclos de ensino, de modo a que o trabalho desenvolvido se apresente devidamente organizado e estruturado.

3.1.2.1 UNIDADE DIDÁTICA *CONSCIENCIALIZAR PARA A DESIGUALDADE, ABRAÇAR A DIFERENÇA!*

A primeira UD realizada neste percurso consistiu, de acordo com o cronograma de regências, na escolha de um tema que pudesse abranger ambos os ciclos. Uma vez que a sua elaboração foi feita em par pedagógico, foi possível intercalar e, simultaneamente, interligar as regências das mestrandas de modo a obter o fio condutor pretendido para a realização da UD. Dada a conjuntura pandémica vivida, onde as desigualdades sociais foram acentuadas e considerando os conteúdos programáticos a abordar durante aquele período, atribuiu-se a esta primeira UD o título *Consciencializar para a desigualdade, abraçar a diferença!*.

Deste modo, em Português, no 2.º CEB, procurou-se explorar, conhecer e refletir acerca das diversas desigualdades existentes em Portugal, através do contacto com "textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade, associados a finalidades várias (informativas) e em suportes variados" (ME, 2018f) e, em HGP, através da compreensão das "características da sociedade e a vida nas cidades na segunda metade do século XIX" (Ministério da Educação, 2018g).

No 1.º CEB, envolvendo as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, procurou-se que os alunos compreendessem e refletissem acerca das diferenças existentes no mundo que os rodeia. É de salientar que, nas áreas de Português e Matemática, os conteúdos a trabalhar foram a continuação do trabalho desenvolvido pelo par da mestranda. Ainda assim, foram trabalhados os domínios da gramática, nomeadamente a conjugação de "verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito" (ME, 2018c), com base na obra literária trabalhada anteriormente. Por outro lado, em Matemática, foram desenvolvidas atividades que permitiram "reconhecer e memorizar factos básicos da divisão" (ME, 2018a). Em relação ao Estudo do Meio, o objetivo estabelecido prendeu-se com o reconhecimento e valorização da "diversidade de etnias e culturas existentes na (…) comunidade" (ME, 2018b). Por último, em Educação Artística, procurou-se "integrar (…) várias técnicas de expressão" (ME, 2018e), nomeadamente o desenho.

É de salientar, ainda, que esta UD foi pensada na sua totalidade para um regime de Ensino Remoto de Emergência, imposto pelo período de confinamento. No entanto, por decisões governamentais, o 1.º CEB regressou ao ensino presencial, enquanto o 2.º CEB continuou a ter aulas *online*. Esta mudança repentina requereu uma alteração às planificações já elaboradas para o 1.º CEB, visto que se tratava de dois contextos de ensino distintos: *online* e presencial.

A crise pandémica vivenciada causou transformações abruptas e inesperadas na Educação, particularmente com o encerramento das escolas, o que obrigou a mudanças imprevistas nas práticas pedagógicas e a uma adaptação a uma nova realidade, nomeadamente no que diz respeito a metodologias, estratégias, recursos e formas de avaliação (Flores, André, Alves & Vieira, 2021).

2.º CEB

A abordagem à temática que orientou as aulas de Português e HGP incidiu nas desigualdades, diferenças e semelhanças existentes em Portugal. Por ser uma aula síncrona, esta desenvolveu-se na plataforma utilizada pelo agrupamento de escolas: o *Google Meet.* O ponto de partida para esta UD foram os conteúdos programáticos de HGP que se centraram na exploração da vida quotidiana portuguesa na segunda metade do século XIX, o que permitiu relacionar as desigualdades vividas na época com as que se vivenciavam na altura de concretização desta UD. Na primeira aula de HGP, dinamizada pelo par pedagógico da mestranda, realizou-se uma abordagem às desigualdades entre os quatro grupos sociais, fazendo-se a distinção entre os privilegiados e os não privilegiados, com destaque para a Burguesia e o Povo. Após uma breve introdução, através da qual foram utilizados os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos, deu-se a exploração de imagens relativas à vida dos camponeses e, depois, o registo dos aspetos que os caracterizavam.

Já em Português, também em regime *online*, como momento de introdução ao conteúdo, foram apresentados dois *cartoons* alusivos a duas representações de desigualdades sociais: a primeira dizia respeito a desigualdades económicas e, a segunda, a desigualdades de género. A seleção deste género de ilustração foi pensada para a turma em questão devido à sua curiosidade e perspicácia. Com efeito, através da visualização dos *cartoons*, conseguiram prestar atenção à informação

transmitida pelas imagens, bem como a todos os pormenores que ela apresentava e que seriam importantes para o debate que depois se levou a cabo.

Durante a análise das imagens, estabeleceu-se um diálogo com a turma de modo a compreender quais as desigualdades nelas representadas e quais os aspetos que poderiam fundamentar as afirmações dos estudantes. Após este momento de exploração, a professora estagiária colocou a seguinte questão: “Atualmente, no nosso país, conseguem encontrar alguma(s) desigualdade(s)? De que forma?”. Lançada a questão, os alunos começaram, naturalmente, a partilhar o seu ponto de vista sobre o assunto, gerando-se um debate em torno desse tema.

Este momento, a par dos objetivos estabelecidos para a aula, promoveu também o desenvolvimento de competências na área de Relacionamento interpessoal, definida pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o que permitiu “reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (Martins *et al*., 2017,p. 25). Ao partilharem com a turma a sua opinião acerca da temática, os alunos aperceberam-se de que também existiam pontos de vista diferentes do seu, o que causou algum desconforto momentâneo, que, rapidamente, se desvaneceu, pois compreenderam que era necessário existirem estes conflitos para que cada um pudesse construir uma posição crítica sobre os assuntos que emergem da sociedade em que estão inseridos. Assim sendo, foi possível promover a capacidade de pensar “de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (Martins *et al.,* 2017, p. 24).

É importante referir que, durante a aula, os alunos demonstraram-se um pouco confusos, questionando se estariam numa aula de Português ou de HGP, uma vez que os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos em ambas as disciplinas se assemelhavam pelo facto de abordarem a temática das desigualdades sociais. Estes comentários revelaram-se fulcrais, pois evidenciaram a importância da articulação curricular para o processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se, ainda, que esta modalidade não era usual para os alunos, por isso gerou alguma surpresa, mas também curiosidade e interesse.

Tendo como ponto de partida o debate em torno da análise dos *cartoons*, o segundo momento da aula foi dedicado à realização de trabalhos de grupo,

promovendo o trabalho cooperativo e colaborativo. De acordo com Richard Arends (2012), “twenty-first-century living is characterized by global, interdependent communities and by complex social institutions that require high degrees of cooperation among members” (p. 364), pelo que é dever das escolas promover estratégias que fomentem a capacidade de cooperação como forma de dar resposta às exigências sociais referidas (Arends, 2012).

Considerando a metodologia de trabalho cooperativo e colaborativo, importa referir que existe uma disparidade entre os dois conceitos. Consequentemente, de acordo com Damon e Phelps (1989) citados por Fernandes (1997), no primeiro, de acordo com a atividade a desenvolver, os estudantes assumem papéis diferentes, cabendo a cada um a resolução de determinada parte da tarefa, o que os afasta, na maioria das vezes, da interação com os elementos do grupo. No que diz respeito ao segundo, “os alunos trabalham em conjunto num mesmo problema” (Damon & Phelps, 1989, citados por Fernandes, 1997, p. 564), criando-se “um ambiente rico em descobertas mútuas (…) e um partilhar de ideias frequente” (p.564).

Conforme o exposto, ambas as metodologias foram colocadas em prática, sendo que o trabalho cooperativo envolveu toda a turma, uma vez que cada grupo analisou diferentes temáticas, tendo como objetivo final a partilha das informações recolhidas. Por sua vez, o trabalho colaborativo foi desenvolvido em pequenos grupos, dado que os alunos integrantes se envolveram conjuntamente nas tarefas propostas com vista à apresentação dos resultados obtidos.

A atividade proposta consistia, então, na leitura e análise de uma notícia (diferente para cada grupo) sobre as desigualdades existentes em Portugal. A seleção deste género textual teve que ver com a relevância do contacto com textos diversos, neste caso, com textos não literários, com o intuito de proporcionar aos alunos experiências variadas e, “no que se refere à leitura (…), designadamente através do convívio com materiais desafiadores em termos de compreensão e de interpretação” (Soares, 2010, p.5). Para além do exposto, o conteúdo presente nas notícias selecionadas contribuiu para o confronto com problemáticas existentes na sociedade onde os alunos estão inseridos, o que permitiu que construíssem e/ou afinassem o seu olhar crítico sobre essas questões. Tal como Margarida Soares (2010) refere, a utilização de textos não literários “possibilita a constituição do sujeito-cidadão” (p. 5), visto que, para além de servirem de fonte de informação, esses textos ativam e

promovem nos alunos a possibilidade de uma “leitura plural e mais abrangente, levando-o[s] a interrogar-se sobre si mesmo[s] e sobre o mundo” (p.5).

Neste sentido, de modo a simplificar o processo, a professora em formação selecionou, previamente, os textos não literários a analisar, organizou os grupos e os *links* de acesso às salas onde os alunos iriam trabalhar com os seus pares, disponibilizando-os na plataforma onde iria decorrer a sessão. Ainda no domínio da Leitura, foi proposta aos alunos a utilização de uma tabela como instrumento de registo para o tratamento de informação relativa ao texto não literário, com o intuito de identificarem o tema principal da notícia, a desigualdade abordada e a razão da sua existência. A par disto, solicitou-se, ainda, que registassem a forma como aquela situação era encontrada no quotidiano e, por fim, que criassem três medidas que, na sua perspetiva, permitissem ultrapassar aquele problema.

Para o último momento da aula, solicitou-se a apresentação dos trabalhos desenvolvidos à turma de modo a promover um debate em torno das temáticas abordadas. Para tal, foi indicado aos alunos que o seu discurso deveria ser orientado pelas informações registadas na tabela, desta forma criou-se um espaço de debate que contou com a participação de todos, enriquecendo o seu espírito crítico e reflexivo. O debate aconteceu após a apresentação de cada grupo: neste momento, os alunos contestaram ou corroboraram as medidas criadas pelos outros colegas e adicionaram outras que, do seu ponto de vista, viriam a melhorar as situações expostas. Com o término dessa atividade, foi possível realizar uma reflexão final, em grande grupo, tendo-se verificado a existência diversas desigualdades, em Portugal, assim como encontrado formas de as contornar.

A atividade desenvolvida possibilitou, assim, que os alunos ampliassem o seu pensamento crítico e criativo, tal como preconizado pelo *Perfil dos Alunos*, pois foi-lhes concedida a oportunidade de “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias” (Martins *et al*., 2017, p.24), mas também de pensar sobre assuntos emergentes da sociedade em que viviam, assim como de “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários” (p.24).

Como forma de avaliação das aprendizagens, na modalidade de avaliação formativa, disponibilizou-se aos alunos um formulário, com o intuito de perceber se os conteúdos abordados, no decorrer daquela aula, teriam sido compreendidos, como

também verificar qual a importância que atribuíam à temática e, ainda, quais os pontos fortes e os pontos fracos das atividades levadas a cabo. Esta modalidade de avaliação, deve ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, deve ser "realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender" (Fernandes, 2021a, p.3): o seu objetivo está intimamente relacionado com a necessidade de auxiliar os alunos a aprenderem e os professores a ensinarem melhor (Fernandes, 2021a). Face ao exposto, a avaliação formativa permite que os professores e os alunos recolham, analisem, interpretem e discutam os dados que dela obtiveram para reconhecerem os aspetos em que os alunos revelaram mais dificuldades, assim como acompanhar a sua evolução, tendo em vista os níveis de desempenho a alcançar, e, ainda, apoiar o progresso das crianças (Fernandes, 2021b).

Por conseguinte, as atividades propostas aos alunos tornaram-se instrumentos cruciais que permitiram a recolha de informação sobre as aprendizagens realizadas pelos mesmos (Fernandes, 2021a). Sendo que foi a primeira vez que a mestranda se confrontou com o ensino a distância, enquanto professora em formação, através dos registos efetuados pelos alunos, foi possível obter uma perceção acerca dos conhecimentos adquiridos pelos mesmos, das estratégias que resultaram naquele regime de ensino, bem como da exequibilidade do género de propostas didáticas promovido. Assim, através deste formulário, os alunos puderam autoavaliar as aprendizagens adquiridas na aula, nomeadamente, puderam averiguar o seu conhecimento acerca da presença de diversas desigualdades em Portugal e nomear as que se verificavam com maior intensidade no país, assim como perceber a importância da abordagem deste tema, em sala de aula. De acordo com as respostas obtidas, foi, ainda, possível perceber que a estratégia que melhor resultou nesta modalidade de ensino foi, indubitavelmente, a realização dos trabalhos de grupo, pois os alunos demonstraram tamanho apreço por aquela dinâmica, visto que sentiam a falta da interação com os colegas, como também consideraram as temáticas exploradas cruciais para o despertar de uma cidadania mais ativa, o que fez com que se envolvessem com empenho na atividade proposta.

Torna-se importante salientar que a realização do trabalho de grupo, num regime *online*, causou alguma inquietação à professora em formação por duas razões: receava que os alunos não seguissem as orientações e não conseguissem aceder às salas privadas onde iriam desenvolver o seu trabalho; temia que os alunos, por

estarem em salas isoladas com os seus colegas, não dessem importância ao trabalho proposto. Porém, esta modalidade demonstrou a proficiência dos alunos naquela plataforma de ensino remoto, bem como o respeito pelos colegas e pelas tarefas a realizar.

Em traços gerais, muitas foram as questões que se levantaram na altura da planificação desta aula, no que respeitava à sua viabilidade, pois seria arriscada a realização de trabalhos de grupo, numa plataforma que não era familiar para a mestranda. Porém, todo o trabalho anterior à planificação - desde a testagem da plataforma, às pesquisas para procurar saber mais sobre a mesma e sobre recursos que cativassem os alunos numa aula *online* - foi benéfico, pois a aula decorreu de forma tranquila, com a ausência de problemas técnicos.

Passando para a sessão de História e Geografia de Portugal, por forma a dar continuidade ao conteúdo iniciado pelo par pedagógico, a aula consistiu na exploração das características da sociedade e da vida nas cidades na segunda metade do século XIX. Deste modo, a aula começou com a observação de uma fotografia do século XIX (v. figura 1) na qual estava representada uma rua movimentada, repleta de inovações tecnológicas, tais como as linhas telefónicas e os candeeiros elétricos, as infraestruturas rodoviárias, como por exemplo, o carro elétrico, como transporte público, e o automóvel, entre outras.

Figura 1 Imagem da modernização das cidades no século XIX (fotografia de Joshua Benoliel, 1912)

Numa primeira fase, realizou-se uma exploração, em grande grupo, em que os alunos foram convidados a partilhar os aspetos que consideravam mais significativos na imagem, nomeadamente se classificavam o espaço como rural ou citadino, assim como se o ambiente fotografado se poderia classificar como desenvolvido ou subdesenvolvido, para a época retratada. Este momento foi acompanhado de um diálogo orientador, que abriu espaço à exploração e identificação dos elementos que

evidenciavam a modernização das cidades da época e, ainda, outros que não estavam presentes na imagem, mas que eram do conhecimento dos alunos. Posteriormente, com os elementos enumerados e identificados na imagem, os alunos fizeram o registo no seu caderno diário, intitulando-o “A modernização das cidades na segunda metade do século XIX”.

Tal como referido no capítulo anterior, esta era uma turma que se destacava pela participação ativa em todas as aulas, trazendo para as mesmas conhecimentos construídos fora da escola, que se traduziam em partilhas pertinentes e enriquecedoras para os conteúdos que estivessem a ser abordados em sala de aula. A título de exemplo, aquando da observação de uma chaminé alta presente na fotografia, um dos alunos referiu ter avistado algumas na sua área de residência. Dada a pertinência desta afirmação, estabeleceu-se um diálogo entre professoras e alunos com o intuito de descobrir mais sobre o assunto, designadamente, as semelhanças encontradas com as da fotografia, a localização exata das estruturas referidas, assim como a atividade desempenhada pelos edifícios a que pertenciam. Pelo exposto, é possível constatar que “os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola” (Barca, 2004, p.397, sendo necessário explorar sistematicamente as ideias que os alunos “trazem para a aula, quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História” (p.397).

A atividade final estava relacionada com a visualização e exploração de um vídeo sobre a vida quotidiana nas cidades, contudo, com o avançar da hora, não foi possível concretizá-la. Porém, dado o interesse dos alunos pela tarefa e dada a sua curiosidade em torno da temática, solicitaram que os materiais da atividade fossem disponibilizados na plataforma *Google Classroom* para que a pudessem realizar. Inicialmente, houve alguma hesitação por parte da mestranda, pois o ideal seria trabalhar as informações em conjunto e não sobrecarregar os alunos com mais tarefas, visto que estavam a cumprir o horário normal das aulas presenciais, o que se tornava desgastante. Porém, pela vontade dos alunos e com a recomendação da professora cooperante, a turma realizou o trabalho proposto, registando-o, posteriormente, na plataforma supramencionada.

No 2.º CEB, a UD finalizou com a disciplina de Português, através da exploração da obra *A Grande Fábrica de Palavras* (2017), de Agnès De Lestrade, dinamizada pelo par pedagógico da professora em formação. A escolha deste livro

relacionou-se com o facto de, entre outros assuntos, ser abordada a desigualdade económica e a desigualdade de acesso aos bens, o que permitiu realizar uma reflexão final com os alunos sobre estas questões.

1.º CEB

No que concerne ao 1.º CEB, de modo a ir ao encontro do tema desta UD, foi selecionada a obra *Os Ovos Misteriosos* (2014), de Luísa Ducla Soares. Através da mesma, procurou-se que os alunos compreendessem que as diferenças que caracterizavam os diferentes animais que constituíam a ninhada da galinha não impediam que a mesma sentisse amor e os considerasse seus filhos. É de salientar que, tal como referido anteriormente, a UD em questão foi elaborada em díade, tendo-se iniciado com a intervenção do par da professora em formação, pelo que se fará uma breve alusão às atividades realizadas pelo mesmo de modo a dar conta do fio condutor desta UD, no 1.º CEB.

No primeiro dia de exploração da UD, apresentou-se a obra e realizou-se uma leitura e exploração da mesma. Numa fase posterior, uma vez que a narrativa colocava a galinha e as suas amigas em diferentes posicionamentos, organizou-se um debate, por forma a trabalhar o domínio da Oralidade. Deste modo, divididos em grupos, alguns alunos defenderam o posicionamento da galinha - que apresentou orgulhosamente a sua ninhada às restantes galinhas - e, outros, o das suas amigas – que consideravam que esta deveria apenas tomar conta do seu filho, abandonando os restantes animais da ninhada -, apresentando argumentos que sustentassem a sua posição. Com esta atividade, procurou-se usar a opinião e os argumentos das crianças, relacionando-as com o respeito pela diferença, com o objetivo de promover a compreensão do tema central da narrativa.

No que concerne à Matemática, o par da mestranda deu início à introdução da divisão, nomeadamente aos sentidos que a mesma possui, designadamente, dividir, partilhar, repartir e separar, passando, posteriormente, à resolução de problemas relacionados com a obra que estava a ser trabalhada. Por seu turno, em Estudo do Meio, foi recordada a obra explorada anteriormente, com o propósito de se reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na comunidade, assim como as semelhanças e diferenças existentes entre os diversos povos europeus.

No segundo dia, como forma de dar seguimento à aula anteriormente dinamizada pelo par da mestranda, a obra foi relembrada oralmente pelas crianças,

sendo que os momentos principais foram evidenciados devido à participação ativa da turma, no reconto da história. Por indicação da professora cooperante, a aula debruçou-se sobre o domínio da Gramática, nomeadamente na introdução ao Pretérito Perfeito e ao Pretérito Imperfeito. Embora nos documentos curriculares oficiais esteja prevista uma abordagem apenas ao Pretérito Perfeito no 3.º ano de escolaridade, a professora titular da turma sugeriu que fosse realizada uma introdução a ambos.

A Gramática, no contexto educativo, assume uma ampla aceção que engloba "o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma determinada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento" (Duarte, 2008, p. 17). Deste modo, o ensino da Gramática no 1.º CEB pressupõe ter como ponto de partida o conhecimento intuitivo da língua para que, no decorrer do percurso escolar, a criança evolua, alcançando o "o estádio de conhecimento explícito" (Duarte, 2008, p. 18), ou seja, que seja capaz de "identificar e nomear as unidades da língua (…), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas" (p. 17).

Como tal, com o propósito de proporcionar aos alunos a oportunidade para adquirirem, praticarem e desenvolverem um ""olhar de cientista"" (Duarte, 2008, p. 18) que os fizesse questionar e refletir sobre "a língua e os seus usos" (Duarte, 2008, p. 18), optou-se pela metodologia Laboratório Gramatical. Deste modo, partiu-se de duas frases baseadas na obra explorada, sendo elas "Ontem, a galinha cantou" e "Todas as manhãs, o papagaio voava para as árvores". Os alunos foram, então, convidados a observá-las e a identificar os verbos nelas presentes.

Importa referir que, neste caso, as frases utilizadas, em sala de aula, deveriam ter sido retiradas da obra, em vez de apenas serem baseadas na mesma, pois tal garantiria o fio condutor da UD e ofereceria um contacto mais sistemático com o texto literário e as suas amplas dimensões, nomeadamente a linguística e a estética. Contudo, a professora estagiária optou por criar frases, com base na obra, com o intuito de serem acompanhadas de um modificador, através do qual fosse possível que as crianças estabelecessem uma relação com os verbos selecionados.

Apresentado este conjunto de dados às crianças, formulou-se a seguinte questão: "Agora que já encontrámos os verbos das frases, conseguem averiguar se as situações expostas ocorrem no presente, no passado ou no futuro? Como

chegaram a essa conclusão?". Desta forma, procurou-se que as crianças observassem os dados apresentados de modo que identificassem padrões comuns (Duarte, 2008) que pudessem dar resposta à questão colocada. Uma vez que os alunos afirmaram que as situações apresentadas remetiam para o passado, estabeleceu-se um diálogo com o intuito de se refletir sobre o valor semântico dos verbos e de chegar à conclusão de que representavam valores aspetuais diferentes, levando, assim, "a criança a formular hipóteses, a partir das suas intuições sobre a língua e da observação já realizada" (Duarte, 2008, p. 19).

Durante o momento de reflexão, a professora em formação destacou os modificadores de ambas as frases - "ontem" e "todos os dias" -, com a intenção de auxiliar o pensamento dos alunos na distinção de ambos os pretéritos. Prontamente, as crianças intervieram, referindo que a semelhança entre ambos era o facto de serem situações ocorridas no passado e que a sua diferença era definida por: "[o pretérito perfeito] parece que representa uma ação que começou e que acabou lá no passado" e "[o pretérito imperfeito] parece que ação aconteceu no passado, mas não sabemos se terminou ou não". Através das afirmações proferidas pelos alunos, foi possível verificar a sua compreensão relativamente àqueles conteúdos e, por isso, seguiu-se o registo, "sob forma de uma generalização gramatical" (Duarte, 2008, p. 19), acerca dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito. Por último, com o intuito de "proporcionar às crianças actividades que lhes permitam exercitar o conhecimento atingido" (Duarte, 2008, p. 19), foi entregue uma folha com exercícios acerca do pretérito perfeito, que foram realizados em pares e corrigidos em grande grupo.

De acordo com a planificação, seguir-se-ia, por fim, a realização de um jogo de modo a consolidar as aprendizagens realizadas, contudo não foi possível a sua concretização devido à indisponibilidade de tempo. A atividade estipulada para o momento final da aula de Português consistia na mímica de verbos no infinitivo, que seriam retirados de um saco, para que um aluno procedesse à representação da situação ou ação para a qual o verbo remetia. Após a descoberta do verbo pelas restantes crianças, o aluno deveria criar uma frase no pretérito perfeito, registando-a no quadro.

De seguida, realizou-se a aula de Matemática que se iniciou com um diálogo acerca das atividades realizadas na aula anterior a respeito do conceito de divisão, com o intuito de ser introduzido o sinal que lhe corresponde. Assim, num primeiro momento, os alunos foram questionados sobre os sinais das operações que já

conheciam e, de seguida, se tinham conhecimento do símbolo que representava a divisão. Para introduzir o símbolo referido, solicitou-se aos alunos que elaborassem oralmente um problema, de modo a contextualizar uma situação que envolvesse a divisão, sendo este registado no quadro e traduzido para linguagem matemática. Por último, foi evidenciada a denominação dos elementos constituintes da operação - dividendo, divisor e quociente - e os alunos, no seu caderno, fizeram o seu registo.

Para colocar em prática esta operação, estabeleceu-se um diálogo com a turma acerca da história abordada nas aulas anteriores em que a professora estagiária simulou uma conversa com a personagem principal da história, a galinha, referindo que esta lhe transmitiu que estava a ter muitos problemas por ter tantos filhos e tão diferentes uns dos outros, de maneira que precisava da ajuda do grupo para encontrar soluções. Foi possível verificar, pelas reações das crianças, que a realização deste pequeno enredo, baseado no contexto da história, motivou os alunos para a atividade que se seguia, incitando a sua vontade de auxiliar a personagem principal, através da resolução de problemas. Deste modo, foi entregue a cada aluno uma folha com exercícios diversos sobre a divisão que permitiu "explorar, analisar e interpretar situações de contextos variados", favorecendo e apoiando "uma aprendizagem matemática com sentido" (ME, 2018a, p.7). Uma vez que a tarefa tinha sido pensada para ser resolvida em duplas, os alunos foram agrupados de modo que as crianças com menos facilidade na resolução dos problemas fossem auxiliadas por aquelas que detinham maior propensão para os mesmos, favorecendo, assim, a criação de um ambiente de entreajuda.

Em Estudo do Meio - sessão cujo objetivo principal foi "reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade" (ME, 2018b, p.5) -, a aula foi iniciada com um diálogo referente à história trabalhada ao longo das sessões anteriores, por forma a fortalecer a ideia de que existiam animais muito diferentes e que, apesar de todas as diferenças, todos gostavam muito uns dos outros.

Posteriormente, foram lançadas as seguintes questões: "Na nossa comunidade, quer seja na nossa escola, família ou sociedade, acham que somos todos iguais?", "As nossas roupas, hábitos, costumes e estilos de vida são iguais? Porquê?". A partir deste questionamento, abriu-se um espaço de diálogo onde as crianças puderam contribuir, considerando os seus saberes tácitos, com o seu parecer sobre o tema, através de exemplos concretos do seu contexto familiar e social. Ao ter sido dada a oportunidade de partilharem com a turma algumas das vivências da

comunidade a que pertenciam, foram valorizadas “a sua identidade e raízes” (ME, 2018b, p.2), facto que permitiu abordar o respeito por “outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (ME, 2018b, p.2). Torna-se crucial referir que o título selecionado para este Relatório teve por base o tema do projeto de investigação, mas também todos os momentos de diálogo que se estabeleceram com os alunos, uma vez que sempre lhes foi concedida liberdade para expressarem as suas opiniões e saberes, os quais enriqueceram o decorrer das aulas.

Para dar continuidade ao diálogo, foi visualizado um vídeo, retirado da plataforma *online* Escola Virtual, relativo às diferentes culturas presentes na comunidade e debateu-se acerca das informações que este continha. Para complementar a atividade, foram, ainda, exploradas algumas imagens do manual relativas às diferentes comunidades existentes em Portugal, bem como a outras culturas presentes no nosso país (exploração que foi também auxiliada pela visualização de imagens, de vídeos e pela audição de músicas). Torna-se, também, importante referir que a utilização de recursos pedagógicos variados foi fundamental para que os alunos pudessem ter uma perceção abrangente do conteúdo em destaque nesta sessão letiva.

Em articulação com as restantes áreas, surge Educação Artística como forma de conclusão desta UD. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (2018), interligadas com o *Perfil dos Alunos* (2017), nesta área “conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho” (ME, 2018e, p .7). Para esse fim, realizou-se uma atividade de ilustração em que os alunos foram convidados, em primeiro lugar, a pensar num animal diferente, que existisse apenas na sua imaginação. Posteriormente, foram disponibilizados materiais diversos, tais como cartolinas, folhas coloridas, jornais e revistas, para que os alunos pudessem efetuar colagens e recortes no seu trabalho, reinventado “soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe[s] a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade” (ME, 2018e, p .7). Desta atividade, surgiram criações diversificadas, em que se notou o empenho e o trabalho criativo dos alunos. Destas, realça-se a ilustração de uma criança, que atribuiu a designação *Dinoleta* ao ser construído. A criança optou por

aglutinar características de um dinossauro e de uma borboleta, justificando, assim, o nome que, por sua vontade, concedeu ao animal que criou.

3.1.2.2 UNIDADE DIDÁTICA: *NO UNIVERSO ANIMAL*

Esta Unidade Didática, que decorreu entre abril e maio, intitulou-se “No universo animal”, uma vez que os conteúdos a desenvolver, no 1.º CEB, estavam relacionados com a classificação dos animais (Estudo do Meio) e com a exploração do texto dramático “A Carochinha”, de Luísa Dacosta, inserido na obra *Robertices* (2014) (Português).

Deste modo, a presente UD principiou com uma aula de Português (v. Apêndice C). A sua primeira atividade teve como objetivo “antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (em elementos do paratexto e ilustrações)”, conforme explanado nas *Aprendizagens Essenciais* (2018c, p. 9) referentes a esta área do saber. Para tal, na fase de pré-leitura, foi projetada, no quadro branco, a capa da obra supramencionada, que foi previamente alterada de modo que apresentasse apenas a ilustração (v. Apêndice C, secção 1) para que as crianças pudessem prestar atenção à imagem e verificassem se reconheciam alguma das personagens nela presentes. Imediatamente, os alunos afirmaram que conheciam a Carochinha, porém estranharam a presença de outras personagens.

Com o intuito de oferecer uma pista sobre quem poderiam ser as outras personagens, foi lida a fala de um Roberto, que abria entusiasticamente a primeira cena do texto dramático. Através desta leitura, os alunos facilmente se aperceberam de que eram “aqueles bonecos que vemos no teatro de fantoches, que cumprimentam as crianças e que dão início à peça”.

Posteriormente, foi apresentada a capa completa, com o objetivo de mobilizar “conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.70), e fez-se o registo desses elementos no caderno diário. A partir da leitura do título da obra, questionou-se os alunos sobre a relação existente entre esse elemento e o boneco, pelo que as suas respostas seguiram um padrão comum, por exemplo: “Professora, Robertices quer dizer coisas de Robertos. É como a palavra idiotices…são coisas de idiotas; são as coisas que só os Robertos

fazem". Uma vez que a exploração deste conceito seria aprofundada numa outra aula, dinamizada pelo par pedagógico da mestranda, prosseguiu-se com as restantes atividades.

Após este momento introdutório, apresentou-se a obra à turma e os alunos foram convidados a realizar uma leitura silenciosa. Recorde-se que, por norma, a leitura de determinado texto era, primeiramente, realizada em voz alta pela professora estagiária, todavia, a opção de leitura tomada teve como objetivo permitir que os alunos se familiarizassem com um modo literário diferente dos que tinham trabalhado até àquele momento. Posto isto, foram realizadas algumas questões de modo a verificar se os alunos tinham compreendido a estrutura do texto dramático. Neste sentido, questionou-se sobre quais as diferenças encontradas entre este e o texto narrativo, por que apareciam frases entre parênteses e qual a sua importância. Foram, ainda, questionados acerca da razão pela qual surgia o nome da personagem no início de cada fala. Por fim, quando foi lançada a pergunta sobre o local onde estes textos são, normalmente, concretizados, a resposta foi unívoca: "São utilizados nos teatros". Para materializar aquilo que foi dialogado, optou-se por fazer um registo numa tabela que incluiu as componentes do texto dramático evidenciadas.

Finalizado este momento, prosseguiu-se com a leitura em voz alta, por parte das professoras em formação, à qual se seguiu a leitura em voz alta realizada pelos alunos.

Com o objetivo de promover e aferir a compreensão da leitura realizada, optou-se pela utilização de um *Quizz,* na plataforma *Wordwall*. Este era um recurso didático muito solicitado pelos alunos, devido à dinâmica que criava no grande grupo. Dado que sabiam que a cada elemento da turma caberia pelo menos uma questão, os alunos canalizavam e focavam a sua atenção no exercício para acompanhar as respostas dos colegas, assim como para estarem preparados, quando chegasse a sua vez de dar a resposta.

O momento seguinte foi dedicado a Estudo do Meio. Nesta intervenção, os conteúdos a desenvolver relacionaram-se com a classificação dos animais em vertebrados e invertebrados. Uma vez que, conforme o exposto nas *Aprendizagens Essenciais* para Estudo do Meio (2018b) em articulação com o *Perfil dos Alunos* (2017), o docente deve "tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades" (ME, 2018b, p.3), para o momento inicial da aula - a motivação -, a professora em formação colou, previamente, debaixo dos tampos das

mesas, imagens de animais. Quando os alunos chegaram à sala, a professora anunciou que existiam animais naquele espaço e referiu que os alunos deveriam procurá-los. De forma entusiasta, cada aluno encontrou o seu material. De seguida, a professora indicou que deveriam observar atentamente o animal e registar, de acordo com as ideias tácitas que detinham a respeito do mesmo, a maior quantidade possível de características daquele ser vivo, tendo em conta a sua locomoção, o meio onde habitava, o local de nascimento, entre outras características que fossem do seu conhecimento.

Esta atividade foi notoriamente cativante para os alunos. Note-se que, quando se refere que a atividade foi cativante para os alunos, torna-se importante entender que, para além de ser de cariz lúdico, esta constituiu-se como instrumento facilitador de aprendizagens significativas, no sentido em que os alunos, após momentos de surpresa e curiosidade, despertaram o seu interesse para os conteúdos da aula e para as atividades propostas. Após a explicação da professora sobre a tarefa a desenvolver, os alunos, prontamente, procederam à descrição do animal, entrando numa espécie de competição para ver quem acabaria primeiro a atividade.

Apesar de algumas crianças terem descoberto, momentos antes de a aula iniciar, as imagens coladas debaixo do tampo da mesa, preferiram manter em segredo a sua descoberta. A mestranda acredita que este momento foi muito positivo, pois criou um ambiente de surpresa e, simultaneamente, de curiosidade relativamente ao que iria ser trabalhado. Contudo, a tarefa de descrição do animal demonstrou ser uma atividade um pouco ambiciosa, pois algumas crianças ou não tinham conhecimentos suficientes acerca do animal que lhes tinha sido atribuído ou não o conheciam. Neste sentido, numa próxima intervenção em que se leve a cabo uma atividade semelhante a esta, será mais proveitoso entregar aos alunos um texto informativo sobre cada animal, para que os mesmos consigam fazer o levantamento das características mais relevantes para a descrição do seu animal, aliando, assim, os seus próprios conhecimentos a informações fidedignas.

Num momento posterior, decorreu um jogo de adivinhas em que cada aluno formulou uma relacionada com o seu animal, ocultando o seu nome, por forma a que, através das pistas fornecidas, os colegas conseguissem desvendar qual seria o ser vivo em questão. Uma vez que os alunos desconheciam qual o animal atribuído a cada colega, o objetivo principal desta atividade incidiu na interpretação da adivinha produzida, apelando aos conhecimentos tácitos que os alunos detinham daqueles

seres vivos. A previsão inicial era de que todos os alunos participassem no jogo, contudo, devido a dificuldades na gestão do tempo, nem todos puderam ler em voz alta a sua adivinha, o que fez com que se criasse um ambiente de indignação que, na altura, a professora estagiária não conseguiu controlar completamente. No entanto, numa reflexão pós-ação, acredita-se que, se todos tivessem participado, o exercício poderia ter-se tornado monótono e ter provocado um certo desinteresse pela atividade. Assim, futuramente, num contexto semelhante ao exposto, a professora poderá delimitar o número de alunos na elaboração das adivinhas, sendo a seleção destes realizada de modo aleatório.

A seguir ao jogo, foram selecionados, propositadamente, dois dos animais atribuídos às crianças, sendo eles a vaca e a minhoca, com o objetivo de se refletir acerca das diferenças e semelhanças, caso existissem, entre ambos. Como forma de orientar o diálogo, a professora em formação pediu aos alunos que atentassem na aparência dos animais e no modo como estes se locomoviam, com o objetivo de perceberem a existência da estrutura que os sustentava. Para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, as imagens destes dois animais foram projetadas, com recurso ao *PowerPoint*, o que possibilitou que os alunos retirassem as suas próprias conclusões. Desta forma, através de uma observação ativa foi possível "aprofundar o seu conhecimento da Natureza" (ME, 2004, p.102) graças à utilização dos "instrumentos e (…) técnicas necessárias" (p.102) para que os alunos pudessem "construir o seu próprio saber de forma sistematizada" (p.102).

Com base nas conclusões dos alunos, chegou o momento de "classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida" (ME, 2004, p. 117), ou seja, classificar a vaca e a minhoca como animais vertebrados e invertebrados. Torna-se relevante mencionar que, o diálogo que se estabeleceu durante a exploração dos conceitos de vertebrado e invertebrado permitiu perceber que os alunos já detinham algumas noções sobre o assunto, o que resultou na rápida compreensão do conteúdo.

De modo a agrupar estes dois seres vivos de acordo com as suas especificidades, foi projetado um diapositivo com as características de cada grupo e os alunos, tendo em conta a imagem que lhes foi atribuída no início da aula, tiveram de ler as informações apresentadas, dirigir-se à projeção e colar a imagem do seu animal na definição que achavam mais adequada. Salienta-se que esta atividade foi bem-sucedida, na medida em que os alunos não apresentaram qualquer dificuldade

na correspondência entre o animal e a descrição do grupo a que pertencia. Por último, apresentaram-se as denominações de cada grupo (mamíferos, aves, peixes, répteis, anfíbios, vermes, moluscos e insetos) e os alunos tiveram a tarefa de as atribuir adequadamente. Foi possível observar que os alunos utilizaram a estratégia de começar pelas designações acerca das quais tinham maior conhecimento, deixando para último, aquelas que não conheciam, para que, com o auxílio da professora em formação, completassem a tarefa proposta.

Como forma de registo desta atividade, foi cedida aos alunos uma folha que continha um esquema, de modo a sistematizar e organizar as aprendizagens desenvolvidas naquela aula. Desta forma, verificou-se a boa compreensão dos alunos a respeito da temática abordada na aula, na medida em que o preenchimento do esquema foi realizado corretamente e com relativa facilidade.

Em traços gerais, ainda sobre o exercício de agrupamento dos animais nas categorias correspondentes, foi possível verificar que este envolveu a atenção e o empenho de todo o grupo. Contudo, para que as crianças não ficassem apenas a observar os colegas que iam ao quadro, enquanto não chegava a sua vez, a professora em formação poderia ter atribuído uma atividade de registo que fosse sendo preenchida no decorrer da atividade, uma vez que é "importante que, desde o início, os alunos façam registos daquilo que observam" (ME, 2004, p.115).

Terminada a aula, realizou-se uma reflexão individual e em par pedagógico, o que permitiu trocar perspetivas relevantes para as práticas futuras. Consequentemente, um dos aspetos a melhorar é, indubitavelmente, a formulação de questões, ou seja, há que tentar fazê-lo de modo a que as perguntas deem oportunidade às crianças de refletir e raciocinar sobre o que foi questionado, evitando, assim, perguntas de resposta direta.

3.1.2.3 UNIDADE DIDÁTICA: *À (A) VOLTA DOS VALORES E SENTIMENTOS*

A UD que neste subcapítulo será apresentada consistiu na criação de um tema comum que englobou o 1.º e o 2.º CEB. A escolha do título para esta UD - "À(A) volta dos valores e sentimentos" - surgiu após a tomada de conhecimento dos conteúdos a trabalhar em ambos os ciclos. Se por um lado, inicialmente, pareceu desafiante

estabelecer uma relação entre os conteúdos a abordar, por outro, através de um aprofundamento às eventuais possibilidades de unidade temática, tornou-se claro para a mestranda que o caminho a seguir estaria direcionado para o universo dos sentimentos e valores. A sua designação plurissignificativa torna-se crucial para a compreensão dos elementos focados nesta UD, que serão explorados em cada área do saber.

2.º CEB

Os conteúdos programáticos destinados à disciplina de Português relacionaram-se com a exploração do poema "Não desfazendo", da obra *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças* (2015), de Manuel António Pina.

Ora, em Português, apesar de algumas obras deste autor terem sido abordadas anteriormente e ter sido, também, realizada uma breve análise à sua biografia, tornou-se relevante dar a conhecer melhor o autor que os alunos conheciam quase unicamente pela escrita, com o intuito de estabelecerem uma ligação entre os poemas lidos e o seu autor empírico.

Deste modo, os alunos visualizaram um pequeno excerto de uma entrevista concedida por Manuel António Pina com o objetivo de efetuarem o registo de aspetos que considerassem relevantes acerca do autor, explorando, assim, o domínio da oralidade, designadamente da compreensão oral.

Conforme Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997) referem, esta competência nuclear do ensino do português "é a (…) responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua" (p. 26). Neste sentido, ao receber uma mensagem, o aluno decifra-a, acedendo "à informação linguística registada permanentemente na memória" (p.26). Caso não exista esse registo, não se realiza a "compreensão, na medida em que não pode haver reconhecimento do significado das unidades ouvidas, sejam elas palavras, expressões ou frases" (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 26).

Todavia, aquando da visualização da entrevista, devido à voz do autor não ser muito percetível, notou-se um certo constrangimento na turma, pois os alunos consideraram que, daquela forma, não conseguiriam fazer o registo das informações pretendidas. Dada a situação descrita, foi novamente reproduzido o vídeo que, posteriormente, deu azo a uma reflexão em grande grupo acerca da importância que a postura, a dicção e a projeção da voz têm para quem está a receber a mensagem

que está a ser transmitida. Apesar de se afastar do objetivo inicial desta tarefa, a reflexão realizada em torno destes aspetos da oralidade foi crucial para a turma em questão, uma vez que é neste domínio que apresentam maiores fragilidades.

Assim, no final da terceira visualização, os alunos conseguiram dar resposta às questões colocadas. Porém, quando questionada sobre o título a atribuir ao registo realizado, a resposta da professora estagiária não foi específica, o que fez com que os alunos sentissem alguma desorientação no que diz respeito à disposição e estruturação das informações que seriam registadas no caderno, uma vez que, partindo do pressuposto de que aquele suporte é uma ferramenta educativa para o aluno, que o consulta sempre que precisa, existe a necessidade de os registos realizados aparecerem devidamente identificados e contextualizados.

De seguida, foi lançado um desafio aos alunos que os levaria à descoberta do poema a trabalhar naquela aula. Como cada aluno possuía o livro, a professora estagiária projetou na tela a seguinte pista: "Advérbio de negação + verbo no gerúndio" e explicou que deveriam procurar o título do poema que correspondesse àquelas indicações. Nesta atividade, foi possível constatar que, de uma forma mais prática, alguns alunos observaram o índice e rapidamente encontraram o pretendido, enquanto outros preferiram folhear o livro página a página, referindo, no final, que, por mera distração, se esqueceram de consultar o índice.

Identificado o poema a explorar, deu-se seguimento à aula com a leitura do mesmo. Dado que "a leitura em voz alta nunca dispensa um momento de preparação prévia" (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 31), os alunos, numa primeira fase, realizaram uma leitura silenciosa. Posteriormente, a professora em formação leu em voz alta o texto, uma vez que a "leitura do professor é fundamental como modelo", pois os alunos têm tendência a imitá-la (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 31). Por último, foram os alunos que realizaram a leitura do poema em voz alta. Em virtude de esta turma deter uma grande apetência para a leitura, de forma a agilizar o processo de seleção dos leitores, foi utilizada uma roda aleatória, na plataforma *Wordwall*, que permitiu definir, então, os alunos que iriam ler o texto.

Já na fase de exploração do poema, optou-se pelo trabalho colaborativo, através da formação de pequenos grupos. Dado que o poema foi previamente dividido em seis unidades de sentido[6] (v. Apêndice D, secção 4), foi atribuído, a cada grupo,

[6] As unidades de sentido referidas foram definidas de acordo com os temas principais do poema.

um conjunto desses versos para que fossem analisados, recorrendo a algumas questões orientadoras (v. Apêndice D, secção 5). Esta tarefa teve como objetivo a apresentação à turma das conclusões interpretativas a que chegou cada um dos grupos. Em simultâneo, a professora estagiária, com recurso ao quadro, fez o registo das conclusões da análise de cada grupo a fim de promover, em grande grupo, uma reflexão sobre a relação do título com o poema.

A atividade final desta aula consistia numa tarefa de escrita criativa[7] de um poema para integrar o projeto da biblioteca escolar, intitulado "Primavera dos Poetas". Contudo, apenas foi possível transmitir as indicações para a sua realização dado que o tempo da aula tinha terminado. No entanto, foi possível que os alunos realizassem a atividade numa outra aula; desta feita sem a presença da professora em formação. É neste sentido que o trabalho de coadjuvação estabelecido entre a mestranda e a professora cooperante foi fundamental para as suas práticas pedagógicas, pois na impossibilidade de se cumprir a planificação numa determinada aula, esta era concluída, num momento subsequente, pela professora cooperante.

A disciplina de HGP também integrou esta UD. Assim, na aula desta disciplina ocorreu uma exploração das eleições de 1975, as primeiras eleições livres em Portugal, no sentido de levar os alunos a compreenderem a importância deste acontecimento para o exercício das liberdades existentes na atualidade. Desta forma, relacionou-se, igualmente, este conteúdo com o título atribuído à UD em apreço.

Tal como referido, os conteúdos a abordar nesta aula focaram-se, essencialmente, na Constituição de 1976, na democracia e nos direitos e liberdades assegurados pela Constituição. No que concerne à planificação, esta foi elaborada considerando os três momentos que estruturam uma aula da área das Ciências Sociais e Humanas, a saber: a motivação para as aprendizagens, o desenvolvimento dos conteúdos e a sua consolidação.

O primeiro momento da aula, a motivação, prepara o aluno para receber os conhecimentos que serão trabalhados durante a mesma, despertando a sua

[7] Tendo como ponto de partida os dois primeiros versos do poema "Nada do que existe nos cai do céu na cabeça", os alunos deveriam dar continuidade à estrofe, escrevendo mais três versos, respeitando o esquema rimático da estrofe original. Uma vez que o sujeito poético enunciava a ideia de que tudo o que existe foi feito ou transformado a partir de algo que já existe, a professora estagiária distribuiria, aleatoriamente, tiras de papel com profissões e atividades criativas que serviriam de pistas para a construção desses versos. Existiriam apenas três temas, o que faria com que dois grupos tivessem a mesma profissão ou atividade criativa, sendo eles: Poeta; Pintor e Mágico. Através da pista que lhes seria atribuída, os alunos teriam de pensar em elementos que estivessem relacionados com a mesma e que usariam na construção dos versos.

curiosidade e interesse para a aprendizagem dos mesmos. Conforme o exposto, para o momento de motivação, foi pensada a estratégia de construção de um *puzzle online* que despertasse a curiosidade dos alunos, ao mesmo tempo que os levasse à descoberta dos principais conceitos que seriam trabalhados ao longo da sessão. Deste modo, a imagem selecionada para o *puzzle* foi a de um cabeçalho de jornal (v. Apêndice E, secção 2), intitulado "1926-1976: Ao fim de 50 anos uma Constituição democrática".

Ao planificar esta atividade inicial, o *site* onde seria realizado o puzzle foi testado, previamente, em diversos telemóveis de modo a garantir que todos os alunos conseguissem aceder ao mesmo, independentemente do dispositivo móvel que possuíssem. Todavia, na aula, verificou-se que nem todos tiveram a oportunidade de o realizar, sendo que a solução encontrada foi a utilização do computador e do projetor da sala, que permitiu que todos os alunos pudessem observar a construção daquele material e, por último, fizessem a leitura e análise do título da imagem.

Durante o desenvolvimento da aula, tendo como ponto de partida a atividade de motivação, foram tidos em conta os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos de Constituição e de Democracia, os quais, através de uma metodologia dialógica aliada a alguns registos, foram essenciais para a compreensão dos conteúdos a abordar. Iniciou-se, então, a exploração da imagem com algumas questões, nomeadamente acerca do período de 50 anos ao qual se referia o jornal e acerca dos regimes políticos estabelecidos nesse espaço de tempo. Facilmente, os alunos deram resposta às questões colocadas, devido ao seu gosto particular pelas aulas de HGP e aos seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Na sequência do diálogo estabelecido, foi feito o registo das informações fornecidas pela turma no quadro.

Relativamente a esta prática, é possível afirmar que, paralelamente ao diálogo estabelecido com os alunos acerca de uma qualquer temática, é de grande importância o registo escrito das ideias principais, com o intuito de permitir ao aluno recorrer ao suporte utilizado para compreender aquela informação e reavivar a memória sempre que considere necessário, uma vez que, por norma, quando não é feito o registo dos conceitos indicados oralmente pelos alunos a tendência é que os mesmos sejam esquecidos.

Considerando a imagem utilizada no momento inicial da aula, foram, ainda, explorados outros aspetos presentes no título do cabeçalho do jornal, tais como o

significado de Constituição democrática. Numa primeira fase, foi analisado o conceito de Constituição, sendo ativados os conhecimentos prévios dos alunos que, por sua vez, já detinham conhecimento a respeito da sua definição. No momento seguinte, foi a vez da palavra "democracia" ser averiguada. Para tal, os alunos foram questionados sobre o significado que aquele termo teria, sendo que a resposta que obteve mais destaque, por ter sido mencionada pela maior parte da turma, foi a palavra "liberdade". Por forma a ampliar o conhecimento dos alunos sobre este conceito, a professora em formação referiu que aquele termo era uma palavra derivada do grego, que dizia respeito a um regime político em que o poder reside no povo. A par disto, optou-se por dividir a palavra, de forma a evidenciar a sua etimologia, indicando-se o significado de *Demo* e *Kratos*. É de referir que esta estratégia assumiu um papel fundamental para a compreensão do conceito, pois permitiu que os alunos confrontassem as suas ideias iniciais com o sentido normalizado do vocábulo.

Após a atividade anteriormente exposta, deu-se continuidade à abordagem da temática proposta para esta na aula. Para tal, procurou-se identificar as diferenças entre uma ditadura e uma democracia, dando especial ênfase aos direitos concedidos por esta última.

Visualizou-se, ainda, um vídeo relativo às eleições de 1975, que foram as primeiras eleições livres em Portugal. Este serviu de ponto de partida para o diálogo que depois se estabeleceu. Assim, primeiramente, procurou-se compreender se as eleições daquele ano tinham sido um marco fundamental para a construção de um regime democrático. Apesar do tom complexo que a questão pudesse ter, quando dirigida aos alunos, estes apresentaram, imediatamente, um parecer positivo como resposta à pergunta colocada, o que permitiu compreender que a reflexão realizada em torno do conceito de democracia tinha sido interiorizada pela turma. Posteriormente, com base nas informações contidas no vídeo, os alunos identificaram e procederam ao registo das mudanças que as eleições para a Assembleia Constituinte trouxeram para o país. Para além disso, houve, também, a necessidade de explorar o sentido e a função desse órgão político, para que se realçasse a sua importância, na medida em que a eleição dos partidos integrantes para a assembleia é determinada pelo voto dos cidadãos.

Ainda no decorrer da aula, foram apresentadas imagens que sugeriam algumas das liberdades e direitos consagrados na Constituição, assim como alguns artigos retirados desse conjunto de normas jurídicas. Em primeiro lugar, foi desenvolvida,

oralmente, uma análise das imagens e, posteriormente, foi lançado o desafio aos alunos de as fazerem corresponder aos artigos que as representavam. Embora a atividade tenha sido desenvolvida em grande grupo e com recurso à projeção da mesma no quadro branco, foi entregue aos alunos uma folha com o mesmo exercício para que a observação e o registo da tarefa fossem facilitados.

Por fim, o momento final da aula, que compreende a realização de uma atividade de consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da mesma, serve também como meio de a professora em formação avaliar não só o trabalho que promoveu, como também de verificar a viabilidade das estratégias que aplicou ao longo da aula. Como tal, foi distribuído a cada aluno um exercício de consolidação que consistia no preenchimento de dois textos lacunares, sendo um relativo às eleições de 1975 e, o segundo, à Constituição de 1976. No entanto, devido à falta de tempo, não foi possível a sua realização, ficando ao encargo dos alunos a realização da tarefa em casa.

Nesta aula, em particular, notou-se que a turma estava predisposta à partilha de ideias e de pontos de vista sobre a temática abordada, no entanto, existiram também intervenções inoportunas que começaram a desestabilizar o ambiente da sala de aula. Deste modo, houve a necessidade de entrar em diálogo com os alunos em questão, de tentar perceber qual o cerne do problema que estava a gerar mau-ambiente entre os mesmos e de gerir a situação de modo a estabelecer um clima social positivo dentro da sala para poder dar continuidade à sessão.

Salienta-se que o diálogo foi sempre uma prática constante utilizada pela professora em formação para apaziguar qualquer conflito existente, pois um "clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas" (Dean, 1992; Marchesi & Martin, 1998, citados por Morgado, 2004, p. 97) constitui-se como "um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa, uma vez que o afecto, as motivações e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos" (p. 97). Face ao mencionado, Wang *et al*. (1993, citados por Morgado, 2004) explicam que um dos fatores propulsionadores de um ambiente de sala de aula positivo se encontra intimamente relacionado com a qualidade das interações que são estabelecidas entre o docente e os alunos. Assim sendo, evidencia-se a importância das relações que se estabelecem entre os agentes educativos mencionados, na medida em que estas podem influenciar positiva ou negativamente a atmosfera daquele espaço, designadamente o comportamento das

crianças, a ocorrência de incidentes e a sua motivação para a aula, por exemplo (Wang *et al*., 1993, citados por Morgado, 2004).

Relativamente àquilo que estava planificado para esta aula, não foi possível cumprir tudo devido a uma gestão desequilibrada do tempo estipulado para cada atividade. Porém, tal não se revelou um aspeto negativo, pois todos os momentos desenvolvidos no decorrer da aula foram de grande pertinência pelas questões colocadas pelos alunos, assim como pelas trocas de ideias por eles efetuadas.

Neste sentido, é de salientar que, da mesma forma que os alunos levantam questões relevantes para a aula, o professor deve estar preparado para dar resposta às suas dúvidas algo que, dada a quantidade e diversidade de perguntas lançadas pela turma, não foi possível atingir, nesta aula. Todavia, a professora em formação informou os estudantes de que as questões foram anotadas, de maneira a que fossem esclarecidas numa aula posterior. Desta forma, valorizou-se o empenho do aluno, assim como a sua participação, não deixando esmorecer a sua curiosidade pelos conteúdos lecionados na disciplina.

1.º CEB

No 1.º CEB, esta UD teve como ponto de partida a obra *A Árvore Generosa* (2011), de Shel Silverstein. Assim, tomado o conhecimento sobre os conteúdos a desenvolver com a turma de terceiro ano de escolaridade, deu-se início à exploração desta obra por forma a que se obtivesse uma articulação de saberes entre as áreas de Português e de Matemática.

Dado que seria uma aula observada pelos professores supervisores institucionais, a comunicação estabelecida com os mesmos foi crucial no processo de estruturação e planificação das atividades a desenvolver. A aula em questão foi pensada e elaborada em par pedagógico, sendo dividida em dois momentos, destinados a cada uma das professoras em formação. Pensou-se, essencialmente, em estratégias que poderiam afastar o aluno do seu papel passivo e promover metodologias que o envolvessem na construção do seu próprio conhecimento.

Inicialmente, foi realizada uma leitura da obra supramencionada pelo par pedagógico e, para tal, foi necessário proceder-se à projeção do livro, para que as ilustrações fossem visíveis para todas as crianças. A seleção deste livro deu-se pela relação que se estabelece entre o Homem e a natureza, visto que a árvore generosa

oferece tudo o que a constitui e que produz a um menino, que a despreza, com o passar dos anos. Através do diálogo que se estabeleceu com os alunos após o momento de leitura, foi possível realizar uma reflexão, em grande grupo, em torno da palavra generosidade, mas também da relação entre as duas personagens da obra, assim como sobre as mudanças que ocorreram durante o crescimento de ambas.

O percurso da aula, após o momento de leitura, estava destinado à resolução de tarefas, designadas como pistas, para que os alunos, após a resolução das mesmas, obtivessem um código que os encaminharia para a atividade final da aula. Para tal, os alunos foram reunidos em pequenos grupos pelos quais se distribuíram *tablets* para que procedessem à realização das atividades disponibilizadas na plataforma digital *Nearpod*.

Quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem, é crucial que se assuma o aluno como o ponto central do mesmo, na medida em que o próprio possa ser um agente ativo do processo. Neste sentido, o docente deve reformular a sua prática, com o intuito de promover estratégias e utilizar metodologias que, não só consigam corresponder às necessidades específicas dos seus alunos, como também acompanhem uma nova geração digital, criada pela "evolução da sociedade, da ciência e tecnologia" (Souza, Melo, Coelho & Quadros- Flores, 2019, p.150). Assim, como forma de promover uma metodologia ativa e, simultaneamente, dar resposta aos interesses das crianças procurou-se articular as tarefas com o recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através da resolução de "problemas matemáticos simples, com apoio em ferramentas digitais" (ME, 2018d, p.8).

De acordo com Quadro-Flores (2011), citada por Souza, Melo, Coelho e Quadros-Flores (2019, p. 150),

> Uma boa prática com TIC promove relações entre professores e alunos, uma aprendizagem ativa e baseada na cooperação e colaboração, enfatiza o tempo de dedicação à tarefa, comunica altas expetativas e respeita a diversidade e modos de aprender e de estar em sociedade.

Pelo exposto se compreende que a utilização dos *tablets* pelos alunos foi um aspeto relevante neste processo, pelo facto de nunca o terem experienciado em sala de aula devido à carência desse material na instituição de ensino. Apesar do receio inicial sentido pela mestranda, a opção por este género de recurso tecnológico foi deveras importante para os alunos pelo facto de estes poderem manuseá-lo e, assim, assumirem a responsabilidade daquele instrumento de trabalho, como também pelo espírito de equipa que desenvolveram para com os seus colegas.

Ao finalizarem o conjunto de tarefas proposto, os alunos obtiveram um código que deveria ser introduzido num telemóvel por forma a obterem a localização do material para a atividade final da aula. Uma vez que os grupos terminaram os exercícios quase em simultâneo, foi dada a oportunidade ao primeiro grupo que encontrou o código para que desvendasse, finalmente, a pista-chave. Ainda que a restante turma estivesse focada no momento em que os colegas introduziram o código, deveria ter-se pensado na projeção do ecrã no quadro, para que toda a turma tivesse acesso à mensagem e não apenas a criança que possuía o dispositivo móvel.

Com o intuito de preparar os alunos para a atividade que se seguia, abriu-se espaço para um momento de reflexão, em grande grupo, ao relembrar o que sentia a árvore quando oferecia algo de si ao menino. Posteriormente, procurou-se mobilizar aquela situação para o quotidiano dos alunos, comparando-a com experiências semelhantes pelas quais os mesmos tenham passado. Neste seguimento, a turma foi questionada sobre o que sentia quando era generosa e qual teria sido a última vez que o foi para com os seus pares. Deste momento, obtiveram-se respostas que demonstraram que as crianças associavam aquela palavra apenas a bens materiais, pelo que se revelou fundamental aprofundar esta reflexão, questionando: “Para além de bens materiais, que outras coisas podemos oferecer aos outros?”. De facto, denotou-se uma grande hesitação nos alunos, que não conseguiram dar resposta à pergunta colocada, sendo necessário conceder-lhes mais tempo para que pensassem calmamente sobre as ações ou situações do seu quotidiano em que, efetivamente, tivessem oferecido algo não-material aos seus colegas. Por fim, a introspeção feita pelas crianças revelou que estas eram generosas, por exemplo, “no recreio, quando ofereço a minha amizade e brinco com todos, dou carinhos aos meus amigos, abraço as minhas amigas quando estão tristes”, apenas para apresentar algumas das respostas que foram ao encontro da questão lançada pela professora em formação.

Com base no diálogo anteriormente apresentado, foi desvendado o material encontrado pelos alunos e deu-se início à explicação da atividade que se seguiria. Recorde-se que o material em apreço era constituído por um envelope, escondido debaixo de uma secretária, que continha folhas de árvore pautadas, que serviriam para a atividade de escrita planeada para o final da aula, cuja descoberta foi realizada pelo primeiro grupo que terminou a resolução das atividades matemáticas. Porém, dada a escassez do tempo, a atividade foi continuada depois do intervalo, situação que não influenciou a motivação e interesse dos alunos pela tarefa, pois no momento

em que os mesmos regressaram à sala, prontamente solicitaram à professora estagiária se seria possível dar continuidade à tarefa, previamente, iniciada.

Com o intuito de consciencializar os alunos para a importância da generosidade, a atividade seguinte consistiu, então, na escrita de pequenas frases, numa imagem de uma folha de árvore pautada, para que se pudesse construir a árvore generosa da turma. Para tal, como forma de orientar os alunos nesta tarefa, cada folha possuía o início de uma frase que os mesmos deveriam completar, tal como “Senti-me feliz quando…”; “Senti-me generoso quando…”; “Ser generoso é…”; “Fiquei muito feliz porque…”. Desta forma, ao serem apresentadas algumas hipóteses de início de frase, foi possível obter-se uma ampla diversidade de construções frásicas em torno da temática abordada na aula.

Para concluir a atividade, cada aluno leu a sua frase, colando-a na copa da árvore projetada (v. figura 2). Apesar de, anteriormente a esta atividade, se ter desenvolvido um momento de reflexão sobre a temática, notou-se algum constrangimento por parte dos alunos na altura da explicação das suas frases e, como tal, houve a necessidade de se estabelecer um diálogo orientador, para que a criança, durante a sua apresentação, se sentisse confortável e confiante do trabalho que desenvolveu.

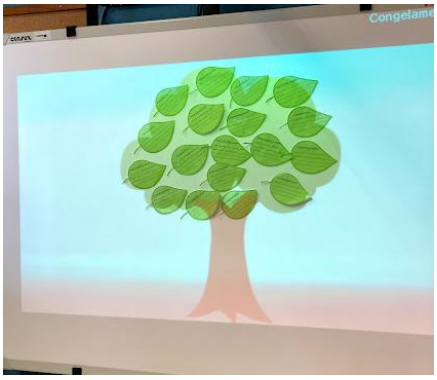


Figura 2 Imagem da árvore generosa construída pelos alunos.

4. SABER OUVIR, FALAR E ESCREVER PARA SABER SER: UM PROJETO INVESTIGATIVO

Integra o presente relatório uma componente investigativa que pressupôs a elaboração de um projeto de investigação, o qual será, neste capítulo, apresentado. A pertinência da realização de um trabalho deste âmbito deve-se ao facto de “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001).

Na linha de pensamento de João Pedro da Ponte e Lurdes Serrazina (2003), a investigação mostra-se, indubitavelmente, “um processo fundamental de construção do conhecimento'' (p. 13). Deste modo, os autores consideram que toda “a investigação começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma tanto quanto possível metódica, uma resposta convincente” (Ponte & Serrazina, 2003, p. 13). Neste sentido, será exposto, de seguida, a questão de partida, assim como os objetivos delineados para o projeto de investigação.

4.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

A identificação da situação-problema que impulsionou a investigação aconteceu de forma morosa e ponderada, tendo sido necessário lançar um olhar profundo sobre o contexto onde decorreu a prática educativa, com o intuito primordial de conhecer melhor as dinâmicas da turma, designadamente a interação com a sua professora cooperante e com as professoras estagiárias, pois através dessa observação puderam-se verificar as fragilidades patentes no grupo. Deste modo, foi possível, para a mestranda, encontrar “uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (Fortin, 1999, p. 48).

Face ao mencionado, a escolha do tema para o projeto de investigação surgiu através da observação naturalista, no contexto sala de aula, complementada com a consulta dos documentos curriculares de referência, tais como os Programas, as

Metas Curriculares e as Aprendizagens Essenciais. Assim, foi possível averiguar que o domínio menos trabalhado, e no qual as crianças daquele grupo revelavam mais carências, era o da Oralidade. Agregando, ainda, ao suprarreferido, a experiência da própria mestranda enquanto aluna, especialmente durante período de escolaridade obrigatória, este facto fê-la constatar que, desde essa altura, a Oralidade se revelava o parente pobre do currículo educativo trabalhado em sala de aula, contrastando com os domínios da Leitura, Escrita e Gramática, por exemplo, algo que se veio a prolongar até à atualidade.

Com base no exposto, tendo em conta o período de observação no contexto, foi possível verificar que quando era pedido aos alunos que expressassem a sua opinião sobre determinado assunto, estes demonstravam dificuldades na construção de um discurso coerente e coeso. O mesmo acontecia na escrita, ou seja, quando lhes era solicitada a realização de um texto de opinião, por exemplo, eram poucos os alunos que conseguiam organizar o seu pensamento e passá-lo para o papel.

É um facto que as crianças escrevem cada vez mais, quer seja através de mensagens rápidas para os seus amigos quer seja nas redes sociais. No entanto, o aumento da frequência com que escrevem não se traduz numa maior proficiência na utilização da linguagem escrita, pois as regras do funcionamento da língua são frequentemente ignoradas. Neste sentido, é necessário trabalhar os domínios selecionados para este projeto, pois ambos têm um peso social muito forte, sendo que são um requisito para se ser um cidadão informado e ativo na sociedade.

Identificada a situação-problema, foi necessário elaborar uma questão de partida que serviu "como foco de investigação" (Bento, 2011, p. 20), na medida em que esta permite "enunciar o projeto de investigação (…), através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32). Contudo, resumir um projeto a uma questão "não é necessariamente fácil, pois uma boa pergunta de partida deve preencher várias condições" (Quivy & Campenhoudt,1998, p. 32), sendo elas a clareza, a exequibilidade e a sua pertinência. A estas três características, Bento (2011) acrescenta, ainda, que uma questão de investigação sugere, frequentemente, "uma relação a ser investigada", o que significa "que duas qualidades ou características estão juntas ou ligadas de algum modo" (p.20).

Assim sendo, tendo em conta o problema identificado, o presente projeto de investigação procura responder à seguinte questão-problema: "De que forma pode o

trabalho de produção de textos escritos favorecer o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências ligadas à expressão oral dos alunos?". Deste modo, como forma de aprofundar o que se pretende saber neste projeto, foram definidos os seguintes objetivos de investigação: (i) determinar quais são as principais dificuldades que os sujeitos da amostra revelam nos domínios da escrita e da expressão oral; (ii) contribuir para o aperfeiçoamento da capacidade de expressão oral; (iii) aperfeiçoar a capacidade de construção de textos escritos, desde a fase da geração e planificação à revisão; (iv) trabalhar estes domínios do Português de forma intrínseca e interligada para favorecer as aprendizagens essenciais desta disciplina; (v) criar percursos metodológicos que possibilitem o aperfeiçoamento da expressão oral através da escrita, atendendo às especificidades dos alunos da amostra.

4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a questão-problema destacada anteriormente, compreende-se que este projeto gira em torno dos domínios da oralidade e da escrita, pelo que se torna crucial realizar uma abordagem teórica aos mesmos. Assim, neste subcapítulo, desenvolver-se-á uma abordagem às conceções existentes no meio educativo acerca de ambos os domínios, à relação existente entre os mesmos e, por fim, à forma como a escrita poderá desenvolver a expressão oral.

4.2.1 CONCEÇÕES SOBRE A ORALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO

A escola possui um peso social fundamental na formação dos alunos para que se tornem cidadãos informados e ativos na sociedade. No entanto, esta instituição, como componente vital de uma sociedade, adota "uma visão grafocêntrica da língua e da sua aprendizagem" (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011), isto é, dá primazia ao ensino e desenvolvimento da escrita. Confrontando esta ideia, Emília Amor (2001) afirma que se trata de uma visão que promove "conceções redutoras e mesmo infundadas" sobre ambos os domínios (Amor, 2001, p. 64).

De um modo geral, o ensino do Português como língua materna dedicou-se, quase de modo exclusivo, no exercício "das capacidades escritas e na reflexão

metalinguística assente nas produções escritas e materializada em produtos igualmente escritos" (Silva et al. 2011, p.7), como por exemplo, "a cópia, o ditado e a redação [que] tomam a escrita como o ponto de partida, o ponto de chegada e o veículo único da configuração linguística" (p.7).

Em concordância com o supracitado, Emília Amor (2001) refere que a oralidade se distingue por ser a modalidade que apresenta "um maior número de equívocos e [à qual] (...), em contradição, menor atenção se dedica" (p.62). Embora seja esta a primeira forma de linguagem adquirida e dominada pelo ser humano, de forma natural e espontânea, nunca foi atribuída demasiada importância ao seu estudo (Amor, 2001). Ainda assim, a mesma autora afirma que a oralidade "beneficiou de uma progressiva valorização, mas tal apenas se traduziu em enunciados de intenções e de princípios" que, na prática, se baseavam no "pressuposto espontaneista de que a verbalização simples e imediata resolveria, no espaço pedagógico, todos os problemas de apropriação e especialização linguístico-comunicativa" (Amor, 2001, p. 62).

Na mesma linha de pensamento, Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997) referem que qualquer aluno, na altura do seu ingresso no ensino básico, detém "domínio significativo da língua usada no grupo de socialização primária, i.e., a família" (p.35). Deste modo, é possível constatar que a obtenção de tal capacidade é fruto de "um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino" (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.35). Não obstante, o papel da escola torna-se fulcral no desenvolvimento linguístico dos alunos, na medida em que fomenta "a sua capacidade de expressão oral e (…) acesso à mestria da vertente escrita da língua" (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.35).

No entendimento das autoras, é imperativo que a escola, no que toca à oralidade, confronte "os alunos com o valor de "saber ouvir" e "saber expressar-se" adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação" (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.35). Assim, compreende-se que o intuito primordial, no primeiro caso - "saber ouvir" -, é "criar na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de seguir a mensagem do interlocutor" e de distinguir, numa mensagem, os aspetos que são essenciais e dos que são acessórios (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.35). Já o objetivo principal do segundo caso - "saber expressar-se" -, diz respeito à necessidade de tornar os alunos proficientes na comunicação oral, ou seja, torná-los

capazes “de expressar-se de forma clara, eficiente e criativa” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.35).

Numa perspetiva diacrónica, no contexto educativo português, Carla Monteiro (2020) afirma que a oralidade tem vindo a ganhar espaço nas aulas de Português devido “aos incentivos dados pelas instâncias educativas” (p.95). Com base no exposto, o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (1991) veio trazer algum equilíbrio entre “a comunicação oral (ouvir/falar), a leitura, a escrita e o funcionamento da língua” (Monteiro, 2020, p.96), defendendo que a “restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa e limita o seu acesso ao conhecimento” (Monteiro, 2020, p. 96). A mesma autora menciona o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), documento no qual a “oralidade é apresentada como competência autónoma, subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral” (Monteiro, 2020, p. 96), aspeto que se manteve no Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009).

Ainda sobre documentos curriculares de referência, com a homologação do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), o domínio em questão ganha um peso considerável, “particularmente no que concerne ao exercício das habilidades de comunicação verbal, paraverbal e não verbal em sala de aula” (Monteiro, 2020, p. 96). No que diz respeito ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e às Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), estes documentos vieram enfatizar a relevância “do desenvolvimento da competência comunicativa oral e a sua autorregulação e avaliação, de modo que os alunos se tornem verdadeiros comunicadores, respeitadores e colaboradores na sociedade atual” (Monteiro, 2020, p. 96).

4.2.2 RELAÇÕES ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

A fala e a escrita compreendem, no quotidiano de qualquer indivíduo, toda a atividade discursiva (Marcuschi, 1986). Lançando um olhar profundo sobre o dia-a-dia do ser humano, percebe-se que a produção de textos é uma constante. A título de exemplo, nas palavras de Marcushi (1986), o autor refere que, através da prática discursiva:

> falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante (p.13).

Ainda assim, é possível verificar que, "mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo" (Marcushi, 1986, p.14).

Não obstante, ambas as modalidades – a escrita e a oralidade -, devem ser encaradas como "parte de um *continuum* tipológico que vai do texto mais formal ao mais informal", dependendo do género discursivo, seja ele uma "conversação, carta familiar, entrevista de televisão, relatório, conferência, artigo de divulgação [ou]artigo científico" (Andrade, 2011, p. 50). Neste sentido, estas modalidades são "práticas e usos da língua com características específicas, pois apresentam condições de produção distintas" (Andrade, 2011, p. 50). De acordo com a autora, deveria ser lançando um olhar profundo sobre os usos da língua, "por parte dos estudiosos e profissionais que trabalham em educação", uma vez que "o que determina a variação linguística (formal, informal, culta, popular etc.), em todas as suas manifestações, são os usos que fazemos da língua" (Andrade, 2011, p.50). Deste modo, de acordo com a linha de pensamento da autora, "são as formas que procuram adequar-se aos usos, e não o inverso" (Andrade, 2011, p.50).

Embora esteja incutido no senso comum que a escrita é "uma representação da fala" (Andrade, 2011, p.50), tal noção não pode ser concebida, uma vez que esta é incapaz de produzir muitos dos fenómenos intrínsecos à oralidade, como, por exemplo, a "prosódia, [o] gesto, [e o] olhar" (Andrade, 2011, p.50). Além do exposto, esta modalidade é caracterizada por possuir "elementos próprios, ausentes na modalidade oral, como o tipo e tamanho de letras, cores, formatos, que desempenham, graficamente, a função dos gestos (…) e da prosódia" (Andrade, 2011, p.50). Desta forma, estas duas modalidades comungam do mesmo sistema linguístico, porém possuem "especificidades e condições distintas de realização" (Andrade, 2011, p.50), que serão, de seguida, nomeadas.

De modo a compreender e realizar uma análise adequada ao texto oral ou escrito, torna-se necessário, primeiramente, "identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa: falante – ouvinte/escritor – leitor" (Andrade, 2011, p.50). Assim como ter em conta "as condições de produção de cada texto", para que

uma “atividade interacional (ação social estabelecida entre os indivíduos)” (p.50) seja desenvolvida, uma vez que difere em cada modalidade.

No que concerne à fala, são diversas as características que esta apresenta, entre as quais, a “interação face a face (…); [o] planejamento simultâneo ou quase simultâneo à execução; [o] acesso imediato à reação do ouvinte; [e a] possibilidade de redirecionar o texto, posteriormente” (Andrade, 2011, p.51). Também são aspetos característicos da oralidade os marcadores discursivos, as marcas prosódicas, as hesitações, as repetições, as correções e a paráfrase (Andrade, 2011). Estes traços podem ser evidenciados em situações em que ocorrem conversas espontâneas, por exemplo, em chamadas telefónicas, entrevistas, debates, aulas, exposições académicas e conferências (Andrade, 2011).

Em relação à escrita, esta apresenta como características: uma “interação à distância”; uma planificação; a impossibilidade “de resposta imediata” e a possibilidade de “o escritor (...) modificar o texto a partir das possíveis reações do leitor” (Andrade, 2011, p.52). Tais traços surgem na escrita de bilhetes, cartas, entrevistas, atas, narrativas, manuais escolares, bulas, receitas, artigos científicos, leis, entre outros (Andrade, 2011).

4.3. A ESCRITA COMO RECURSO POTENCIADOR DA ORALIDADE: A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS COMO SUPORTE DA EXPRESSÃO ORAL

No presente subcapítulo, tal como o título atribuído indica, pretende-se demonstrar de que modo a produção de textos escritos poderá servir de suporte à expressão oral. Para tal, no primeiro tópico, será abordado o percurso de ensino e aprendizagem do oral, no segundo, o processo de produção oral, e, por último, o processo de escrita.

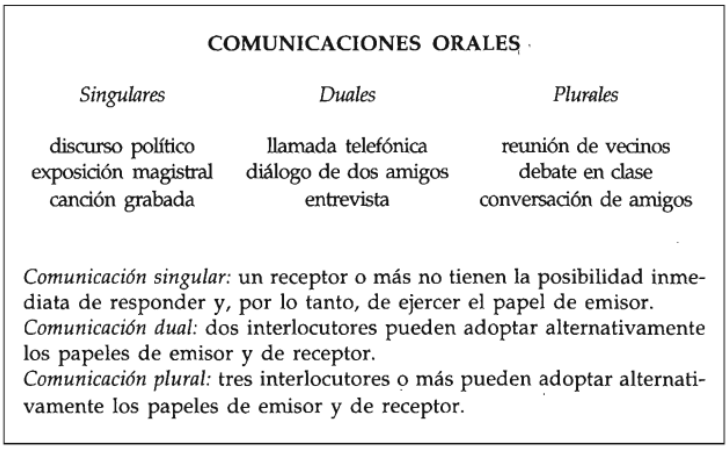
4.3.1 O PERCURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ORAL

Em concordância com a questão-problema proposta para este projeto de investigação - De que forma pode o trabalho de produção de textos escritos favorecer o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências ligadas à expressão oral dos alunos? -, apresentar-se-á, neste subcapítulo, o modo como a produção de textos escritos poderá desenvolver a expressão oral dos alunos.

Nos dias que correm, torna-se imperativo possuir um "nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita" (Cassany, Luna & Sanz, 1998, 135). Os autores referem que um indivíduo que possua no seu discurso oral lacunas que envolvam a coerência e clareza, "no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión" (Daniel Cassany, Marta Luna & Glòria Sanz, 1998, p.135).

Para tal, os autores supramencionados fazem referência à existência de diversos tipos de texto que poderão auxiliar o desenvolvimento das competências ligadas à expressão oral. Importa salientar, que, certamente, "no se trata de enseñar a hablar desde cero" (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 135), pois os alunos possuem a capacidade de se defender das mais diversas situações com que são confrontados, no seu dia-a-dia, como, por exemplo, "conversaciones familiares y coloquiales, diálogos, explicaciones breves, etc." (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 135). Trata-se de trabalhar, na sala de aula, algumas situações particulares, tais como as "comunicaciones de ámbito social: parlamentos, exposiciones, debates públicos, reuniones, discusiones; Las nuevas tecnologías: teléfono, radio, televisión; Las situaciones académicas: entrevistas, exámenes orales, exposiciones" (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 135).

Sobre os textos orais, brevemente, aludidos no parágrafo anterior, os autores fazem referência a três situações de comunicação delineadas por Badia *et al* (1988):



COMUNICACIONES ORALES

Singulares	*Duales*	*Plurales*
discurso político	llamada telefónica	reunión de vecinos
exposición magistral	diálogo de dos amigos	debate en clase
canción grabada	entrevista	conversación de amigos

Comunicación singular: un receptor o más no tienen la posibilidad inmediata de responder y, por lo tanto, de ejercer el papel de emisor.
Comunicación dual: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.
Comunicación plural: tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.

Figura 3 Situações de comunicação oral por Badia et al.(1988)

Observando o esquema apresentado (v. figura 3), compreende-se a divisão de comunicações orais em três grupos. O primeiro, relativo às comunicações orais singulares, diz respeito a uma situação em que o recetor não tem, no momento, a necessidade de falar, facto que, como consequência, permite uma preparação atempada do seu discurso (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 138). O segundo grupo, denominado “Comunicaciones orales duales” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 138), refere-se às situações em que os interlocutores podem alternar os seus papéis, como, por exemplo, nos casos de ligações telefónicas, diálogos entre amigos e entrevistas (Cassany, Luna & Sanz, 1998). Por fim, o terceiro grupo diz respeito às comunicações orais plurais, nomeadamente aos debates realizados na sala de aula, reuniões e conversas entre amigos. Nesta situação, os interlocutores, sendo mais do que dois, “pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 138).

Com base no exposto, conclui-se que cada um dos tipos de comunicação oral explanados possui características próprias que exigem, da parte do emissor, “habilidades distintas” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 138), pois, enquanto numa exposição oral, por exemplo, o emissor pode preparar o seu discurso, noutra situação, por exemplo, numa entrevista, “existe uma relação entre o emissor e o recetor “parecida a una partida de ping-pong” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 138), onde são dialogados temas de diversa ordem e o tempo de preparação do discurso é muito reduzido ou quase nulo. No caso da situação de um debate, tais habilidades são

também mobilizadas, no sentido em que a conversa promovida será “el resultado de la colaboración espontánea e incontrolada de varios participantes” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 138).

Assim, Daniel Cassany, Marta Luna e Glòria Sanz (1998) acreditam que estes tipos de comunicação oral deverão ser trabalhados com os alunos e, gradualmente, deverá ser aumentado o seu nível de complexidade, incidindo mais nos singulares, sendo o papel do professor direcionado para a criação de planos de aprendizagem que enfatizem as exposições formais do domínio em questão (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

Para tal, Bygate (1987), mencionado por Daniel Cassany, Marta Luna e Glòria Sanz (1998), apresenta um modelo de expressão oral (v. figura 4), através do qual é possível inferir a existência de uma a estreita relação entre a Oralidade e a Escrita.Urge salientar que o autor se refere a “conocimientos”, como todas as informações que o ser humano possui, assim como todas as coisas que memoriza, incluindo “el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis, etc.), pero también otros aspectos relacionados con la cultura (estructura de las comunicaciones, modelos culturales, etc.)” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 142).

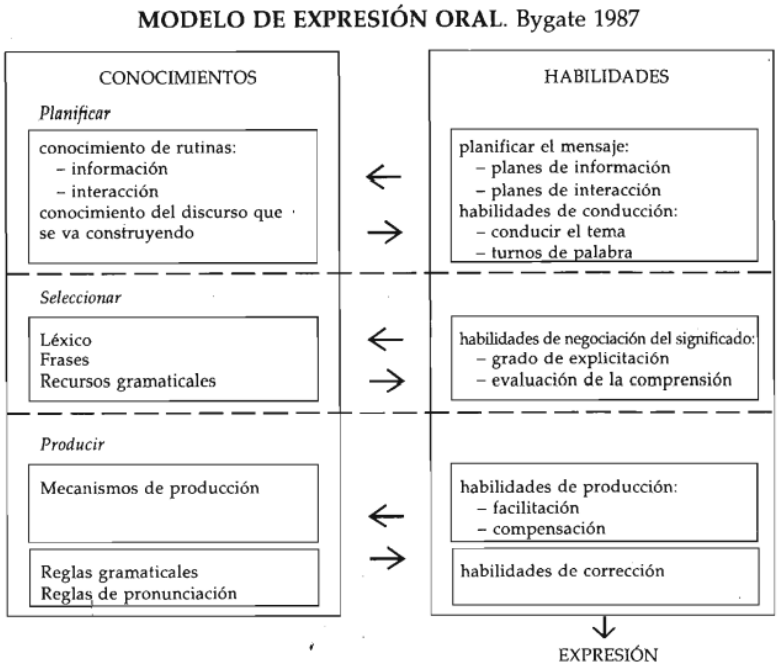


Figura 4 Modelo de expressão oral por Bygate (1987)

No que diz respeito às habilidades, o autor afirma que estas estão relacionadas com os comportamentos que são realizados nos momentos de expressão, isto é, a

habilidade de adaptação à temática da conversa e da adequação da linguagem, por exemplo (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

Neste sentido, através do modelo concebido pelo autor, é reforçada a importância da planificação de atividades que implicam o discurso oral, sendo necessário seguir as seguintes etapas: planificação, seleção e produção (Bygate, 1987; Cassany, Luna & Sanz, 1998).

De acordo com os autores, na fase da planificação existe a necessidade de definir o objetivo central daquilo que será tratado, por outras palavras, delimitar a temática que será abordada no discurso (Cassany, Luna & Sanz, 1998). Compreende-se, através da observação do esquema (v. figura 4), que tanto os conhecimentos como as habilidades se trabalham, em simultâneo, no processo de comunicação oral (Cassany, Luna & Sanz, 1998). Desta forma, torna-se crucial que sejam utilizados planos de informação e interação para que seja possível atribuir coesão e coerência ao discurso que será praticado (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

Na etapa subsequente é pretendido que se realize uma seleção do léxico, frases e recursos gramaticais que serão aplicadas ao discurso e, simultaneamente, se realize uma avaliação da compreensão do mesmo (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

Numa fase posterior, recorrendo a mecanismos de produção que promovam a simplificação do discurso, é chegado o momento de o produzir (Cassany, Luna & Sanz, 1998). A última etapa está estritamente relacionada com as habilidades de correção do locutor, isto é, torna-se necessário que este seja capaz de, com base nas normas gramaticais, realizar uma autocorreção do seu discurso (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

4.3.1.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO ORAL: PLANIFICAR, PRODUZIR, AVALIAR

O “treino das competências orais” (Silva *et al*., 2011, p. 17), no ensino formal da oralidade, não se traduz na “mera exposição oral de conteúdos” (p.17), pois estas competências englobam vários aspetos e conhecimentos que devem ser explorados.

Diante do exposto, torna-se pertinente enfatizar as competências ligadas à expressão oral, apresentadas por Eduardo Lugarini (2003), sendo elas a ideativa, a pragmática, a sintática e a textual, semântica e técnica. No que respeita à ideativa,

esta refere-se à competência que permite "planificar (…) o conteúdo da mensagem" (Lugarini, 2003, p.123), quanto à finalidade do discurso, a clareza do que é pretendido transmitir, a seleção do "elemento central da comunicação" (p.123) e a identificação das informações que servirão de suporte à produção oral são condições essenciais. Quanto à competência pragmática, esta refere-se à análise "dos elementos da situação comunicativa" (Lugarini, 20003, p. 124) e à adequação da produção de acordo com a sua finalidade, estruturação e aspetos não-verbais. Já a competência sintática e textual contribui para a produção de "frases sintacticamente aceitáveis e textos que cumpram as características da textualidade, isto é, que estejam dotados de coerência interna e tenham um sentido acabado" (Lugarini, 2003, p.125). Por último, o autor apresenta a competência semântica, que implica que o aluno dê sentido ao texto, de acordo com a finalidade da comunicação, e a competência técnica, que diz respeito ao controlo da voz, ao "ritmo da emissão e, quando a situação o possibilita, a própria posição perante a pessoa que o escuta" (Lugarini, 2003, p. 126).

Deste modo, são destacadas, por Silva *et al*. (2011), algumas dimensões que possibilitam o desenvolvimento dessas competências, através de um ensino explícito, sendo elas, as "competências articulatórias; competências prosódicas; competências pragmático-discursivas; consciência explícita de fenómenos de variação linguística a nível das estruturas fonético-fonológicas da língua; planeamento de produções linguísticas" (Silva *et al*., 2011, p. 17).

Atribuindo enfoque à última competência mencionada, os documentos curriculares de referência, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais de Português para o 6.º ano*, enfatizam a necessidade de planificar, produzir e avaliar o ensino formal do oral. Assim, revela isto a necessidade de a escola refletir e reconsiderar as suas práticas, no que respeita ao ensino da oralidade, fazendo um paralelismo entre as fases do ensino da expressão escrita e as de expressão oral, pois ambas possuem aspetos semelhantes (Cros & Vilà, 1999).

No que respeita à planificação das atividades de expressão oral, Silva *et al.* (2011) referem que esta etapa surge da necessidade de ultrapassar o preconceito de que a expressão oral "se caracteriza (...) pelo improviso e pela falta de coerência" (Silva *et al.* 2011, p. 25). Nesta etapa, o aluno deve reunir informações sobre a temática a abordar, com o intuito de precaver alguma falha no conhecimento da matéria (Silva *et al.* 2011). Esta fase implica, também, a organização e planificação daquilo que o aluno "(…) 'vai dizer', 'como o vai dizer' em função do 'a quem' e do

‘com que objetivos’” (Pinto, 2010, p. 15). Ainda nesta etapa, o aluno deve proceder à elaboração de um guião, em que estabelece os objetivos da comunicação, seleciona e organiza as informações recolhidas, estruturando-as por meio de um registo escrito (Marques & Silva, 2007).

Importa, também, salientar que “el nível de explicitación del discurso afecta a la cantidad de ínformació a los demás aspectos lingüísticos, como la selección gramatical y léxica” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 146). Os autores referem que, quanto mais o discurso for detalhado, maior é a probabilidade de que sejam utilizadas palavras “específicas de un campo léxico o de que la sintaxis sea más compleja” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 146). Contudo, tal dependerá, certamente, “de los conocimientos lingüísticos del interlocutor” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 146).

A etapa seguinte, denominada produção ou execução, destina-se ao momento em que é produzido o texto pelo discente, tendo como orientação o registo escrito realizado anteriormente. Assim, o aluno, fazendo uso de um vocabulário e linguagem adequados, deverá proceder à exposição do seu discurso para o público definido (Marques & Silva, 2007). É crucial, também, ter em consideração os aspetos não-verbais que integram esta fase, sendo eles “la impostación de la voz, el volumen, el tono, los matices y las inflexiones”, assim como, a postura, os gestos e os movimentos corporais (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 147). A propósito dos aspetos mencionados, Edoardo Lugarini (2003) afirma que estes podem incorporar ou substituir

> segmentos ou partes de enunciados, relacionar enunciados ou intervenções dialógicas, realizar a função de manifestação de concordância e de discordância ou estados de espírito como o espanto, a surpresa, a admiração, a perplexidade, a incredulidade, a repulsa, a ironia (p. 114).

O autor acrescenta que os aspetos não-verbais podem, ainda, servir de *feedback e* estabelecer diretamente uma relação entre o “enunciado e o contexto extralinguístico” (Lugarini, 2003, p.114)

Por último, é realizada uma avaliação, feita pelo próprio aluno, uma heteroavaliação, levada a cabo pelos colegas e, ainda, a avaliação do professor (Silva *et al.* 2011). O intuito primordial desta fase prende-se com o facto de o aluno ser capaz de verificar as suas falhas, assim como as potencialidades do seu trabalho, perspetivando futuras melhorias (Marques & Silva, 2007). Para tal ser possível, poderão ser distribuídas grelhas de observação (Silva *et al.* 2011) e recursos audiovisuais, como, por exemplo, a gravação de vídeo ou áudio (Cassany, Luna &

Sanz, 1998). Estes dois últimos instrumentos dão, assim, a possibilidade de, no caso do áudio, se reaver a informação através da audição e analisar os aspetos verbais do discurso, e, no caso do vídeo, visualizar a prestação do aluno, dando enfoque aos aspetos não-verbais, nomeadamente "la mirada o la gesticulación hasta otros aspectos más escondidos como el espacio emisor-receptor o el movimiento del cuerpo (postura, inclinación (…)". (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 147).

Em traços gerais, é possível afirmar que a planificação do ensino da expressão oral deve ser programada a médio e longo prazo, na medida em que "los resultados positivos de algunos de los ejercicios que se realizan en nuestra aula tal vez no se revelen hasta pasado un tiempo" (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 151). Assim, de modo a desenvolver o domínio da oralidade, cabe ao professor planificar e promover aulas a este dedicadas, uma vez que "requiere práctica y ejercitación, y se consolida con la experiencia y la continuidade" (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 151).

4.3.1.2 O PROCESSO DE ESCRITA: PLANIFICAÇÃO, TEXTUALIZAÇÃO, REVISÃO

À luz do pensamento de Silva *et al.* (2011), o modo de organizar, estruturar e planificar o texto oral, em muito se assemelha ao escrito, sendo que os aspetos que afastam essa paridade têm que ver com os aspetos paralinguísticos, referidos ao longo deste capítulo.

Considerando o pressuposto inicial que despoletou o presente projeto de investigação, torna-se necessário proceder à explanação e caracterização do processo de escrita.

De acordo com Cristina Sá e Ewerton Luna (2016), "quer seja feita individualmente, quer de forma colaborativa, a produção de um texto escrito deve sempre ter em conta determinadas operações" (p.16), com o intuito de garantir a escrita de um texto estruturado, coerente e coeso. Assim, de seguida, serão apresentadas e caracterizadas as fases deste processo, que se denominam planificação, redação ou textualização e revisão.

A primeira etapa – planificação - diz respeito ao momento em que o aluno prepara o texto a produzir, levando a cabo os seguintes aspetos: a identificação da

temática a abordar; a reunião das informações relevantes sobre o tema; a seleção, organização e hierarquização das informações que serão utilizadas na produção do texto; a análise dos traços característicos da situação de comunicação em questão e, ainda, a seleção do "tipo/género textual que vai ser adotado" (Sá & Luna, 2016, p.14).

A etapa seguinte diz respeito à textualização ou redação do texto que, tal como a nomenclatura indica, corresponde ao momento em que o aluno redige "o texto, procurando as palavras que o formarão (…) colocando-as no papel ou no ecrã" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17). Durante a escrita do texto, é necessário que o aluno tenha em atenção as exigências que este implica, designadamente a "explicitação de conteúdo" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18), a "formulação linguística" (p. 18) e a "articulação linguística" (p. 18). Relativamente à primeira, esta significa que, mesmo que tenha havido anteriormente uma planificação cuidada do texto, se torna necessária a explicitação dos tópicos formulados para que se permita "ao leitor aceder ao conhecimento" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). De acordo com os autores, a segunda exigência que a redação de um texto contempla refere-se à necessidade de a exposição do conteúdo ter de realizada em conformidade com a tipologia textual selecionada (Barbeiro & Pereira, 2007). O último aspeto mencionado – a articulação linguística - faz alusão à importância de um texto ser coeso e coerente. A propósito deste aspeto, os autores referem que

> um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

A última etapa do processo de produção do texto escrito, ou seja, a revisão, é o momento que se processa pela "leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Esta fase pode acontecer durante o momento de redação do texto ou pode ser realizada no fim desse processo. Esta fase implica que o aluno proceda à revisão não só dos "aspectos gráficos ou ortográficos" como também, se necessário, a uma "reorganização e reescrita de partes do texto, [dependendo] da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19).

4.4. METODOLOGIA

No presente projeto de investigação, a metodologia selecionada para o decorrer deste trabalho foi a de natureza qualitativa. Nesta abordagem, tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, é imperativo que os investigadores lancem um olhar empático para com o seu público-alvo com o intuito de adquirir uma multiplicidade de perspetivas pertinentes para a sua investigação. Por sua vez, à diversidade de pontos de vista obtidos não são apregoados juízos de valor, pelo contrário, é-lhes conferido um olhar compreensivo e investigativo.

Uma vez que se optou por uma Metodologia Qualitativa, mostra-se relevante averiguar e elencar, ainda que sucintamente, os cinco aspetos basilares que melhor a caracterizam. Em concordância com a linha de pensamento de Bogdan e Bicklen (1994), a primeira característica desta abordagem refere-se ao facto de a "fonte directa de dados [ser] o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (p.47), isto é, os investigadores apologistas desta metodologia focam a sua investigação num espaço que definem, pois creem ser crucial ter em consideração o contexto que envolvente, na medida em que "as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 48).

A segunda característica evidenciada pelos mesmos autores relaciona-se com o facto de este género de investigação estar rigorosamente vinculado à descrição. Por outras palavras, os "dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números" (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 48). O que implica que sejam estudados num todo, "respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos" (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 48).

Inerente ainda à investigação qualitativa, a terceira característica destaca o facto de esta metodologia enfatizar o processo em si e, não, apenas os resultados ou produtos. As informações recolhidas, nesta abordagem, são estudadas indutivamente, isto é, o investigador não recolhe "dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando" (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 50).

Por último, a característica que finda o conjunto dos aspetos que definem a Investigação Qualitativa tem que ver com a importância que esta atribui ao significado, ao sentido das informações. Neste caso, os

> investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes" (Erickson, 1986, citado por Bogdan & Bicklen, 1994, p. 50).

4.4.1INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo por base a metodologia suprarreferida, com vista à obtenção de informações para a exploração dos objetivos definidos para o presente projeto de investigação, foram utilizados instrumentos de recolha de dados relativos à observação naturalista direta e indireta. Para a primeira, a mestranda optou pela utilização de notas de campo, com o objetivo de reunir informações pertinentes acerca do desempenho dos alunos nas atividades que envolviam a compreensão do oral e a expressão oral. Para a segunda, foram utilizados o inquérito por questionário aos alunos e a entrevista à professora cooperante.

Note-se que a observação qualitativa é fundamentalmente naturalista, uma vez que é colocada em prática no contexto onde se desenvolve a ação e sobre a qual o observador não manipula os sujeitos da investigação, nem intervém no contexto (Aires, 2015). Deste modo, esta técnica garante a obtenção de dados cruciais, de modo pormenorizado, dada a proximidade direta com as situações específicas.

Outro instrumento de recolha utilizado foi uma entrevista à professora cooperante para que esta pudesse dar o seu parecer, uma vez que para além de professora de Português e HGP era, também, diretora de turma do grupo em questão. Esta entrevista facilitou, por isso, a compreensão das fragilidades específicas dos alunos nos domínios da oralidade e da escrita, assim como as estratégias que têm vindo a ser utilizadas para colmatar as falhas identificadas. Dado que a "entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente" (Aires, 2015, p. 29), a utilização deste instrumento possibilita a recolha de informação de modo descritivo, obtida através do diálogo com o sujeito e, concomitantemente, permite que o investigador desenvolva "intuitivamente uma ideia

sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 134).

Por último, foi aplicado aos alunos um inquérito por questionário, com o intuito de compreender a perceção que detinham relativamente aos seus hábitos de escrita e de expressão oral, assim como as conceções que possuíam destes domínios. A seleção do instrumento de recolha de informação referido deveu-se ao facto de este ser o "mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista, visto que nele se recorre a um conjunto de perguntas, inseridas no questionário sob uma forma e segundo uma ordem prévia estritamente programadas" (Almeida & Pinto, 1995, p. 400). Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de responder livremente através de perguntas abertas, assim como fechadas, onde tiveram de optar entre uma lista tipificada de respostas (Almeida & Pinto, 1995).

4.4.2 AMOSTRA

O presente projeto de investigação contou com a participação da turma de 6.º ano, onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, e com a colaboração da professora cooperante das disciplinas de Português e HGP. As idades dos sujeitos da amostra estavam compreendidas entre os 11 e 13 anos, sendo todos estes de nacionalidade portuguesa. É de salientar que, embora a turma fosse constituída por 21 alunos, responderam ao questionário 20 alunos.

4.4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO

No presente subcapítulo será realizada uma análise e interpretação das informações recolhidas através dos instrumentos de recolha de dados explanados anteriormente. Neste sentido, uma vez que a professora cooperante teve um papel crucial para a seleção da temática deste projeto de investigação, será realizada uma comparação entre as respostas adquiridas na entrevista e as respostas dadas pelos estudantes no inquérito por questionário.

Em conformidade com as notas de campo registadas pela professora estagiária, foi possível averiguar, em dois momentos de atividades de expressão oral,

que uma parte significativa da turma não tinha em consideração os aspetos não-verbais do discurso oral, isto é, a postura, o tom de voz e os gestos. Os alunos demonstravam, na sua maioria, uma grande inibição – uma vez que a exposição oral não tinha sido planificada -, a utilização intensa de bordões linguísticos e um vocabulário parco.

De acordo com o exposto, Emília Amor (2001) refere que, embora os alunos frequentem fases escolares avançadas, existe um padrão de fragilidades que lhes são características, tais como "bloqueios generalizados quanto ao exercício da palavra" (p. 76), isto é, os alunos recusam-se a falar ou, quando falam, apresentam enormes dificuldades e, consequentemente, "retraem[-se] (…) [,] (…) falam constrangidos, receosos e diminuídos das suas capacidades" (p. 76). Apresentam, igualmente, fragilidades no que concerne à manifestação de opiniões, "dificuldades no campo linguístico-discursivo, [designadamente] incorreções no plano fonológico-articulatório, problemas ao nível da emissão, intensidade e colocação da voz" e, ainda, uma utilização constante dos "mesmos termos, frases feitas, 'tiques' de linguagem, 'modismos'" (p. 76).

Em virtude da metodologia selecionada para este projeto, foi possível obter um vasto leque de perspetivas sobre as quais se tentou não impor qualquer juízo de valor para que as respostas não fossem enviesadas. Assim, considerando o contacto próximo com o contexto, a investigação de natureza qualitativa possibilitou que este fosse a fonte direta de informações, assim como permitiu que se obtivesse e analisasse, de forma adequada e contextualizada, a perspetiva dos inquiridos (Bogdan & Biklen, 1994).

O inquérito por questionário (v. Apêndice F) aplicado aos alunos continha questões de resposta aberta e fechada, tendo sido realizado num regime presencial. Este instrumento encontrava-se tripartido. Numa primeira fase, solicitou-se a identificação do aluno, na segunda, criou-se um separador com questões acerca da oralidade e, por último, na terceira parte, um sobre a escrita. Convém referir que as questões colocadas sobre a Oralidade e a Escrita derivaram da partilha feita pela professora cooperante, que mencionou, durante a entrevista, que eram esses os domínios nos quais os alunos inquiridos demonstravam maiores fragilidades. Em relação às respostas obtidas na parte inicial do inquérito, cujo intuito era compreender quais eram as disciplinas preferidas dos alunos, foi possível constatar que as preferências incidiam, afincadamente, nas disciplinas de Educação Física (40%) e

Ciências Naturais (40%), seguindo-se a de Inglês (35%). Com igual percentagem, as disciplinas de Português, HGP e Matemática corresponderam a preferências de 20% dos inquiridos. As disciplinas menos selecionadas foram as de Educação Visual (15%), TIC (5%) e, por fim, Educação Tecnológica, sem nenhuma resposta obtida.

Com base nas opções tomadas pelos alunos na questão anterior, solicitou-se que justificassem a escolha das preferências indicadas. Embora a maioria dos inquiridos tenha explanado a razão das suas preferências - por exemplo, relativamente à disciplina de Inglês: “A minha disciplina preferida é o inglês porque a língua é universal e porque também quero ir pra Inglaterra”; ou, sobre a disciplina de Português; “Porque gosto muito de ler” -, houve alguns que referiram não saber o porquê da sua escolha.

Também nesta primeira fase, questionou-se os alunos acerca do género de atividades que mais prezavam nas aulas de Português. Sendo uma pergunta de resposta aberta, esperava-se apurar diferentes pontos de vista. Contudo, as atividades elencadas pelos alunos rondavam atividades de leitura (“porque aprendo a ler melhor” e “porque é uma altura da aula mais calma”) e a realização de exercícios e atividades de gramática (porque “me ajuda a tirar as duvidas [sic]”). Os inquiridos revelaram, ainda, o gosto por atividades realizadas em grupo como também pelas de âmbito individual.

Na segunda parte do questionário, pretendia-se compreender quais as conceções que os estudantes detinham acerca do domínio da oralidade. Assim sendo, questionou-se os inquiridos sobre o que entendiam por oralidade ou expressão oral, sendo que as respostas dadas se dividiram entre “é falar pra todos”, “quando temos que dar as nossas ideias”, “é trocar ideias e debater assuntos oralmente” e “não sei, não sei explicar”.

A questão subsequente requeria (v. gráfico 1) que os discentes selecionassem, dentro das opções sugeridas, as atividades que lhes parecessem ser de expressão oral, tal como é apresentado no seguinte gráfico:

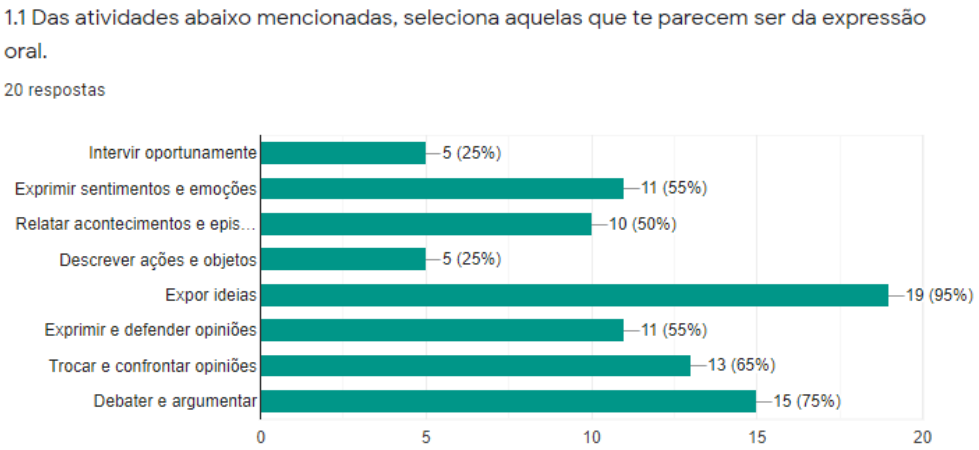


Gráfico 1 Questão 1.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Ao analisar o gráfico, prontamente se percebe que a categoria com maior destaque (95%) refere-se à exposição de ideias, seguindo-se, com 75%, os momentos de debate e argumentação como atividades que os inquiridos consideraram integrar a expressão oral. Das opções sugeridas, 65% dos alunos assinalaram, ainda, a troca e confronto de opiniões como atividades pertencentes à expressão oral. Com igual percentagem, os alunos consideraram que exprimir e defender opiniões (55%), assim como exprimir sentimentos e emoções (55%) pertenciam a atividades inseridas no âmbito da expressão oral. Relativamente ao relato de acontecimentos ou episódios, a opção foi considerada por metade dos inquiridos. Por último, poucos foram os alunos (25%) que ponderaram a intervenção de forma oportuna e a descrição de ações e objetos como atividades de expressão oral.

Com base nas opções da questão anterior, perguntou-se aos alunos quais as que costumavam realizar em sala de aula. Através do seguinte gráfico, é possível verificar que as atividades que os alunos consideraram ser de expressão oral, na questão anterior, divergem um pouco daquelas que realizam em sala de aula:

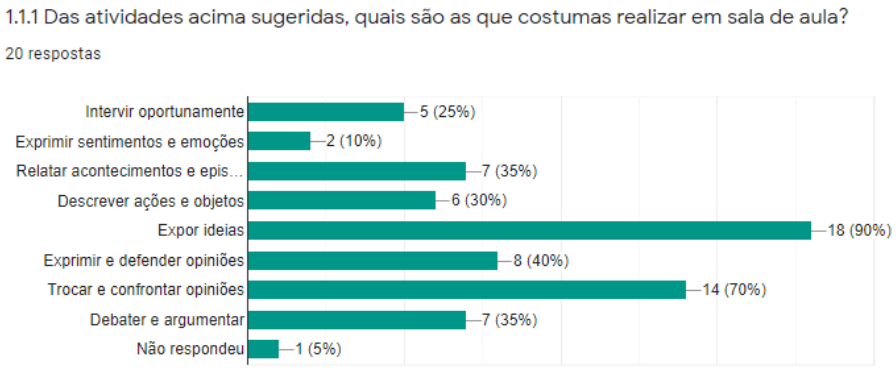


Gráfico 2 Questão 1.1.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Compreende-se, através da leitura do gráfico, que a exposição de ideias (90%), assim como a troca e o confronto de opiniões (70%) são atividades que prevalecem em sala de aula. As atividades de expressão e defesa de opiniões foram consideradas por 40% dos alunos. As atividades de relato de acontecimentos e episódios e as de debate e argumentação foram referidas, como igual percentagem, por 35% dos elementos. Alguns inquiridos (30%) selecionaram, ainda, a descrição de ações e objetos como atividade de expressão oral desenvolvida em contexto sala de aula e 25% selecionou a opção "Intervir oportunamente". Apenas 10% dos alunos aludiram à expressão de sentimentos e emoções. Note-se que, nesta questão, apenas um aluno não respondeu.

Ainda na secção do questionário dedicada à Oralidade, perguntou-se aos inquiridos o que entendiam por compreensão do oral. As respostas a esta questão seguiram, maioritariamente, a mesma linha de pensamento: "Entender o que as outras pessoas dizem"; "É compreender aquilo que nos é dito. Por exemplo, um colega lê um texto em voz alta e nós percebemos o que ele está a ler"; "Entender o que o colega esta [sic] a falar.". No entanto, surgiram, também, outras afirmações, tais como: "Eu entendo que compreensão do oral é compreender a fala das pessoas"; "é quando compreendes alguma coisa tipo, quando percebes que uma pessoa está feliz"; "É quando um professor nos está a explicar algo oralmente e nos intendemos [sic]". Ainda nesta questão de resposta aberta, houve dois alunos que afirmaram desconhecer este conceito.

Na questão seguinte, pediu-se aos inquiridos que selecionassem, das atividades apresentadas, quais as que consideravam ser do domínio da compreensão do oral. O gráfico seguinte (v. gráfico 3) demonstra, na ótica dos estudantes, as atividades que faziam parte da compreensão do oral.

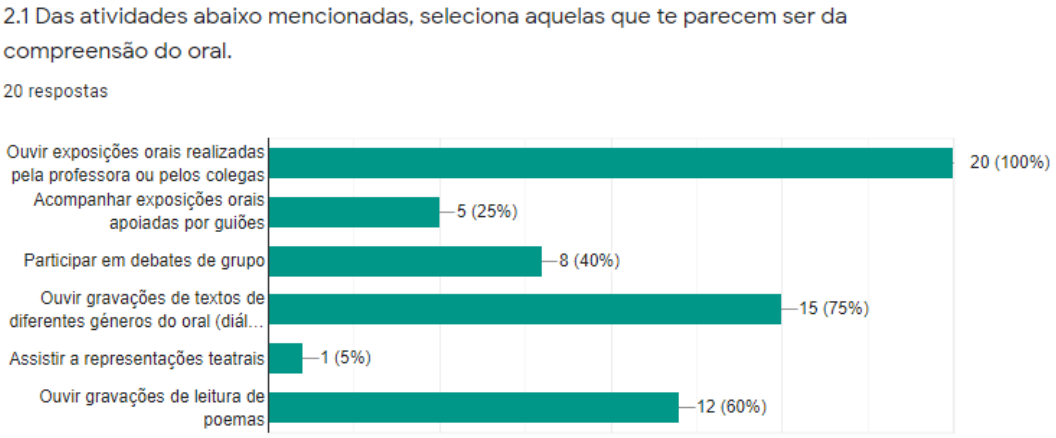


Gráfico 3 Questão 2.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Ao analisar o gráfico, constata-se que as atividades que pressupõem “Ouvir exposições orais realizadas pela professora ou pelos colegas” apresentam unanimidade por parte de todos os inquiridos. Embora com menos destaque, as atividades de escuta de gravações de textos de diferentes géneros do oral foram selecionadas por 75% dos alunos.

Relativamente à escuta de gravações de leitura de poemas, cerca de 60% dos alunos afirmou que a atividade correspondia ao âmbito da compreensão do oral. No que diz respeito à participação em debates de grupo, 40% dos inquiridos selecionou essa opção. Em menor proporção, as atividades de “Acompanhar exposições orais apoiadas por guiões” e “Assistir a representações teatrais” representaram 25% e 5% das opções, respetivamente.

Das opções evidenciadas na questão anterior, pediu-se aos alunos que selecionassem as que, por norma, costumavam realizar em sala de aula (v. gráfico 4). Assim, foram obtidos os resultados representados no gráfico seguinte:

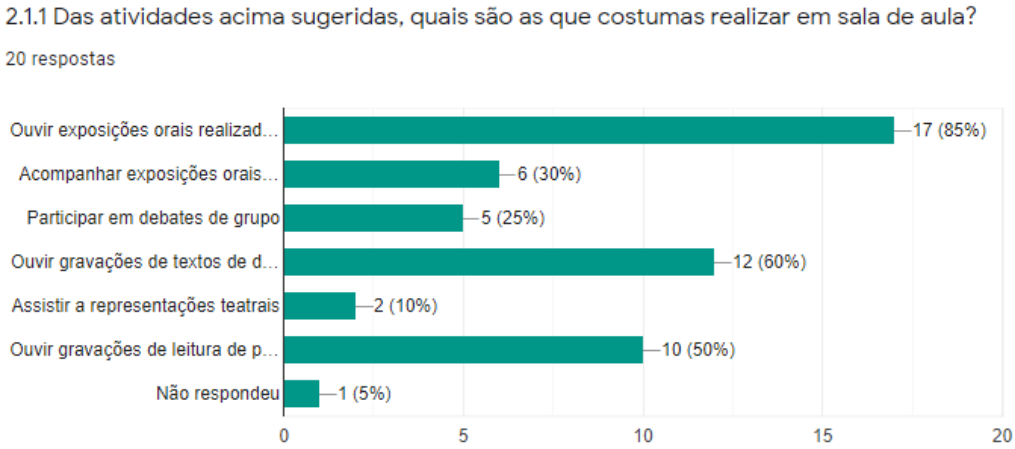


Gráfico 4 Questão 2.1.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

A maioria dos inquiridos (85%) assinalou a opção que dizia respeito a “Ouvir exposições orais realizadas pela professora ou pelos colegas”. Já a atividade “Ouvir gravações de textos de diferentes géneros do oral” foi indicada por 60% dos elementos da amostra. No que concerne à atividade “Ouvir gravações de leitura de poemas”, metade da turma assinalou esta opção. Realizados com menos frequência, evidenciaram-se os exercícios de “Acompanhar exposições orais apoiadas por guiões” (30%); “Participar em debates de grupo” (25%) e “Assistir a representações teatrais” (10%). Houve, ainda, um aluno que não selecionou nenhuma das opções.

A questão seguinte tinha como intuito compreender a capacidade de os inquiridos se expressarem, quando lhes era solicitado a participação oral ou sempre que queriam comunicar algo com a turma (v. gráfico 5). Neste sentido, pode-se verificar, pela leitura do gráfico abaixo apresentado, que 30% dos alunos considerava sentir-se capaz de se expressar oralmente de forma ocasional, e, ainda, que outros 30% consideravam que tinham essa capacidade frequentemente. Com menor expressividade, 25% dos inquiridos referiu que muito frequentemente se sentiam capazes de se expressar oralmente, quando solicitado, e, apenas 15 % assinalou a opção “Raramente”. Importa referir que nenhum aluno selecionou “Nunca” como resposta.

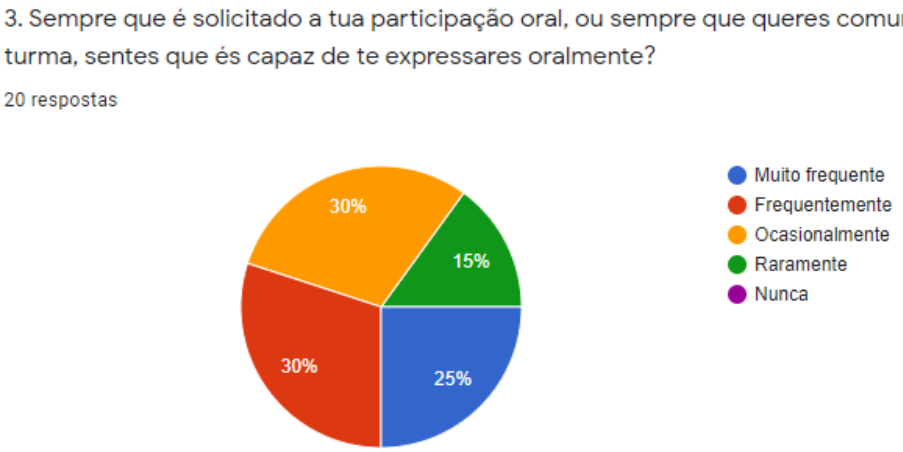


Gráfico 5 Questão 3, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Aos que responderam “Raramente” e “Nunca” - v. gráfico 5 - pediu-se que selecionassem a razão pela qual sentiam dificuldade em se expressar, sendo que a resposta que obteve maior incidência (15%) foi o facto de terem receio de serem corrigidos. Com 10%, foram assinaladas as seguintes razões: “Tenho dificuldade em perceber o que é pretendido”; “Nunca fui estimulado a falar em público”; “Tenho falta de vocabulário”; “Tenho receio de ser corrigido”; “Tenho receio que os meus colegas trocem de mim” e “Sou tímido”. Apenas um inquirido (5%) considerou que a razão pela qual sente dificuldade em expressar-se diz respeito à dificuldade que sente em organizar o pensamento.

A questão que se seguiu tinha como objetivo compreender a frequência com que os inquiridos sentiam que as mensagens que queriam passar aos colegas eram entendidas. A esta questão, 75% dos alunos respondeu que era frequente sentirem que os colegas compreendiam o que estes queriam transmitir, 20% considerou a situação ocasional e 5% assinalou como muito frequente.

A questão subsequente pretendia compreender qual a faixa da população com a qual os inquiridos sentiam mais facilidade em comunicar. Para tal, apresentaram-se algumas opções, tais como, familiares, amigos, colegas, professores, funcionários da escola, pessoas desconhecidas e, ainda, se deu espaço para que os alunos sugerissem outras opções que não estivessem mencionadas. Neste sentido, as duas categorias mais selecionadas foram os familiares (65%) e amigos (65%). No contexto escolar, cerca de 15% dos inquiridos selecionou os professores e 10% selecionou os funcionários da escola. É de salientar que nenhum aluno selecionou a opção "Colegas". Colocou-se, de igual modo, a opção "Pessoas desconhecidas", sendo que apenas 5% a selecionou.

Ainda sobre a questão anterior, apresentaram-se, numa tabela, as mesmas opções (v. gráfico 6), com o intuito de os alunos indicarem o grau de facilidade que sentiam em comunicar, sendo 1 o grau menos fácil e 5 o grau mais fácil, tal como pode ser observado no próximo gráfico:

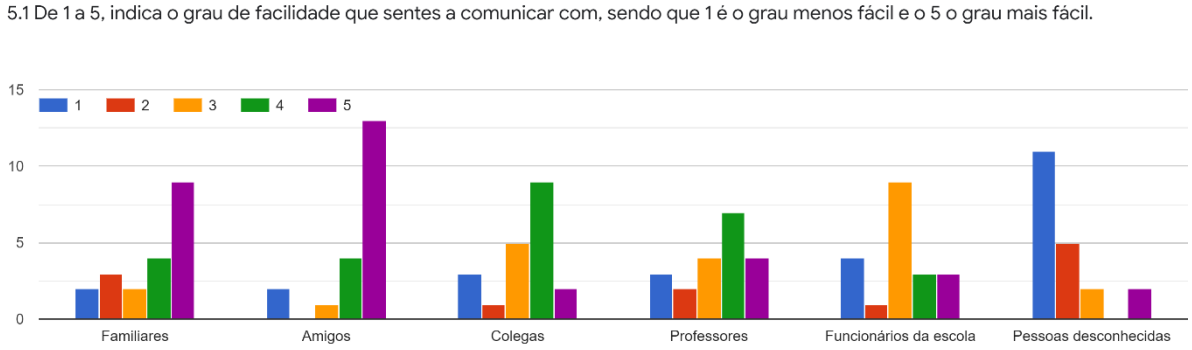


Gráfico 6 Questão 5.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Analisando o gráfico, constata-se que a maioria dos inquiridos (nove alunos) indicaram que as pessoas com quem mais facilidade tinham em comunicar eram os familiares. Ainda nessa categoria, quatro alunos selecionaram o grau de nível quatro, representando facilidade, e dois alunos assinalaram o grau de nível três, o que se traduz em alguma facilidade. Os graus de nível dois e de um, representando pouca e muito pouca facilidade, obtiveram, respetivamente, a seleção de três e dois inquiridos.

Em relação à categoria "amigos", notou-se, claramente, uma acentuada seleção do grau de nível cinco, tendo sido esta categoria selecionada por treze inquiridos, representando, assim, o grupo com o qual os alunos detinham maior facilidade em comunicar. Já em relação ao grau de nível quatro, este foi selecionado

por três inquiridos, o nível três, por um, e o nível um, por dois alunos. Note-se que o grau de nível dois, não foi selecionado por nenhum aluno.

Apresentou-se, também, a categoria “colegas”. Nesta, dois inquiridos selecionaram o grau de nível cinco, representando maior facilidade, nove inquiridos selecionaram o grau de nível quatro e cinco escolheram o grau de nível três. Já o grau de nível dois foi selecionado por um aluno e o de nível um, por três alunos.

Solicitou-se, igualmente, que os inquiridos indicassem o grau de facilidade que detinham em comunicar com os professores. Desta feita, quatro alunos selecionaram o grau de nível cinco; sete, o grau de nível quatro, e quatro, o grau de nível três. Relativamente aos graus que representavam menor facilidade, dois alunos selecionaram o grau dois e três, o grau um.

Em relação aos funcionários da escola, três alunos assinalaram ter muita facilidade (grau 5) em comunicar com este grupo pertencente à comunidade educativa e três assinalaram o grau de nível quatro. Importa salientar, ainda, que, a maioria dos inquiridos (nove alunos) selecionou o grau de nível três, um aluno selecionou o grau dois e quatro, o grau um.

Por último, em relação a “pessoas desconhecidas”, os inquiridos apontaram possuir menos facilidade em comunicar, sendo que onze alunos indicaram o grau de nível um e cinco, o grau de nível dois. Tanto o grau de nível três, como o de cinco obtiveram três seleções, enquanto o nível dois não foi selecionado por nenhum dos inquiridos.

Posteriormente, como forma de perceber se os alunos sentiam dificuldade na realização de atividades de expressão oral, colocou-se uma pergunta de resposta fechada sobre a qual a maioria (40%) dos alunos revelou não saber se detinha alguma dificuldade, 35% afirmou que não possuía qualquer dificuldade e 20%, selecionou “Talvez” como resposta, evidenciando, assim, alguma incerteza. Torna-se relevante salientar que nenhum aluno selecionou a opção “Sim”, ou seja, nenhum aluno considerou ter dificuldades na realização de atividades de expressão oral.

Ainda assim, solicitou-se aos alunos que justificassem a sua escolha, sendo que cinco alunos preferiram não responder. Os alunos que afirmaram não possuir dificuldade na realização de atividades do âmbito da oralidade, justificaram a sua opinião, referindo: “Sinto-me à vontade de me expressar para os outros”; “Porque eu sinto-me à vontade quando realizo atividades de expressão oral. É da minha natureza.”; “Sinto-me à avontade [sic] quando me tenho de expressar oralmente.” e

“Porque eu gosto”. No que diz respeito aos alunos que demonstraram incerteza quanto à sua dificuldade, justificaram, dizendo: “Porque eu não costumo reparar, na forma que eu falo.”; “Porque depende da atividade que me for proposta” e “às vezes, dependendo da atividade”.

Solicitou-se, também, a opinião dos inquiridos no que dizia respeito aos momentos dedicados à Oralidade, nas aulas de Português. Com isto, pretendia-se saber se os alunos consideravam necessária a existência de mais momentos dedicados a esse domínio. Deste modo, denotou-se que mais de metade dos inquiridos (70%) afirmou ser necessário implementar mais momentos de Oralidade nas aulas. Apenas 20% dos alunos afirmou não saber, 5% referiu que talvez seria necessário. É de salientar que nenhum aluno evidenciou ser desnecessário e que apenas um inquirido não respondeu à questão.

Ainda sobre os exercícios dedicados à Oralidade, pediu-se aos estudantes que responderam afirmativamente à questão anterior, que selecionassem as atividades que poderiam ser desenvolvidas nas aulas para conseguirem aprender a comunicar melhor, tal como pode ser observado a partir do seguinte gráfico:

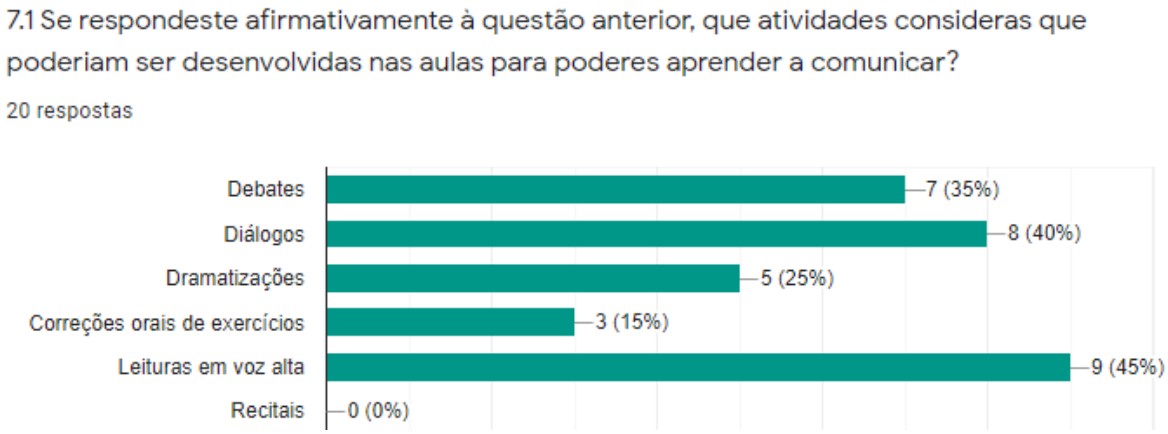


Gráfico 7 Questão 7.1, sobre a oralidade, do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Com a análise feita ao gráfico anterior, nota-se que a maioria dos inquiridos apontou as “Leituras em voz alta” (45%) e os “Diálogos” (40%) como atividades que consideravam potenciadoras do desenvolvimento da Oralidade. Ainda com alguma prevalência, encontram-se os “Debates” (35%) e as “Dramatizações” (25%). No que concerne às “Correções orais de exercícios”, apenas 15% dos inquiridos a selecionou e os “Recitais” não obtiveram qualquer seleção.

Neste inquérito por questionário, pretendeu-se, também, colocar algumas questões no que diz respeito ao domínio da Escrita, uma vez que este era outra das fragilidades notadas nos alunos inquiridos.

Deste modo, começou-se por questionar se os alunos gostavam de escrever (v. gráfico 8). Os resultados obtidos demonstram que 55% das respostas corresponderam à opção "Concordo" e que 20% da amostra indicava concordar totalmente com a questão apresentada. Apenas 15% dos inquiridos referiu discordar da pergunta e 5% referiu não saber se gostava ou não de escrever. É de salientar que um inquirido preferiu não responder.

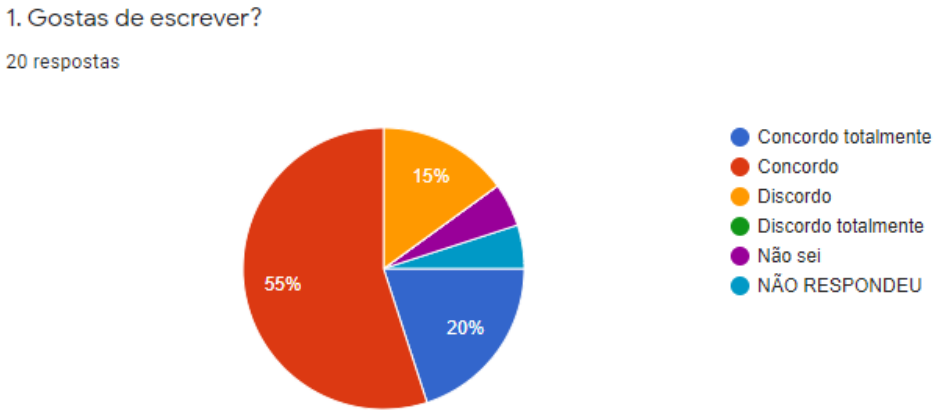


Gráfico 8 Questão 1, sobre a escrita, do inquérito por questionário aplicado aos alunos.

Aos discentes que responderam afirmativamente à questão, solicitou-se que selecionassem a opção que correspondia ao que mais gostavam de escrever. Nesta questão, 35% dos alunos respondeu que gostava de escrever histórias, 30%, que preferia escrever textos livres e 30% referiu que tinha preferência por escrever algo do seu agrado. Note-se, ainda, que houve três alunos que sugeriram outras opções, tais como a resolução de "exercícios", "a historia [sic] do LEGO" e "Fanfic".

A questão que se seguiu tinha o seguinte enunciado: "O que sentes, quando escreves?". As respostas obtidas foram muito variadas, sendo elas "Sinto-me muito livre pois na escrita eu tenho muito mais liberdade."; "Depende de aquilo que eu estiver a escrever. Se eu estiver a escrever uma mensagem ao meu amigo sobre alguma injustiça, eu sinto-me zangado. Mas se for um acontecimento triste, eu sinto-me triste."; "Sinto me [sic] bem pois é uma forma de relaxar e expressar os meus sentimentos" e "Quando estou a escrever aquilo que gosto sinto-me feliz porque estou a escrever uma coisa que gosto.".

Na penúltima questão deste inquérito, pretendia-se compreender quais os suportes em que os alunos tinham o hábito de escrever. Para tal, foram dadas

algumas opções para que os alunos selecionassem aquela que consideravam mais adequada à sua situação. Os dois suportes com maior ênfase foram o caderno (80%) e o computador (60%), sendo que as SMS (40%), as redes sociais (35%), o e-mail (25%) e os chats (35%) foram as opções menos indicadas. Relevante será referir que as cartas foram o único suporte de escrita que não obtive qualquer seleção.

Para concluir o inquérito, colocou-se a seguinte questão aos inquiridos: “De acordo com as opções que selecionaste anteriormente, consideras que utilizas algum tipo de abreviatura na sua escrita? Porquê?”. As respostas obtidas revelaram que muitos alunos utilizam abreviaturas na escrita, justificando com “Sim, porque eu gosto de escrever rápido, então eu faço abreviaturas. É para ser mais rápido.” e “No caderno e no computador não, porque são coisa [sic] importantes. Mas nos chats, como falo com amigos e a idea [sic] é escrever um pouco, mas [sic] rápido sim”. Nas respostas dadas a esta questão, foi, igualmente, visível a utilização de abreviaturas, tais como: “Utilizo, porque fica mais rápido pra [sic] escrever”; “Às vezes porquê [sic] pra ser mais rápido a escrever” e “Pq [sic] é o hábito.”

Em traços gerais, através da interpretação dos resultados deste inquérito por questionário, verificou-se que os resultados da amostra evidenciaram que a disciplina de Português se encontra afastada das suas preferências, quando comparada, por exemplo, com a de Educação Física e Ciências Naturais, que, por sua vez, se destacaram das restantes. Quando se procurou perceber quais as atividades que os alunos mais prezavam nas aulas de Português, verificou-se que estes valorizavam mais os domínios da Leitura e da Gramática, não fazendo qualquer referência a outro domínio desta disciplina.

Verificou-se, também, que os conceitos de Oralidade, compreendendo a expressão e compreensão do oral, são pouco conhecidos pelos alunos. Ainda que a maior parte dos inquiridos tenha definido a expressão oral como o ato de falar, muitos não tinham conhecimento do que se tratava. Contudo, quando questionados sobre as atividades que diziam respeito à expressão oral, a maioria dos alunos apontou a exposição de ideias, debates e argumentação e a troca e o confronto de opiniões, o que demonstrou possuírem conhecimento de atividades relacionadas com a expressão oral. O mesmo acontece com a conceção que os alunos detêm acerca da compreensão do oral, dado que, de forma quase unânime, referiram que este termo representa a ação de compreender o que o outro transmite.

Ao cruzar as informações reveladas pela professora cooperante, através da entrevista realizada, com os resultados obtidos no inquérito aplicado aos alunos, entende-se que as atividades do âmbito da expressão oral praticavam-se através da "Promoção de debates, entrevistas, apresentação de trabalhos de pesquisa". Por sua vez, os inquiridos complementaram esta informação, referindo que realizavam, em sala de aula, atividades onde expunham as suas ideias, trocavam e confrontavam diferentes opiniões, assim como momentos em que exprimiam e defendiam opiniões.

Embora grande parte dos inquiridos tenha garantido sentir-se à vontade durante as exposições orais que realizava, outra parte admitiu que estes eram momentos de fragilidade, pois receavam ser corrigidos, nunca tinham sido suficientemente incentivados a falar em público ou sentiam que o vocabulário que possuíam era escasso. Neste caso, a professora cooperante justifica estas vulnerabilidades referindo que as mesmas se poderiam dever à "Falta de maturidade linguística; Lacunas de anos anteriores, nomeadamente 1.º ciclo; pouco estímulo ao nível da leitura em contexto familiar".

Outro aspeto importante a ressaltar diz respeito ao domínio da Escrita, nomeadamente ao facto de a maioria dos alunos afirmar ter gosto por esta atividade, concretamente pela escrita de textos narrativos. Houve, ainda, um inquirido que afirmou ter gosto pela escrita de *"Fanfic".* Para além disso, o suporte no qual estes evidenciaram ter o hábito de escrever foi o caderno.

Apesar de os alunos não terem selecionado as redes sociais, nem os chats como suportes que mais utilizavam, foi notório que a escrita, através das respostas dadas ao questionário, foi influenciada pelas abreviaturas que utilizam no seu quotidiano. Tal foi corroborado pela professora cooperante, quando questionada se considerava que as competências dos alunos eram influenciadas pela forma como se comunicavam, quer através das plataformas digitais quer através da interação com os seus colegas, à qual respondeu: "Sem dúvida. Os jovens utilizam muito as plataformas digitais onde é comum utilizar abreviaturas, além do dicionário de autocorreção e emojis e coisas afins".

4.5. DESENHO DAS HIPÓTESES DE AÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA ESCRITA À ORALIDADE

Face à impossibilidade de implementação do projeto, não foi possível realizar uma análise e consequente reflexão aprofundada das estratégias desenhadas. Não obstante, neste subcapítulo, serão expostas algumas das atividades pensadas com o intuito primordial de contribuir para o desenvolvimento dos domínios da Oralidade e da Escrita. Importa referir que a descrição das sessões não será pormenorizada, sendo apenas delimitadas as linhas gerais e principais de atuação.

As A*prendizagens Essenciais de Português* em articulação com o *Perfil do Aluno* preveem, no que respeita ao ensino do domínio da Oralidade para o 6.º ano, que os alunos desenvolvam esta competência "com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor (um tema), informar, descrever, narrar, fazer apreciações (críticas) e argumentar (com base em factos)" (2018f, p.3).

Deste modo, o desenho da ação engloba três sessões de 45 minutos, nas quais serão desenvolvidas as competências de compreensão do oral e de expressão oral, em torno da temática "Alterações Climáticas", dado que, para além de ser um tema atualmente relevante e de interesse para os alunos da amostra, é também pertinente para o despertar dos deveres de cidadania, que, por vezes, se encontram adormecidos na sociedade.

Na primeira sessão, promover-se-ia o desenvolvimento da competência de compreensão do oral, a partir da visualização de um vídeo[8] relativo ao Parlamento dos Jovens, onde, em poucos minutos, é proferido um discurso referente à emergência de soluções para impedir o agravamento das alterações climáticas. Primeiramente, na fase inicial da aula, preparar-se-ia os alunos para a atividade "anunciando o tema e pedindo aos alunos que adiantem léxico relacionado com esse tema" (Silva *et al*., 2011, p.35).

Posteriormente, far-se-ia uma reflexão em torno da temática do vídeo visualizado e usar-se-iam instrumentos de registo, nomeadamente uma folha para

[8] O vídeo pode ser visualizado no sítio: https://www.youtube.com/watch?v=gK0hdkBPvcU

“recolha da informação retida (com itens de vários tipos: de escolha múltipla, de V/F, de preenchimento de espaços)” (Silva *et al*., 2011, p. 35), com o intuito de levar os discentes a identificarem a “finalidade ou intenção comunicativa, tema, informações relevantes” (Silva *et al*., 2011, p. 35). Neste ponto, cumprir-se-ia o conteúdo presente nas *Aprendizagens Essenciais* (2018f): “Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos” (p.6).

Por fim, far-se-ia a correção dos itens registados, em grande grupo, com o objetivo de se verificar a compreensão global da atividade realizada.

Na segunda sessão, seria pretendido desenvolver a expressão oral, tendo como base o tema trabalhado na sessão anterior, com o objetivo de, conforme o exposto nas *Aprendizagens Essenciais* (2018f), “fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema” (p.6), respeitando as etapas de planificação, produção e avaliação dos textos orais. Esta sessão teria de se desdobrar numa outra, uma vez que os alunos necessitariam de investir algum tempo na fase de planificação, dado que teriam de realizar algumas pesquisas sobre os aspetos a abordar. Assim, ainda em torno do tema principal – Alterações climáticas -, os alunos fariam uma pesquisa, em diversos suportes, acerca das causas e consequências desta ameaça ambiental, bem como acerca das soluções que poderiam mitigar o seu agravamento.

Simultaneamente ao processo de planificação do texto oral, os alunos seriam convidados a estruturar e organizar um texto escrito, de acordo com as etapas do processo de escrita, sendo elas a planificação, a textualização e a revisão, com o intuito de, no momento de produção do texto oral, se servirem de um apoio que não constituísse “a totalidade da transposição para o oral como na leitura em voz alta” (Martins, 1992, p. 16) mas, sim, um suporte orientador para o seu discurso.

Após a fase da planificação, de acordo com a estrutura evidenciada no tópico 4.3.1.1, os alunos, na sessão seguinte, deveriam passar à produção do texto oral, tendo como suporte para esse efeito o texto escrito anteriormente. Torna-se importante realçar que o objetivo não é oralizar o texto escrito, mas, sim, tomá-lo como ponto orientador no momento do discurso oral, uma vez que teriam a oportunidade de o estudar antes do momento de produção. Nessa fase, para além da preocupação em utilizar um discurso coerente e coeso, os alunos deveriam ter também em consideração os aspetos não-verbais, designadamente, a postura, os gestos, o tom de voz e os movimentos corporais.

Por último, na terceira sessão, para além da exposição oral do seu trabalho, os alunos deveriam realizar uma autoavaliação do seu desempenho com o objetivo de verificarem os aspetos que deveriam melhorar e os que deveriam manter nos próximos trabalhos deste âmbito.

4.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à impossibilidade de terem sido desenvolvidas sessões com enfoque no projeto em questão, não será possível analisar e refletir sobre o impacto das estratégias nem retirar nenhuma conclusão madura acerca do assunto. Não obstante, com base na questão-problema definida para o presente projeto de investigação – "De que forma pode o trabalho de produção de textos escritos favorecer o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências ligadas à expressão oral dos alunos?" – foram delineados cinco objetivos, a partir dos quais, a pesquisa teórica efetuada, as informações recolhidas no contexto, a prática educativa realizada e o trabalho de projeção metodológica levado a cabo permitem que se realize uma reflexão em torno da temática estudada.

Assim, com o primeiro objetivo, pretendia-se aferir quais as principais dificuldades dos sujeitos da amostra nos domínios da escrita e da expressão oral. Deste modo, tendo como base os instrumentos de recolha de informação mencionados no início deste capítulo, percebeu-se que os alunos, relativamente à expressão oral, revelavam inseguranças, pois afirmaram possuir um vocabulário limitado, o que agravava o medo de serem corrigidos e, consequentemente, limitava os momentos em que intervinham oralmente. Tais fragilidades eram visíveis nas exposições orais dos alunos, que, por sua vez, demonstravam lacunas ao nível da coerência e coesão do seu discurso. Em relação à escrita, embora os alunos tenham referido que era uma atividade que lhes aprazia, foi possível constatar que estes, através das respostas obtidas no inquérito por questionário, possuíam fragilidades no que respeita à coerência e coesão frásica e ao uso de abreviaturas.

O segundo objetivo procurava contribuir para o aperfeiçoamento da capacidade de expressão oral. Para tal, à luz dos pressupostos teóricos apresentados, foi possível averiguar a importância desta componente no processo de ensino e aprendizagem, no sentido em que esta deve ser planificada, produzida e avaliada, para que os alunos sejam capazes de construir textos orais coerentes e coesos.

Relativamente ao terceiro objetivo traçado para este projeto, o mesmo referia-se à pretensão de aperfeiçoar a capacidade de construção de textos escritos. Novamente, com base na fundamentação teórica, percebeu-se que tal poderá ser possível se o processo de planificação, textualização e revisão for conseguido, pois, deste modo, os alunos terão oportunidade de refletir sobre o texto escrito, atendendo às exigências que a produção de textos implica, entre elas, salienta-se a coerência e a coesão.

Com o quarto objetivo, tencionava-se trabalhar os domínios do Português de forma intrínseca e interligada para favorecer as aprendizagens essenciais desta disciplina. Deste modo, no desenho das hipóteses de ação, delinearam-se três sessões que envolviam o domínio da Oralidade - compreendendo a Compreensão do Oral e a Expressão Oral - e a Escrita. Além destes, é uma forte intenção da mestranda trabalhar, no futuro, outros domínios, tais como a Educação Literária, a Leitura e a Gramática, envolvendo-os em aulas dedicadas à Oralidade, por exemplo.

Por último, o quinto objetivo almejava criar percursos metodológicos que possibilitassem o aperfeiçoamento da expressão oral através da escrita, atendendo às especificidades dos alunos da amostra. Desta forma, foram delineadas três sessões de modo a promover o uso de textos escritos como meio para aprimorar a expressão oral. Na primeira sessão, optou-se por desenvolver a escuta ativa, através da visualização de um vídeo, trabalhando, assim, a Compreensão do Oral. Na segunda sessão, com base no recurso de multimédia utilizado, seria focado o domínio da Escrita, por meio da elaboração de textos escritos seguindo o processo que os envolve, para que, na última sessão, estes servissem de suporte à exposição oral do trabalho.

Em traços gerais, procurou-se analisar e refletir sobre os pressupostos teóricos e as informações recolhidas através dos sujeitos da amostra, de modo a ser possível obter uma resposta à questão de investigação apresentada. Para além do exposto, torna-se necessário salientar que o presente projeto se apresenta incompleto, pois não foi possível aplicar estratégias aos elementos da amostra o que, consequentemente, não permitiu a realização de conclusões profundas. Contudo, foi possível compreender que o domínio da Oralidade se reveste de grande relevância, no sentido em que deve ser trabalhado através de atividades que desenvolvam as capacidades de organização, estruturação e planificação do texto, tal como o

processo da escrita, para garantir a preparação dos alunos para as atividades desse âmbito.

Por último, urge reforçar o facto de que o projeto não foi implementado na totalidade, ou seja, não foram desenvolvidas atividades baseadas na temática do projeto, por forma a obter resultados concretos e a que se procedesse à sua análise. Contudo, a mestrada crê que, de modo a obter resultados consistentes e aprendizagens mais significativas, os aspetos da oralidade e a sua ligação com a escrita deverão ser desenvolvidos de modo sistemático e explícito, pelo que, no futuro, a mestranda estará muito mais sensibilizada e pedagogicamente alertada para tal.

Acredita-se que, uma vez que os documentos curriculares de referência atuais enaltecem o domínio da Oralidade, igualando a sua importância com os restantes, cabe ao professor ser o ponto de partida para a criação de atividades de expressão oral que envolvam outros domínios, nomeadamente o da Escrita por forma a garantir a estruturação de um texto coerente e coeso que sirva de suporte à apresentação, mitigando, assim, as dificuldades sentidas pelos alunos, evidenciadas no decorrer deste capítulo.

REFLEXÃO FINAL

Após o término deste ciclo de estudos, torna-se importante realizar um momento reflexivo acerca dos principais desafios e fragilidades encontrados no decorrer deste caminho, assim como acerca do processo evolutivo da mestranda. Neste sentido, esta reflexão surge como produto resultante das práticas desenvolvidas ao longo do ano letivo, bem como de todo o percurso que envolve a formação inicial de professores.

No decorrer do período que envolveu a PES, a mestranda pôde mobilizar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação académica cruzando, assim, a teoria com a prática. Foi através da licenciatura em Educação Básica que a mestranda alcançou uma formação sólida, no que respeita aos saberes teóricos do âmbito das Ciências Sociais e Naturais e um primeiro contacto com os contextos educativos. Deste modo, o mestrado veio, portanto, desenvolver as bases adquiridas na licenciatura, direcionando-as numa perspetiva didática.

Apesar de todas as UC se terem mostrado fundamentais para a formação da mestranda, destaca-se Currículo, Organização Escolar e Inclusão, Literatura para Jovens, Didática de Português do 1.º CEB e Didática da História e Geografia de Portugal. No que diz respeito à primeira, foram desenvolvidos conteúdos em torno da gestão curricular, nomeadamente da planificação, que cativaram o interesse da mestranda, pois, com base nesses saberes, pôde aplicar, com rigor, na PES, esse instrumento de apoio ao funcionamento das aulas. A UC Literatura para Jovens, dentre muitas competências, apresentou à mestranda um vasto leque de obras literárias que, indubitavelmente, serão um instrumento fundamental para práticas futuras. A título de exemplo, uma das obras poéticas que suscitou grande interesse para a mestranda foi *O Livro da Tila*, de Matilde Rosa Araújo, através do qual foi possível compreender o quanto a autora era "fascinada pelo imaginário infantil, mas sempre sensível às agressões de vária ordem de que é vítima a criança numa sociedade que não a respeita" (Gomes, 1998, p. 341). Em relação às didáticas referidas, ambas proporcionaram ferramentas específicas de cada área, as quais a mestranda teve oportunidade de aplicar na prática educativa desempenhada. O período de observação com o qual iniciou a PES e que deu origem à integração das mestrandas nos contextos educativos, foi um momento que se tornou fundamental

para a perceção do funcionamento da turma, dos diálogos que se estabeleceram entre a professora cooperante e os alunos, bem como da relação que estes estabeleciam entre si. Com o decorrer do tempo, foi possível conhecer cada aluno, os seus interesses, as suas motivações, bem como algumas das suas fragilidades e, a partir deste olhar profundo sobre o contexto, foi possível pensar na estrutura das aulas a lecionar, criando-se planificações adaptadas a cada turma.

O momento que envolvia a criação da planificação foi, indubitavelmente, o mais desafiante para a mestranda, por diversas razões, entre elas a gestão do tempo, a seleção dos conteúdos que seriam essenciais para o plano de aula e a adequação das estratégias ao mesmo. No que diz respeito à gestão do tempo, sempre foi uma preocupação da mestranda conseguir cumprir o percurso da aula com base nos tempos estipulados para cada atividade. No entanto, tal não foi possível cumprir regularmente, porém, após as reflexões com as professoras cooperantes, com o par pedagógico e com os professores supervisores, percebeu-se que a dificuldade em gerir o tempo estava relacionada ou com o facto de não se atribuir o tempo necessário às atividades que naturalmente o exigiam ou com o facto de não se comunicar aos alunos o tempo de que dispunham para as atividades, particularmente as de índole mais complexa.

Por sua vez, a seleção dos conteúdos a desenvolver em cada aula também foi repensada no sentido de se determinar o que era essencial e o que era acessório, de acordo com os objetivos definidos para a mesma. Por último, foi também preocupação da mestranda promover estratégias que desenvolvessem aprendizagens significativas para os estudantes. Como tal, tentou-se diversificá-las, adaptando-as aos objetivos de cada uma das regências. Neste sentido, as estratégias colocadas em prática referem-se, por exemplo, aos trabalhos de grupo, trabalhos de pares e, ainda, à utilização dispositivos tecnológicos, como os telemóveis e tablets.

A meio deste percurso, foi realizada uma avaliação intercalar ao desempenho da mestranda, pelo que foi possível estabelecer um ponto de situação até àquele momento e verificar quais os aspetos que teriam de ser melhorados e os que se deveriam manter. Esta partilha de reflexões foi fundamental para a prática educativa que se desenvolveu nos meses seguintes, pois possibilitou o acesso a uma outra perspetiva daquilo que foi sendo desenvolvido pela mestranda, tornando-se claro o caminho a percorrer para conseguir um melhor desempenho nas intervenções futuras. Posto isto, foi possível verificar que os desafios, anteriormente, referidos foram

agilizados, a cada prática pedagógica desenvolvida, graças ao espaço de reflexão estabelecido ao longo da PES, que permitiu perceber quais as limitações e contributos de cada estratégia utilizada no processo de ensino e aprendizagem.

Devido ao facto de a mestranda nunca ter desenvolvido anteriormente contacto com o ensino das áreas de Português e HGP, no 2.º CEB, criou-se uma grande expectativa à volta desta experiência, que acabou por ser surpreendente e extremamente enriquecedora devido à relação que se estabeleceu com a turma, bem como com a professora cooperante. Deste modo, torna-se crucial referir que toda a prática educativa foi desenvolvida num ambiente cooperativo e colaborativo entre o par pedagógico, as professoras cooperantes e os professores supervisores. Este trabalho colaborativo permitiu ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, fomentando a relevância do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, refletindo-se no desempenho dos alunos. Além do exposto, os diálogos reflexivos possibilitaram à mestranda o aperfeiçoamento da sua postura em sala de aula, da dicção e colocação da voz, nos momentos de leitura, e da estruturação das planificações. Torna-se pertinente salientar que a presença do par pedagógico foi fundamental neste percurso tanto pelos diálogos estabelecidos após as intervenções, como também pela partilha de ideias e perspetivas nos momentos de preparação das mesmas.

Em relação ao projeto de investigação, embora não tenha sido aplicado, permitiu à formanda compreender a necessidade dos domínios da Oralidade e da Escrita serem trabalhados de forma sistemática e planificada, atendendo ao rigor de cada processo, para que sejam promovidas nos alunos competências essenciais, como o saber falar, ouvir (Lugarini, 2003) e escrever, pois, sendo de caráter transversal a todas as disciplinas, estes domínios são fundamentais para que os alunos alcancem o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, numa perspetiva futura, invocando Edoardo Lugarini (2003), para o exercício de uma didática da oralidade correta, torna-se imprescindível que o docente tome “mais atenção ao tipo de [registo de] língua que usa na escola e reflicta seriamente sobre estes usos” (p.128), que verifique quais as fragilidades dos alunos neste domínio e, ainda, “que ponha em marcha estratégias (…) orientadas especificamente para a potenciação das competências linguísticas dos alunos” (p.128).

Em jeito de conclusão, aludindo ao título atribuído a este Relatório de Estágio, este percurso fez ver à mestranda a importância de ouvir os alunos, de escutar o que

têm para dizer, no sentido em que estes são a peça fundamental deste puzzle que é a Educação. Existe, portanto, a necessidade de tomar partido da sabedoria tácita que possuem, de modo que sintam que estão a ser ouvidos e que estão, de facto, a contribuir para o desenvolvimento da aula. Deste modo, ao partilharem os seus conhecimentos com os colegas e com a professora, os alunos sentir-se-ão elementos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ciências da Educação

Alarcão, I. (org).(1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). "Professor-investigador: Que sentido? Que formação?" In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Almeida, S., Batista, S. & Gonçalves, E., (2018). Projetos Educativo e Curricular - contributo para o desenvolvimento de um modelo integrado. Lisboa: CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRaw-Hill.

Arends, R. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). McGraw-Hill.

Arriada, E., Nogueira, G. M., & Vahl, M. M. (2012). A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. In Conjectura - Filosofia e Educação (Vol. 17 n.º2, pp. 37-54). Caixas do Sul.

Damião, M. H. (1996). Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Minerva.

Fernandes, D. (2021a). Avaliação Formativa. Projeto MAIA. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Fernandes, D. (2021b). Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas. Projeto MAIA. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Fernandes, M., Machado, E., Alves, M., & Aguiar, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa De Educação*, *34*(1). https://doi.org/10.21814/rpe.21108

Ferreira, M., & Santos, M. (2007). Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender. Porto: Edições Afrontamento.

Francischet, M. (2005). O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. In Atas do colóquio do Mestrado em Letras da UNIOESTE. 12 de maio de 2005. Disponível em http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf

García, C. M. (1999). Formação de professores - Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). Conceber e avaliar manuais escolares. Porto: Porto Editora.

Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo; in A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 93-114

Gonçalves, D. & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. In III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 606-613). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-241-5. Disponível em http://hdl.handle.net/10198/17381

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Editora McGraw-Hill

Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. Revista Portuguesa de Educação. Braga, 19 (2), maio, pp.51-84.

Marques, R. & Roldão, M. (1999). Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico: Reflexão participada. Porto: Porto Editora.

Mayer, R. (1995). “Preventing antisocial behavior in the schools”. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478. Disponível em http://dx.doi.org/10.1901/jaba.1995.28-467 .

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Pacheco, J. (1990). *Planificação didática: Uma abordagem prática*. Braga. Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Pais, A. (2013). *A unidade didática como um instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Guimarães: Ópera Omnia.

Pombo, O. (1993). A interdisciplinaridade. Conceito, problemas e perspetivas. *In A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* (1.ª ed., p. 13). Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 103-115.

Santos, S., Cardoso, A. & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *In Atas do XIII congresso SPCE, Fronteiras, diálogos e transições na educação*, Escola Superior de Educação de Viseu, pp.1046-1053.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Serrazina, M. (2017). Planificação do ensino e aprendizagem da matemática. In GTI (Org.). *A Prática dos professores: planificação e discussão em sala de aula*. Lisboa: APM, pp. 9-31.

Souza, F., Melo, I., Coelho, M. J., & Quadros-Flores, P. (2019). Novo olhar sobre a prática educativa no 1º. Ciclo do Ensino Básico: "Do real ao virtual". In *Sensos-E*, *6*(2), pp. 146–159. https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3482

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zanón, J. & Estaire, S. (2010). El Diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de Español. In *Marcoele*, n.º 11, pp. 410-418.

Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores*. Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA.

1.1 Didática do Português

Amor, E. (2001). *Didáctica do Português- Fundamentos e Metodologia* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Andrade, M. (2011). Língua: modalidade oral/escrita. In: Caderno de formação: formação de professores didática geral. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, pp. 50-67.

Cros, A. & Vilà, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza, in Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº22 Barcelona, Graó.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - PNEP*. Lisboa: DGIDC-ME, pp. 17-19.

Gomes, J. A. (1998). A literatura portuguesa para crianças e jovens: tópicos para a definição de uma especificidade própria. In *Mathesis* 7. Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras, pp. 329-350.

Lugarini, E. (2003), Falar e ouvir. Para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”, in LOMAS, C. *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp. 109-149

Marcushi, L. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.

Marques, C., & Silva, I. (2007). Oralidade, pragmática e linguística do texto: como e para quê? Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. Lisboa: APP.

Martins, M. (1992). *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri.

Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar? Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf

Monteiro, C. (2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(2), pp. 95–115. https://doi.org/10.21814/rpe.18912

Pinto, M. (2010). Desenvolver Competências do oral no 1º ciclo. In O. Sousa, & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua*. Lisboa: Plátano.

Sá, C. & Luna, E. (2016). Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, n.º 5. Aveiro: UA Editora. Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5_Desenvolvimento%20da%20Oralidade.pdf

Soares, M. (2010). *A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo*. Ozarfaxinars, Matosinhos, n. 16, p.1-13, fev. 2010.

1.2 Didática da Matemática

Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa De Educação*, 26(1), 253–286. https://doi.org/10.21814/rpe.3259

1.3 Didática da História

Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em históricas. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004 https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9650/8877

1.4 Investigação em Educação

Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª edição Lisboa: Editorial Presença.

Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas* (1ª ed.). Funchal: Colecção Ideias em prática.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Ponte, J., & Serrazina, L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração. Zetetiké, 11(20), pp. 51-84.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva-Publicações.

2. Obras literárias

Dacosta, L. (2014). A Carochinha in *Robertices* (7.ªed.). Alfragide: Asa.

Lestrade, A. (2017). *A grande fábrica de palavras* (2.ªed.). Braga: Paleta de Letras.

Magalhães, A. (2015). O senhor do seu nariz in *O senhor do seu nariz e outras histórias* (8ª ed.). Alfragide: Asa.

Pina, M. (2015). Não desfazendo 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.

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

3. Documentos normativos

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 58/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Ministério da Educação e da Ciência

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. Diário da República N.º 128, Série II - 5 de julho de 2017. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho de 2021. Diário da República N.º 129, 1º Suplemento, Série II.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Aprendizagens Essenciais do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Disponível em https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf

Escola Superior de Educação do Porto (2020). Complemento Regulamentar Específico de Curso. Porto.

IFLA. (2016). Diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares. Disponível em: https://rbe.mec.pt/np4/file/1853/guide_lines_2016.pdf

4. Documentos curriculares de referência

Agrupamento de Escolas xxxxx. (2019). *Construindo Caminhos para uma Escola de Sucesso*. Projeto Educativo - TEIP. Porto.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2013). *Programa e Metas curriculares Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

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

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Matemática 3.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_3a_ff_18de_julho_rev.pdf

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Estudo do Meio 3.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Português 3.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Ministério da Educação (2018d). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Tecnologias da Informação e Comunicação 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Ministério da Educação (2018e). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos –Educação Artística 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Ministério da Educação (2018f). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Português 6.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Ministério da Educação (2018g). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – História e Geografia de Portugal 6.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G.,… Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e 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, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Oral*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa, Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

5. Outros

Almeida, P. (2010). *Favor, recompensa e controlo social: os bairros de casas económicas do Porto (1935-1965).* Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TEXTO REFLEXIVO ACERCA DE UMA AULA DE HGP SUPERVISIONADA A 11 DE JANEIRO DE 2021.

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada e, como tal, permite-me realizar uma autoavaliação à intencionalidade educativa desempenhada, bem como à minha intervenção, na aula observada de História e Geografia de Portugal, tendo em vista uma aprendizagem constante acerca dos aspetos a melhorar nas práticas futuras.

Como é habitual, a seleção dos conteúdos a abordar nas nossas regências é da responsabilidade da professora cooperante e, posteriormente, é estabelecido um momento de diálogo em que ambas partilhamos ideias ou estratégias que permitam que a aula decorra da melhor forma. Para a aula observada do dia 11 de janeiro de 2021, os conteúdos foram selecionados durante a pausa letiva do Natal e, como tal, o contacto foi estabelecido por via email. Desta forma, ficou estabelecido que o conteúdo a ser trabalhado seria a Revolução Francesa. Assim, o primeiro passo foi revisar os conteúdos presentes nos documentos curriculares de referência, ou seja, verifiquei no *Programa*, nas *Metas Curriculares* e nas *Aprendizagens Essenciais* o que estava previsto para o ano em questão, o 6.º ano. Tanto no *Programa* como nas *Aprendizagens Essenciais*, esta temática foca-se essencialmente nas Invasões Napoleónicas, no entanto, nas Metas aparecem descritos todos os objetivos que abrangem este subdomínio, o que facilitou a seleção dos mesmo para esta aula.

A aula iniciou-se com o registo do sumário no quadro. Este momento poderia ter como alternativa a projeção do mesmo no quadro, o que promoveria um impacto visual mais agradável para os alunos, no entanto, considero que ao recorrer ao género de registo utilizado, estabelece-se um momento de transição entre agitação causada pelo intervalo e o começo da aula que, aos poucos, se vai estabilizando.

Para esta aula, foram escolhidas duas imagens como motivação para iniciar a temática, sendo que a primeira representava a Assembleia da República Portuguesa e, a segunda, a Assembleia dos Estados Gerais de 1789, em França. O objetivo principal seria que os alunos percebessem que em ambas estavam presentes espaços de debate acerca de assuntos relevantes para o país. O diálogo,

posteriormente, estabelecido permitiu que os alunos expusessem as suas opiniões acerca do que observaram e, com a devida orientação, chegassem às conclusões pretendidas. No seguimento da aula, para aludir à sociedade de ordens do século XIX foi utilizado um vídeo, retirado da Escola Virtual. Apesar da atividade decorrente deste recurso ter tido em conta o género de tarefas que costumam cativar os alunos desta turma, creio que deveria ter aprofundado os conhecimentos prévios dos mesmos para que ficasse claro que a sociedade em questão se distinguia das restantes estudadas, pois estava dividida em Ordens ou Estados e não em classes, como foi referido por alguns alunos. Por outro lado, verifiquei que o preenchimento da pirâmide em grande grupo foi bem-sucedido, pois os alunos conseguiram entender as ordens constituintes de cada patamar, bem como identificar as ordens privilegiadas e não privilegiadas.

Um outro momento relevante que devo referir deve-se à utilização do vídeo que dizia respeito à Revolução Francesa e às mudanças que dela surgiram. O primeiro entrave deu-se ao verificar que o som do mesmo não estava a ser projetado de forma audível para a turma, pois embora as colunas do computador estivessem no máximo, este permanecia impercetível. Embora esta situação fosse imprevisível, pois tal nunca aconteceu em regências anteriores, estava à minha responsabilidade verificar, antes da aula iniciar, se os meus recursos estavam efetivamente a funcionar. Como consequência deste percalço, o desenvolvimento da atividade que se seguia foi afetado, pois o facto de os alunos não conseguirem ouvir o que era dito dificultou a análise, bem como a realização do guião referente à mesma. Ainda sobre o recurso utilizado verifiquei, também, que a compreensão do mesmo teria sido mais eficiente se o tivesse reproduzido, em primeiro lugar, na sua totalidade e, posteriormente, fizesse as paragens previstas para a sua análise.

De um modo geral, os conteúdos lecionados seguiram a planificação sendo que devo, também, salientar que não foi possível cumpri-la na íntegra, o que pode ter sido causado pelo pequeno atraso inicial da aula, como também pelos diálogos estabelecidos com os alunos que, por vezes, se estendiam para lá do tempo previsto. Considerando que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e que este deve ser respeitado, o importante é clarificar todas as dúvidas pertinentes que surjam, de modo que os conteúdos sejam compreendidos pelas mesmas. No entanto, devo destacar estes momentos de intervenção realizados pelos alunos pela pertinência que tiveram no desenvolvimento da aula, pois muitos dos estudantes referiram situações relacionadas com a temática enriquecendo, de facto, a dinâmica da mesma. Ainda

sobre a planificação, devo referir que ficaram cumpridos os objetivos relativos à Revolução Francesa, nomeadamente reconhecê-la como o fim da monarquia absoluta e dos privilégios do Segundo e Terceiro Estados.

Porém, devido à limitação do tempo, não chegámos a ter a oportunidade de abordar o Bloqueio Continental e as razões pelas quais Portugal não cumpriu a ordem de Napoleão Bonaparte.

Nas futuras práticas pedagógicas, pretendo ser mais ponderada aquando da escolha dos recursos a utilizar, tal como na exequibilidade dos mesmos. Um outro aspeto a ter em conta prende-se com a necessidade de dinamizar a participação dos alunos, de modo que todos possam intervir na aula. Em relação à coerência do meu discurso, esta deve ser melhorada para que os alunos não percam o raciocínio e sigam o fio condutor que deve acompanhar uma aula. Por fim, creio que, nas próximas aulas, a minha atenção terá de recair sobre a correção das tarefas realizadas, pois verifiquei que ao fazer o registo das mesmas no quadro e, simultaneamente, manter o diálogo com os alunos, pode induzir a minha escrita em erro.

Todas as condicionantes descritas nesta reflexão provocaram-me momentos de insegurança que, no entanto, se atenuaram graças à interação constante com a turma que sempre se demonstrou participativa, atenta e respeitadora.

APÊNDICE B - PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB

Tema: Sistema Respiratório Unidade: Português e Estudo do Meio **Sumário:** **-**Início da leitura da obra "O senhor do seu Nariz". -Produção escrita. -Sistema Respiratório.	**Ano/Turma: _3.º A_** **Data: 09/12/2020** **Prof.ª estagiária: Cátia Conceição**

Motivação: Puzzle com a ilustração da capa do livro (sem título)

O Senhor do seu Nariz e outras histórias, de Álvaro Magalhães (secção 1)

Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Metas/Competências a desenvolver/Perfil do aluno	Avaliação
Leitura	-Ler textos com características narrativas. -Realizar leitura silenciosa e autónoma. -Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.	**09:00-09:15** **20'** - Diálogo com os alunos sobre o puzzle (imagem da obra) que terão em cima da sua mesa. • Os alunos deverão montá-lo e, de seguida, colá-lo no caderno. • Questionar o que acham que é aquela imagem do puzzle (capa de um livro). **09:15:09:25**		Interesse -Participação -Empenho -Motivação -Qualidade das intervenções orais -Respostas às questões solicitadas

Escrita ***Educação Literária***	-Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. -Registar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. -Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita. -Ouvir ler obras literárias	**10'** - Exploração do puzzle através do diálogo. • "O que é que veem na imagem? • "Porque acham que aquele rapaz se destaca na imagem?" • "À primeira vista, que características podem retirar daquele personagem?" • "Está triste? Contente?" • "Qual será a história da personagem que está na imagem?" **09:25-09:30** **5'** -Registo, em género de tabela, no quadro das ideias iniciais que os alunos têm acerca da história. **09:30-09:35** **5'** - Diálogo com os alunos acerca do que está em falta nesta imagem, sendo que é a capa de um livro (título e autor). De seguida cada um deve sugerir um título que lhe pareça mais adequado. **09:35-10:10** **35'** - Distribuição da história até "só era senhor do meu nariz, e, mesmo assim, era feliz"). • A leitura será feita, primeiramente, em silêncio, pelos alunos.	-Identificar, justificando, as personagens principais. -Ler pequenos textos narrativos (…).	

		• De seguida, a leitura é realizada pela professora estagiária. • Por fim, será realizada de forma intercalada pelos alunos. -Exploração oral da mesma. **10:10-10:40** **30'** **Atividade de escrita** -Realização de um texto alusivo à continuação da história. Para tal, preencherão uma tabela de planificação de texto. Nesse momento serão apresentadas imagens de duas personagens da história (carteiro e fada) que terão de incluir. -Preenchimento de uma tabela de Planificação de texto (secção 2). -Redação do texto. **10:40-11:05** **25'** -Momento de revisão da escrita. (secção 3) **INTERVALO**	-Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. -Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes quem, quando, onde, o quê, como. -Propor alternativas distintas: (…) mudar as ações mudando o desenlace. -Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas. -Verificar a adequação do vocabulário usado. -Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.	

Bloco 1 — À descoberta de si mesmo	-Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais: respiração -Conhecer as funções vitais (respiratória) -Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes localizar esses órgãos em representações do corpo humano.	**11:35-11:40** **5'** -Abordagem acerca da característica mais evidente da personagem principal da história com o sistema respiratório. • "Que característica específica tinha a personagem principal da história?" (Nariz) • "E o que é que ele conseguia fazer com o seu nariz? (Cheirar) • "Que sentido está relacionado com o nariz?" (Olfato) **11:40-11:45** **5'** - Introdução ao Sistema Respiratório através da visualização de um vídeo. (secção 4) **11:45-11:50** **5'** -Diálogo acerca do mesmo: • "O sistema respiratório é responsável pela respiração. O que é que a respiração nos permite retirar do ar?" (Oxigénio) • "Que nome se dá à entrada de ar no nosso corpo?" (Inspiração) E à saída? (Expiração) • "Quem é que consegue explicar quais os movimentos que fazemos ao respirarmos?" (inspiração e expiração)	Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, o sistema (…) respiratório.	

		• "Reconheceram algum órgão deste sistema? Qual? **11:50-12:00** **10'** -Visualização de uma imagem interativa relativa à constituição do sistema respiratório e exploração da mesma. (secção 5) **12:00-12:10** **10'** -Realização, em grande grupo, do preenchimento de uma atividade acerca da constituição do sistema respiratório. (secção 6) Posteriormente é colada no caderno com o título "Sistema Respiratório". **12:10-12:20** **10'** -Exploração oral acerca dos movimentos respiratórios e, posteriormente, leitura das informações do manual (pág. 25). Após a leitura, cada aluno deve se concentrar na sua inspiração e expiração de modo que observe aquilo que leu. **12:20-12:50** **30'** -Realização de uma atividade prática (garrafa e balões para representar o sistema respiratório):		

		1.º Demonstrar aos alunos o modelo. 2.º Solicitar que identifiquem quais os órgãos ali representados. 3.º Identificar que materiais foram utilizados para representar cada órgão. 4.º Perceber que está ali representado o sistema respiratório. 5.º Solicitar que os alunos, mais uma vez, se concentrem na sua respiração e exemplifiquem a inspiração e expiração. - Distribuição de um guião de observação da atividade prática (secção 7) que será preenchido em conjunto.		

Secção 1- Puzzle com a ilustração da capa do livro.

Secção 2- Tabela de planificação da atividade de escrita.

Título:		
	Onde e quando se vai passar a tua história?	
	Quem serão as personagens?	
Desenvolvimento	O que é que acontece? O que acontece ao Senhor do seu nariz?	
Conclusão	Como acaba a história?	

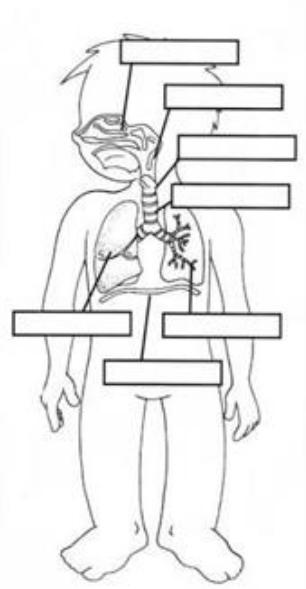
Secção 3- Tabela de revisão da escrita.

	Sim	Não
Escrevi o texto de acordo com o plano?		
Iniciei as frases com letra maiúscula?		
Tentei não repetir as mesmas palavras muitas vezes?		
Escrevi corretamente as palavras?		
Respeitei os parágrafos?		

Secção 4- Vídeo sobre o sistema respiratório, retirado da Escola Virtual, disponível em: https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/13093934/E?se=&seType=&coId=&area=search?_url=/lms/playerteacher/resource/13093934/E&se=&seType=&coId=&area=search

Secção 5- Imagem interativa do sistema respiratório, disponível em: https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/4000293/E?se=&seType=&coId=&area=search

Secção 6- Atividade de preenchimento sobre a constituição do sistema respiratório.



Secção 7- Guião de observação.

O Sistema Respiratório

Material utilizado	O que representa?

O que acontece quando inspiramos?

O que acontece quando expiramos?

APÊNDICE C - PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS 1.º CEB, UD "NO UNIVERSO DOS ANIMAIS"

Áreas Curriculares: Português **Sumário:** Texto dramático: A Carochinha, de Luísa Dacosta.			**Ano/Turma: 3.º A** **Data: 27/04/2021** **Professora estagiária: Cátia Conceição**		
Motivação: Imagem da capa do livro (secção 1)					
Domínios/Conteúdos	**Objetivos de Aprendizagem**	**Experiências de Aprendizagem**	**Tempo**	**Recursos**	**Avaliação**
Educação Literária	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (em elementos do paratexto e ilustrações). Compreender textos dramáticos, escutados ou lidos.	Projeção da capa da obra a ser trabalhada. Inicialmente será feita uma exploração à ilustração da capa que apenas conterá a ilustração. Os alunos serão questionados se reconhecem alguma das personagens ali presentes e se lhes faz lembrar de alguma história que já conheçam. Posteriormente, será apresentada a capa com todos os elementos paratextuais da obra. De seguida, o título será explorado de modo a explorar o termo "Robertices".	15'	Capa (secção 1)	Formativa

		Leitura silenciosa do texto “A Carochinha” pelos alunos. Será entregue aos alunos um exemplar impresso do texto dramático “A Carochinha” e será pedido que realizem uma leitra silenciosa. De seguida, serão questionados: “O texto que acabaram de ler é igual aos textos que estão habituados a trabalhar?” “Quais as diferenças que encontraram?” “Por que aparecem frases entre parênteses?” “Qual a sua importância?” “Essas frases são lidas em voz alta?” “Por que razão aparece o nome da personagem antes de uma fala?” “Onde acham que estes textos são utilizados?” Será pedido aos alunos que, sublinhem, na primeira página do texto, todas as frases que indicam como as personagens devem representar o texto. Leitura em voz alta pelas professoras estagiárias. Leitura em voz alta pelos alunos. Serão selecionadas as personagens para cada aluno e a leitura poderá acontecer duas vezes, de modo que todos os alunos participem na mesma.	10’ 15’ 10’ 15’ 10’	Link	

		Realização de um Quizz para a compreensão do texto.			

Secção 1- Capa da obra *Robertices* sem elementos paratextuais.

APÊNDICE D - PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DE 2.º CICLO, UD "À(A) VOLTA DOS VALORES E SENTIMENTOS"

Áreas Curriculares: Português **Sumário:** Leitura e exploração do poema: "Não desfazendo", de Manuel António Pina. Realização de uma atividade de escrita criativa.	**Ano/Turma: 6.º B** **Data: 24/05/2021** **Professora estagiária: Cátia Conceição**
Motivação: Descobrir o título do poema a trabalhar de acordo com as pistas: "Advérbio de negação + verbo no gerúndio" (Secção 2)	

Domínios/Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
Oralidade Compreensão oral **Leitura**	Explicitar sentidos implícitos.	**Visualização de uma entrevista ao autor.** A fim de conhecerem um pouco mais sobre Manuel António Pina, os alunos visualizarão, duas vezes, um pequeno excerto de uma entrevista e deverão escrever duas a três linhas sobre a mesma, considerando os seguintes aspetos: a forma como o autor se autocaracterizou e o que o mesmo referiu que seria necessário para poder falar dele próprio. **Atividade de motivação.** Será apresentado um slide com pistas para a descoberta do título do poema a trabalhar. Os alunos terão consigo o livro e	**15'** **5'**	Computador Projetor Quadro PowerPoint Vídeo (secção 1) Pistas	Formativa

Educação Literária	Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. Ler integralmente obras literárias poéticas. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima.	deverão procurar o poema, considerando as pistas fornecidas. **Leitura do poema "Não desfazendo".** Os alunos deverão realizar uma leitura silenciosa. De seguida a professora estagiária deverá ler o poema e, por fim, uma leitura em voz alta pelos alunos. Para a leitura em voz alta, serão selecionados aleatoriamente alunos que deverão ler o texto por unidades de sentido. **Exploração oral da estrutura externa do poema**. Através do diálogo, o poema deverá ser explorado, em grande grupo, considerando o número de estrofes, a classificação das estrofes quanto ao seu número de versos e as rimas nele presentes ou ausentes. Simultaneamente, a professora estagiária fará o registo destes elementos no quadro e, de seguida, os alunos deverão passá-lo para o caderno. **Exploração da estrutura interna do poema.** O poema será dividido previamente em unidades de sentido.	**10'** **10'**	(secção 2) Roda aleatória com o nome dos alunos Divisão dos versos (secção 3) Poema dividido em unidades de sentido	

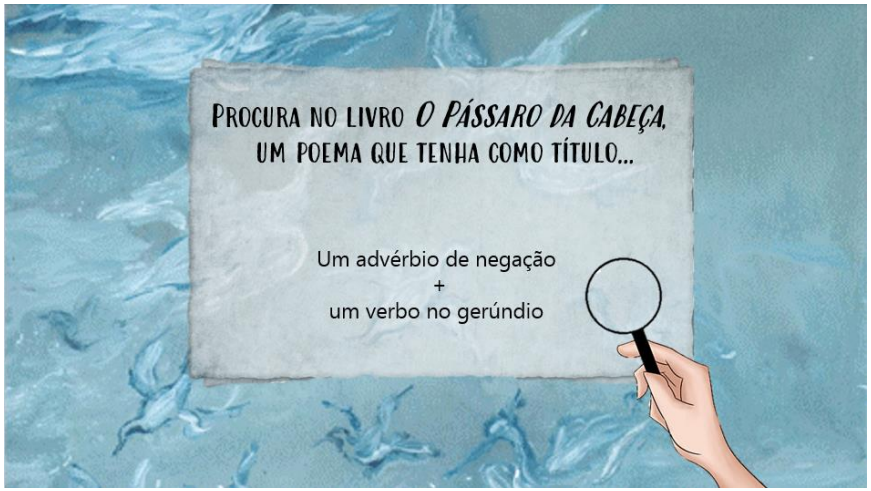
Leitura	Fazer inferências. Identificar ideias principais.	A turma será dividida em 6 grupos de 3 a 4 elementos. Os versos selecionados serão atribuídos de forma aleatória aos grupos. O grupo deverá reler os versos e, partindo da sua interpretação, deverá tomar notas, através de tópicos, da leitura que faz do poema. Cada grupo irá receber algumas questões que orientarão a exploração dos versos. Por fim, os grupos deverão preparar-se para apresentar as conclusões a que chegaram da exploração dos versos. A professora estagiária fará o registo das conclusões que os alunos retiraram dos versos atribuídos, a fim de promover uma reflexão sobre a relação do título/poema. **Realização de uma atividade de escrita criativa de um poema para integrar o projeto da escola "Primavera dos Poetas".** Tendo como ponto de partida os dois primeiros versos do poema "Nada do que existe nos cai do céu na cabeça.", os alunos deverão dar continuidade à estrofe, escrevendo mais 3 versos,	**30'**	(secção 4) Roda aleatória Questões de exploração (secção 5)	

		respeitando o esquema rimático da estrofe original. Uma vez que o sujeito poético enuncia a ideia de que tudo o que existe foi feito ou transformado a partir de algo que já existe, a professora estagiária distribuirá aleatoriamente tiras de papel com profissões e atividades criativas que servirão de pistas para a construção desses versos. Existirá apenas 3 temas, o que fará com que dois grupos tenham a mesma profissão ou atividade criativa, sendo eles: Poeta; Pintor; Mágico. Através da pista que lhes será atribuída, os alunos terão de pensar em elementos que estejam relacionados com a mesma e que sirvam para a construção dos versos. Caso seja necessário, a professora estagiária poderá dar um exemplo, caso a profissão fosse o agricultor: Nada do que existe nos cai do céu na cabeça. O agricultor planta a nabiça Que a chuva rega E na sopa navega. **Registo do sumário, data e lições.**	**25’** 5’		

Secção 1 Link para aceder ao vídeo de Manuel António Pina:

https://www.youtube.com/watch?v=QlfRXKDsBtY&t=16s

Secção 2 Pistas para a descoberta do título do poema a trabalhar.



Secção 3 Roda aleatória para a divisão dos versos para a leitura em voz alta dos alunos.

Secção 4 Divisão do poema em unidades de sentido.

Nada do que existe
nos cai do céu na cabeça.
Nem a chuva, embora pareça:
até ela estava cá em baixo a existir
antes de ser chuva e cair!

Mais ou menos perfeito ou imperfeito,
tudo o que existe foi feito
e, antes de ser feito, desfeito.

Com água, luz e vento
a Terra se foi fazendo;
o distante Sol está ardendo
há milhões de anos e morrendo.
O lavrador deitou à terra a semente,
o operário fez a enxada e a charrua,
o cantor canta no palco, o ator atua,
o inventor inventa o inexistente.

Foi feita a cama,
feito o pijama,
com fogo e esforço
se fez o almoço.
Quem faz agora este alvoroço
toda a tarde a brincar e a correr
enchendo de alegria a casa inteira?
Oh, que é feito do tempo da brincadeira
em que não havia nada que fazer?

Secção 5 Questões de exploração do poema.

Nada do que existe
nos cai do céu na cabeça.
Nem a chuva, embora pareça:
até ela estava cá em baixo a existir
antes de ser chuva e cair!

O que significam os dois primeiros versos?

a) O que existe é simples e surge facilmente.
b) As coisas já se encontram à nossa volta, é só procurarmos.
c) Nada na vida se consegue sem esforço.

A expressão "cair do céu" pode ter dois sentidos. Explica-os.

Que fenómeno da natureza permite afirmar em relação à chuva que "até ela estava cá em baixo a existir/ antes de ser chuva e cair"

Mais ou menos perfeito ou imperfeito,
tudo o que existe foi feito
e, antes de ser feito, desfeito.

O que significam os dois últimos versos?

a) As coisas já se encontram à nossa volta, é só procurarmos.
b) Tudo o que existe foi feito ou transformado a partir de algo que já existe.
c) Nada na vida se consegue sem esforço.

Completa o esquema com base na terceira e quarta estrofes do poema, indicando como foram feitos ou de que são feitos:

a Terra	o Sol	o almoço

Com água, luz e vento
a Terra se foi fazendo;
o distante Sol está ardendo
há milhões de anos e morrendo.

Que fenómeno natural está representado nestes versos?

a) Erupção
b) A formação do planeta Terra
c) Furacão

Que recurso expressivo está presente nesta estrofe? Explica o seu significado.

O lavrador deitou à terra a semente,
o operário fez a enxada e a charrua,
o cantor canta no palco, o ator atua,
o inventor inventa o inexistente.

O que fazem/fizeram:

o lavrador	o operário	o cantor	o ator	o inventor

Qual a sua importância?

a) Não são importantes;
b) Criaram e desenvolveram tudo o que existe;
c) Nada na vida se consegue sem esforço.

Foi feita a cama,
feito o pijama,
com fogo e esforço
se fez o almoço.

Qual a relação entre as palavras "fogo", "esforço" e "almoço"?

a) O almoço é feito sem esforço.
b) O almoço resulta da conjugação do fogo e do esforço.
c) O almoço não precisa de fogo.

O almoço é feito com:

O fogo que é o _____ necessário para se cozinhar.

O esforço de _____ que cozinha.

Quem faz agora este alvoroço
toda a tarde a brincar e a correr
enchendo de alegria a casa inteira?
Oh, que é feito do tempo da brincadeira
em que não havia nada que fazer?

Que sentimento exprime o sujeito poético nesta estrofe?

a) alegria
b) tristeza
c) saudade
d) raiva

As palavras "alvoroço", "brincar", "correr", "alegria", "brincadeira" mostram:

a) A importância de se ter tempo livre para brincar mesmo quando se deixa de ser criança.
b) A irrelevância de se ter tempo livre para brincar.
c) Que não vale a pena brincar.

Quem é que faz o alvoroço? Justifica a tua opinião com elementos do poema.

APÊNDICE E - PLANIFICAÇÃO DE HGP NO 2.º CEB, UD "À(A) VOLTA DOS VALORES E SENTIMENTOS"

Áreas Curriculares: História e Geografia de Portugal **Sumário:** A Constituição de 1976: a construção da democracia.			**Ano/Turma: 6.º B** **Data: 27/05/2021** **Professora estagiária: Cátia Conceição**		
Motivação: Puzzle de um cabeçalho de um jornal da época.					
Domínios/Conteúdos	**Objetivos de Aprendizagem**	**Experiências de Aprendizagem**	**Tempo**	**Recursos**	**Avaliação**
O 25 de abril e a construção da democracia	Referir as eleições de 1975 como um marco fundamental para a construção do Regime Democrático. Reconhecer na Constituição de 1976 a consagração dos direitos e liberdades fundamentais.	**Registo das lições e data no quadro.** O sumário será escrito no fim da aula. **Atividade de motivação.** Para esta atividade, a professora estagiária disponibilizará aos alunos o link de acesso ao puzzle que terão de montar para descobrirem os conceitos que serão trabalhados na aula. O puzzle tem a imagem de um jornal com o título "1926-1976: Ao fim de 50 anos uma Constituição democrática". **Exploração do cabeçalho.** Para a exploração deste documento os alunos serão questionados:	**5'** **10'**	Computador Projetor Telemóveis Internet PowerPoint **Link** (secção 1) **Cabeçalho do jornal** (secção 2)	Formativa

		A que período de 50 anos se refere o jornal? Que regimes políticos se estabeleceram nesse período? Será feito registo no quadro dessas datas: 1926 a 1933: Ditadura Militar; 1933 a 1974: Estado Novo; A partir de 1974: Democracia. "De acordo com o título da notícia "Ao fim de 50 anos, uma constituição democrática" dá-nos a entender que uma nova Constituição foi criada." De modo a relembrar o conceito de Constituição, os alunos serão questionados sobre o mesmo e será feito o seu registo. De forma a atender aos conhecimentos gerais dos alunos, serão questionados: "O que será, então, uma Constituição democrática? O que significa democracia?" Caso os alunos demonstrem dificuldade neste conceito, a professora estagiária deverá referir e registar que democracia é uma palavra derivada do grego: é o regime político em que o poder kratos reside no povo demo. Demo=povo Kratos=poder			

		"Que diferenças existirão entre uma democracia e uma ditadura?" "Que direitos nos dá a democracia?" Registo dos conceitos de democracia e de ditadura. <u>Democracia</u>: Regime política que atribui a soberania à população, fundamentando-se nos valores de igualdade e liberdade. ≠ Ditadura: Regime político em que o poder se concentra numa pessoa. **Visualização de um vídeo da Escola Virtual, sobre as eleições de 1975.** Neste momento da aula os alunos deverão visualizar um vídeo sobre as eleições de 1975, sendo que foram as primeiras eleições livres em Portugal. De seguida será estabelecido um diálogo, seguido de um registo. "Consideram que as eleições de 1975 foram um marco fundamental para a construção de um regime democrático? Que acontecimentos marcaram as eleições?" Registo no quadro: Eleições de 1975 para a Assembleia Constituinte -Primeiras eleições livres em Portugal; -Homens e mulheres com mais de 18 anos puderam votar; -O ato eleitoral foi fiscalizado;	**15'**		

		-Vários partidos puderam concorrer às eleições; **Diálogo com os alunos sobre as eleições de 1975 para a Assembleia Constituinte.** "Quem constitui uma Assembleia Constituinte?" "Quem é que os partidos eleitos representam?" "Para a elaboração da Constituição de 1976, foi necessária a eleição de uma Assembleia Constituinte. Assim, em 1975, realizaram-se as primeiras eleições livres em Portugal." **Exploração de imagens que sugerem a algumas liberdades e direitos consagrados na constituição.** Em primeiro lugar, as imagens serão exploradas oralmente. Em segundo lugar, serão apresentadas as mesmas imagens juntamente com alguns artigos da Constituição e os alunos deverão fazer a sua correspondência. Apesar de ser realizado em grande grupo, será entregue aos alunos esse mesmo exercício para que fiquem também com o registo. **Realização de uma atividade de consolidação.** **Registo do sumário.**	**10'** **10'**	**Imagens e artigos** (secção 3) **Atividade de Consolidação** (secção 4)	

Secção 1 Link para aceder ao puzzle:

https://puzzel.org/pt/jigsaw/play?p=MaE7RNASXpVE3TTZAVR

Secção 2 Cabeçalho do jornal

DIÁRIO POPULAR

SÁBADO 3 ABRIL

Director: JACINTO BAPTISTA

ANO XXXIV — 1978 — N.º 11 000 — PREÇO 4$00

1926-1976: AO FIM DE 50 ANOS UMA CONSTITUIÇÃO DEMOCRÁTICA

Secção 3 Atividade de correspondência sobre as liberdades e direitos dos portugueses

A Constituição de 1976: liberdades e direitos dos portugueses

1. Faz a correspondência entre as imagens e os artigos apresentados.

Art.º 48 n.º2
O sufrágio é universal, igual e secreto e reconhecido a todos os cidadãos maiores de 18 anos (...)

Art.º n.º8
Liberdade de imprensa

Art.º 37.º
Liberdade de expressão

Art.º 59.º
Direito à greve

Art.º 3.º
Todos têm direito à educação e à cultura.

Art.º 57.º
É reconhecida aos trabalhadores a liberdade sindical (...)

Secção 4 Atividade de consolidação

1. Completa o quadro com as seguintes palavras:

sindical | opiniões | 1976 | partidos | manifestar | educação | Constituição | fiscalizaram | cidadãos | 18 | livres | cultura | greve |

As primeiras eleições livres	A Constituição de 1976
No dia 25 de abril de 1975, todos os _____ maiores de _____ anos puderam votar para eleger os deputados, que elaboraram a _____ de _____. Nessas primeiras eleições _____, vários _____ políticos concorreram às eleições e _____ o ato eleitoral.	**Direitos e liberdades** -Todos podem expressar as suas _____. -Todos se podem reunir e _____ livremente. -Todos têm direito à _____ e à _____. -Todos os trabalhadores têm direito à _____ e à liberdade _____.

APÊNDICE F – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular do Mestrado em Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, estou a realizar um projeto de investigação sobre de que forma a produção de textos escritos pode favorecer o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências ligadas à expressão oral dos alunos. Neste sentido, com o presente questionário, tenciono obter mais informações acerca da temática que pretendo investigar e, para isso, conto com a sinceridade e veracidade das tuas respostas. Agradeço a tua colaboração e comprometo-me a manter o anonimato a confidencialidade dos dados recolhidos.

1. Identificação
   a. Sexo: feminino □ masculino □
   b. Idade: ___ anos
   c. Nacionalidade: _____

2. Qual é a tua disciplina preferida?

Português ___	Educação Visual ___
HGP ___	Educação Tecnológica ___
Matemática ____	Educação Física ___
Ciências Naturais ___	

2.1 Porquê? _____

3. Que género de atividades gostas mais de realizar nas aulas de Português? Porquê?

_____

_____

Em relação à oralidade …

1. O que entendes por oralidade ou expressão oral?

_____

_____

1.1 Das atividades abaixo mencionadas, seleciona aquelas que te parece ser da expressão oral.

	Intervir oportunamente
	Exprimir sentimentos e emoções
	Relatar acontecimentos e episódios
	Descrever ações e objetos
	Expor ideias
	Exprimir e defender opiniões
	Trocar e confrontar opiniões
	Debater e argumentar

1.1.1 Das atividades acima sugeridas, quais são as que costumas realizar em sala de aula?

	Intervir oportunamente
	Exprimir sentimentos e emoções
	Relatar acontecimentos e episódios
	Descrever ações e objetos
	Expor ideias
	Exprimir e defender opiniões
	Trocar e confrontar opiniões
	Debater e argumentar

2. O que entendes por compreensão do oral?

_____

_____

2.1 Das atividades abaixo mencionadas, seleciona aquelas que te parecem ser da compreensão do oral.

	Ouvir exposições orais realizadas pela professora ou pelos colegas
	Acompanhar exposições orais apoiadas por guiões
	Participar em debates de grupo
	Ouvir gravações de textos de diferentes géneros do oral (diálogo, entrevista, debate...)
	Assistir a representações teatrais
	Ouvir gravações de leitura de poemas

2.1.1 Das atividades acima sugeridas, quais são as que costumas realizar em sala de aula?

	Ouvir exposições orais realizadas pela professora ou pelos colegas
	Acompanhar exposições orais apoiadas por guiões
	Participar em debates de grupo
	Ouvir gravações de textos de diferentes géneros do oral (diálogo, entrevista, debate...)
	Assistir a representações teatrais
	Ouvir gravações de leitura de poemas

3. Sempre que é solicitado a tua participação oral, ou sempre que queres comunicar algo à turma, sentes que és capaz de te expressares oralmente?

	Muito frequente
	Frequentemente
	Ocasionalmente
	Raramente
	Nunca

3.1 Se respondeste "Nunca" ou " Raramente", por que razão sentes dificuldade em expressar-te? Assinala as opções que mais se adequam à tua situação.

	Tenho dificuldade em perceber o que é pretendido
	Nunca fui estimulado a falar em público
	Sinto que tenho dificuldade em organizar o meu pensamento
	Tenho falta de vocabulário
	Tenho receio de ser corrigido
	Tenho receio que os meus colegas trocem de mim
	Sou tímido
	Outro. Qual?

4. Sentes que os teus colegas percebem a mensagem que querias passar?

	Muito frequente
	Frequentemente
	Ocasionalmente
	Raramente
	Nunca

5.Tens mais facilidade em comunicar com:

	Familiares
	Amigos
	Colegas
	Professores
	Funcionários da escola
	Pessoas desconhecidas
	Outro. Qual?

5.1 De 1 a 5, indica o grau de facilidade que sentes a comunicar com, sendo que 1 é o grau menos fácil e o 5 o grau mais fácil.

	1	2	3	4	5
Familiares					
Amigos					
Colegas					
Professores					
Funcionários da escola					
Pessoas desconhecidas					

6. Sentes dificuldade em realizar atividades de expressão oral?

	Sim
	Não
	Talvez
	Não sei

6.1 Porquê?

_____

_____

7. Na tua opinião, achas que deveriam existir mais momentos dedicados à oralidade nas aulas de Português?

	Sim
	Não
	Talvez
	Não sei

7.1 Se respondeste afirmativamente à questão anterior, que atividades consideras que poderiam ser desenvolvidas nas aulas para poderes aprender a comunicar?

	Debates
	Diálogos
	Dramatizações
	Correções orais de exercícios
	Leituras em voz alta
	Recitais
	Outro. Qual?

Em relação à escrita…

1. Gostas de escrever?

	Concordo totalmente
	Concordo
	Discordo
	Discordo totalmente
	Não sei

1.1 Se respondeste sim, o que é que mais gostas de escrever? Seleciona as opções que se adequam à tua resposta.

	Textos livres
	Poemas
	O que me apetecer
	Escrita Criativa
	Caligramas
	Acrósticos
	Histórias
	Outro. Qual?

2. O que sentes, quando escreves?

_____

_____

3. Em que suportes tens o hábito de escrever?

	Caderno
	Computador
	SMS
	Redes sociais
	Cartas
	E-mail
	Chats
	Outro. Qual?

3.1 De acordo com as opções que selecionaste anteriormente, consideras que utilizas algum tipo de abreviatura na sua escrita? Porquê?

_____

_____

ANEXOS

Anexo A- Exemplo de grelha de planificação

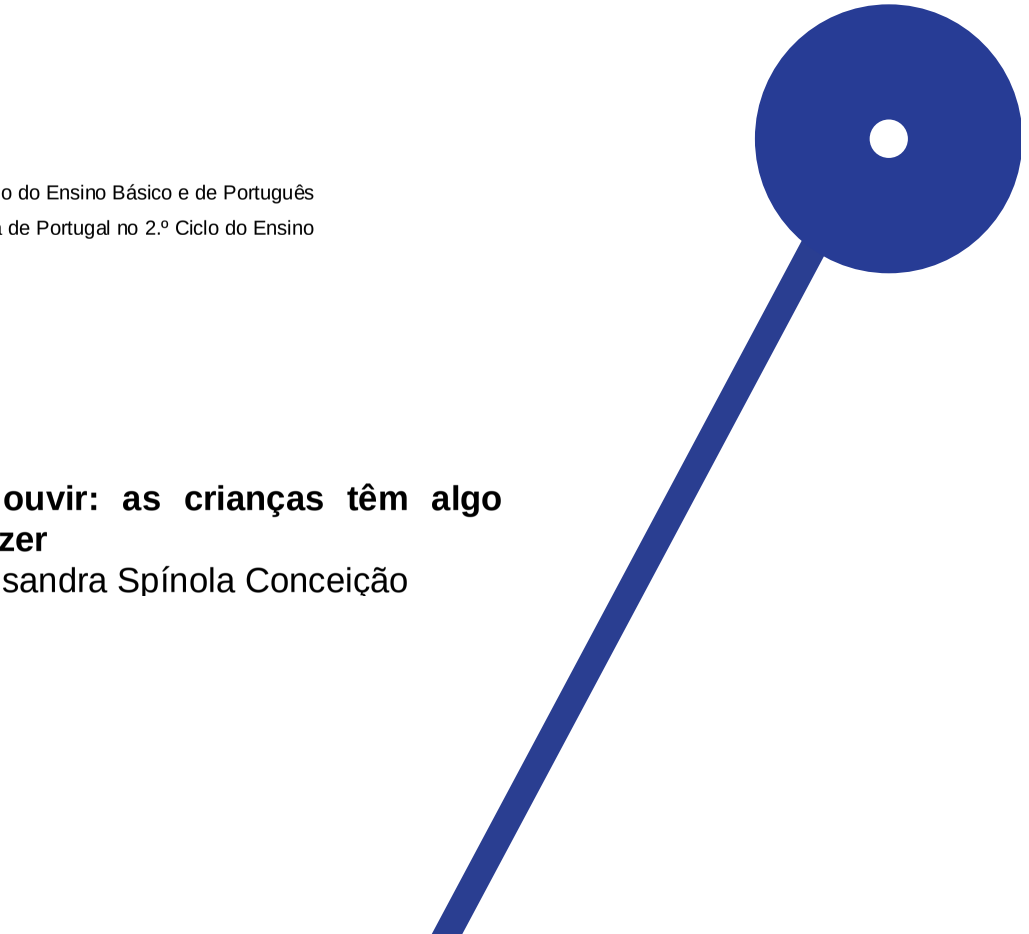
Áreas Curriculares: **Sumário:**			**Ano/Turma:** **Data:** **Professora:**		
Motivação:					
Domínios/Conteúdos	**Objetivos de Aprendizagem**	**Experiências de Aprendizagem**	**Tempo**	**Recursos**	**Avaliação**

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Saber ouvir: as crianças têm algo para dizer

Cátia Lisandra Spínola Conceição