

M

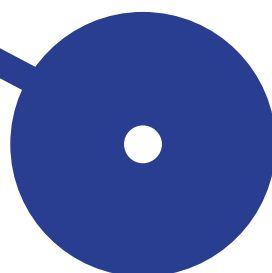
MESTRADO

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

Ler doce Ler: um voo de página em página com destino à imaginação

Joana da Silva Mendes

Setembro/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana da Silva Mendes

**Ler doce Ler: um voo de página em página com destino à
imaginação**

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 e
Prof.^a Doutora Cristina Maia

Porto, setembro de 2022

“A maior aventura de um ser humano é viajar,

E a maior viagem que alguém pode empreender

É para dentro de si mesmo.

E o modo mais emocionante de realizá-la é ler um livro,

Pois um livro revela que a vida é o maior de todos os livros,

Mas é pouco útil para quem não souber ler nas entrelinhas

E descobrir o que as palavras não disseram...”

Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Este Relatório fecha um ciclo de formação pessoal e profissional, que espelha as contribuições diretas e indiretas de um conjunto de pessoas que, ao longo desta grande viagem, também a fizeram acontecer e às quais gostaria de agradecer. As minhas palavras de gratidão são, em primeiro lugar, destinadas à minha orientadora, Professora Doutora Elisama Oliveira. Obrigada por aceitar o convite e abraçar esta fase final do meu percurso, acompanhando-me ao longo desta jornada com a sua experiência e saberes. Muito agradeço a prontidão e a incansável ajuda que me permitiram alargar horizontes e melhorar o meu trabalho.

Aos Professores Supervisores, que fizeram desta viagem um momento inesquecível, repleto de aprendizagens significativas. À Professora Doutora Cristina Maia, à Professora Doutora Paula Flores e ao Professor Doutor José António Costa, dirijo o meu agradecimento por me ensinarem a ensinar. A todos os Professores da Escola Superior de Educação, que contribuíram para a minha formação ao longo desta longa caminhada, dedico, igualmente, uma palavra de carinho.

As minhas palavras de gratidão são também dirigidas às queridas Professoras Cooperantes que, com humildade, abriram a porta das suas salas e me receberam, sempre prontas a dar uma palavra de orientação e encorajamento.

Dedico, igualmente, uma palavra de carinho às pessoas que ocupam os lugares mais importantes da minha vida e que me acompanharam, incansavelmente, ao longo desta viagem, em especial aos meus dois pilares, a minha mãe e o meu pai, à minha avó e aos meus queridos tios. Obrigada por me apoiarem na concretização de todos os meus sonhos, contribuindo, indubitavelmente, para a pessoa que me tornei hoje, permitindo que eu construa, passo a passo, o meu futuro. Obrigada pelo incondicional amor, mas também pela compreensão e paciência.

Aos meus amigos do secundário, pela compreensão demonstrada em todos os momentos que não pude estar presente por dedicação ao Mestrado.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a todos os alunos que trilham este percurso comigo, enchendo os meus dias de alegria e amor. Juntos, superamos desafios e alargamos horizontes. Vi-vos crescer e cresci também e essa foi a caminhada mais bonita que eu alguma vez poderia ter realizado.

Muito obrigada a todos!

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Ler doce Ler: um voo de página em página com destino à imaginação*, realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, integra os conhecimentos pedagógicos, teóricos e científicos adquiridos ao longo de uma caminhada formativa desenvolvida pela mestranda no decorrer desta grande viagem.

O principal objetivo deste documento passa, assim, por refletir sobre a PES, dando conta das diversas aprendizagens realizadas, com base nos saberes teóricos que regeram a prática educativa, bem como no conhecimento dos contextos educativos onde a professora em formação desenvolveu o seu percurso, apresentando-se, igualmente, os desafios a ele associados.

Este relatório inclui, ainda, uma componente investigativa, através da qual se procurou perceber qual a relação entre as novas tecnologias e os hábitos de leitura dos alunos. Ora, na sociedade atual, têm surgido novas formas de literacia que desafiam, cada vez mais, os docentes. Assim sendo, no presente relatório, explorar-se-á a influência das novas tecnologias nas práticas de leitura dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Viajando da página para o ecrã, procura-se entender por que razão os alunos apresentam baixos níveis de desempenho, no que diz respeito à leitura, assim como a desmotivação dos mesmos para essa atividade. Pretende-se, por isso, ao longo destas páginas, realçar a importância dos livros para a promoção de hábitos de leitura, aliando-se o saber ler ao gostar de ler. Numa perspetiva pedagógico-didática, apresentam-se igualmente, neste documento, propostas de estratégias e práticas de promoção leitora, de forma a favorecer uma relação próxima do aluno-leitor com os livros e com a leitura literária.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Literária; Era digital; Leitura literária; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This Internship Report, entitled *Reading Sweet Reading: a flight from page to page towards the imagination*, carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit (PES), included in the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, integrates the pedagogical, theoretical and scientific knowledge developed during a long formative journey developed by the master's student during this great journey.

The main objective of this document is, therefore, to reflect on the Supervised Teaching Practice, giving an account of the different learning acquired, based on the theoretical knowledge that governs the educational practice, as well as on the knowledge of the educational contexts where the teacher in training developed her path, also presenting the challenges associated with it.

This document also includes an investigative component, which sought to highlight the relationship between new technologies and students' reading habits. In this sense, in today's society, new forms of literacy have emerged that increasingly challenge teachers. Therefore, this report will explore the influence of new technologies on the reading practices of students in the 2nd Cycle of Basic Education. Traveling from the page to the screen, we seek to understand why students have low levels of performance in terms of reading, as well as their lack of motivation for this activity. It is therefore intended, throughout these pages, to highlight the importance of books for the promotion of reading habits, combining knowing how to read with the pleasure of reading. From a pedagogical-didactic perspective, this document presents proposals of strategies and practices for reading promotion, in order to favor a close relationship between the student-reader, the books and literary reading.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Literary Education; Digital age; Literary reading; Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS/ACRÓNIMOS

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

A.S.E. – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo(s) de Ensino Básico

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

CTS – Ciências, Tecnologia e Sociedade

DL – Decreto-Lei

E@D – Ensino a Distância

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

ESE – Escola Superior de Educação

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

GIS – Grupo de Intervenção para o Sucesso

HGP – História e Geografia de Portugal

INE – Instituto Nacional de Estatística

IEFA – Inquérito à Educação e Formação de Adultos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano de Atividades da Turma

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNL – Plano Nacional de Leitura

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

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

ÍNDICE

OS LIVROS CONTAM HISTÓRIAS: NOTA INTRODUTÓRIA	15
1. OS LIVROS SÃO OS NOSSOS SONHOS: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	18
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E ACADÊMICO.....	18
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	24
1.2.1. O PAPEL DA SUPERVISÃO EM PROL DA TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA.....	25
1.2.2. O SONHO E O DESAFIO: SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	29
2. OS LIVROS SÃO CASAS: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	34
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	35
2.2. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE	38
2.3. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE	41
2.4. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE	42
3. OS LIVROS SÃO UM TAPETE VOADOR: A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	45
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	45
3.2. UNIDADES DIDÁTICAS	51
3.2.1. UNIDADE DIDÁTICA <i>PLANTAR, CULTIVAR, TEMOS UM PLANETA AZUL PARA CUIDAR</i>	52
3.2.2. UNIDADE DIDÁTICA <i>COM A CABEÇA NA LUA: UMA VIAGEM PELO SISTEMA SOLAR, PARA NÚMEROS DECIMAIS COLECIONAR!</i>	65
3.2.3. UNIDADE DIDÁTICA <i>O PASSADO AQUI TÃO PERTO: PALAVREAR, COMBATER E SUPERAR!</i>	70
3.3. PROJETOS ESCOLARES	84
3.3.1. PALAVRAS QUE CRESCEM NA PONTA DO LÁPIS: OFICINA DA ESCRITA CRIATIVA	84

3.3.2. CLUBE DA LEITURA	85
3.3.3. PROJETO <i>EU OUÇO, TU FALAS, ELE LÊ, NÓS ESCREVEMOS: O PODER DA LÍNGUA PORTUGUESA</i>	86
3.3.4. OUTRAS PARTICIPAÇÕES	88
4. OS LIVROS CHEGAM AO NOSSO CORAÇÃO: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	90
4.1. MOTIVAÇÃO.....	90
4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	92
4.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	93
4.3.1. LER NA ERA DIGITAL: QUE RELAÇÃO?.....	93
4.3.2. O CONCEITO DE LEITURA: APRENDER A LER E A COMPREENDER	94
4.3.3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	95
4.3.4. A LEITURA LITERÁRIA E A ERA DIGITAL: “NAVEGAR” NA LEITURA	98
4.3.5. PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ERA DIGITAL.....	101
4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	106
4.4.1. PÚBLICO-ALVO.....	106
4.4.2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO	106
4.4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	108
4.4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	110
4.4.5. DESENHO DAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS.....	119
OS LIVROS GANHAM VOZ: CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
APÊNDICES	151

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – REGISTO FOTOGRÁFICO DE UMA SESSÃO DA “HORA DO CONTO”, NA BIBLIOTECA DA ESCOLA.....	37
FIGURA 2 – REGISTO FOTOGRÁFICO DE UMA ALUNA A REALIZAR A ATIVIDADE “QR CODES, PROCURAM-SE!”	55
FIGURA 3 – REGISTO FOTOGRÁFICO DE UMA ALUNA A REALIZAR O JOGO “HISTÓRIA & COMPANHIA”	60
FIGURA 4 – REGISTO FOTOGRÁFICO DOS ALUNOS A CRIAREM AS QUADRAS RELACIONADAS COM O DIA MUNDIAL DA ÁRVORE.....	62
FIGURA 5 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO CARTAZ DO DIA MUNDIAL DA ÁRVORE.....	62
FIGURA 6 – EXEMPLOS DE GUIÕES UTILIZADOS NO DEBATE “POR UM CORAÇÃO AZUL MAIS LIMPO!”	64
FIGURA 7 – LEITURA DA OBRA REALIZADA PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA	66
FIGURA 8 – CARTÕES QUE INDICAVAM O PARÁGRAFO E O MODO DE LEITURA.....	67
FIGURA 9 – REGISTO FOTOGRÁFICO DE UM GRUPO DE ALUNOS A REALIZAR O PEDDY PAPER LUNÁTICO, JUNTAMENTE COM A PROFESSORA ESTAGIÁRIA	69
FIGURA 10 – REGISTO FOTOGRÁFICO DOS ALUNOS DA TURMA A REALIZAREM A LEITURA DO POEMA “O LIMPA-PALAVRAS”, DE ÁLVARO MAGALHÃES, NA FERRAMENTA STORYJUMPER	72
FIGURA 11 – GUIÕES DE EXPLORAÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS.....	78
FIGURA 12 – REGISTO FOTOGRÁFICO DA MONTAGEM DO PUZZLE E DO PREENCHIMENTO DO BILHETE DE IDENTIDADE DO LIVRO	80
FIGURA 13 – REGISTO FOTOGRÁFICO DE UM GRUPO DE ALUNOS A REALIZAR A ATIVIDADE “VIAJAR, VIAJAR, PARA A FOME ELIMINAR!”	82

FIGURA 14 – REGISTO FOTOGRÁFICO DE UMA DAS SESSÕES DA “OFICINA DA ESCRITA CRIATIVA”	85
FIGURA 15 – REGISTO FOTOGRÁFICO DA SELEÇÃO DOS LIVROS, POR PARTE DOS ALUNOS, DURANTE A REALIZAÇÃO DE “O CLUBE DA LEITURA”	86
FIGURA 16 – REGISTO FOTOGRÁFICO DE UM DOS MOMENTOS DE PARTILHA DE LEITURAS ENTRE AS TURMAS DOS 1.º E 2.º CEB	87
FIGURA 17 – REGISTO FOTOGRÁFICO DA VISITA DA ESCRITORA MARTA DUQUE VAZ.....	88
FIGURA 18 – REGISTO FOTOGRÁFICO DA ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA DO CONTO “NOVE VEZES NOVE? OITENTA E UM. SETE MACACOS E TU ÉS UM”, DE ANTÓNIO TORRADO	123
FIGURA 19 – REGISTO FOTOGRÁFICO DA ATIVIDADE “AGORA O ESCRITOR ÉS TU!”	124

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - CALENDARIZAÇÃO DAS DIFERENTES FASES DO PERCURSO FORMATIVO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO	46
TABELA 2 - PLANIFICAÇÃO GERAL DAS SESSÕES DINAMIZADAS NO ÂMBITO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	119

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA <i>PLANTAR, CULTIVAR, TEMOS UM PLANETA AZUL PARA CUIDAR</i>	151
APÊNDICE A1 – CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO DE SOPHIA DE MELLO BREYNER.....	165
APÊNDICE A2 – CARTÃO COM A INDICAÇÃO DO PARÁGRAFO E DO MODO DE LEITURA A ADOTAR PELOS ALUNOS	165
APÊNDICE B – UNIDADE DIDÁTICA <i>COM A CABEÇA NA LUA: UMA VIAGEM PELO SISTEMA SOLAR, PARA NÚMEROS DECIMAIS COLECIONAR!</i>	166
APÊNDICE B1 – BAÚ MISTERIOSO LEVADO PARA A SALA DE AULA.....	172
APÊNDICE B2 – DIÁRIO DE PEQUENOS ASTRONAUTAS.....	172
APÊNDICE B3 – DESAFIOS LANÇADOS NA FERRAMENTA POWERPOINT	173
APÊNDICE B4 – BLOCOS LUNÁTICOS UTILIZADOS NO PEDDY PAPER...	173
APÊNDICE B5 – CERTIFICADO DE ASTRONAUTA	174
APÊNDICE C – UNIDADE DIDÁTICA <i>O PASSADO AQUI TÃO PERTO: PALAVREAR, COMBATER E SUPERAR!</i>	175
APÊNDICE C1 – CARTAZ DA ÁRVORE DAS PALAVRAS	193
APÊNDICE D – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	194

OS LIVROS CONTAM HISTÓRIAS: NOTA INTRODUTÓRIA

“Os livros são os amigos mais silenciosos e constantes; eles são os conselheiros mais acessíveis e mais sábios, e os professores mais pacientes.”

Charles William Eliot

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, surge o presente Relatório de Estágio intitulado *Ler doce Ler: um voo de página em página com destino à imaginação*, que descreve, tendo em conta um olhar crítico e reflexivo, o caminho desenvolvido pela mestranda no decorrer da PES. Assim sendo, importa salientar que este Relatório de Estágio (RE) não apresenta apenas uma descrição do que foi experienciado, mas pretende destacar, igualmente, uma vertente reflexiva, colocando-se em evidência a construção da profissionalidade docente, compreendendo-se, desta forma, o longo caminho da mais bela e gratificante profissão – ser professora no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

A docente em formação embarcou, assim, numa longa viagem com destino à imaginação, estando prestes a alcançar o objetivo pelo qual nunca desistiu: ser professora. Ao longo da infância da mestranda, esta imaginou diversos cenários em contextos educativos, onde os peluches se transformavam nos seus alunos, demonstrando, aqui, o grande poder da imaginação de uma criança que, desde cedo, já sabia qual a resposta à pergunta “O que queres ser quando fores grande?”. Para além disso, contar e ouvir contar histórias também foi algo que acompanhou o percurso pessoal e profissional da professora em formação. Assim, assumindo-se como um dos principais eixos do presente RE, surge o gosto particular da mestranda pela leitura literária, pelo folhear das páginas de um livro e o desejo de querer continuar a ler uma história para descobrir como a mesma termina. Ora, o ato de ler um livro é, com toda a certeza, um momento mágico, que não só nos transporta para outra realidade, como também alarga a nossa imaginação.

Tal como os livros, o presente documento conta a história da mestranda, que viveu o ano letivo transato de forma intensa, afigurando-se este relatório e a sua defesa como o último requisito legal para a docente em formação concluir este percurso e poder abraçar

a profissão que tanto anseia. Desta forma, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, que serão desvelados através de uma viagem de página em página, na qual se procura explanar o caminho formativo desenvolvido, recorrendo-se a uma postura crítica, articuladora e reflexiva. Neste sentido, no primeiro capítulo, evidencia-se que “Os livros são os nossos sonhos”. Assim sendo, como mencionado precedentemente, os livros e a leitura literária ocupam um lugar especial na vida da mestranda, motivando, em parte, o seu gosto pelo ensino. Por este motivo, ao longo da viagem, compreendeu-se, também, que a leitura não literária é essencial, uma vez que, para a concretização do grande sonho da professora estagiária, é necessário ter por base os pressupostos teóricos e legais que orientam a formação docente. Posto isto, apresentam-se, ainda, no primeiro ponto do RE, dois aspetos inerentes à prática educativa selecionados pela mestranda como dimensões-chave na construção do perfil docente desejado. Consequentemente, dar-se-á destaque, em primeiro lugar, ao papel da supervisão, como elemento fundamental na transformação educativa, para, seguidamente, se explicitarem alguns aspetos inerentes à profissão docente nos 1.º e 2.º CEB, como, por exemplo, a relevância da interdisciplinaridade, a análise da matriz curricular de cada ciclo de ensino, a gestão do currículo e as especificidades do perfil do professor nas áreas de Português e de História e Geografia de Portugal.

No segundo capítulo, é colocado em evidência o local onde a prática foi desenvolvida, pelo que se apresenta a caracterização dos contextos educativos onde a mestranda desenvolveu a PES - motivo pelo qual se usou, para o título desta parte, a expressão “Os livros são casas”.

O terceiro capítulo relata a grande viagem da professora estagiária pelo mundo do ensino. Já que “ler é alimentar-se, respirar. [e] É também voar” (Velo, 2006, p. 7), pode-se considerar que “Os livros são um tapete voador” que nos permite viajar pela prática educativa. Assim, neste ponto, descrevem-se as intervenções educativas mais significativas nos 1.º e 2.º CEB, encontrando-se as mesmas organizadas por Unidades Didáticas.

Por fim, no quarto capítulo, é apresentado o projeto de natureza investigativa, através do qual se pretende compreender a relação entre a desmotivação dos alunos para com a leitura literária, numa era dominada pelo digital. Neste ponto, são expostas as opções tomadas na conceção e desenvolvimento deste projeto de investigação, o enquadramento teórico, os dados recolhidos e sua respetiva análise, assim como as principais conclusões da investigação. Uma vez que o principal objetivo do projeto

desenvolvido era levar os estudantes a compreenderem o valor da leitura literária, para título desta secção utilizou-se a expressão “Os livros chegam ao nosso coração”.

Para concluir, em “Os livros ganham voz”, capítulo que inclui as considerações finais deste documento, a mestrandia destaca algumas das aprendizagens-chave realizadas ao longo do percurso formativo inicial, apresentando uma reflexão retrospectiva e prospectiva de toda a viagem.

Desde o levantar voo até à aterragem, o esforço e a resiliência acompanharam a professora em formação, sendo que esta voou de página em página, em busca de um conhecimento constante que lhe permitisse ir sempre mais além, à descoberta de novos horizontes: condição necessária da profissão docente.

1. OS LIVROS SÃO OS NOSSOS SONHOS: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

“O sonho é ter os pés no chão e continuar a voar”

José Jorge Letria (*O sonho é*)

Como mencionado anteriormente, ser professora sempre foi o sonho da docente em formação. Por esse motivo, para que este se tornasse realidade, a mesma compreendia que teria de adquirir vários saberes científicos, pedagógicos e didáticos que iriam orientar a sua prática educativa. Ora, a leitura deste conjunto de pressupostos teóricos e legais mostrou-se, efetivamente, fulcral para a prática pedagógica, orientando-a e sustentando-a. Por esse motivo, o presente capítulo expõe, primeiramente, de forma refletida e fundamentada, a dimensão legal e o enquadramento académico e, de seguida, o enquadramento profissional dos aspetos basilares que orientaram a prática docente da mestranda nos 1.º e 2.º CEB.

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E ACADÉMICO

De modo a que seja possível refletir, num quadro teórico e legal, sobre a formação e dimensão académica dos docentes, torna-se essencial começar por compreender a própria evolução da Educação e do sistema educativo português. Assim sendo, dois anos após a Revolução do 25 de Abril de 1974, que depositava na educação a esperança de mudança (Conselho Nacional de Educação, 2009), a Assembleia Constituinte, ao redigir a Constituição da República Portuguesa, em 1976, estabeleceu a “liberdade de aprender e ensinar” (artigo 43.º, p. 24), o direito à “educação e à cultura” (artigo 73.º, p. 37) e o “direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º, p. 37). Por conseguinte, a criança foi considerada como um sujeito no qual se deve promover o “desenvolvimento da personalidade” e a preparação “para uma vida adulta activa numa sociedade livre”, tal como é mencionado na Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1990, p. 24).

Já, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) contemplava vários objetivos, nomeadamente, no que diz respeito a uma articulação equilibrada entre os saberes, o desenvolvimento pessoal integral e contextualizado, o desenvolvimento físico e motor, a promoção da maturidade cívica, social e afetiva, a autonomia e intervenção e a valorização e integração social de alunos com necessidades escolares. Este normativo estabeleceu, portanto, o direito à educação e à cultura, com vista à conceção da “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 2.º, p. 3068). Deste modo, o sistema educativo encontra-se legalmente caracterizado 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).

Assim, dentro do sistema educativo, a escola afigura-se como um espaço onde se pensa, organiza, realiza e avalia a missão do ensino, bem como as funções do conhecimento, aprendizagem e investigação (Alarcão, 2000).

Ora, sendo o professor um profissional integrado no sistema educativo, torna-se fundamental que, enquanto futura profissional de educação, a mestranda possua conhecimentos, alicerçados numa base teórica e legal, acerca dos pilares que sustentam a construção do perfil docente. Deste modo, no presente capítulo, refletir-se-á, de forma atenta, sobre alguns dos desafios que surgem no processo de construção da identidade profissional do docente, sendo este um caminho incessante que exige adaptações no quotidiano de cada profissional (Arends, 2008), assim como a necessidade de que o professor contribua para o “ensino como profissão do humano e do relacional” (Nóvoa, 2009, p. 39). Na mesma linha de pensamento, Marcelo (2009) reconhece a profissão docente como “a profissão do conhecimento” (p. 8).

Neste seguimento, e tendo em consideração o Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, acredita-se ser relevante elencar as quatro dimensões que caracterizam o desempenho de um docente, a saber: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de conexão com a comunidade e, ainda, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Consequentemente, é possível compreender que a pluralidade de dimensões mencionadas justifica a complexidade das funções que dizem respeito a um

professor. Por isso mesmo, o docente deve fundamentar a sua prática num “saber específico resultante da produção e do uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 3).

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, esta refere-se ao facto de o profissional de educação ter como principal função ensinar, investigando e refletindo, simultaneamente, sobre a sua ação. Espera-se, também, que o docente estabeleça uma relação direta com o conhecimento do currículo, já que este profissional, na perspetiva de Roldão (2009), é um executor, decisor e gestor do currículo, o qual se constitui como uma das suas principais matérias-primas. O professor deve, igualmente, ter em consideração os objetivos e valores educacionais, sendo necessário garantir a todos os alunos aprendizagens diversificadas, através de um currículo que reflita uma perspetiva de escola inclusiva. Em virtude disso, o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, visa fomentar uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos (...) encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918). Neste sentido, é importante que o professor propicie aprendizagens que deem “respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67).

No âmbito da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o DL n.º 240/2001 refere que o professor

“promove 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” (p. 4).

Além disso, pretende-se que o docente adote estratégias pedagógicas diferenciadas, de modo a conseguir corresponder às características, interesses e dificuldades individuais dos seus alunos. Para tal, é crucial permitir que os próprios construam as suas aprendizagens, tendo por base os seus conhecimentos prévios, mas também as suas fragilidades.

No que diz respeito à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, espera-se que o professor perspetive “a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática” (DL n.º 240/2001, p. 5). A existência de uma relação

positiva com as crianças e com os adultos pertencentes à comunidade escolar fomenta um “clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que [predispõe] para as aprendizagens” (DL n.º 241/2001, p. 5574).

Por fim, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o docente deve ter em consideração que a construção da sua prática profissional deve estar alicerçada numa análise problematizada da realidade, adotando uma visão de investigação-ação, algo que confere um maior grau de ponderação à sua prática pedagógica, assumindo-se como sujeito “investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante activo e crítico em diferentes contextos educativos” (Alonso & Roldão, 2005, p. 53).

Assim, como evidenciado anteriormente através do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Importa, agora, abordar as especificidades que caracterizam o professor do 1.º CEB. Neste sentido, o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, reconhece o perfil específico do docente, sendo que o mesmo deve promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (alínea e, do n.º 2 do art. 3.º da Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 7), assim como “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (alínea g, do n.º 2 do art. 3.º da Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 8).

Em concomitância com o exposto, torna-se evidente a relevância da formação de professores. Acredita-se, por isso, que a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto valoriza o período de formação inicial de professores, sendo esta uma etapa fundamental para a construção do perfil dos mesmos. Na esteira de Nóvoa (1992), a formação de professores encontra-se diretamente relacionada com os domínios da investigação, da reflexão e, ainda, da intervenção no espaço educativo. Desta forma, este processo é, indubitavelmente, contínuo, não existindo um princípio e um fim, mas um paradigma de inacabamento (Leitão & Alarcão, 2006).

Com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, a organização do ensino superior foi alterada, tendo como principal objetivo a maior qualificação dos estudantes. Assim sendo, ocorreram diversas transformações significativas, entre elas destaca-se a redução da duração dos ciclos de estudo e, principalmente, o investimento na qualidade da formação oferecida aos estudantes. À luz do que foi mencionado anteriormente, esta formação inicial de professores consiste na frequência de dois ciclos de estudos:

primeiramente, a frequência da Licenciatura em Educação Básica e, seguidamente, de um Mestrado profissionalizante.

Deste modo, com o objetivo de criar uma formação uniforme para todos os futuros professores, o Ministério da Educação colocou em vigor a Licenciatura em Educação Básica, ou seja, “a formação de base da área da docência” (DL n.º 79/2014, de 14 de maio, p. 2819). Este ciclo de estudos pretende iniciar os alunos na docência, tanto na Educação Pré-Escolar, como nos 1.º e 2.º CEB. De facto, pode-se aferir, no artigo 15.º do DL n.º 43/2007, que a Licenciatura em Educação Básica deve possuir componentes de formação, como, por exemplo, didáticas específicas e a iniciação à prática profissional, aspetos que serão aprofundados, posteriormente, no segundo ciclo de estudos, numa lógica de continuidade.

Terminada, então, esta primeira etapa, os estudantes podem optar por continuar a apostar na sua formação, ingressando no segundo ciclo de estudos: o Mestrado. De acordo com o DL n.º 79/2014, de 14 de maio,

“salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar” (p. 2819).

Neste sentido, Alarcão *et al.* (1997) defendem que

“a complexidade das funções que o professor é chamado a desempenhar — seja qual for o seu nível de ensino — e a importância social da sua actividade não se compatibilizam com uma formação de curta duração” (p. 10).

Deste modo, neste ciclo de estudos, os estudantes podem optar pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que, com o DL n.º 79/2014, de 14 de maio, passaram a vigorar, na formação inicial de professores, a partir do ano letivo 2015/2016, mais dois mestrados: o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e 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. O surgimento destes mestrados tem como objetivo “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).

Por se tratar do curso realizado pela mestranda e que originou o presente relatório, dar-se-á, agora, destaque ao último mestrado mencionado. Importa, por isso, salientar que, de acordo com o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC, 2020), em conjunto com o Regulamento de Frequência e Avaliação (2019) e o Regulamento Geral dos Cursos (2015), o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico tem a duração de dois anos, ou seja, encontra-se dividido em quatro semestres, com um total de 120 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Assim, o primeiro ano foca-se no aprofundamento de conhecimentos científico-pedagógicos e o segundo ano centra-se, maioritariamente, na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta engloba, para além da prática, a redação de um relatório, que “deverá integrar a descrição e análise do processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores desenvolvidos nas escolas de 1.º e 2.º CEB, como resultado dos estágios integrados na UC” (CREC, 2020, p. 12), bem como a sua apresentação pública. Findada esta etapa, é estipulado, pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, que os estudantes têm habilitação para a docência nos domínios dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, neste último caso, nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal.

Depreende-se, portanto, que os objetivos dos diferentes ciclos de estudo perspetivam “a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2242). Desta forma, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” surgem como aprendizagens fundamentais a desenvolver nos alunos, enquanto indivíduos (Delors, *et al.*, 1998, p. 90). Neste sentido, o docente apresenta um papel muito relevante, já que a “competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal” (Alarcão *et al.*, 1997, p. 9).

Em suma, ser professor, atualmente, surge como uma tarefa que requer exigência, espírito crítico e investigativo, mas, sobretudo, gosto pela busca permanente de conhecimento, aliado a uma constante renovação de saberes e competências. Nesta lógica, tome-se como exemplo desta necessidade constante de atualização a recente revogação dos “documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 2).

Ora, a publicação do Despacho n.º 6605/2021, pelo Ministério da Educação, veio definir as *Aprendizagens Essenciais* (2018) como referência curricular, indo, igualmente, ao encontro dos pressupostos patentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). A respeito desta alteração, acredita-se que, ao longo dos anos, foi surgindo “a necessidade de alinhamento entre os documentos curriculares disciplinares e a visão e os objetivos constantes dos documentos e normativos” (Despacho n.º 6605/2021, p. 241). Em virtude disso, o documento que entrou em vigor, no ano de 2021, veio reforçar que as aprendizagens promovidas durante todo o ano letivo não têm como ponto de chegada os exames e os testes de avaliação – embora estas provas sejam parte integrante das componentes de avaliação –, mas a promoção e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Por esta razão, o Despacho referido estabelece uma articulação coerente entre os diversos níveis de atuação educativa, como mencionado anteriormente, ou seja, entre o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais* e os objetivos e sequências de aprendizagem definidos e concebidos por cada professor.

Por tudo o que foi mencionado, conclui-se que a atuação do docente deve, de facto, traduzir-se “numa atitude de flexibilidade cognitiva” que lhe permitirá

“(des)construir para construir, encetando uma reorganização de conceitos, na tentativa de (re)configurá-los com a realidade preconizada pelos atuais pressupostos do Sistema Educativo” (Morais & Medeiros, 2007, pp. 18-19).

1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Ser professor é o desafio ao qual se propôs a mestrandia e que começou como um sonho que desejava alcançar. Ora, este desafio, ou seja, ser professor, consiste, acima de tudo, no ato de ensinar, isto é, “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura” (Alonso & Roldão, 2005, p. 14). Para isso, é necessário compreender que “o professor não pode ser um mero técnico que aplica uma sequência de rotinas pré-especificadas e experimentadas pelos peritos e especialistas nas matérias” (Pérez Gómez, 1986, p. 205), devendo também possuir uma sólida formação científica e pedagógica. Nesta mesma linha de pensamento, Roldão (2005) afirma que o docente assume um papel de grande importância na sociedade, visto que possui uma função

“complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (p. 49).

Um professor deve, ainda, ter e cultivar o gosto pela área na qual se encontra a lecionar. Curto, Morillo e Teixidó (2000) corroboram esta ideia referindo que

“um professor que sente prazer com a sua tarefa, que se entusiasma ao ensinar, que se emociona com a linguagem, que se emociona com a linguagem escrita e que a usa com prazer, comunica facilmente a motivação aos seus alunos” (p. 86).

Seguindo esta perspetiva, ao longo da prática educativa, a mestranda tentou demonstrar o seu gosto pela profissão docente, procurando transmitir o seu entusiasmo aos alunos com quem partilhou esta grande viagem. Assim, e uma vez que ser professor é “uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções” (Arends, 2008, p. 15), importa, agora, especificar algumas particularidades inerentes à viagem educativa de um docente em formação. Neste sentido, de seguida, serão abordados alguns aspetos relativos ao papel da supervisão, durante o período de formação inicial, evidenciando-se a sua importância na construção do perfil docente, bem como na transformação educativa. Para além disso, serão apresentadas algumas das características que distinguem o perfil do professor do 1.º CEB do perfil do professor do 2.º CEB, neste caso nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal – áreas de formação da mestranda.

1.2.1. O PAPEL DA SUPERVISÃO EM PROL DA TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA

A primeira aparição do termo supervisão ocorreu em 1988, quando, no DL n.º 287/88 de 19 de agosto, foi mencionada a criação do modelo de Profissionalização em Serviço. Posteriormente, e tendo em consideração o DL n.º 95/97 de 23 de abril, verificou-se, no ano de 1997, que a Supervisão Pedagógica surgia associada à formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. Porém, foi em 2007 que o termo se apresentou como qualificador da componente de formação (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), sendo que se considerava a PES como

“um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, p. 1321).

Mais recentemente, em concomitância com o anteriormente exposto, o DL n.º 79/2014 de 14 de maio reforçou a ideia de que a PES se afigurava como um momento único e imprescindível na aprendizagem e na mobilização de saberes, em contexto real.

Posto isto, julga-se relevante esclarecer o conceito de supervisão tal como ele é concebido atualmente, sendo que, de acordo com o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro (Preâmbulo), esta é

“um momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (p. 1321).

Assim, associada à PES, a supervisão, parafraseando Alarcão e Tavares (1987), afigura-se como um processo onde um professor, que possui mais experiência e conhecimentos, orienta o caminho de um docente em formação no seu desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional. Na perspetiva de Roldão (2012), a supervisão deve ser entendida como um processo de partilha, discussão e negociação, onde se verifiquem ganhos positivos, traduzidos em saberes profissionais, resultando num processo colaborativo com vista ao melhoramento da prática pedagógica (Vieira, 1993). Face ao exposto, entende-se que a supervisão se foca nas aprendizagens dos futuros docentes, com o objetivo de os mesmos aprenderem a ensinar e ensinarem a aprender (Roldão, 2014).

A formação de professores é, portanto, um processo que assenta em várias fases, sendo uma das mais importantes a supervisão pedagógica, caracterizada por ser um período de constante reflexão e colaboração. Deste modo, é possível compreender que a profissionalização dos futuros docentes se inicia com a PES, sendo que os principais intervenientes neste processo são o professor em formação, o supervisor institucional, o professor cooperante e, não menos importante, o par pedagógico.

Posto isto, o papel do supervisor centra-se na procura de estratégias para colmatar quaisquer dúvidas, anseios, lacunas ou inseguranças que sejam demonstradas (Alarcão & Tavares, 1987) pelo professor em formação, através de uma linguagem simples, clara e

transparente (Alves, 2008). Neste sentido, Ribeiro (2000) descreve o supervisor como alguém que deve “acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso” (p. 89) da prática educativa do docente em formação.

Igualmente associado ao processo de supervisão, o professor cooperante tem, também, um papel relevante na formação de professores, assumindo-se como aquele “que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (Formosinho, 2009, p. 110), abrindo, ainda, espaço para uma reflexão partilhada sobre as ações e as estratégias utilizadas. Desta interação, entre Professores Estagiários e Professores Cooperantes, resulta uma relação de confiança e de “compreensão das dificuldades vividas (...), do sentimento de caos que normalmente os assalta nos primeiros momentos de iniciação à profissão” (Alarcão, 1996, p. 22). Por este motivo, o papel das pessoas que fizeram parte do percurso de aprendizagem da estudante em formação foi deveras importante e enriquecedor, dado que, com esta equipa, a mestranda aprendeu a partilhar saberes e a somar aprendizagens, compreendendo a relevância da cooperação para o seu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, o par pedagógico é, também, um elemento de suma importância neste percurso, pois acompanha o outro em todo o processo de formação, fomentando momentos de discussão sobre vários assuntos, como, por exemplo, o ambiente educativo, de modo a que seja possível a identificação de erros ou lacunas, mas também de possíveis soluções, permitindo a melhoria das práticas (Jesus, 2000). Neste seguimento, a colaboração é, assim, essencial para o desenvolvimento profissional do professor, já que é um processo onde os intervenientes trabalham em conjunto direcionados para um objetivo comum. Alarcão e Canha (2013) realçam que o trabalho colaborativo entre professores requer um sentido de confiança, valorizando-se os saberes e experiências do outro. Consequentemente, colaborar, segundo estes autores, é partilhar responsabilidades, destacando que este verbo se assume como “um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (p. 46).

Desta forma, o desenvolvimento do trabalho colaborativo, incluindo formadores e formandos, deve ter como intuito a condução a novas experiências, proporcionando um crescimento partilhado. Para além disso, ao trabalhar-se de forma conjunta, valoriza-se a partilha de ideias e de reflexões, tendo como objetivo comum a melhoria das práticas

docentes em sala de aula (Leite & Pinto, 2015). Posto isto, na perspectiva de Roldão (2007), o trabalho colaborativo estrutura-se

“essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) acrescentam, ainda, que supervisionar traduz-se num processo que deve envolver momentos “de observação, reflexão e acção do e com o professor” (p. 94). Do mesmo modo, para Gomes e Medeiros (2005), a supervisão é encarada como um trabalho contínuo, no qual se desencadeiam momentos distintos, a saber: a planificação (reflexão para a ação), a concretização da ação (reflexão na ação) e a reflexão posterior à concretização (reflexão sobre a ação). Este processo pode ser caracterizado pela “colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 26).

Para tal, no início deste processo, surgem os encontros de pré-observação, que têm como principal objetivo ajudar o formando a dar forma à sua intervenção e respostas aos seus problemas/inquietações. Segue-se o momento da ação propriamente dita e, depois, o momento de pós-observação, caracterizado pela reflexão crítica conjunta. Nesta fase, identificam-se os aspetos positivos e os aspetos que devem ser melhorados, com o objetivo de aperfeiçoar a prática educativa. Por tudo o que foi mencionado, coloca-se, assim, em evidência um outro elemento fulcral da PES – a reflexão –, sendo este “essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir” (Vieira, 1993, p. 12).

Em suma, a supervisão é um processo fundamental no desenvolvimento integral dos futuros professores (Gomes & Medeiros, 2005), sendo que, como tem vindo a ser referido, é crucial que assente num “clima de confiança mútua, sinceridade (...) [,] respeito” (Reis, 2011, p. 19) e entreajuda, uma vez que “quando trabalhamos em colaboração (...) o você dará lugar ao nós” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 83).

1.2.2. O SONHO E O DESAFIO: SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Sabendo que este relatório se centra no percurso de formação de professores, considera-se, também, relevante apresentar e refletir acerca do perfil do professor nos 1.º e 2.º CEB. Assim, apesar de possuírem pontos similares, os mesmos apresentam especificidades que os diferenciam e conferem sentido à sua exploração individual.

1.º CEB

Como tal, relativamente ao 1.º CEB, importa referir que este é a segunda etapa do sistema educativo português e que possui um carácter universal, gratuito e obrigatório. Assim sendo, a sua duração é de quatro anos, nos quais se abrangem crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Ainda que encerre em si um carácter globalizante, pautado pela existência de um professor titular, o mesmo pode ser coadjuvado em algumas áreas especializadas (Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho).

Relativamente ao docente titular, este é, segundo Alonso e Roldão (2005),

“o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (p. 16).

Importa, por isso, salientar que o professor do 1.º CEB “promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto II, p. 5574). Para além disso, “utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, ponto II, p. 5574).

Neste nível de ensino, verifica-se, então, a existência de um docente titular de turma, ao qual cabe assegurar as componentes de currículo que estão estipuladas pela

tutela, no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, a saber: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar, Inglês (salientando a sua obrigatoriedade apenas nos 3.º e 4.º anos de escolaridade) e Educação Moral e Religiosa Católica. Juntam-se, ainda, a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação, que devem ser abordadas transversalmente – algo característico deste ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, os documentos normativos, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017), promovem a flexibilidade e a transversalidade disciplinar, bem como elementos fulcrais, como a comunicação e o contacto com a comunidade envolvente. Nesta linha de pensamento,

“o professor do 1.º CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também a nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2001, p. 124).

Analisando-se, contudo, a matriz curricular do 1.º CEB, a discrepância existente entre a carga horária de Português e Matemática e a carga horária das outras áreas curriculares torna notória uma sobrevalorização destas duas disciplinas em detrimento das restantes. Consequentemente, cabe ao docente do 1.º CEB promover uma gestão do currículo eficaz, tendo em consideração, não só as matrizes curriculares, mas também as competências necessárias para a promoção de aprendizagens significativas dos alunos (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim sendo, acredita-se que uma prática educativa guiada apenas pelo “currículo prescrito” (Diogo & Vilar, 2000, p. 7), configurado pelos normativos legais em vigor, conduz a uma burocratização do ensino, condicionando a intervenção dos docentes (Roldão, 2009). Por este motivo, e uma vez que os mesmos possuem “o saber específico da profissão” (Roldão, 1999, p. 19), a gestão curricular deve ter por base a sua interpretação dos documentos legais, envolvendo, igualmente, a observação e reflexão do contexto, dos recursos disponíveis e dos conhecimentos prévios dos seus alunos (Diogo & Vilar, 2000).

Assim sendo, surge, também, a necessidade de abordar conceitos como o de interdisciplinaridade, já que, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências específicas e transversais às várias áreas do saber (Pombo, Guimarães & Levy, 1994), esta articulação, no 1.º CEB, apresenta-se como um meio para ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento (Alonso, 2002), favorecendo uma ligação entre a escola, a

vida das crianças e os seus conhecimentos prévios (Pombo, Guimarães & Levy, 1994). Neste seguimento, o professor deve selecionar recursos coerentes com os objetivos pedagógicos, que vão ao encontro de uma atitude reflexiva e investigativa, proporcionando aos alunos o desenvolvimento das suas competências. Com efeito, torna-se, deste modo, imprescindível que o docente tenha estes aspetos em atenção, durante a elaboração das planificações. Assim, irá valorizar as capacidades e os ritmos de aprendizagem de cada criança, assegurando uma pedagogia diferenciada e respeitadora da diversidade e heterogeneidade (Tomlinson, 2008).

2.º CEB

No que concerne ao 2.º CEB, este desenvolve-se em dois anos, correspondentes aos 5.º e 6.º anos de escolaridade, cujo horário letivo passa a ser mais flexível, já que se encontra distribuído pelas diferentes áreas curriculares. Assim, ao contrário do regime de monodocência característico do 1.º CEB, o professor do 2.º CEB é responsável pelas áreas disciplinares para as quais possui habilitações e conhecimentos. Por esta razão, para os alunos, a chegada a este ciclo representa uma mudança, dado que

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

Relativamente à matriz curricular deste nível de ensino, esta é composta pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Inglês, TIC, Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Cidadania e Desenvolvimento. Para além das áreas disciplinares, existem outras ofertas educativas, entre elas o Apoio ao Estudo e a Educação Moral e Religiosa Católica.

No que diz respeito aos perfis do professor de Português e de História e Geografia de Portugal, áreas de especialização da professora em formação, importa salientar as suas principais diferenças.

Como mencionado por Choupina, Baptista e Costa (2014, s.p.), “um professor de Língua Materna tem, indiscutivelmente, um duplo papel – ser utilizador competente da língua e ser responsável pelo crescimento de futuros falantes competentes”. Assim, no

processo de ensino e de aprendizagem, o professor de Português, mais especificamente, distingue-se dos seus pares. Isto acontece, já que é o único que precisa de construir um conhecimento (meta)linguístico mais aprofundado em disciplinas como a Linguística, a Linguística Aplicada, a História da Língua, a Linguística Educacional e a Didática da Língua, apresentando, assim, uma formação científica sólida e atualizada contribuindo para “uma prática profissional consciente, consistente, objetivamente orientada e criticamente fundamentada” (Leal, 2009, p. 1309). De facto, ser professor de Português requer uma alta competência linguística e um consistente conhecimento científico (Brito & Lopes, 2001). À vista disso, o mesmo

“produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar [os fenómenos da língua]” (Leal, 2009, p. 5).

À semelhança do professor de Português, também o professor de História e Geografia de Portugal “preocupa-se em exteriorizar o que sabe, tornar explícito o seu pensamento e a sua emoção” (Schmidt, 1996, p. 117), apresentando competências gerais, específicas e transversais que lhe permitem envolver-se com a sociedade em si, tendo um maior e mais fácil acesso ao quotidiano de cada indivíduo. Compreende-se, desta forma, que o docente de História e Geografia de Portugal tem “melhores hipóteses de ajudar os estudantes a adquirir competências gerais, específicas e transversais de natureza cognitiva, metodológica e ética” (Nunes & Ribeiro, 2007, p. 97). Neste sentido, o docente deve, na esteira de Proença (1992), estar “atento à evolução do pensamento histórico e da produção historiográfica sob pena de empobrecer, ou mesmo, falsear o seu ensino” (p. 26).

Por tudo o que foi mencionado, o docente desta área possui as ferramentas necessárias para assumir-se como um “planificador das atividades que facilitem a construção de significados, selecionando os conteúdos e atividades mais adequadas” (Félix, 1998, pp. 44-45), assim como ensinar os seus alunos a valorizar pontos de vista e a levantar diversos problemas, fazendo com que os mesmos entendam o propósito do conhecimento histórico. Assim sendo, a aula de História e Geografia de Portugal “contribui para a mudança de atitudes, para a formação para a cidadania, para a intervenção crítica na comunidade” (Félix, 1998, p. 50), sendo, por isso, fundamental procurar “criar condições para que os alunos possam participar [no] processo do fazer, do

construir a História” (Reis, 2006, p. 18). Posto isto, de acordo com Schmidt (1996), é nas aulas de História e Geografia de Portugal que

“o professor pode propiciar ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade na qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (p. 118).

Conclui-se, portanto, que, independentemente do nível e da área de ensino, cabe ao professor a criação e planificação de atividades e de estratégias que tenham em vista a construção significativa de aprendizagens (Estanqueiro, 2010), partindo dos conhecimentos prévios, das necessidades e dos interesses dos alunos, culminando numa prática educativa contextualizada e motivadora.

2. OS LIVROS SÃO CASAS: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

“Quando conheceres alguém que seja bom para ti, essa pessoa não te irá encher de inseguranças (...) Encher-te-á de inspiração, porque se concentrará em todas as tuas melhores partes”

Colleen Hoover (*Se fosse perfeito*)

Sendo a escola um espaço onde se ensinam e promovem aprendizagens significativas, esta assumiu-se, durante a viagem nestas páginas relatada, como a segunda casa da mestrandia, ou seja, um local onde a mesma pôde ser professora, vivenciando diversas emoções, que conferiram sentido à expressão “Lar doce Lar”. Neste seguimento, durante toda a prática educativa, os livros assumiram-se, de igual forma, como um elemento essencial, tanto para a docente em formação, como para os alunos que partilharam esta viagem. Assim, tal como a nossa casa, também os livros transmitiram, ao longo do ano letivo, uma sensação de conforto, transportando todos aqueles que os leram para um local seguro e acolhedor.

Assim, a escola é, segundo Leite (2002), encarada como “aquela que tem como projeto a educação e a cidadania, para a formação integral da pessoa humana e para a formação permanente” (p. 64). A escola tem, portanto, como finalidade educativa, ampliar o potencial dos alunos, promovendo a tolerância e consciencializando os mesmos para a realidade social, assim como para as implicações que as suas ações possam ter (Gimeno Sacristán, 2013). Neste sentido, o universo escolar fomenta uma progressiva construção e evolução do indivíduo, enquanto sujeito ativo (Araújo, 2011). A escola deve ser, assim, entendida como um todo, ou seja, como uma organização que tem em vista a construção de uma unidade social de agrupamentos humanos, colocando em relevo os indivíduos e as relações entre eles, ou seja, o ato educativo (Carvalho & Diogo, 1999).

Em concomitância com o exposto no parágrafo anterior, o presente capítulo debruçar-se-á, portanto, na apresentação dos contextos onde ocorreu a prática educativa da mestrandia. Num primeiro momento, será feita a caracterização do Agrupamento de Escolas (AE) onde foi realizada a prática, bem como do seu meio envolvente, para, posteriormente, se realizar uma descrição destacada da escola e das especificidades das turmas com as quais a mestrandia desenvolveu a sua prática educativa.

Revela-se, deste modo, essencial explorar o contexto educativo do AE no qual foi desenvolvida a PES da professora estagiária. Para analisar o contexto acima referido, recorreu-se, maioritariamente, à consulta e análise de instrumentos como, por exemplo, o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Plano de Atividades da Turma (PAT).

A observação assumiu-se, igualmente, como instrumento fulcral em todo o processo de recolha de dados, sendo que a mesma “continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p. 61). De facto, o processo de observação assume um papel preponderante na formação dos professores, já que se afigura como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1990, p. 30). Assim sendo, um professor deve ser um constante observador das suas práticas, das práticas dos seus alunos e dos contextos em que se encontra envolvido. Acredita-se, por isso, que para que o profissional consiga atribuir um propósito à observação, torna-se necessária a elaboração de instrumentos que “permitam a descrição objetiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). Neste sentido, a mestranda recorreu, igualmente, a uma grelha de observação, algo que auxiliou o processo de observação.

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, um Agrupamento de Escolas é

“uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (EPE) e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à realização [de certas] finalidades” (p. 3341).

Assim sendo, o Agrupamento, situado no distrito do Porto, tinha, em média, mil e quinhentos alunos e era constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino – três escolas de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB e uma escola que albergava Educação Pré-Escolar e os 1.º, 2.º e 3.º CEB – local onde decorreu o estágio, sendo, também, esta última, a sede do Agrupamento. As escolas anteriormente mencionadas encontravam-se geograficamente próximas, facto que possibilitava o contacto entre elas. Num panorama geral, e com uma oferta académica que se estendia do Pré-Escolar ao 3.º CEB, o Agrupamento era constituído por alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 15

anos. O Agrupamento era, ainda, responsável pelo ensino dos 1.º e 2.º CEB num Estabelecimento Prisional.

Relativamente ao concelho onde a escola se encontrava localizada, este era, sobretudo, caracterizado pela forte tradição da atividade piscatória. Este concelho apresentava assimetrias ao nível socioeconómico, já que eram visíveis as debilidades económicas e sociais da população de determinadas freguesias. À luz do disposto no Projeto Educativo (2021-2025), verificava-se que neste concelho era volumosa a quantidade de alunos que beneficiavam da Ação Social Escolar (A.S.E.): em média, mais de 45% dos alunos possuíam escalões A/B. Para além deste indicador, era, igualmente, volumosa a quantidade de alunos que se encontravam institucionalizados. Importa, também, salientar que o Agrupamento integrava, desde 2007/08, o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3) que, segundo o Despacho-Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro,

“visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (p. 33344).

Neste sentido, o Programa TEIP é uma iniciativa governamental implementada em escolas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social. Desta forma, de acordo com o PE, o Agrupamento pretende “criar uma igualdade de oportunidades que conduza ao sucesso escolar de todos” (p. 4).

Tendo em consideração os Recursos Humanos, a escola sede contava com Educadores de Infância, Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Assistentes Operacionais, Técnicos Administrativos e Superiores, assim como Professores dos três ciclos de ensino, a maioria pertencente ao quadro de escola. A par disto, o Agrupamento contava com três psicólogas, uma Assistente Social, dois Educadores Sociais e dois Animadores. Interessa salientar que o Agrupamento beneficiava de um amplo número de parcerias com, por exemplo, a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, os Bombeiros, a Proteção Civil, a Cruz Vermelha Portuguesa, a Escola Superior de Educação do Porto (ESE), entre outros.

O Agrupamento referido apresentava uma infraestrutura moderna, com ótimas condições, possuindo espaços amplos e iluminados, sendo que foi alvo de remodelações

financiadas pelo Governo e pela Câmara Municipal. A escola dispunha de vários serviços de apoio à comunidade escolar, entre eles destacam-se a Reprografia, o Auditório, o Refeitório e a Biblioteca Escolar.

Esta última é merecedora de uma especial atenção, uma vez que é um local bem equipado, com um abrangente conjunto de livros de Literatura para a Infância e a Juventude e com alguns computadores, possuindo áreas destinadas ao Pré-Escolar, ao 1.º CEB e, ainda, aos 2.º e 3.º CEB. Neste sentido,

“a biblioteca escolar desempenha dois papéis. Em primeiro lugar, é o recurso de informação prioritário da escola; em segundo, é o local privilegiado para o desenvolvimento, nas crianças e nos jovens, de capacidades e de competências designadas por habilidades de informação, que consistem num conjunto de etapas de trabalho intelectual, constituídas pelo planeamento, localização e recolha, seleção e avaliação, organização e registo, comunicação e realização, avaliação” (Calixto, 1996, citado por Balça, 2011, p. 209).

A par de tudo isto, o local tinha, também, um espaço destinado à Hora do Conto (Figura 1) – momento que a mestranda teve a oportunidade de presenciar, várias vezes, em contexto de 1.º CEB. Relativamente aos projetos e clubes existentes na escola sede, tomemos como exemplo o projeto Biblio+, o projeto “Matemagiar”, o Clube de Leitura e, ainda, os projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular.



Figura 1 – Registo fotográfico de uma sessão da “Hora do Conto”, na Biblioteca da Escola.

De acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA), a escola definiu a dinamização de várias atividades relacionadas com o Dia Mundial da Alimentação, o S. Martinho/Magusto, o Carnaval, o Dia da Árvore/Primavera, as Comemorações do 25 de abril, o Dia dos Direitos das Crianças, o Dia do Agrupamento, entre outros.

No que se refere ao espaço exterior, a escola contava com dois amplos recreios – um destinado ao Pré-Escolar e ao 1.º CEB e outro reservado ao 2.º e 3.º CEB. Ambos os espaços eram compostos por um campo de jogos, provido de balizas, e uma área de livre circulação. O único inconveniente centrava-se no facto de não existir um recreio coberto para ser utilizado nos dias de chuva.

Sendo que ainda vivíamos um tempo caracterizado pela pandemia provocada pela doença Covid-19, a instituição cumpria todas as regras da Direção Geral de Saúde, tais como a utilização de máscaras e a desinfeção das mãos e dos espaços.

2.2. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 3.º ano era composta por vinte e um alunos, sendo treze do sexo feminino e oito do sexo masculino, na sua maioria de nacionalidade portuguesa, exceto três alunos que tinham dupla nacionalidade – dois com nacionalidade brasileira e italiana e uma aluna com nacionalidade brasileira e portuguesa – e, ainda, uma aluna de nacionalidade ucraniana, que chegou, apenas, no terceiro período. Relativamente à faixa etária, as idades dos alunos situavam-se entre os oito e os nove anos de idade.

Para além dos dados demográficos anteriores, verificou-se que, dos vinte e um alunos, nove eram beneficiários de A.S.E (quatro do escalão A e cinco do escalão B). Em relação aos Encarregados de Educação, os mesmos eram, na sua maioria, trabalhadores por conta de outrem, apresentando, exceto num caso, habilitações académicas equivalentes ou superiores ao terceiro ciclo do ensino básico. Ao analisar-se o Plano de Atividades da Turma, aprofundaram-se os conhecimentos, no que diz respeito aos elementos da mesma, sendo que foi possível verificar que não existiam alunos sinalizados com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

O grupo de alunos, que já caminhava em conjunto há três anos, trazia sempre consigo um sorriso contagiante que transmitia carinho. Eram alunos bastante curiosos, questionando, muitas vezes, qual seria o tema das aulas lecionadas pelas professoras estagiárias, sendo, também, perspicazes, participativos e criativos, apresentando um bom comportamento. Respeitavam, assim, as regras de conduta da sala de aula. No que concerne aos ritmos de trabalho, a turma era heterogénea, existindo, por isso, alunos que rapidamente terminavam o que lhes era pedido e alunos que demoravam um pouco mais,

algo que influenciava o ritmo das aulas. Neste sentido, procurou-se respeitar os ritmos de trabalho de cada aluno, aquando da planificação das aulas, adotando-se diversas estratégias, entre elas o trabalho de grupo, que permitia que os elementos da turma com mais dificuldades fossem acompanhados por colegas cuja aquisição dos conteúdos tenha sido mais célere e devidamente consolidada. Foram criadas, ainda, atividades extra para que os alunos que terminassem o trabalho mais rapidamente as pudessem realizar, enquanto os colegas terminavam as tarefas.

Em termos gerais, os alunos demonstravam vontade de aprender, pois revelavam entusiasmo e curiosidade, aquando da realização das atividades. No entanto, foram detetadas algumas dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos, através da observação feita pela futura professora, assim como através da partilha de informações fornecidas pela Professora Cooperante. Posto isto, as maiores dificuldades situavam-se ao nível da leitura – dificuldades que foram sendo superadas –, mas, sobretudo, ao nível da escrita.

Na disciplina de Português, apesar das dificuldades anteriormente mencionadas, os alunos demonstravam uma grande originalidade nos momentos em que realizavam atividades de Escrita Criativa. Nestas alturas, os mesmos tinham facilidade em imaginar cenários para as suas histórias, criando personagens e situações variadas e interessantes. Contudo, como mencionado anteriormente, apresentavam dificuldades ao nível da ortografia, dando bastantes erros ortográficos. Por esta razão, a mestrandia criou uma dinâmica, realizada em sala de aula, intitulada “Oficina da Escrita Criativa”. Desta forma, o principal objetivo deste momento era estimular a criatividade dos alunos, procurando-se, igualmente, uma melhoria no domínio da Escrita.

Relativamente à Matemática, a turma destacava-se pelo cálculo mental bastante desenvolvido, mas apresentava algumas dificuldades na compreensão de enunciados, tendo isso influência na resolução de problemas. Eram notórias, ainda, algumas dificuldades no que diz respeito à execução do algoritmo da subtração com reagrupamento. No que se refere ao Estudo do Meio, o grupo era muito interessado, como foi referido num momento anterior deste capítulo, demonstrando curiosidade pelos novos conteúdos que iam sendo abordados.

Relativamente ao espaço educativo, ou seja, à configuração da sala de aula, esta, inicialmente, possuía um conjunto de mesas no centro e outras colocadas à sua volta, em

¹ Esta dinâmica será explorada num momento posterior do RE.

forma de semicírculo. Esta organização da sala de aula permitia aos alunos um trabalho mais coletivo, contribuindo, por vezes, para momentos de conversa. Por isso, ao longo do ano, a Professora Cooperante optou por alterar a disposição das mesas e das cadeiras. Assim, a configuração da sala de aula passou a contar com um conjunto de mesas organizadas em filas. Um dos inconvenientes deste formato centrou-se no facto de alguns alunos estarem, constantemente, virados para trás, procurando estabelecer conversas com os seus pares. Contudo, em geral, a turma continuou a apresentar um bom comportamento.

Quanto aos lugares ocupados por cada aluno, estes foram definidos pela Professora Titular, de forma estratégica, sendo que, na maioria dos casos, os alunos com melhor aproveitamento escolar se encontravam junto daqueles que possuíam maiores dificuldades. A sala de aula era um espaço bem equipado, possuindo um quadro branco, adaptável à estatura dos alunos e que funcionava, também, como tela. Para além disso, a sala estava, igualmente, equipada com um projetor, um computador fixo na secretária da professora e colunas, o que facilitava a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Numa das laterais da sala de aula, encontravam-se armários para a organização dos materiais, quer dos alunos quer da professora, e, ainda, uma banca com um lavatório. Nas paredes, encontravam-se expostos trabalhos dos alunos, cartazes relativos a determinados conteúdos, como, por exemplo, às frações, aos animais, ao Sistema Solar, e cartazes relacionados com os Sistemas do Corpo Humano.

Quanto ao ambiente da sala de aula, este era saudável e de entreajuda. Desta forma, existiam poucos conflitos entre os alunos, predominando os momentos de cooperação entre os mesmos. A resolução de conflitos era, também, bem gerida pelos próprios elementos da turma, contando, por vezes, com o auxílio das professoras. De acordo com Loughlin e Suina (1987), citado por Forneiro (2005),

“o ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse (...) facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender” (p. 237).

A postura adotada pela Professora Cooperante demonstrava a confiança e a amizade que sentia pelos alunos. A docente demonstrava, ainda, respeitar os ritmos de

trabalho de cada criança, uma vez que trazia consigo atividades complementares, permitindo que os alunos que terminassem mais rapidamente as suas tarefas pudessem dar continuidade ao trabalho. Tome-se como exemplo do referido as tarefas relacionadas com os conteúdos que estavam a ser abordados ou os trabalhos plásticos que tinham sido iniciados previamente e estavam incompletos.

Por fim, devido à doença Covid-19, importa referir que o uso de máscara não era obrigatório, neste contexto escolar, porém alguns alunos usavam-na dentro da sala de aula. Sempre que a turma entrava na sala, era obrigatória a utilização de uma solução antisséptica de base alcoólica para desinfetar as mãos.

2.3. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 5.º ano era composta por vinte e um alunos, sendo dez do sexo feminino e onze do sexo masculino: todos de nacionalidade portuguesa. Relativamente à faixa etária, as idades dos alunos situavam-se, maioritariamente, entre os dez e os onze anos, existindo, contudo, um aluno que possuía treze anos. A professora em formação acompanhou a turma na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), duas vezes por semana: à terça-feira e à quarta-feira, em blocos de 50 minutos.

Através da análise do Plano de Atividades da Turma, foi possível aprofundar os conhecimentos relativos ao grupo em questão, verificando-se que doze alunos eram beneficiários da A.S.E: destes, seis usufruíam do escalão A e seis do escalão B. No que diz respeito ao histórico escolar, nesta turma, predominavam os alunos que frequentaram o 4.º ano de escolaridade na escola sede, porém quatro alunos eram provenientes de outro estabelecimento de ensino pertencente ao AE. Neste contexto, há ainda a destacar sete alunos que contavam com apoio, no ano letivo 2021/2022, às disciplinas de Português, Matemática e Inglês, existindo, inclusive, neste AE, um grupo criado para o efeito: o Gabinete de Intervenção para o Sucesso (GIS).

No que diz respeito às Necessidades Adicionais de Suporte, existiam dois alunos que possuíam Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), sendo que ambos foram diagnosticados com medidas universais e seletivas. Para além disso, uma aluna era acompanhada em pedopsiquiatria e tomava medicação regularmente. Por fim, uma outra aluna apresentava um diagnóstico de hiperatividade e défice de atenção, manifestando, por vezes, um comportamento instável e desestabilizador da dinâmica da

aula e do grupo-turma. Quanto à relação da turma com esta aluna, foi possível constatar que o grupo tinha dificuldade em lidar com alguns comportamentos da mesma, existindo, muitas vezes, conflitos entre os elementos da turma, dentro e fora da sala de aula.

Neste grupo, existiam poucos alunos que gostavam de participar voluntariamente. Era, também, por vezes, notória a falta de investimento no estudo, já que alguns não realizavam o trabalho de casa. Em geral, estes jovens eram bastante conversadores, aproveitando várias oportunidades para dialogar com os colegas mais próximos. Contudo, num panorama geral, foi possível verificar que o aproveitamento dos alunos era bom, já que determinados estudantes demonstravam estar atentos, interessados e empenhados. No entanto, em certos casos, o aproveitamento era apenas suficiente, uma vez que alguns alunos demonstravam falta de motivação e de concentração.

Em relação ao espaço educativo, importa referir que os alunos do 2.º CEB tinham aulas sempre na mesma sala. Assim sendo, as aulas da turma do 5.º ano acompanhada na PES eram realizadas, maioritariamente, numa sala com um quadro branco, que tanto servia para projetar como para escrever, um projetor e um computador fixo com colunas, na secretária da professora. As mesas encontravam-se dispostas em filas – algo característico em todas as salas dos 2.º e 3.º CEB da escola.

Relativamente à organização das salas de aula, Arends (2008) refere que a forma como o espaço é concebido tem, indubitavelmente, influência, não só nos padrões de comunicação, mas também nas relações entre os professores e os alunos. Assim sendo, estas relações afiguram-se como um aspeto importante, pois podem comprometer as aprendizagens dos alunos, bem como a sua independência, em contexto de sala de aula. Relativamente aos lugares ocupados por cada aluno, estes foram definidos pela Professora, sendo alterados sempre que se mostrasse necessário. Note-se ainda que, como uma das paredes da sala de aula era constituída apenas por janelas, a luz solar era abundante. Ainda assim, a luz artificial era privilegiada pela professora cooperante.

Por fim, devido à pandemia associada à Covid-19, importa referir que o uso da máscara foi obrigatório, neste contexto escolar, até ao dia 22 de abril de 2022.

2.4. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 6.º ano era composta por vinte e um alunos, dos quais onze eram do sexo feminino e dez eram do sexo masculino, sendo que todos tinham nacionalidade

portuguesa. Relativamente à faixa etária, as idades dos alunos situavam-se entre os dez e os doze anos. A mestranda acompanhou a turma na disciplina de Português, duas vezes por semana: à segunda-feira, num bloco de 100 minutos, e à terça-feira, num bloco de 50 minutos. Importa ainda referir que todos os alunos frequentaram o 5.º ano de escolaridade na escola sede.

Analisando-se o Plano de Atividades da Turma, foi possível aprofundar os conhecimentos no que diz respeito ao grupo em questão. Através da consulta do referido documento, verificou-se que dois alunos eram beneficiários da A.S.E – escalão A – e que cinco jovens contavam com apoio, no ano letivo 2021/2022, às disciplinas de Português, Matemática e Inglês, sendo este proporcionado pelo Gabinete de Intervenção para o Sucesso (GIS). No que ao grupo-turma diz respeito, há que destacar, ainda, que um aluno foi acompanhado pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), beneficiando de Apoio ao Estudo (AE), nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática. Nesta turma, verificou-se, igualmente, que um aluno era acompanhado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). No 5.º ano, o mesmo recebeu, no decorrer do 3.º período, o apoio de uma professora da Educação Especial. Este aluno beneficiou de Apoio ao Estudo (AE), nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática, durante o ano letivo anterior, pelo que a equipa propôs que se desse continuidade a esse acompanhamento, nas mesmas três disciplinas, no ano letivo 2021/2022. Para além do exposto, existiam oito alunos da turma que pertenciam ao Quadro de Excelência da Escola.

A par disto, sublinhe-se que um dos alunos do grupo, que tinha ficado retido no 4.º ano de escolaridade, apresentava um comportamento inadequado e, no ano letivo 2021/2022, revelou algumas dificuldades de aprendizagem. No entanto, apresentou uma melhoria em termos de comportamento. Aos factos descritos acresce que, no período em que decorreu a PES, o estudante foi referenciado na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e era acompanhado por uma Assistente Social.

Assim, no que concerne ao comportamento geral dos alunos da turma, este revelou-se muito bom, já que os mesmos demonstraram gostar de aprender, privilegiando os momentos diversificados de aprendizagem. Contudo, com a chegada do final do ano letivo, foi notório o cansaço dos alunos e, também, a falta de interesse, por parte dos mesmos, relativamente a algumas atividades, uma vez que os alunos não realizavam as tarefas propostas, como, por exemplo, a realização do trabalho de casa. Foi, por isso, necessário planificar atividades que os motivassem e ajudassem a recuperar a vontade de aprender. Assim, a formanda apostou na criação de atividades mais lúdicas, como os

jogos didáticos, utilizando-os como estratégia de pós-leitura, ou seja, para a compreensão dos textos explorados. Tomem-se como exemplos do referido a realização do jogo “História & Companhia” e o “Bingo da História”.

Através da observação feita pela professora estagiária, compreendeu-se que existia uma boa relação professor-aluno, pois a Professora Titular respeitava o ritmo de cada aluno, tendo sempre em atenção as necessidades dos mesmos. A boa ligação entre a Professora Cooperante e os alunos pode estar relacionada com o facto de a mesma já os conhecer há dois anos, sendo, também, a Diretora de Turma do grupo.

Em relação ao espaço educativo, importa referir que os alunos, tal como a turma do 5.º ano, tinham aulas sempre na mesma sala. Assim sendo, as aulas da turma do 6.º ano eram realizadas numa sala que possuía um quadro branco, que tanto servia para projetar como para escrever, um projetor, um computador fixo, na secretária da professora, e colunas. As mesas encontravam-se dispostas em filas, algo característico em todas as salas dos 2.º e 3.º CEB da escola, tendo os lugares dos alunos sido definidos pela Professora, que, ao longo do ano letivo, os foi alterando. A luz artificial, neste contexto, era, também, privilegiada.

Por fim, devido à pandemia associada à Covid-19, importa referir que o uso da máscara foi obrigatório, neste contexto escolar, até ao dia 22 de abril de 2022.

3. OS LIVROS SÃO UM TAPETE VOADOR: A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

“Se eu fosse um livro, gostava que viajassem nas minhas páginas até à ilha de todos os tesouros”

José Jorge Letria (*Se eu fosse um livro*)

O presente capítulo afigura-se como fruto do caminho percorrido, ao longo do ano letivo transato, nos contextos educativos apresentados anteriormente. Como já referido num momento anterior do presente RE, os livros permitem-nos viajar, sonhar e imaginar. Neste sentido, estes possibilitaram que a professora estagiária realizasse a sua viagem de sonho, assumindo-se os mesmos como o grande tapete voador que possibilitou a realização da jornada relatada nestas páginas. Através dele, viajou-se, assim, pelos contextos educativos, sendo que, no presente capítulo, será apresentada a organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que tem como objetivo “capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (CREC, 2020, p. 8), bem como a narração e reflexão sobre as práticas educativas nas diferentes áreas curriculares e nos dois ciclos de intervenção, realizando-se uma alusão às atividades escolhidas nas planificações elaboradas. Para além do mencionado, serão, também, apresentadas as opções metodológicas tomadas no decorrer da PES.

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Como já referido num capítulo anterior, a formação inicial de professores, em Portugal, inclui, obrigatoriamente, uma componente de prática profissional ao longo de toda a formação. Em concordância com o DL n.º 79/2014 de 14 de maio, a PES é uma Unidade Curricular de iniciação à prática profissional que engloba a realização de um “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2821). No caso da mestranda, este concede a habilitação profissional para o ensino no 1.º CEB e no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, assim como a obtenção do grau de Mestre.

No caso deste mestrado profissionalizante, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, a PES decorreu, simultaneamente, nos dois ciclos do Ensino Básico, como forma de evidenciar e consolidar a construção de um perfil duplo de professor. Deste modo, estabeleceram-se diferentes formas de articulação do saber: a articulação vertical e a articulação horizontal.

Relativamente ao Estágio propriamente dito, este decorreu entre o dia 4 de outubro de 2021 e o dia 27 de maio de 2022, estendendo-se, contudo, às primeiras semanas do mês de junho. Esta componente da PES encontrava-se dividida em diferentes fases (v. Tabela 1). Assim, após a atribuição do grupo pedagógico, do Agrupamento de escolas, dos horários e dos anos de escolaridade em que se iria lecionar, foi fundamental criar um cronograma de regências, por parte do par pedagógico, no qual se estabelecessem os momentos de intervenção educativa de cada estudante, nas várias áreas disciplinares e ciclos de ensino. Este cronograma de regências contemplou três momentos cruciais, sendo eles: os momentos de Observação, os momentos de Cooperação nas aulas lecionadas pelas docentes cooperantes e os momentos de Regências realizadas pelas professoras em formação, algumas delas supervisionadas pelos Professores Supervisores.

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

O: Observação; OC: Observação e cooperação; R: Regência

Tabela 1 - Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio

(Fonte: Documento Orientador da PES, 2021)

Como tal, durante o mês de outubro, as primeiras semanas destinaram-se a momentos de observação e as duas semanas seguintes a momentos de cooperação. Este período revelou-se essencial, uma vez que possibilitou aprofundar os conhecimentos relativos às características e dinâmicas das turmas antes das semanas de regências, que iniciaram em novembro. Posto isto, durante as duas primeiras semanas de estágio, com recurso a uma grelha de observação, a mestranda atentou no funcionamento da Escola e

das turmas, na organização das salas de aula, do tempo, das rotinas, nas interações e relações pedagógicas e nos métodos e metodologias de trabalho adotados. Assim, através do período de observação, construiu-se o conhecimento sobre cada um dos contextos educativos, recorrendo-se, inicialmente, à escrita livre diarística.

Após as quatro semanas de observação e cooperação, essenciais na integração no contexto e na criação de uma relação pedagógica com as turmas e com as Professoras Cooperantes, iniciaram-se as regências nas diferentes componentes do currículo, sendo o total de aulas a lecionar em cada componente o seguinte: catorze aulas na disciplina de Português, no 2.º CEB, onze aulas na disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, e três manhãs e quatro dias no 1.º CEB, resultando num total de 54 horas lecionadas, tal como se pode observar no esquema que se segue:



Um mar de slogans! (2 aulas)
Um convite ao passado (1 aula)
Um Ler doce Ler (1 aula)

Patrimoniar e invadir, para Portugal melhor sentir! (2 aulas)

Plantar, cultivar, temos um Planeta Azul para cuidar (3 aulas - Articulação horizontal)
O passado aqui tão perto: palavrear, combater e superar! (2 aulas - Articulação vertical)
Viajar, conhecer e aprender: um país de conquistadores! (3 aulas - Articulação vertical)



À volta da Lenda de São Martinho (1 manhã - PT+ Estudo do Meio)
Entre mistérios, compras e tradições: um Natal cheio de emoções! (1 manhã - PT+ MAT+ EM)
Com a cabeça na lua: uma viagem pelo Sistema Solar, para números decimais colecionar! (1 dia - Articulação de saberes)

Patrimoniar e invadir, para Portugal melhor sentir! (1 dia - Articulação vertical)
O passado aqui tão perto: palavrear, combater e superar! (1 dia - Articulação vertical)
Viajar, conhecer e aprender: um país de conquistadores! (1 dia - Articulação vertical)
Pelos caminhos do Porto! (1 manhã - Articulação de saberes)



À descoberta das comunidades recoletoras (1 aula)
Quem vem de longe traz um pouco de si, leva um pouco de nós (2 aulas)
Patrimoniar e invadir, para Portugal melhor sentir! (2 aulas - Articulação vertical)
Plantar, cultivar, temos um Planeta Azul para cuidar (2 aulas - Articulação horizontal)
O passado aqui tão perto: palavrear, combater e superar! (2 aulas - Articulação vertical)
Viajar, conhecer e aprender: um país de conquistadores! (2 aulas - Articulação vertical)

Assim sendo, a intervenção educativa da mestranda foi, maioritariamente, desenvolvida em ensino presencial, porém, devido a alguns casos de infeção por Covid-19 na turma do 1.º CEB, no mês de dezembro, a intervenção educativa foi vivenciada em ensino misto, ou seja, três alunos estavam presentes na sala de aula e os restantes encontravam-se em ensino *online*. Esta experiência possibilitou o contacto com dois regimes de ensino, sendo necessária uma adaptação, por parte da professora em formação, já que os mesmos possuem especificidades e necessidades distintas.

Como é sabido, o regime de ensino a distância (E@D) surgiu como alternativa ao encerramento das escolas face ao agravamento da pandemia provocada pela doença Covid-19, em 2020. Posto isto, a mestranda considera que este sistema acarretou alguns desafios para a sua prática pedagógica, na medida em que a planificação da aula teve de ser ajustada ao contexto em questão. No entanto, acredita-se que desta experiência se retiraram aspetos positivos, uma vez que a mesma permitiu que a docente em formação tivesse conhecimento de uma outra forma de planificar as suas aulas, adaptando-se aos desafios emergentes do século XXI.

Relativamente à aula mencionada anteriormente, ocorreram, ainda, alguns constrangimentos relacionados, por exemplo, com as câmaras ou microfones dos alunos, assim como com as falhas constantes de Internet quer na sala de aula quer nos locais onde os alunos se encontravam. De facto, a pandemia veio reforçar a ideia de que é necessário “transformar um modelo de escola que, tendo sido construído no século XIX, ultrapassou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI” (Nóvoa & Alvim, 2020, p. 36).

Assim, e tendo em consideração António Nóvoa e Yara Alvim (2020), crê-se ter ficado evidente, ao longo destes últimos anos, a importância dos professores e do ambiente educativo, sendo relevante destacar que o regime de ensino a distância não poderá substituir a escola em regime de ensino presencial, assim como o computador, como ferramenta pedagógica, nunca poderá substituir um professor (Nóvoa & Alvim, 2020).

Ora, a pandemia veio reforçar, ainda, do ponto de vista da docente em formação, a relevância das relações afetivas entre as crianças e os docentes, bem como dos próprios alunos entre si, aspeto crucial, já que é importante salientar que a escola não se limita, somente, à partilha e aquisição de aprendizagens, mas também ao desenvolvimento global do Ser Humano nas suas diferentes vertentes.

Para além do mencionado, no âmbito do E@D, foram criadas, ainda, uma pluralidade de estratégias “em busca de uma educação que rompa paradigmas e responda à demanda por conteúdo inovador” (Vieira & Silva, 2020, p. 1015). Porém, acredita-se que o sistema de ensino português não estava preparado para esta mudança tão repentina, visto que, de acordo com Bento (citado por *Público*, 2020), a utilização dos recursos digitais se transformou numa

“espécie de «Novo Mundo» para o sistema educativo. É uma verdade que para alguns [professores] de forma natural e para outros de forma mais obrigatória, porque estão a ser obrigados a fazer uma migração rápida e pouco espontânea” (s.p).

Neste âmbito, se, por um lado, o E@D se revelou como uma ótima solução para dar continuidade ao estudo, fora do contexto de emergência o E@D também revelou vantagens em relação ao presencial. Nesta perspetiva, Rurato e Gouveia (2004) mencionam que a utilização de recursos digitais, tanto de forma síncrona como assíncrona, potenciou um ensino mais individualizado, responsabilizando os alunos pelas suas próprias aprendizagens.

Por outro lado, o E@D implicou, inevitavelmente, custos acrescidos para as famílias, associados à aquisição de equipamentos eletrónicos, como, por exemplo, computadores e, ainda, a garantia de uma ligação à Internet, provocando um aumento das desigualdades entre os diferentes grupos sociais. Corroborando o exposto, Nóvoa e Alvim (2020) referem que a resposta dos sistemas nacionais de educação foi, portanto, “frágil e inconsistente”, não sendo possível “garantir o acesso digital a todos os alunos” (p. 37). Por esse motivo, é crucial disponibilizar equipamentos e acesso à Internet, não só aos alunos, como também aos docentes que não tenham acesso a esses meios (Oliveira, 2020).

Como mencionado anteriormente, o Estágio desenvolveu-se, então, no 1.º e no 2.º CEB. Com efeito, foi procurado, pela mestranda, que a articulação horizontal e a articulação vertical caracterizassem todo o percurso da PES. À vista deste formato, Barbosa (2010) refere que a articulação pode assumir as duas vertentes mencionadas precedentemente: a horizontal, ou seja, a interação de uma disciplina com outras do mesmo ano ou ciclo de ensino, e a vertical, que diz respeito à relação de uma dada disciplina com outras de diferentes anos e ciclos de ensino. De um modo mais concreto, Sacristan (1996) debruça-se, essencialmente, sobre a continuidade ou articulação vertical,

defendendo que esta deve ser reforçada através de mecanismos de coordenação pedagógica interna, em cada estabelecimento de ensino.

Neste seguimento, de acordo com um dos princípios referidos no DL n.º 55/2018, é crucial valorizar a “promoção de uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico (...) assumindo[-se] uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo” (artigo 4.º, alínea f, p. 2930). A organização curricular encontra-se, assim, vinculada aos princípios de articulação vertical e horizontal. Por conseguinte, e como foi referido anteriormente,

“se na articulação vertical, o enfoque é a sequencialidade progressiva da aquisição dos saberes disciplinares e metodológicos, a articulação horizontal permite promover conexões interdisciplinares ao nível da aquisição e do conhecimento e do desenvolvimento de competências dos domínios procedimental e atitudinal” (Cohen & Fradique, 2018, p. 50).

Quanto à articulação vertical, esta assume um papel muito relevante quer na planificação quer no trabalho do docente em sala de aula. Tentou-se, assim, ao longo do desenvolvimento das planificações, efetivar uma continuidade pedagógica, não só entre os diferentes anos de escolaridade, mas também entre os dois ciclos de ensino, ajustando as estratégias a desenvolver com os alunos, tendo em vista o seu sucesso escolar. No que diz respeito à articulação horizontal, procurou-se, igualmente, promover momentos em que esta fosse visível, implicando situações reflexivas, de transversalidade e de flexibilidade entre todos os intervenientes na ação educativa (Cohen & Fradique, 2018). Tome-se como exemplo do exposto a Unidade Didática desenvolvida no mês de março, intitulada *Plantar, cultivar, temos um Planeta Azul para cuidar*, descrita num momento posterior deste RE, que promoveu a articulação entre as disciplinas de Português, numa turma do 6.º ano de escolaridade, e a disciplina de HGP, numa turma do 5.º ano de escolaridade, tendo como fio condutor os vários elementos da natureza. Assim, na esteira de Matias e Roldão (2018), pode-se mencionar que

“a articulação vertical e horizontal é uma condição sine qua non do próprio currículo e uma importante condição para implicar os alunos nos processos de aprendizagem. Se as partes não forem articuláveis, o sentido da aprendizagem perderá relevância e impacto” (p. 8).

Conclui-se, através da premissa apresentada anteriormente, que a articulação curricular, tal como indicam Morgado e Tomaz (citados por Barbosa, 2010), corresponde a “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte da criança, de um conhecimento global” (p. 11). Neste

sentido, Cosme (2018) refere, ainda, que é necessário valorizar a articulação curricular, na medida em que é importante que se caminhe para a

“recusa de um currículo espartilhado em disciplinas que constituem menus de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas (...) [e para] o reconhecimento [de] que os desafios e as exigências quotidianas, profissionais e outras, conduzem a uma utilização interdisciplinar de saberes” (s.d, pp. 3-4).

Em suma, a Unidade Curricular PES possibilitou a construção de saberes e o desenvolvimento de competências profissionais, através de seminários semanais promovidos pelos Professores Supervisores e da prática educativa em cada contexto de estágio, contribuindo, indubitavelmente, para o crescimento profissional dos estudantes, bem como através da elaboração de um Portefólio Individual que explanava todo o caminho percorrido, pela professora em formação, ao longo do ano letivo. Posto isto, é pela interação com os contextos educativos reais que o professor em formação tem a oportunidade de, progressivamente, tomar conhecimento da cultura educativa e desenvolver, de forma ativa, aprendizagens no âmbito profissional (Formosinho, 2015). Desta forma, ao longo da PES, as aprendizagens realizadas através das intervenções educativas efetuadas nas diferentes áreas curriculares, na sua maioria organizadas em Unidades Didáticas (UD), apresentaram-se como o grande contributo para a construção da identidade profissional de cada formando.

3.2. UNIDADES DIDÁTICAS

Ao longo do período de estágio foram, portanto, concebidas várias Unidades Didáticas. A propósito deste conceito, Carmona (2012) menciona que este é um instrumento que permite organizar as aprendizagens e articular os conhecimentos, traduzindo-se numa planificação e organização do processo de ensino e de aprendizagem que envolve os vários domínios das áreas curriculares. A UD possibilita, assim, a apresentação de uma proposta de intervenção, devidamente estruturada e flexível que permite diversificar caminhos e integrar conceitos, uma vez que apresenta um carácter aberto à mudança (Tavares, Alvim, Azevedo & Santos, 2012).

Durante o desenvolvimento da PES, a professora estagiária planeou e concretizou cinco UD, que se apresentam de seguida: (i) *Património e Invadir, para Portugal melhor*

sentir!, desenvolvida, em janeiro, pelo par pedagógico e resultante da articulação horizontal e vertical nos dois ciclos de ensino básico; (ii) *Plantar, cultivar, temos um Planeta Azul para cuidar*, concebida, em março, de forma individual e que envolveu a articulação horizontal entre a disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal; (iii) *Com a cabeça na lua: uma viagem pelo Sistema Solar, para números decimais colecionar*, elaborada, em março, para a turma do 1.º CEB, integrando as diferentes áreas do saber, promovendo-se uma articulação horizontal; (iv) *O passado aqui tão perto: palavrear, combater e superar!*, desenvolvida pela mestranda, no mês de abril, aglomerando as turmas que acompanhou na prática educativa e as diversas áreas do saber; (v) *Viajar, conhecer e aprender: um país de conquistadores!*, ou seja, a última UD, realizada em maio, resultante da articulação horizontal e vertical entre os dois ciclos de ensino. De seguida, destacam-se algumas das UD elaboradas pela mestranda.

3.2.1. UNIDADE DIDÁTICA PLANTAR, CULTIVAR, TEMOS UM PLANETA AZUL PARA CUIDAR

A UD teve como título agregador *Plantar, cultivar, temos um Planeta Azul para cuidar* (cf. Apêndice A) e assentou na articulação horizontal, integrando, desta forma, a disciplina de HGP (duas aulas de 50 minutos), no 5.º ano de escolaridade, e a disciplina de Português (duas aulas: uma de 100 minutos e uma de 50 minutos), no 6.º ano de escolaridade. Assim sendo, esta UD centrou-se nos elementos da natureza, assim como nas atividades económicas que a eles surgem associadas. Neste sentido, para o título, escolheram-se os verbos *plantar, cultivar e cuidar*, já que, do ponto de vista da mestranda, todos se encontravam ligados ao meio ambiente, sendo necessário aplicá-los no dia a dia.

Desta forma, os verbos *plantar e cultivar* surgiam associados, principalmente, à disciplina de Português, já que foi abordada a obra *A Árvore* (2001), de Sophia de Mello Breyner Andresen, sensibilizando-se os alunos para a questão da preservação da natureza – a propósito deste tema, foi interessante notar que, aquando do momento da realização de quadras alusivas ao dia em questão, os mesmos demonstraram ter esses conhecimentos. Ainda na disciplina de Português, na segunda aula, os alunos pesquisaram e debateram sobre a poluição nos oceanos e nos mares, provocada pelo excesso de plástico, remetendo, assim, para o Projeto desenvolvido pela Escola – «Coração Azul» –

, procurando-se medidas e soluções para evitar essa mesma poluição e proteger o nosso Planeta Azul. Todos os verbos do título desta UD estavam, também, presentes na disciplina de HGP, onde os alunos ficaram familiarizados com as diferentes atividades económicas do século XIII, entre elas a agricultura e a pesca, sendo que às mesmas surgiam associados dois elementos da natureza muito importantes: as árvores e a água.

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

Na primeira aula de HGP da UD foi abordado o domínio “Portugal do século XIII ao século XVII” e o subdomínio “Portugal nos séculos XIII e XIV”, do qual se selecionou, mais especificamente, os temas relativos às atividades económicas no século XIII, entre elas a agricultura, a pesca, a salicultura, a pastorícia/pecuária, o artesanato e o comércio.

No início da aula, como forma de introduzir os temas a abordar, os alunos visualizaram um vídeo da Escola Virtual, que focava, principalmente, duas das atividades económicas que seriam exploradas ao longo da aula - a agricultura e a pastorícia. Nesse vídeo era apresentado o dia de uma família de camponeses. Seguidamente, estabeleceu-se um diálogo², em grande grupo, através do qual foi possível perceber que os elementos da turma identificaram, rapidamente, os aspetos evidenciados no vídeo, ou seja, as diferentes atividades económicas nele representadas. Percebeu-se que a visualização do vídeo cativou o grupo, visto que os alunos o observaram em silêncio - o que poderá revelar curiosidade e atenção -, procurando identificar os conteúdos que seriam abordados, favorecendo, esta atividade, a criação de elos de ligação entre o que foi visto e os temas a apresentar na aula (Félix, 1998).

Seguidamente, os alunos, em conjunto com a mestrandia, analisaram um conjunto de fontes, entre elas o relato de Raoul Glaber, um monge do século XI, um documento escrito relativo à agricultura no território português, retirado do livro *História de Portugal* (2010), de Maria Cândida Proença, bem como um conjunto de documentos escritos relativos à pecuária, à pastorícia e à pesca, retirados da obra precedentemente mencionada. Neste seguimento, acredita-se que o desenvolvimento do conhecimento histórico e a compreensão do passado são conseguidos através da exploração e interpretação de fontes adequadas (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012).

² Tome-se, como exemplo, do diálogo referido as seguintes questões orientadoras: “Que elementos destacam no vídeo que visualizaram? Em que contexto vivem a Beatriz e a sua família? Quais as principais atividades que estão representadas? Que outras atividades económicas conhecem?”.

Os alunos identificaram, também, os recursos naturais que surgiam associados a cada atividade económica. A par disso, foi entregue, a cada aluno, um esquema, que colaram no caderno diário, onde eram identificadas as características de cada atividade. De acordo com Proença (1990), este tipo de registo “permite clarificar e organizar noções e conceitos” (p. 28), sendo que esse foi o principal objetivo da criação do material didático.

Para terminar a aula, os alunos, juntamente com a professora estagiária, indicaram palavras que pudessem integrar o tema da aula em questão, como, por exemplo, atividades económicas, agricultura, pesca, pecuária, entre outras. Depois, utilizando as palavras dos mesmos, foi construído, no momento, o sumário da aula.³

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

Na segunda aula de HGP, dando-se continuidade aos conteúdos lecionados no dia anterior, foi abordado, também, o domínio “Portugal do século XIII ao século XVII” e o subdomínio “Portugal nos séculos XIII e XIV”, com enfoque, desta feita, em atividades como o artesanato e o comércio interno.

No que concerne ao momento de motivação, que “consiste em oferecer ao aluno estímulos e incentivos apropriados para a aprendizagem mais eficaz” (Piletti, 2004, p. 233), foi apresentado, à turma, um vídeo, elaborado pela professora em formação, onde a mesma explicava aos alunos o que iria acontecer na sala de aula, ou seja, a distribuição de um conjunto de *QR Codes* que possuíam palavras relacionadas com o tema da aula, como, por exemplo, comércio, almocreves, feiras, entre outras (Figura 2). A escolha destes recursos tinha como objetivo captar a atenção dos alunos e envolvê-los na aula desde o início, pois “trazer novas abordagens e recursos para a sala de aula é uma alternativa para motivar os alunos a se interessarem pelo ensino de forma geral” (Litz, 2009, p. 14).

³ O sumário construído, em conjunto com os alunos, foi o seguinte: “As atividades económicas no século XIII: a agricultura, a pecuária, a pesca e a salicultura”.



Figura 2 – Registo fotográfico de uma aluna a realizar a atividade “Qr Codes, procuram-se!”

No que respeita à atividade mencionada, importa referir que, tal como descrito no segundo capítulo do RE, a turma em questão era constituída por alunos faladores e inquietos. Assim, no sentido de os acalmar, no início da aula, a mestranda apostou na criação de um vídeo onde explicava a atividade que seria realizada, uma vez que, tendo por base as suas observações anteriores, a mesma percebeu que os elementos da turma apreciavam a visualização de vídeos. Posto isto, a docente em formação considera que os alunos se mostraram interessados e motivados, sendo que o material didático serviu, desta forma, o seu propósito pedagógico.

Depois do momento de motivação, procedeu-se ao desenvolvimento de conteúdo, sendo que o mesmo assenta na “mediação e ação concreta do processo de ensino e aprendizagem” (Piletti, 2004, p. 233). Para isso, o uso de fontes em sala de aula foi privilegiado, sendo que é, cada vez mais, importante que os alunos reflitam sobre as informações presentes em documentos históricos. Neste sentido, os alunos, juntamente com a professora em formação, analisaram um conjunto de documentos escritos e iconográficos, colocados na ferramenta *PowerPoint*, como, por exemplo, duas imagens referentes ao artesanato, nomeadamente a carpinteiros e ferreiros, sendo que os alunos, apenas pela observação das imagens, teriam de deduzir que profissões estariam representadas. Para além destes, observaram ainda: um documento escrito sobre a produção artesanal, retirado da obra *História de Portugal* (2010), de Maria Cândida Proença; um documento escrito relativo ao comércio interno e à criação de feiras no século XIII, retirado da obra mencionada anteriormente; duas “Cartas de feira” – a Carta de feira de Guimarães, do reinado de D. Afonso III, e a carta de feira da Chancelaria de

D. Dinis –, e, por fim, um mapa de Portugal, onde estavam representadas as feiras do século XIII, demonstrando em que locais existia uma maior afluência de pessoas.

Para além do mencionado, durante o momento de desenvolvimento da aula, foi entregue, a cada aluno, um cartão com uma palavra relacionada com o tema a lecionar, tal como “documento”, “cartas”, “instrumentos”, “manualmente”, entre outras. Assim, ao longo da exploração do *PowerPoint*, apareciam breves sínteses, no final de cada diapositivo, sendo que os alunos tinham de completar os espaços com as palavras que tinham sido distribuídas previamente.

Desta forma, através da realização desta atividade, bem como da análise de fontes, verificou-se que os alunos estavam empenhados no que foi proposto ao longo da aula. Tome-se, como exemplo do referido, o facto de os mesmos terem criado, rapidamente, uma ligação entre o passado e o presente, já que mencionaram a realização de feiras na atualidade, comparando-as com as que eram realizadas no século XIII. Existiu, portanto, uma boa ligação entre os assuntos abordados ao longo da aula, sendo que os alunos pareceram ter acompanhado com facilidade todo o processo, possuindo uma boa velocidade de raciocínio.

À medida que as atividades económicas iam sendo abordadas, neste caso, o comércio e o artesanato - os quais foram tratados com recurso a uma “Carta de feira” -, os alunos iam completando um esquema-síntese, que tinha sido entregue na aula anterior e colado no caderno diário. No que à tarefa descrita diz respeito, é importante salientar que os momentos de registo e de preenchimento são fulcrais, na medida em que os alunos conseguem organizar as informações que foram retirando de cada documento analisado. Segundo Sá (2015),

“completar textos ouvindo ler ou elaborar esquemas constituem-se como estratégias didáticas que se traduzem pela informação que está organizada no interior do texto” (pp. 158-159).

Dando seguimento à aula e findo o preenchimento do esquema, os alunos procederam à visualização de outro vídeo, realizado pela mestrandia, e ao preenchimento do Diário de Pequenos Historiadores. A propósito deste momento, segundo Català *et al.* (2001), é a sistematização, esquematização ou resumo da informação que permite aos alunos a realização de uma síntese compreensiva dos conteúdos abordados. Assim sendo, a aula fez-se de vídeos, fontes históricas e imagens, uma vez que, de acordo com Damásio (2007),

“os usos das TIC’s em contextos educativos abarcam um vasto conjunto de áreas, desde o simples uso do computador ou de um vídeo como suplemento expositivo, até ao uso de tecnologias colaborativas para aumentar os índices de colaboração e participação de estudantes, temporal ou espacialmente separados” (p. 226).

Neste sentido, segundo Félix (1998), compreende-se que “os materiais didáticos necessitam de ser renovados, tendo que esta renovação ter de passar pelas novas tecnologias” (p. 52).

Por fim, importa mencionar que a planificação não foi executada na sua totalidade, já que os alunos não tiveram tempo para realizar o “Bingo Histórico” – atividade de consolidação da aula. De facto, a criação do esquema de compreensão para esta aula assumiu-se como algo fundamental. Não obstante, dado que os alunos da turma estavam um pouco agitados, o preenchimento foi mais demorado do que o expectável. De forma a evitar esta situação e a gerir melhor o tempo da aula, a mestranda poderia ter optado por criar um esquema mais sintetizado e preenchê-lo em conjunto com os alunos, orientando os mesmos na sua pesquisa. Por conseguinte, estes estariam, possivelmente, mais concentrados, já que iriam realizar um trabalho mais grupal e não tão individualizado. No entanto, por tudo o que foi mencionado, acredita-se que, ao longo de toda a aula, as aprendizagens previstas foram conseguidas e isso é considerado o mais importante.

2.º CEB: PORTUGUÊS (I)

De forma a iniciar a aula de Português e a “ativar o conhecimento sobre o tema” (Sim-Sim, 2007, p. 15), os alunos, no momento de pré-leitura (Amor, 2006), realizaram a atividade “Alerta intruso!”. Assim, colaram-se, debaixo das cadeiras, imagens relativas a árvores e à água, para que fosse possível antecipar, desta forma, o tema das aulas de Português lecionadas pela mestranda. Posto isto, uma vez que as aulas foram realizadas no Dia Mundial da Árvore e no Dia Mundial da Água, respetivamente, a temática das mesmas teria por base os elementos da natureza, focando-se, então, nas árvores e na água.

Foram, assim, escolhidas imagens de várias árvores, incluindo a que está presente na obra que foi explorada com os alunos, isto é, *A Árvore* (2001), de Sophia de Mello Breyner. Nas imagens selecionadas encontrava-se também presente a água, bem como imagens intrusas, as quais os alunos identificaram com facilidade, respondendo às

questões realizadas pela professora estagiária e justificando as suas opções. O diálogo⁴, em grande grupo, permitiu perceber que os alunos foram capazes de identificar o tema da aula, sendo que, quando questionados sobre o dia em questão, estes identificaram, rapidamente, o Dia Mundial da Árvore.

Posteriormente, foi realizado um exercício de escuta ativa. Para tal, foi entregue, a cada aluno, o Cartão de Identificação de Sophia de Mello Breyner, em formato de árvore, remetendo para a ideia de árvore genealógica (cf. Apêndice A1). Desta forma, os alunos teriam de proceder ao preenchimento das diferentes informações sobre a vida da escritora, tendo em conta o conteúdo do vídeo apresentado pela professora. Dado que ouvir e interagir fazem parte dos usos e das modalidades do modo oral (Lugarini, 2003; Sousa, 2006), considera-se importante promover, de forma enriquecedora, atividades de escuta ativa, uma vez que “saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37). A par disto, importa mencionar que é crucial dar destaque ao domínio da Oralidade, já que se tende a considerar, de forma recorrente, que a sua aquisição e uso fluente são dados adquiridos, pelo que a escola pouco terá a fazer neste domínio (Amor, 2006; Lugarini, 2003; Sá, 2016) - algo que deve ser mudado.

Após a correção, em grande grupo, do esquema preenchido pelos alunos, procedeu-se à fase da leitura propriamente dita de um excerto do texto mencionado anteriormente. Assim, a professora em formação leu, em primeiro lugar, o texto, já que a primeira leitura deve ser realizada pelo professor (Oliveira, 2010; Teberosky & Colomer, 2003), uma vez que a mesma funciona como um modelo para os alunos. Posto isto, o docente assume-se como a voz mediadora que cria uma ponte entre o aluno e o texto, assegurando, desta forma, o primeiro acesso ao conteúdo do mesmo. De acordo com Leite (2013), a leitura em voz alta, especialmente quando mediada por um adulto, neste caso pelo docente, é fundamental, na medida em que permite, ainda, “estimular o apetite pela leitura” (p. 3). Assim sendo,

“se o adulto fizer uma leitura sentida e expressiva, a criança interiorizará a ideia de que ler um texto em voz alta pressupõe a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto” (Leite, 2013, p. 3).

⁴ Para o referido diálogo, utilizaram-se as seguintes questões orientadoras: “O que têm em comum estas imagens? Sabem que dia se celebra hoje? Por que razão celebramos este dia? Qual a importância das árvores e da natureza no nosso dia a dia?”.

Além disso, embora a leitura seja um domínio bastante envolvido na aula de Português, este nem sempre é abordado da melhor forma, ou seja, com o objetivo de desenvolver os processos associados à compreensão dos textos, bem como de despoletar nos alunos o gosto pela leitura (Garcia Sobrino *et al.*, 1994). Tendo por base o referido, a formanda procurou oferecer, assim, aos alunos, diferentes ambientes de leitura, que passaram, por exemplo, pela utilização de músicas de fundo (Viana *et al.*, 2010).

Neste sentido, durante a leitura, foi utilizado um ambiente sonoro ajustado à mesma, ou seja, a música alterava mediante o ambiente emocional que o texto transmitia, variando, por exemplo, de felicidade, para tristeza, raiva, entre outras emoções. De seguida, procedeu-se, novamente, à leitura do texto, no entanto a mesma foi realizada pelos alunos da turma. Assim, cada aluno recebeu um cartão (cf. Apêndice A2) onde se encontrava indicado o parágrafo que teria de ler, assim como a forma de leitura que teria de adotar. Aquando do momento da criação do material didático, a mestrande teve em atenção as emoções que cada parte do texto transmitia, adequando, assim, os modos de leitura ao parágrafo que cada aluno iria ler. De um modo geral, notou-se que os mesmos apresentaram algumas dificuldades, no que respeita à expressividade durante a leitura, sendo que, muitas vezes, mantiveram o mesmo tom de voz, não transmitindo a emoção que era pretendida.

Ora, de acordo com Leite (2013), cabe ao professor proporcionar às crianças “momentos em que elas possam não apenas ouvir leituras expressivas, mas também fazê-las” (p. 3). Na mesma linha de pensamento, Silva (2013) acredita que a leitura em voz alta é uma competência que deve ser trabalhada a partir do momento em que os alunos ingressam no 1.º CEB. Assim sendo, Rigoletto e Di Giorgi (2009), citados por Dalla-Bona (2017), declaram que a leitura em voz alta possibilita o desenvolvimento da capacidade de concentração e de expressão. Neste seguimento, os autores acrescentam que “a chave para uma boa sessão de leitura é a expressividade” (p. 116), sendo que, se a mesma for corretamente utilizada, a leitura em voz alta proporciona o trabalho de vários elementos textuais e potencia a compreensão do texto.

Posto isto, a atividade desenvolvida pela professora estagiária tinha como objetivo o desenvolvimento da expressividade dos alunos durante a leitura. Assim, para aperfeiçoá-la, poderiam ser adotadas algumas estratégias. Para tal, Ferreira, Ribeiro e Viana (2012) consideram que o docente pode: (i) proceder ao registo em vídeo ou em áudio da leitura dos alunos, para posterior visualização ou audição e análise; (ii) promover a dramatização de textos ou, por exemplo, (iii) incentivar a leitura em duplas com o

fornecimento de retorno pelos pares. Leite (2013) corrobora esta ideia, mencionando que é crucial que o professor utilize meios de gravação para que os alunos possam ouvir a sua leitura e, posteriormente, perceber o que podem melhorar. Para além do mencionado, o autor refere, ainda, que é importante dar algum tempo aos alunos para que estes se familiarizem com os textos, antes de os lerem, possibilitando diversas releituras, com vista a consolidar a compreensão das frases e dos próprios textos.

A última fase do processo de leitura corresponde à pós-leitura (Amor, 2006), na qual se pode conferir o significado da expressão “Ler é compreender” (Viana *et al.*, 2010, p. 10; Colomer & Camps, 2002), uma vez que é nesta fase que se materializa a verificação da compreensão. Para tal, foi construído, pela professora em formação, o jogo “História & Companhia” (Figura 3), que consistia na resposta a um conjunto de questões relacionadas com o texto explorado. Existiam, assim, quatro categorias de questões: Mímica, Palavras Proibidas, Questões de Compreensão e Gramática. Importa, ainda, mencionar a respeito deste jogo que, do ponto de vista didático, considera-se a existência de quatro níveis de compreensão da leitura: a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização de informação e a compreensão crítica (Viana & Ribeiro, 2020). Nesta atividade, a mestranda procurou incluir todos os níveis referidos, centrando-se, principalmente, na terceira categoria.



Figura 3 – Registo fotográfico de uma aluna a realizar o jogo “História & Companhia”

As questões de Gramática relacionaram-se, à semelhança dos cartões que indicavam a forma de leitura, com as emoções que o texto pretendia transmitir. Neste sentido, abordou-se a forma como os recursos expressivos, presentes ao longo do texto, contribuíam para a transmissão e intensificação das emoções descritas pela voz da

narração, algo característico nas obras de Sophia de Mello Breyner. Utilizou-se esta estratégia já que o ensino deste domínio assenta, normalmente, numa perspetiva tradicional, na qual o professor adota uma postura expositiva, valorizando a memorização de regras gramaticais e a respetiva realização de vários exercícios de aplicação descontextualizados. Assim, a mestranda procurou que o ensino deste domínio assentasse numa perspetiva gramatical em uso e para o uso, abordando conteúdos que estivessem ao serviço da compreensão na leitura. É também relevante referir que esta atividade foi realizada em grupos, sendo que Arends (2008, p. 96) menciona que

“é importante para os alunos falarem uns com os outros enquanto aprendem novas competências e conceitos e ajudarem-se entre si em tarefas importantes de sala de aula”.

Na globalidade, pode dizer-se que os alunos aderiram, com entusiasmo, ao jogo, sendo esse um dos principais objetivos, aquando da criação do mesmo, sabendo-se que

“o ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

Por fim, tendo em conta a importância do dia em questão e a mensagem transmitida pelo texto lido, os alunos foram desafiados a escrever uma quadra relacionada com o Dia Mundial da Árvore (Figura 4). Assim, considerando-se as fases de desenvolvimento de uma atividade de escrita (Amor, 2006), foi entregue, a cada par, uma folha para a planificação da sua quadra. Em primeiro lugar, a docente em formação projetou três exemplos de quadras, relacionadas com o tema da aula, sendo que, de seguida, questionou os alunos sobre quais as características que se encontravam presentes nos textos apresentados. Num momento posterior, a professora estagiária explicou aos alunos quais os principais elementos pertencentes a uma quadra, sendo que, seguidamente, os mesmos indicaram, de forma oral, algumas palavras que pudessem integrar as suas quadras. Simultaneamente, a mestranda escrevia, no quadro, as sugestões dadas pelos mesmos.



Figura 4 – Registo fotográfico dos alunos a criarem as quadras relacionadas com o Dia Mundial da Árvore

Acerca da escrita e da sua importância em sala de aula, Barbeiro e Pereira (2007) referem que a escola assume uma grande responsabilidade, no que diz respeito às capacidades da escrita, já que as mesmas devem ser adquiridas por todos os alunos, através do desenvolvimento da competência gráfica, da competência ortográfica e da competência compositiva.

Embora não tenha existido a oportunidade de terminar esta atividade em tempo letivo, ou seja, na aula que está a ser descrita, os alunos conseguiram realizar a tarefa numa outra aula, escrevendo, assim, as suas quadras num cartão em formato de folha, afixando-se, depois, na parede da sala de aula, num cartaz dedicado ao Dia da Árvore (Figura 5), pois esse reconhecimento contribui para que o aluno atribua ao seu trabalho uma maior relevância e valor (Schlechty, 2001).



Figura 5 – Registo fotográfico do cartaz do Dia Mundial da Árvore.

2.º CEB: PORTUGUÊS (II)

No dia seguinte, o tema abordado na aula de Português centrou-se no mar e na poluição do mesmo. Em virtude disso, em primeiro lugar, questionou-se os alunos, mais uma vez, sobre qual o dia que se celebrava e os mesmos foram capazes de identificar, novamente, a data em questão, neste caso, o Dia Mundial da Água (22 de março).

Quanto à primeira atividade, esta consistia na leitura de dois poemas de José Jorge Letria, intitulados “A de Água” e “O Dia da Água”, das obras *O Alfabeto da Natureza* (2012) e *O Livro dos Dias* (2004), respetivamente. Contudo, a mestranda projetou, no quadro, os poemas sem os títulos, sendo que os mesmos foram atribuídos pelos alunos, antecipando-se, assim, o tema da aula.

De seguida, explorou-se, em grande grupo, a notícia “Os oceanos estão afogados em plástico”, remetendo esta para o Projeto que estava a ser desenvolvido pela Escola – «Coração Azul» – e que pretendia sensibilizar os alunos para a poluição dos oceanos e dos mares. Para dar continuidade a este momento, foi estabelecido um diálogo com os alunos, no sentido de perceber qual a opinião dos mesmos relativamente ao tema em questão. Assim sendo, a notícia e o diálogo que dela surgiu foram o mote para a realização da seguinte atividade: o debate “Por um coração azul mais limpo!”. Este debate surgiu da necessidade de se promoverem atividades e estratégias que valorizassem o “saber ouvir” e o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48).

Tendo em conta o referido no parágrafo anterior, em primeiro lugar, organizou-se a turma em grupos de quatro elementos, sendo que dois grupos ficaram encarregados de defender a grande presença de plástico no nosso dia a dia; dois grupos de defender o papel negativo que o plástico apresenta, relativamente à poluição dos oceanos, e um grupo ficou responsável por apresentar medidas/soluções para que a poluição dos oceanos seja evitada. Assim, entregou-se, a cada grupo, as regras do debate, um guião para o mesmo e uma folha com *QR codes* (Figura 6) os quais direcionavam para *links* que proporcionavam uma pesquisa orientada. Depois de se explorarem esses mesmos documentos, cada grupo procedeu à escolha e organização dos seus argumentos, contando, quando necessário, com o auxílio da professora em formação. Assim que os guiões estiveram preenchidos, os grupos apresentaram, de forma intercalada, os argumentos, justificando as opções tomadas.

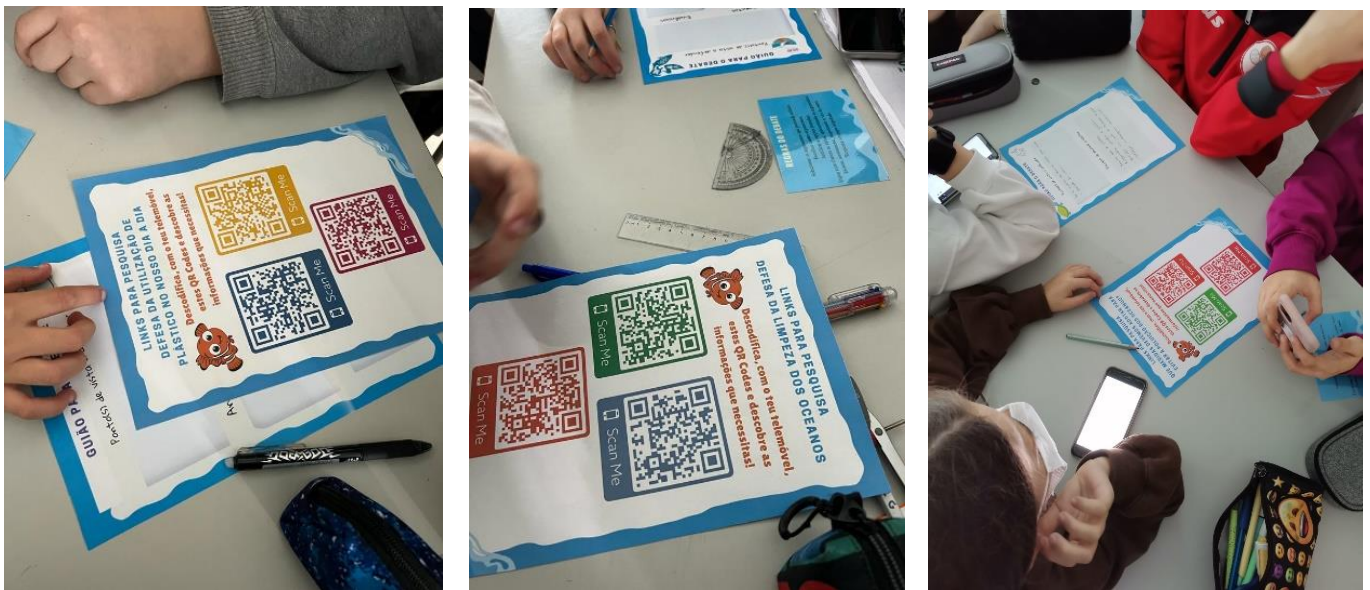


Figura 6 – Exemplos de guíões utilizados no debate “Por um coração azul mais limpo!”.

Aquando da realização desta atividade, a mestranda reparou que alguns alunos não se sentiam à vontade para participar no debate, optando por manter uma postura mais reservada. Por outro lado, houve alunos que participaram com entusiasmo, defendendo, com muita convicção, os seus pontos de vista, presenciando-se um ótimo momento de partilhas interessantes.

Por tudo o que foi mencionado, conclui-se que alguns alunos desenvolveram um discurso fluente, espontâneo e dinâmico, apresentando, de forma coerente, os seus argumentos, enquanto outros demonstraram algumas dificuldades e inseguranças na aplicação da estrutura do discurso argumentativo. Neste sentido, a futura docente considera que, nas aulas de Português, “dever-se-á incentivar, entre outras, a comunicação por via oral e o debate” (Duarte *et al.*, 2008, p. 25), uma vez que “a insistência no trabalho explícito sobre as competências orais (e, conseqüentemente, sobre a sua avaliação) constitui uma relativa novidade no ensino do Português” (Silva *et al.*, 2011, p. 17). Por conseguinte, o desenvolvimento da competência oral dos alunos exige que

“se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados, o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro: a aprendizagem da oralidade é, assim, a aprendizagem do social, por excelência” (Amor, 2006, pp. 65-66).

É pertinente, ainda, referir que para o 2.º CEB, se preconiza que os alunos, no final do mesmo, possuam um conhecimento reflexivo das regras de uma língua, sendo necessário que “apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade” (Buescu *et al.*, 2015, p. 20).

Em jeito de conclusão, importa mencionar que, nas aulas descritas, a mestranda procurou que existisse um “tratamento autónomo (ainda que articulado) relativo aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever” (Amor, 2006, p. 27), integrando, assim, os diferentes domínios do Português.

3.2.2. UNIDADE DIDÁTICA COM A CABEÇA NA LUA: UMA VIAGEM PELO SISTEMA SOLAR, PARA NÚMEROS DECIMAIS COLECIONAR!

1.º CEB: ARTICULAÇÃO DE SABERES

Na esteira de Carvalho e Freitas (2010), os conteúdos temáticos da área de Estudo do Meio apresentam a capacidade de se assumirem como um eixo sobre o qual o currículo do 1.º CEB se poderá estruturar, articulando-se com as restantes áreas do saber: tal preceito foi a base para a conceção da aula da UD em apreço. Esta aula caracterizou-se, assim, pela articulação horizontal, ou seja, pela conexão entre as diversas áreas do saber (Leite & Pacheco, 2010).

Como tal, a aula (cf. Apêndice B) começou com a apresentação de um baú misterioso à turma, bem como de um conjunto de desafios matemáticos que surgiam associados ao poema “No meu baú”, de João Pedro Mésseder, retirado da obra *Versos Quase Matemáticos* (2010). Assim, os alunos, em grupos, teriam de responder a todos os desafios para, dessa forma, obterem os códigos que abriam o baú (cf. Apêndice B₁). Seguidamente, em grande grupo, procedeu-se à correção dos desafios, sendo que os alunos foram bem-sucedidos, conseguindo descobrir o que se encontrava dentro do baú, ou seja, os materiais que seriam utilizados ao longo do dia – os Diários de Pequenos Astronautas (cf. Apêndice B₂), os computadores com os desafios, apresentados na ferramenta *PowerPoint* (cf. Apêndice B₃), os Blocos Lunáticos para o Peddy Paper Lunático (cf. Apêndice B₄) e, ainda, a obra *A que sabe a lua?* (2018), de Michael Grejniec.

Posteriormente, a mestranda projetou, no quadro, uma conversa entre três avatares onde surgia a expressão “estar com a cabeça na lua”. O principal objetivo seria, então, que os alunos identificassem o significado da mesma, bem como situações onde os mesmos estivessem com a cabeça na lua. Em geral, o grupo reconheceu, facilmente, a expressão, relatando algumas situações que já tinha vivenciado.

De forma a introduzir a obra *A que sabe a lua?* (2018), distribuiu-se, a cada aluno, uma tira de papel com a frase “Para mim, a lua sabe a...”, sendo que os mesmos teriam de completar com a resposta que lhe parecesse mais adequada. Desta atividade resultaram variadas respostas, como, por exemplo, queijo, batata, banana, entre outras.

Quanto à leitura da obra mencionada precedentemente, esta foi realizada, em primeiro lugar, pela professora estagiária (Figura 7), já que a leitura efetuada pelo professor funciona como um modelo para os alunos. Uma estratégia adotada pela mestranda, para envolver os alunos nesta fase de leitura, passou por projetar, no quadro, um vídeo alusivo à obra, onde os animais iam surgindo, permitindo, desta forma, a criação de “uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais)” (Sim-Sim, 2007, p. 17), estabelecendo-se uma ligação entre os alunos e o ambiente no qual se desenrola a ação.



Figura 7 – Leitura da obra realizada pela professora estagiária.

Após este momento, procedeu-se, novamente, à leitura do texto, no entanto a mesma foi realizada pelos alunos da turma, já que “a leitura é um processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 7), sendo que, desta forma, foi dada aos alunos a oportunidade de realizarem a leitura do texto. Ora, primeiramente, foi pedido que os mesmos

identificassem os parágrafos que constituíam o texto para, depois, os sublinharem com diferentes cores, preparando a atividade de leitura. Neste sentido, cada aluno recebeu, de forma aleatória, um cartão (Figura 8) onde se encontrava indicado o parágrafo que teria de ler, assim como a forma de leitura que teria de adotar. Como já mencionado no presente capítulo, esta atividade foi, também, implementada com a turma do 6.º ano, contudo, na turma do 3.º ano, foi notório o interesse dos alunos, visto que os mesmos prepararam com cuidado a sua parte da leitura, procurando cumprir a indicação presente no cartão. Esta atividade resultou, desta forma, num momento bastante significativo para a turma, assumindo-se como um prazeroso e divertido momento de leitura.

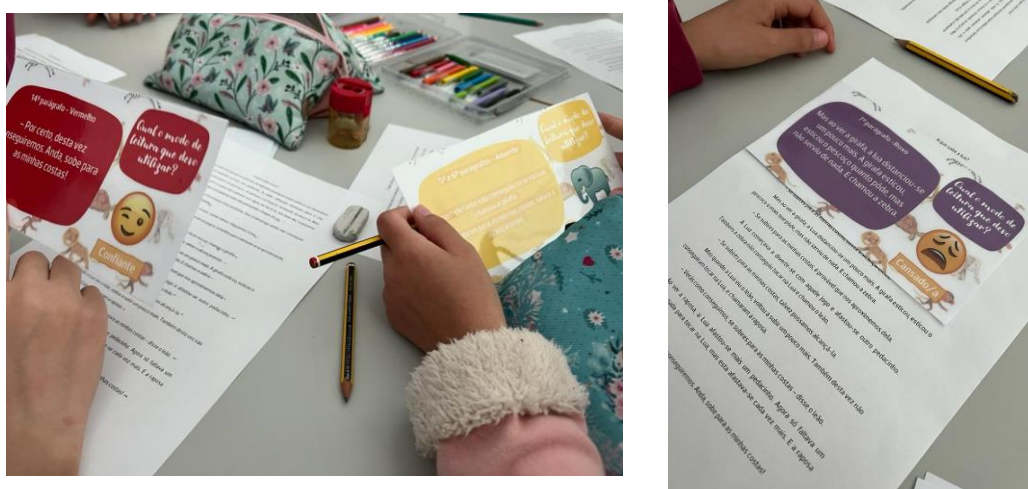


Figura 8 – Cartões que indicavam o parágrafo e o modo de leitura.

Tendo em consideração os autores Mata, Monteiro e Peixoto (2010), conclui-se que os valores de motivação para a leitura vão baixando à medida que o ano de escolaridade aumenta. Em concomitância com o exposto, ao longo dos últimos anos, tem-se verificado que “os hábitos de leitura vão perdendo fôlego à medida que [os alunos] ficam mais velhos” (Leiria, 2021, citado por *Expresso*, 2021, s.p.). Nesta linha de pensamento, e considerando o estudo “Práticas de Leituras dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário”, realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE, em parceria com o Plano Nacional de Leitura, verificou-se que

“se no 3.º e 4.º anos apenas 17% das crianças inquiridas disseram não gostar ou gostar pouco de ler livros, nos 5.º e 6.º anos esse valor salta para os 29%” (Leiria, 2021, citado por *Expresso*, 2021, s.p.).

Assim sendo, acredita-se que “quanto mais velhos/à medida que avançam nos anos curriculares, mais baixos são os níveis de leitura de livros” (Mata, Neves, Lopes & Ávila, 2021, p. 102).

Posto isto, do ponto de vista da mestranda, os alunos da turma do 1.º CEB demonstravam um maior apreço pelos momentos de leitura, na sala de aula, revelando, desta forma, hábitos de leitura, promovidos, principalmente, pela Professora Cooperante. Relativamente à turma do 6.º ano de escolaridade, esta possuía alunos mais tímidos, no que respeita aos momentos de leitura em sala de aula, sendo necessária, por parte da professora estagiária, a criação de atividades promotoras de hábitos de leitura. Neste âmbito, Silva (2013) destaca a relevância do papel do professor, no que concerne à criação de um ambiente de conforto e segurança, já que o mesmo deve procurar que os alunos sejam capazes de ler em voz alta, sem que se sintam desconfortáveis ou envergonhados, quando confrontados com a necessidade de realizar este tipo de leitura.

Posteriormente, depois de realizarem um trabalho mais individualizado, como o que foi mencionado, os alunos trabalharam, novamente, em grupo e realizaram a atividade “Uma viagem pelo Sistema Solar, para um mistério desvendar!”. A mesma consistia na descoberta da resposta a três grandes mistérios: que elemento do Sistema Solar os animais queriam provar, qual o animal que deu a primeira dentada e que sabor tinha. Para descobrir as soluções, os alunos tinham de dar resposta aos diversos desafios sobre o sistema de numeração decimal colocados no Bloco de Pequenos Astronautas, analisando, também, alguns poemas relacionados com os astros do Sistema Solar, como, por exemplo, o poema “Sol”, da obra *O Alfabeto da Natureza* (2012), de José Jorge Letria. Durante a realização da atividade, os alunos não demonstram dificuldades, resolvendo, com facilidade, todos os desafios.

No entanto, visto que a turma é heterogénea, existiam grupos que terminavam mais rapidamente. Por essa razão, a mestranda criou uma outra atividade para esses alunos: a decoração de um certificado de astronauta (cf. Apêndice B5). Assim sendo, cada aluno podia colorir o seu certificado, colocando o seu nome e colando a sua fotografia.

Seguidamente, para descobrirem mais sobre o Sistema Solar, os alunos viajaram pelos corredores da Escola, realizando, em conjunto com as professoras, o Peddy Paper Lunático (Figura 9). Para esta atividade, a turma foi dividida em dois grupos de sete elementos e um grupo de seis elementos, sendo que cada grupo era acompanhado por uma professora. Para isto, a mestranda contou com o apoio do par pedagógico e da Professora Cooperante. Assim sendo, antes de iniciar o Peddy Paper, que tinha como

ponto de partida e ponto de chegada a sala de aula, foi entregue, a cada grupo, uma fita que os identificava (Grupo laranja, Grupo azul e Grupo verde), assim como um Bloco Lunático, no qual se encontravam os vários desafios aos quais tinham de dar resposta. Para além do mencionado, neste bloco encontrava-se, também, a ordem dos locais que os alunos deviam visitar, entre eles a Biblioteca da Escola, a Receção e a Reprografia. Ao longo do Peddy Paper, por cada desafio superado, os grupos foram encontrando cartões com conceitos relacionados com a temática da aula, sendo que estes seriam necessários para outra atividade realizada nesta aula.

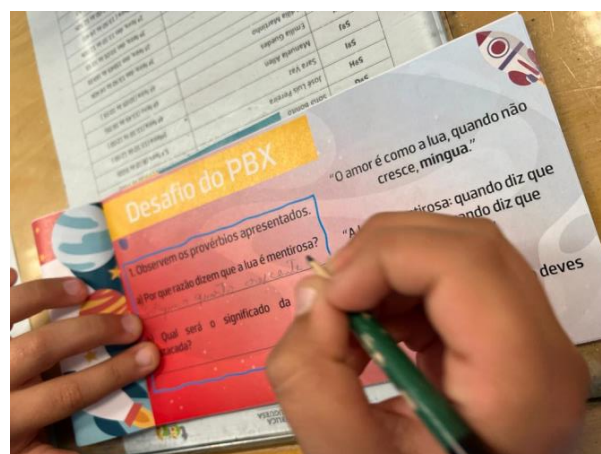


Figura 9 – Registos fotográficos de um grupo de alunos a realizar o Peddy Paper Lunático, juntamente com a professora estagiária.

Num momento posterior, os alunos visualizaram um vídeo sobre os elementos do Sistema Solar, realizado pela mestrandia e colocado na ferramenta *Edpuzzle*. Previamente, entregou-se, a cada aluno, um guião de exploração do vídeo. Assim, à medida que os alunos o viam, a ferramenta lançava questões de vários tipos, como, por exemplo, de verdadeiro ou falso, de resposta curta ou de resposta aberta, entre outras, sendo que as mesmas se encontram, igualmente, no guião do aluno. Quando todos os alunos já tinham respondido à questão, procedia-se à partilha das respostas e correção das mesmas em grande grupo.

Após a realização desta atividade, a professora em formação apresentou à turma um esquema-síntese sobre a temática abordada na aula, sendo que o preenchimento deste contou com o auxílio dos alunos, uma vez que eram os mesmos que possuíam os cartões que permitiam completar o esquema. Embora se acredite que a planificação estivesse bem estruturada, existindo uma interligação entre as diferentes tarefas, bem como um fio condutor para toda a aula, foram reveladas algumas fragilidades, por parte dos alunos, na

percepção de alguns conceitos, nomeadamente o movimento de translação e o movimento de rotação.

Contudo, a mestranda, antecipando esse acontecimento, procurou contornar essa situação, construindo um material didático que se afigura-se como um guia para a turma. Assim, perto do final da aula, entregou-se, a cada aluno, o Glossário de Pequenos Astronautas, ou seja, um bloco onde os mesmos colocaram as definições dos diversos conceitos abordados ao longo da aula, como, por exemplo, astro, estrela, fases da lua, incluindo os conceitos mencionados anteriormente. Para isto, recorreu-se à utilização do manual de Estudo do Meio que, como qualquer outro manual, surge, tradicionalmente, associado às práticas desenvolvidas pelos professores. Acredita-se, contudo, que estes podem fomentar o desenvolvimento de “competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santos, 2006, p. 107). Posto isto, caso seja o aluno o seu utilizador, este recurso adota uma função relativa à aprendizagem, devendo este instrumento didático ser considerado, de modo equilibrado, como um recurso que serve de apoio à prática docente.

Esta aula caracterizou-se, assim, pela apresentação de “todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender” (Graça, Quadros-Flores & Ramos, 2020, p. 227), revelando-se uma maneira diferente de ensinar e de aprender.

3.2.3. UNIDADE DIDÁTICA *O PASSADO AQUI TÃO PERTO: PALAVREAR, COMBATER E SUPERAR!*

A seguinte UD (cf. Apêndice C), realizada no mês de abril, teve como base um tema comum que englobou o 1.º e o 2.º CEB e teve como título agregador *O passado aqui tão perto: palavrear, combater e superar!*, integrando, assim, a disciplina de HGP (duas aulas de 50 minutos), no 5.º ano de escolaridade, a disciplina de Português (uma aula de 100 minutos), no 6.º ano de escolaridade, e a turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (um dia).

Assim sendo, esta UD tinha como temática central as situações vividas em pleno século XXI, ou seja, a guerra Rússia-Ucrânia e a pandemia provocada pela doença Covid-19. Por conseguinte, uma vez que na disciplina de HGP seria abordada a Peste Negra do

século XIV, procurou-se criar uma ligação com alguns dos aspetos que marcaram o dia a dia. O título da UD contém, portanto, a expressão “o passado aqui tão perto”, já que, muitas vezes, se considera que aquilo que aconteceu há algum tempo poderá não acontecer novamente. Contudo, na atualidade, verifica-se que isso não é verdade. Tome-se como exemplo a questão das doenças que, mais tarde, se tornam uma pandemia e a guerra vivida entre determinados países. Ora, o passado pode estar mais perto do que aquilo que pensamos.

O título da UD é constituído, ainda, por três verbos fulcrais: *palavrear*, *combater* e *superar*. O verbo *palavrear* é transversal às três áreas, visto que a reflexão em torno das palavras se assumiu como um dos temas centrais das aulas lecionadas pela mestrandia. Quanto aos verbos *combater* e *superar*, ambos se encontram, igualmente, relacionados com a temática das aulas, ou seja, tanto com a guerra vivida entre a Ucrânia e a Rússia, tema abordado na aula do 1.º CEB, quanto com a pandemia associada à Covid-19, que, por sua vez, se relaciona com a Peste Negra - temas abordados nas aulas de Português e de HGP, respetivamente.

Em concomitância com disposto no parágrafo anterior, na disciplina de Português, os alunos tiveram como tema central a reflexão em torno das palavras, abordando-se a obra *O Limpa-Palavras* (2009), de Álvaro Magalhães. Não obstante, o objetivo seria direcionar essas mesmas palavras para o contexto vivido atualmente. Nesse sentido, os alunos encontraram, no poema, palavras como “obrigado”, “casa”, “solidão”, “adeus”, entre outras, tendo sido possível associar, desta forma, os substantivos ao contexto de pandemia. Na disciplina de HGP, os alunos ficaram familiarizados com a Peste Negra vivida no século XIV, fazendo a ponte com a situação pandémica atual, bem como com as guerras ocorridas no século XIV, ou seja, as Guerras Fernandinas.

Já na aula do 1.º CEB, os alunos ficaram familiarizados com a situação atual de guerra, focando-se na falta de liberdade, representada na obra *O Ladrão de Palavras* (2006), de Francisco Duarte Mangas, e também em situações reais de fome vividas em alguns países. Neste sentido, através de uma viagem virtual, foram “Grandes Ajudantes”, recolhendo alimentos de vários pontos do Globo, para os distribuírem, de seguida, pelos países mais necessitados.

2.º CEB: PORTUGUÊS

Para Moreira (2014), a aula de Português “deve ser ativa, significativa, criativa, lúdica (...) convertendo-se numa aula dinâmica e proveitosa para todos os alunos” (p. 49).

Como tal, a primeira atividade da aula – “Um segredo bem guardado!” – consistiu num momento de pré-leitura do poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães. Assim sendo, foi pedido aos alunos que, numa tira de papel, entregue pela mestranda, escrevessem uma palavra de que gostassem ou que tivesse significado para eles. Como os estudantes estavam hesitantes, a professora estagiária apresentou a sua palavra, dando o exemplo e ajudando-os a perder o medo de se exporem. Desta forma, a palavra apresentada pela futura professora foi “Pandemia”. Criou-se, deste modo, um diálogo, em grande grupo, onde a mestranda questionou os estudantes sobre a palavra em questão e sobre a razão que a teria levado a escolhê-la. Os alunos foram apresentando as suas opiniões, dando exemplos de situações que vivemos atualmente.

Posteriormente, entregou-se, a cada par, um computador portátil, sendo que o poema que seria explorado encontrava-se na ferramenta *Storyjumper*. Assim, a primeira leitura foi realizada pela professora e os alunos iam acompanhando a mesma através do computador (Figura 10).



Figura 10 – Registo fotográfico dos alunos da turma a realizarem a leitura do poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães, na ferramenta Storyjumper.

De seguida, os alunos leram as estrofes do poema, sendo que o processo de seleção para a leitura foi efetuado com recurso a uma roleta *online*. Nesta atividade, foi notório que os alunos sentiram algumas dificuldades ao ler no ecrã, uma vez que a sua leitura se tornou mais lenta, pois os mesmos não conseguiam ver corretamente todas as palavras do poema.

De facto, devido à constante evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, começaram a existir diferentes formas de ler/ver o mundo, pelo que “o contacto com o livro, a motivação para a leitura e as estratégias gizadas para a sua

aprendizagem constituem um mosaico de saberes que terá também de espelhar o mundo digital” (Melão, 2010, p. 79). Consabidamente, muitos alunos utilizam as redes sociais para, por exemplo, entrarem em contacto com os amigos. Contudo, não sabem que podem utilizar os meios digitais para aprender ou resolver tarefas relacionadas com a escola (Cassany, 2015). Em concomitância com o exposto, é essencial que sejam criados, pelo docente, ambientes que proporcionem a interação entre um livro físico e o meio digital ou vice-versa (Hayles, 2012), sendo este o propósito da atividade supramencionada.

Ora, sabendo que “os jovens (...) estão a caminhar noutra direção – na direção do digital” (Hayles, 2012, p. 64), de acordo com Hayles (2012), é possível verificar que a leitura num dispositivo digital piora, geralmente, a compreensão dos textos, ao contrário da leitura linear. Assim sendo, “a maneira como um texto se nos apresenta é, sem dúvida, um fator que influencia a nossa leitura” (Sabino, s/d, p. 29). Neste caso, como mencionado, os alunos sentiram algumas dificuldades, aquando do momento de leitura e, para contornar o problema, a mestranda procurou ampliar o texto, uma vez que o mesmo, para além de se encontrar nos computadores portáteis distribuídos pelos alunos, estava, igualmente, projetado no quadro. O livro poderia, ainda, ser colocado noutra ferramenta digital, como, por exemplo, no *PowerPoint* e, assim, o texto ficaria, possivelmente, maior, em comparação com a ferramenta *Storyjumper*.

Após este momento, e como tarefa de pós-leitura, os alunos criaram um esquema, na aplicação *Goconqr*. O principal objetivo desta atividade seria que os estudantes realizassem um esquema, recorrendo à ferramenta, contudo, este deveria focar-se na apresentação de palavras que os alunos considerassem que se aplicavam ao contexto em que vivíamos, ou seja, a pandemia provocada pela doença da Covid-19. Em primeiro lugar, a mestranda explicou aos alunos o funcionamento da aplicação, sendo que os mesmos, rapidamente, compreenderam a sua utilização. Posto isto, os alunos foram selecionando as suas palavras, como, por exemplo, “casa”, “obrigado”, “solidão”, “doentes”, entre outras, justificando, no momento da apresentação, as suas opções.

Seguidamente, a turma preparou a dramatização das estrofes do poema “O limpapalavras”. Assim, em grupos, os alunos receberam a sua estrofe, sendo que, depois de a analisarem, poderiam dirigir-se a uma mesa, onde a mestranda disponibilizou um conjunto de acessórios que os auxiliaram na dramatização, tais como dois aventais, um espanador, assim como todas as palavras mencionadas pelo sujeito poético, em formato de papel.

Os alunos mostraram-se novamente hesitantes, no início, já que não estavam à vontade para apresentar algo à turma. Porém, no decorrer da atividade, foram despertando o seu interesse pela mesma e o entusiasmo foi notório. Contudo, aquando do momento da apresentação, os grupos voltaram a sentir-se envergonhados, acabando, apenas, por ler a estrofe sem a dramatizarem, tal como era pretendido. Para contornar esta situação, a mestranda poderia ter disponibilizado mais tempo para a preparação da atividade, uma vez que os grupos apenas tiveram vinte minutos, os quais se revelaram escassos.

Para além da informação referida, no sentido de orientar os alunos no momento da dramatização, a professora em formação auxiliou os diferentes grupos, procurando que os mesmos entendessem quais os elementos que deviam ter em consideração para a dramatização da estrofe atribuída. Porém, realizando-se uma reflexão após a ação, a mestranda compreendeu que o texto abordado poderia não ser o mais adequado para um momento de dramatização, visto que apenas uma estrofe não era suficiente para a quantidade de elementos presentes em cada grupo.

A última atividade assentou no domínio da escrita, nomeadamente numa atividade de “Escrita à maneira de...Álvaro Magalhães”, apenas com um dos versos do seu poema “O limpa-palavras” («A palavra pássaro abre as asas para voar», Magalhães, 2009, p. 6). Neste sentido, no momento de preparação/planificação, os alunos indicaram, de forma oral e gradual, outras palavras ou expressões para substituir as partes sublinhadas. Findo este momento, de forma individual, procederam à criação do seu próprio verso, utilizando a palavra que tinham escrito inicialmente. No fim, copiaram o seu verso para um cartão em formato de coração, visto que eram palavras que tinham algum significado para eles, colocando-os no Cartaz da Árvore das Palavras, que foi exposto na sala de aula (cf. Apêndice C1).

Sublinhe-se que o desenvolvimento desta atividade de “Escrita à maneira de...”, que se afigura como uma estratégia de escrita de intenção literária e, por isso, diretamente ligada à leitura, promoveu a crescente motivação dos alunos no momento de escrita, dado que revelaram grande predisposição para participar e demonstrar os seus conhecimentos (Costa, Vasconcelos & Sousa, 2010).

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

O momento inicial da aula, nomeadamente a motivação, possui uma grande relevância, uma vez que é por meio deste que se desperta a curiosidade dos alunos, levando-os a aprender, através da criação de expectativas e do estímulo à curiosidade.

Tendo por base o referido, a formanda, para a aula em questão, realizou a atividade “Palavras à solta!”, que consistia na apresentação de uma imagem onde estava retratada uma máscara cirúrgica com um conjunto de palavras no seu interior. O objetivo seria que os alunos organizassem essas mesmas palavras, tendo em consideração que algumas eram intrusas, formando a frase: “Todos conviviam nas ruas sujas de uma cidade medieval”. Desde logo, os alunos identificaram que o tema da aula estaria relacionado com uma doença contagiosa, associando, rapidamente, à Peste Negra vivida no século XIV. Assim sendo, foi notório o interesse dos mesmos pela temática, algo que já seria esperado pela mestrandia.

O segundo momento da aula, pautou-se pela exploração de fontes históricas, já que as mesmas devem assumir-se como parte integrante e fundamental de uma aula de HGP, auxiliando na construção do conhecimento histórico (Maia, 2017). Neste sentido, como referido, a formanda optou por utilizar fontes históricas diversificadas, uma vez que se considera fundamental a análise e o questionamento de fontes para uma fidedigna visão do passado (Becker & Urban, 2017). É também de salientar que os documentos utilizados nestas aulas corresponderam tanto a documentos iconográficos como a documentos escritos. À vista disso, analisou-se um documento referente à fome sentida no século XIV, um excerto da obra *Crónica de D. Fernando* (1450), de Fernão Lopes, sobre a Lei das Sesmarias, assim como um documento escrito relativo à sociedade medieval portuguesa no século XIV, retirado da obra *A Sociedade Medieval Portuguesa* (1974), de A.H. de Oliveira Marques. Para além do mencionado, os alunos observaram, ainda, uma imagem de um médico do século XIV, destacando-se as características da sua indumentária e, por fim, analisou-se um mapa que demonstrava a propagação da Peste Negra no referido século.

Posto isto, através da análise das fontes disponibilizadas, os alunos foram capazes de estabelecer uma relação entre a atual pandemia e a Peste Negra do século XIV, facto visível pelas seguintes considerações que fizeram: “Eles também usavam máscara!”; “Os médicos também cuidavam das pessoas”; “Os sintomas são um pouco diferentes” e “As máscaras utilizadas antigamente eram mais pontiagudas”. Assim, e de acordo com Pais (1999), a “consciência histórica não é equivalente ao conhecimento histórico” (p. 2), ou seja, a mesma permite-nos recuar a um passado longínquo, mas não esquecido, já que existe, constantemente, uma ligação entre o passado e o presente. A par disto, uma das finalidades do ensino da História prende-se com a compreensão e a explicação do presente por meio do passado (Félix, 1998). Neste seguimento, com a realização desta atividade,

procurou-se dar corpo ao pensamento de Ribeiro *et. al* (2017), quando referem que analisar um documento escrito, em sala de aula, faz com que os alunos pensem, reflitam e construam novas ideias.

De seguida, os alunos visualizaram um excerto de um episódio da série americana *Dr. House*, que remetia para um caso de um paciente infetado com a Peste Negra, na atualidade. Devido ao paralelismo estabelecido, notou-se que os alunos estavam interessados, sendo que a utilização deste recurso permitiu acalmar a turma que, por natureza, é agitada e conversadora. Após a visualização do vídeo, estabeleceu-se um diálogo⁵, em grande grupo, onde os alunos comentaram aquilo que tinham visto e referiram as conclusões que poderiam retirar do vídeo.

Por fim, como atividade de consolidação, foi realizado o jogo “Labirinto da História”, em formato de *PowerPoint*. Neste sentido, foi apresentado, à turma, um labirinto, cujo ponto de chegada era o reino de D. Fernando, tema que seria abordado na aula seguinte. Assim, para chegar ao local desejado, os alunos responderam às questões colocadas ao longo do caminho percorrido dentro do labirinto.

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

Aquando da preparação desta aula, que ocorreu no dia seguinte à sessão descrita anteriormente, teve-se em atenção que a utilização de obras literárias, como estratégia didático-pedagógica, pode assumir uma grande importância nas aulas de HGP. Assim, a sua incorporação nesta aula revelou-se, também, vantajosa, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre o conteúdo que seria abordado. Posto isto, a atividade de motivação da aula, intitulada “Os versos tenho de organizar, para o tema da aula desvendar!”, consistiu na organização de um conjunto de versos, pertencentes à obra *Portugal para Miúdos* (2011), de José Jorge Letria.

Após um diálogo⁶ orientado pela professora estagiária, ocorreu, por parte dos alunos, a identificação dos elementos que se destacavam nas estrofes selecionadas pela

⁵ Destacam-se algumas questões orientadoras do diálogo mencionado: “Que doença estava retratada no vídeo? Quais os principais sintomas que surgiam associados a esta doença? Como se encontrava o paciente? Encontram algumas semelhanças com a pandemia que vivemos atualmente?”.

⁶ Do referido diálogo surgiram as seguintes questões orientadoras: “Relativamente à primeira estrofe, será que a morte de D. Fernando causou algum transtorno no reino? Por que razão estaríamos perante uma era incerta? Na segunda estrofe, é feita uma menção a Espanha. Por que razão acontece isso? Estaria Espanha a cercar Portugal?”.

mestranda. Nesta atividade, os estudantes foram capazes de identificar alguns dos aspetos que seriam abordados ao longo da aula, nomeadamente certos acontecimentos relativos à vida do rei D. Fernando. Consequentemente, a professora projetou, no quadro, uma imagem alusiva ao casamento de D. Fernando com D. Leonor Teles, no Mosteiro de Leça do Balio. Escolheu-se este recurso, devido ao facto de o trabalho da História Local permitir aos alunos uma aproximação ao seu passado, pelo que, desta forma, se aposta na formação de jovens críticos que demonstram vontade de aprofundar o seu saber histórico (Alves, 2006). Assim, muitos alunos reconheceram o local, referindo que já o tinham visitado. Por este motivo, considerou-se esta atividade muito relevante, pois “conhecer o Património, sobretudo o local é, em última instância, projetar uma maior consciência do que existe em termos de património nacional” (Ferreira, Mendes, & Pereira, 2018, p. 12).

Para a seguinte atividade, intitulada “Documentos vou analisar, para o século XIV dominar!”, realizada no momento de desenvolvimento da aula, adotou-se o modelo da “aula-oficina” (Barca, 2004). Como tal, mantendo-se os grupos da atividade inicial, foi-lhes entregue um guião de exploração das fontes (Figura 11), sendo que as mesmas seriam analisadas pelos alunos, em conjunto com a professora em formação. Tome-se, como exemplo das fontes utilizadas, um excerto retirado da *Crónica de D. Fernando* (1440), escrita por Fernão Lopes, sobre as Guerras Fernandinas, um mapa que destacava as principais zonas de combate contra os castelhanos, um excerto do *Tratado de Salvaterra de Magos* (1383), bem como um documento escrito sobre a situação portuguesa após a morte de D. Fernando.

Esta tarefa revelou-se importante, na medida em que contribuiu para o desenvolvimento da atenção dos alunos, fomentando, igualmente, a sua capacidade de inferir conceitos e ideias através do trabalho com fontes históricas. Não obstante, constatou-se que alguns grupos não realizaram corretamente o seu trabalho, visto que dedicaram uma grande parte da aula a conversas paralelas com os seus pares, distraíndo, ainda, alguns elementos da turma.

Durante a preparação da aula, a mestranda procurou organizar, previamente, os diferentes grupos, tendo em conta as afinidades que os alunos possuíam entre si, a fim de evitar que estes ficassem agitados, visto que seria a primeira vez que iriam trabalhar em grupo. Assim sendo, através de quatro cores diferentes, os alunos juntaram-se, de acordo com o papel colorido que lhes tinha sido entregue à entrada da sala de aula. Concluiu-se, deste modo, que alguns grupos funcionaram bem, tendo sido capazes de trabalhar conjuntamente e de realizar as tarefas propostas pela futura docente. Porém, outros grupos

apresentaram dificuldades durante a realização do trabalho, uma vez que mantinham uma conversa constante entre si. De facto, foi possível verificar, tendo em consideração as restantes aulas lecionadas pela professora em formação, que a turma operava melhor quando executava um trabalho mais individualizado ou em grande grupo, juntamente com a professora estagiária.

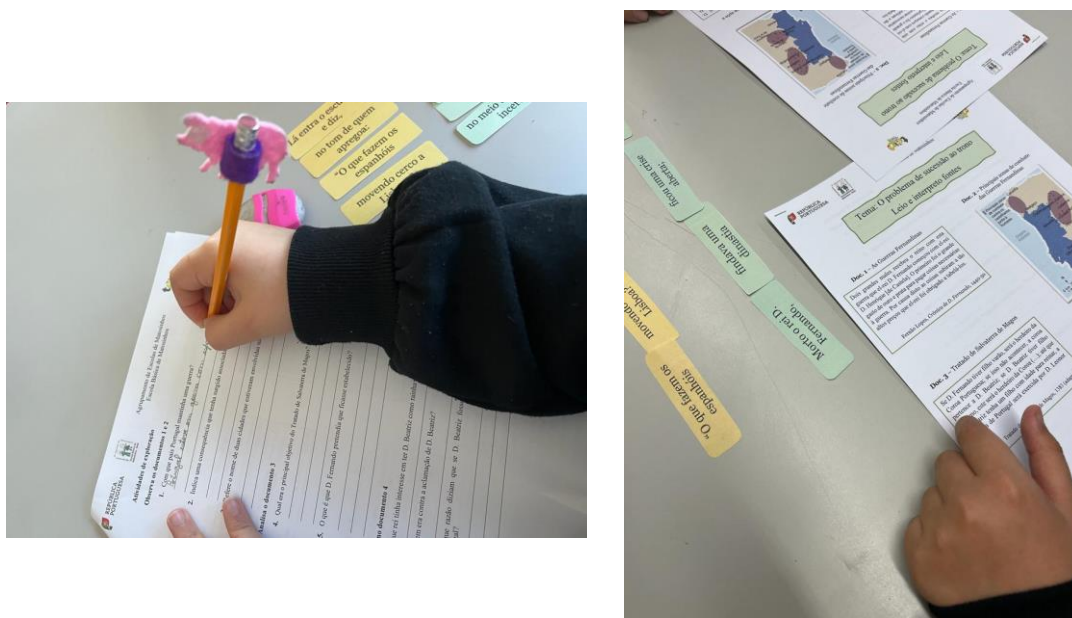


Figura 11 – Guião de exploração das fontes históricas.

Acrescente-se, mais uma vez, que esta atividade contribuiu, portanto, para o desenvolvimento da metodologia de “aula-oficina” (Barca, 2004; Silva, Mendes & Nicolini, s.d.), uma vez que a mesma procura organizar o trabalho em sala de aula, tendo em vista uma construção progressiva do conhecimento em função das respostas e das intervenções dos alunos.

1.º CEB

De forma a iniciar a aula, os alunos visualizaram um vídeo, em formato de entrevista, realizado pela mestranda, onde a mesma os questionava acerca da sua opinião relativamente à guerra entre a Rússia e a Ucrânia e sobre quais seriam os impactos deste conflito no resto do Mundo. De salientar que os alunos estavam muito atentos, uma vez que eram os protagonistas daquele momento, dado que as questões os colocavam nessa posição.

A mestranda já tinha a perceção, aquando da gravação da entrevista, de que os alunos não estavam muito familiarizados com a guerra, sendo que, no momento de exploração do vídeo, confirmou-se que estes apenas conseguiam identificar os países

envolvidos no conflito e o nome de alguns países onde se fazia sentir a escassez de alimentos. Neste sentido, este foi o mote para o desenvolvimento da presente aula, ou seja, ao longo desse dia, os alunos descobriram mais sobre os impactos que uma guerra, e não só, pode ter na vida das populações.

O momento de desenvolvimento de estratégias iniciou-se com a atividade “Um segredo bem guardado!”, semelhante à atividade mencionada anteriormente, na aula de Português. Assim, foi pedido, igualmente, aos alunos que, numa tira de papel, entregue pela mestrandia, escrevessem uma palavra de que gostassem ou que tivesse significado para eles, reservando, depois, a palavra. Os alunos aderiram à tarefa, apresentando facilidade na escolha da sua palavra, contrariamente ao que se verificou com a turma do 6.º ano. Após esse momento, procedeu-se à atividade de leitura.

Para iniciar um percurso de leitura, é necessário possuir “uma lógica condutora” (Amor, 2006, p. 100) que incorpore três fases fundamentais: a fase de pré-leitura, a fase de leitura propriamente dita e a fase de pós-leitura. Clarificando, a pré-leitura destina-se a “facultar uma visão imediata e abrangente da obra” (Amor, 2006, p. 100), na qual, através de elementos textuais e contextuais, se pretende que o leitor ative alguns dos seus esquemas de conhecimento, antecipando o conteúdo do texto, ao mesmo tempo que ganha motivação para o ler. A leitura destina-se à orientação “de acordo com a natureza da obra em questão e com os objetivos que presidem à sua seleção” (Amor, 2006, p. 101). A pós-leitura, por seu turno, procura que a informação lida seja reconhecida pelo leitor para continuar a construir o significado global do texto (Custódio, 2011).

De seguida, foi realizada uma atividade de leitura em torno da obra *O Ladrão de Palavras* (2006), de Francisco Duarte Mangas. Assim, o momento de pré-leitura consistiu, em primeiro lugar, na organização das palavras que compõem o título da obra em questão, valorizando-se os conhecimentos prévios dos alunos, já que os mesmos são fulcrais para a construção do “próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessiva e progressivamente” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 13). Seguidamente, distribuiu-se, a cada par, a capa do livro em formato de peças de um puzzle (Figura 12), bem como um Bilhete de Identidade do Livro, sendo que, através do mesmo, os alunos confirmaram se tinham acertado no título da obra. Nesta atividade, os alunos deveriam juntar todas as peças do puzzle para, desta forma, conseguirem dar resposta aos tópicos presentes no BI.



Figura 12 – Registo fotográfico da montagem do puzzle e do preenchimento do Bilhete de Identidade do Livro.

Na fase de leitura, os alunos visualizaram um vídeo, realizado pela professora, onde a mesma procedia à leitura da obra em questão. Simultaneamente, realizaram um exercício de escuta ativa, no qual tiveram de preencher as lacunas presentes no texto, entregue em formato de papel. Num momento posterior, corrigiram-se as respostas dadas pelos alunos, sendo que os mesmos iam lendo, simultaneamente, os vários parágrafos do texto.

Já na fase de pós-leitura, os alunos realizaram uma “Caça às palavras”. Para contextualizar esta atividade, importa mencionar que a professora estagiária, sem os alunos repararem, assumiu o papel do ladrão de palavras, sendo que “roubou” as palavras que os mesmos tinham escrito inicialmente. Assim, quando questionados sobre o local onde se encontravam as suas palavras, os alunos mostraram-se muito surpreendidos, não percebendo o que tinha acontecido. Consequentemente, a mestranda apresentou à turma uma mensagem secreta, que referia que se estes queriam as suas palavras de volta, teriam de responder a um conjunto de questões de compreensão relacionadas com a obra explorada anteriormente.

Posto isto, cada grupo recebeu um Bloco de Investigadores, sendo que existia nele um espaço para os alunos colocarem as suas respostas. As questões encontravam-se escondidas pela sala de aula e pela Escola, como, por exemplo, debaixo das mesas, debaixo das cadeiras, na Biblioteca da Escola, na Receção, na secretária da professora, entre outros locais. Os alunos foram, então, respondendo com entusiasmo aos vários desafios de compreensão do texto, sendo que a professora estagiária procurou incluir questões de compreensão literal (ex: Quem roubava as palavras das pessoas da aldeia?),

inferencial (ex: Por que razão o ladrão apenas roubava as melhores palavras?) e crítica (ex: Se fossem o médico, também fugiam rapidamente da aldeia?).

O primeiro grupo a terminar a atividade teve, portanto, a oportunidade de recuperar as palavras de todos os elementos da turma, sendo que as mesmas se encontravam escondidas num baú guardado na Biblioteca da Escola. Segundo McGuinness (2006, p. 160),

“a compreensão da leitura é o ponto final da aprendizagem da leitura e, necessariamente, envolve tudo o que vem antes dela: um bom vocabulário e boas habilidades de compreensão oral, associados a habilidades de descodificação precisas e fluentes”.

De seguida, trabalhou-se a área das Expressões, nomeadamente a Expressão Musical, sendo, por isso, relevante mencionar que a professora estagiária procurou incluir, na medida do possível, a expressão artística no seu caminho didático. Sendo a música uma arte e uma “linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade” (ME, 2018, p. 1), a mesma esteve subjacente à prática educativa da docente em formação, em articulação com as restantes áreas do saber, resultando num enriquecimento de saberes (Mendes, 2018). Neste sentido, a atividade que se seguiu teve por base a música “Carta de Guerra”, de Bárbara Tinoco, e, assim que a mestranda colocou a música, uma aluna reconheceu-a rapidamente. Os restantes alunos mostram-se, também, interessados e atentos na descoberta da melodia da música em questão.

Deste modo, os principais objetivos da atividade eram o desenvolvimento da interpretação vocal, bem como “comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas” (*Aprendizagens Essenciais* de Educação Artística/Música, 2018, p. 8). Neste sentido, foi atribuída, a cada grupo, uma parte da música, sendo que os alunos teriam de criar um conjunto de movimentos associados à letra. O refrão era comum a todos e o objetivo era que todos cantassem essa parte específica da música. Quando os grupos já tinham delineado a sua coreografia, passou-se ao momento da apresentação. É de destacar o empenho demonstrado por todos nesta atividade, salientando-se a sua criatividade e energia. A música revelou-se, assim, um recurso didático com bastante potencial, já que, além de fazer parte do quotidiano do Ser Humano, foi deveras motivador e prazeroso para os alunos, que se mostraram entusiasmados pelo apelo aos seus sentidos que a música provocou (David, 2001). Por fim, importa mencionar que esta atividade ocupou mais tempo do que o previsto, devido

ao entusiasmo revelado pela turma, já que os alunos demonstraram vontade de repetir a atividade três vezes.

Num momento posterior, a mestranda estabeleceu um diálogo⁷ com os alunos, retomando o tema abordado na entrevista explorada inicialmente. Assim, a turma foi partilhando alguns conhecimentos que possuía sobre o tema. Neste sentido, os alunos realizaram a atividade “Viajar, viajar, para a fome eliminar!”. Para tal, entregou-se, a cada grupo, um Diário de Grandes Ajudantes, sendo que este continha os desafios aos quais deviam dar resposta. Para além disso, distribuíram-se, pelas mesas dos alunos, computadores portáteis, sendo que, através da ferramenta *PowerPoint*, eram lançados os desafios (Figura 13).

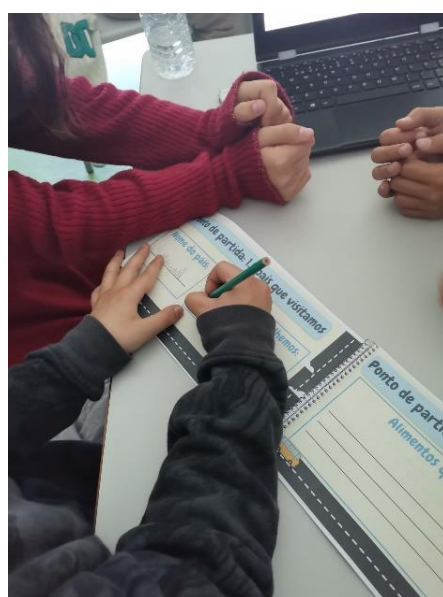


Figura 13 – Registo fotográfico de um grupo de alunos a realizar a atividade “Viajar, viajar, para a fome eliminar!”

Assim, o principal objetivo era que os alunos criassem um itinerário, percorrendo vários países à sua escolha, sem que ultrapassassem, contudo, o número de quilómetros estipulados, trazendo, de cada local, alimentos que pudessem ser distribuídos pelos vários países do continente africano, bem como receitas que fossem confeccionadas com esses mesmos alimentos. Julga-se, portanto, pertinente mencionar que atualmente, enquanto cidadãos, somos colocados, constantemente, em contacto com outras culturas, vivências e convenções (Alarcão, 2001). Desta forma, a criação desta atividade teve por base a ideia

⁷ A mestranda colocou à turma as seguintes questões: “Conhecem a situação atual de guerra? Conseguem indicar o nome de um país ou de países que estejam a sofrer com esta guerra? Será que todos os países do Mundo estão a receber alimentos suficientes? O que poderíamos fazer para melhorar as condições de vida das pessoas que habitam os países onde se sente a falta de alimentos?”.

de que, perante uma sociedade cada vez mais desafiante, considera-se importante desenvolver, nos alunos, competências que permitam dar resposta às exigências do mundo atual e futuro.

O trabalho de grupo foi, assim, privilegiado, durante todo o processo de trabalho, uma vez que a aprendizagem grupal resulta da “interação e partilha” entre os elementos do grupo (Dimas *et al.*, 2016, p. 82), permitindo que os resultados da aprendizagem advenham do grupo e não de uma soma dos trabalhos individuais de cada um (Dimas *et al.*, 2016). Para além do mencionado, “trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e regras” (Freitas & Freitas, 2002, p. 25).

No sentido de promover aprendizagens mais significativas, no campo das Ciências Naturais, a professora em formação optou, igualmente, pela abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Assim, com a noção de que “é crucial uma educação em ciências com orientação CTS, onde a literacia científica e o pensamento crítico surgem como proeminentes” (Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011, p. 8), valorizou-se o quotidiano, nomeadamente os problemas que emergem deste, fazendo com que o ensino seja contextualizado, permitindo-se, desta forma, “uma visão holística e integradora da Ciência” (Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011, p. 14).

Ora, de seguida, com o intuito de fomentar o pensamento crítico dos alunos, estes foram “Presidentes por um dia!”. Neste seguimento, entregou-se, a cada aluno, um autocolante que o identificava como presidente. De seguida, analisaram-se, em conjunto com a professora estagiária, um conjunto de medidas, tendo em atenção a sua construção, ou seja, o uso do verbo imperativo nas frases. Posteriormente, foram os alunos a criar as suas próprias medidas, sendo que o objetivo seria que os mesmos refletissem sobre formas de evitar a continuação da guerra entre a Rússia e a Ucrânia, assim como atitudes que poderiam ser adotadas para terminar com a pandemia provocada pela Covid-19. A partilha dos trabalhos dos alunos foi realizada no *Padlet* da turma e a mestranda verificou que os mesmos apreciaram o facto de o seu trabalho ter sido publicado e reconhecido, demonstrando vontade de partilhar o resultado da sua atividade.

3.3. PROJETOS ESCOLARES

Tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, onde está explanado o Perfil de Desempenho Profissional do Professor, está, também, evidenciada a dimensão profissional, social e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento profissional ao longo da vida e a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. Desta forma, é importante salientar esta última, uma vez que a colaboração e o desenvolvimento, por parte do professor, em projetos integrados na escola e no seu contexto, assumem-se como fundamentais. Posto isto, um dos principais objetivos da PES assenta no envolvimento dos professores em formação, não só na comunidade escolar, mas também na comunidade educativa. Como tal, considera-se fundamental, em pleno século XXI, a criação de uma escola ativa, dinâmica e aberta ao meio envolvente.

Neste sentido, de forma a complementar a prática educativa, ao longo do ano letivo da PES, a professora em formação procurou participar, sempre que possível, nos projetos realizados nos dois ciclos de ensino, cooperar em par pedagógico e, ainda, dinamizar, autonomamente, um Projeto dirigido à comunidade educativa, com o objetivo de desenvolver esta importante dimensão profissional, oferecendo aos alunos e à comunidade educativa ambientes de aprendizagem diversificados e distintos.

3.3.1. PALAVRAS QUE CRESCEM NA PONTA DO LÁPIS: OFICINA DA ESCRITA CRIATIVA

Confira-se, primeiramente, destaque a uma dinâmica desenvolvida pela mestrande, na turma do 1.º CEB, intitulada “Oficina da Escrita Criativa” (Figura 14). Esta surgiu no segundo período e teve como mote as dificuldades sentidas pela turma ao nível da ortografia, visto que a maioria dos alunos apresentava um grande número de erros ortográficos. Assim, os principais objetivos desta atividade eram a continuação do desenvolvimento da criatividade dos alunos, uma vez que era algo que os mesmos já possuíam, e a melhoria dos seus conhecimentos ortográficos.

Para tal, os alunos elaboraram pequenos textos, tendo em conta a indicação que lhes era dada num cartão que os mesmos retiravam de uma caixa. Neste sentido, em primeiro lugar, planificavam o seu texto e, de seguida, avançavam para a escrita do mesmo. No final, procediam à revisão do texto escrito, com o auxílio da professora, corrigindo-se eventuais erros. Em cada sessão, eram escolhidos quatro cartões, sendo que cada fila de alunos escreveu uma história diferente. Assim, chegou-se ao final das sessões com uma grande variedade de histórias, sendo que todas elas foram incluídas no livro da turma. O mesmo foi, num momento posterior, apresentado à turma do 6.º ano de escolaridade, que também construiu o seu próprio livro.



Figura 14 – Registo fotográfico de uma das sessões da dinâmica “Oficina da Escrita Criativa”

3.3.2. CLUBE DA LEITURA

Outra dinâmica desenvolvida pela professora em formação, neste caso, na turma de Português, no 2.º CEB, foi o “Clube da Leitura”. Esta atividade tinha como principal objetivo a promoção de hábitos de leitura.

Para concretizar o objetivo descrito, cada aluno da turma recebeu uma Caderneta do Leitor que lhe permitia fazer a requisição dos livros na Biblioteca da Escola. Assim sendo, no dia 5 de abril de 2022, os alunos dirigiram-se à Biblioteca, acompanhados pela professora estagiária (Figura 15), e escolheram um livro, já que se considera fulcral “incentivar as crianças a escolherem os livros que querem ler” (Ramos & Silva, 2009, p. 4). Quando regressaram à sala de aula, preencheram a ficha de requisição dos livros, colocando na mesma os seus dados.

A leitura das obras foi realizada durante as férias da Páscoa e, quando regressaram, no terceiro período, os alunos procederam à realização das apresentações orais. Após cada apresentação, o aluno recebeu um cromó para colar na sua Caderneta, significando isso que o desafio tinha sido superado.



Figura 15 – Registo fotográfico da seleção dos livros, por parte dos alunos, durante a realização de “O Clube da Leitura”.

3.3.3. PROJETO EU OUÇO, TU FALAS, ELE LÊ, NÓS ESCRREVEMOS: O PODER DA LÍNGUA PORTUGUESA

O Projeto que agora se apresenta foi desenvolvido com as turmas do 1.º e do 2.º CEB, tendo como principais objetivos estimular o interesse e o gosto pela leitura, bem como partilhar com a comunidade escolar práticas de leitura. Desta forma, no dia 5 de maio de 2022, data em que se assinala o Dia Mundial da Língua Portuguesa, foram realizadas duas atividades, ao longo do dia: as Maratonas da Leitura, que contaram com a presença de várias turmas dos 1.º e 2.º CEB, e a segunda atividade, intitulada “À conversa com a escritora Marta Duque Vaz”. Estas iniciativas encontravam-se, assim, integradas no Projeto *Eu ouço, Tu falas, Ele lê, Nós escrevemos: o poder da Língua Portuguesa*, desenvolvido pela professora em formação.

Neste sentido, ao longo da manhã do dia 5 de maio de 2022, todos os alunos de algumas turmas dos 1.º e 2.º CEB, especialmente as envolvidas na PES da mestranda,

realizaram e assistiram a momentos de leitura literária, na Biblioteca da Escola (Figura 16). A partilha que se pretendia com esta atividade somente se tornou possível após o trabalho pedagógico com os textos, realizado em contexto de sala de aula, com o apoio dos Professores da instituição escolar. No caso das turmas da mestranda, os textos selecionados, para a turma do 3.º ano, foram trava-línguas dos livros *Destrava línguas* (1997) e *Três Tristes Tigres* (2020), de Luísa Ducla Soares, bem como alguns poemas da obra *O que é o amor?* (2012), de José Jorge Letria, neste caso, para a turma do 6.º ano de escolaridade.

Foi possível concluir, através do *feedback* de Professores e alunos, que ao longo da dinâmica foi notório o interesse e a motivação dos alunos das turmas envolvidas, tanto no momento de apresentação, como nos ensaios. Deste modo, o referido Projeto permitiu envolver os alunos, de uma forma motivadora e – crê-se – significativa, numa atividade de leitura, demonstrando que a Escola apresenta um papel preponderante na promoção da leitura e no crescimento do aluno enquanto leitor.



Figura 16 – Registo fotográfico de um dos momentos de partilha de leituras entre as turmas dos 1.º e 2.º CEB.

Na parte da tarde, os alunos do 3.º ano, turma na qual a mestranda desenvolveu o estágio, e alguns alunos do 2.º CEB, das turmas do 6.º ano de escolaridade, deslocaram-se ao auditório da Escola, no âmbito da segunda atividade – “À conversa com a escritora Marta Duque Vaz” (Figura 17).



Figura 17 – Registo fotográfico da visita da escritora Marta Duque Vaz.

Desta forma, os mesmos receberam, com muito entusiasmo, a jornalista e, também, escritora portuguesa, Marta Duque Vaz, sendo que a mesma proporcionou aos curiosos alunos uma tarde repleta de momentos inesquecíveis, através de um cativante, cordial e franco diálogo. A sessão traduziu-se, assim, numa rica partilha de saberes, onde todas as questões foram respondidas, com muita atenção, pela escritora. Por fim, aconteceu a tão esperada sessão de autógrafos, onde a escritora se disponibilizou para deixar uma mensagem pessoal aos alunos. No final da sessão, foi entregue um marcador de livro a todos os participantes.

3.3.4. OUTRAS PARTICIPAÇÕES

Para além do mencionado, a formanda teve, ainda, a possibilidade de participar em várias visitas de estudo, como, por exemplo, à Quinta de Santiago, em Leça da Palmeira, à Nau Quinhentista e ao Centro de Ciência Viva, em Vila do Conde. Foi, também, possível assistir a reuniões do departamento do Português, nomeadamente as reuniões de avaliação no final de cada período. Estes momentos permitiram perceber a dinâmica utilizada nas reuniões e ver o tipo de trabalho colaborativo entre professores.

Para além disso, no dia do Agrupamento, a professora em formação dinamizou uma atividade com as turmas da equipa 6.2, ou seja, quatro turmas do 6.º ano de escolaridade. Assim, durante a parte da tarde, as quatro turmas realizaram um circuito pelas diferentes salas da Escola. Como tal, quando chegavam à sala do Português e da Memória, local onde a mestranda desenvolveu a sua atividade, os alunos criaram *origamis* que remetiam para o Projeto desenvolvido pela Escola. Posto isto, os mesmos, com

entusiasmo, criatividade e dedicação, criaram o seu peixe em *origami*, com o auxílio da professora. Estes *origamis*, no final do dia, foram afixados no painel da sala, que simulava o mar, para, posteriormente, serem apresentados na exposição final do Projeto «Coração Azul».

Para além do referido, durante a manhã do dia 9 de junho de 2022, realizaram-se, na Escola, as Olimpíadas da História, que contaram com a participação de todas as turmas do 5.º ano de escolaridade. Assim, o par pedagógico participou nesta atividade, colaborando com as Professoras Cooperantes. Importa destacar o entusiasmo e empenho com que os alunos acolheram esta atividade, sendo que foram notórios os conhecimentos que os mesmos possuíam acerca dos diversos temas da disciplina de HGP. Nesta atividade, à medida que iam errando nas respostas às questões, saíam do jogo, levando consigo um bloco de notas e um certificado de participação. O par vencedor, para além do bloco de notas e do certificado, recebeu, ainda, um livro.

Todas estas dinâmicas permitiram, assim, estabelecer um contacto entre a professora em formação e as realidades características do contexto educativo. Acresce a isto, a relevância, destes momentos, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que possibilitaram o contacto com o outro lado do “ser Professor”, ou seja, aquele que supera barreiras e vai além da lecionação.

Em suma, é possível concluir que a participação nas atividades propostas pela Escola, bem como a criação de dinâmicas e projetos, por iniciativa própria, permitiram que a integração da professora estagiária na Escola fosse facilitada, possibilitando o seu envolvimento em várias dimensões do processo de ensino-aprendizagem, ao longo do ano letivo.

4. OS LIVROS CHEGAM AO NOSSO CORAÇÃO: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

“Às vezes, mesmo quando comesas na última página e achas que sabes tudo, um livro encontra uma maneira de surpreender-te”

Emily Henry (*Book Lovers*)

O presente RE contempla, de igual forma, uma componente investigativa que se interliga com o desenvolvimento de um projeto de investigação. Assim sendo, este capítulo tem como principal objetivo evidenciar a viagem realizada pela mestranda, ao longo da implementação do presente projeto, sendo que o mesmo tem como eixo central a promoção de hábitos de leitura literária, em alunos do 2.º CEB, procurando-se demonstrar a este público-alvo que os livros têm um grande valor, tendo, por isso, a capacidade de chegar aos corações daqueles que os leem. Este projeto contribuiu, desta forma, para o aprofundamento dos conhecimentos práticos e teóricos, assumindo-se esta viagem como o mais importante voo realizado pela professora estagiária.

A problemática que surge associada a este projeto teve a sua origem nas observações realizadas pela futura professora, principalmente nas primeiras semanas de estágio, na turma do 2.º CEB, neste caso, na disciplina de Português. Ora, neste capítulo, será, então, apresentado um estudo, de cariz investigativo, desenvolvido durante a PES e que pretende analisar se a recorrente utilização das novas tecnologias leva a uma perda dos hábitos de leitura dos alunos.

Posto isto, inicialmente, serão apresentadas as motivações do estudo, as questões orientadoras e os seus objetivos. Posteriormente, será feita a descrição da metodologia adotada, das fases da intervenção pedagógica e dos instrumentos de recolha de dados. Por último, será apresentada e analisada a informação recolhida, bem como as conclusões, sustentadas pelo quadro teórico exibido, de forma a responder às questões orientadoras.

4.1. MOTIVAÇÃO

O presente projeto, integrado na componente investigativa da PES, emergiu de uma observação naturalista, realizada pela professora estagiária nas aulas de Português de uma turma do 6.º ano de escolaridade, onde foi perceptível a falta de interesse e de

entusiasmo dos alunos pela área de Português, em geral, mas, mais especificamente, pelo domínio da leitura literária.

A par disto, para o projeto de investigação, a mestranda considerou, desde sempre, que a escolha do tema deveria ser pensada e ponderada, partindo, sobretudo, de uma problemática encontrada no contexto e que, se possível, fosse ao encontro dos seus interesses e motivações. Por este motivo, optou-se por escolher uma problemática que fosse do agrado da professora em formação e que permitisse, ainda, a sua exploração um pouco mais sistemática, mas também adquirir conhecimento acerca de um tema cujo domínio será fulcral na sua futura prática educativa. Assim sendo, o tema selecionado foi a promoção de hábitos de leitura, já que a professora estagiária nutre um grande gosto pela leitura literária, querendo transmitir aos alunos com os quais manteve contacto, ao longo do ano letivo transato, a vontade de folhear as páginas de um livro. Outro motivo que determinou a escolha do presente tema, centra-se no facto de ser notória a importância e os benefícios das práticas de leitura, especialmente num contexto em que era evidente o desinteresse, por parte dos alunos, pelos livros e pela leitura literária. Ademais, tendo, igualmente, em consideração os dados disponibilizados pelo PISA (Programme for International Student Assessment), em 2018, concluiu-se que a percentagem de alunos que «Só lê se for obrigado» e que considera a leitura uma «Perda de Tempo», aumentou.

De acordo com os dados referidos, é evidente que os alunos apresentam dificuldades em criar uma relação com a leitura, particularmente a literária, existindo, por isso, uma falta de hábito e gosto pelo domínio mencionado. Importa sublinhar, ainda, que, em 2009, 15% dos alunos indicou que não tinha acesso à Internet em casa, porém, em 2018, esse número diminuiu para menos de 5% (PISA, 2018). Conforme o mesmo estudo indica, é possível verificar que um em cada três alunos afirma ler com mais frequência em papel do que em formato digital. No entanto, cerca de 15% afirma o inverso: lê mais em dispositivos digitais.

A mestranda presenciou, ainda, em contexto de sala de aula, que os alunos da turma do 2.º CEB, efetivamente, não demonstravam interesse pela leitura. Tome-se como exemplos do referido o facto de não levarem um livro para a atividade “10 minutos de leitura”, realizada no início de cada aula; de não demonstrarem vontade de participar, quando era pedido para lerem em voz alta; de não transmitirem expressividade, aquando da leitura dos textos, assim como as visíveis dificuldades na compreensão dos textos após a leitura.

Na esteira de Amor (2001), e tendo em consideração os dados acima mencionados, pode-se constatar que a leitura sempre esteve no centro da atividade pedagógica, contudo nem sempre da melhor maneira, ou seja, de modo a proporcionar aos jovens leitores a necessidade e o gosto de ler. É, por isso, comum que os alunos não apresentem hábitos de leitura ou o gosto pela leitura, sendo importante perceber o porquê de isso acontecer.

4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Como destacam Alves e Azevedo (2010), a questão-problema assume-se como algo fulcral em todo o processo de investigação, já que é ela que direciona o investigador para uma determinada área e, conseqüentemente, para um objeto de estudo mais específico. Desta forma, a questão-problema surgiu do contexto e da necessidade de encontrar diferentes estratégias capazes de promover hábitos de leitura nos alunos, numa era em que o digital apresenta um papel dominante. Como consequência, nasceu a seguinte questão: “Que estratégias utilizar, na aula de Português do 2.º CEB, para promover a leitura literária, na era digital?”. De forma a que fosse possível responder à problemática supramencionada, foram traçados alguns objetivos, tendo em vista a implementação da investigação. Assim, estes passam por:

1. Perceber qual o impacto das novas tecnologias no quotidiano dos alunos da amostra, pertencentes ao 2.º CEB;
2. Investigar acerca da existência de uma relação de implicação entre a utilização das novas tecnologias e as práticas de leitura dos alunos do 2.º CEB:
 - 2.1. Conhecer as práticas e gostos de leitura dos estudantes;
 - 2.2. Perceber a perceção dos mesmos a propósito da leitura literária e sua importância;
3. Aferir, de modo sistemático, quais as potencialidades didáticas das TIC na promoção da leitura literária;
4. Contribuir para a promoção de hábitos de leitura literária, através do desenho de percursos metodológicos adequados para o efeito;

- 4.1. Motivar os alunos para a adoção de hábitos de leitura literária;
- 4.2. Pensar e criar, no quadro dos documentos reguladores do ensino do Português, atividades e estratégias promotoras de hábitos de leitura.

4.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os atos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura”

(Ceia, 2007, p. 8)

4.3.1. LER NA ERA DIGITAL: QUE RELAÇÃO?

Ao longo dos últimos anos, tem-se verificado que as práticas de leitura literária têm vindo a diminuir, bem como as competências de leitura, tanto no Ensino Básico, como nos restantes níveis de ensino. Nota-se, ainda, um crescente cruzamento entre a leitura impressa, que apresenta uma tendência para decrescer, e a leitura digital, que tem aumentado exponencialmente. Por conseguinte, é, de facto, necessário criar hábitos de leitura nas crianças e jovens, tendo em vista o aumento dos níveis de literacia, assim como do número de leitores de leitura literária, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

Desta forma, o presente capítulo iniciar-se-á com o esclarecimento do conceito de leitura, procurando-se, de seguida, identificar e reconhecer a importância do domínio da Educação Literária. Posteriormente, perceber-se-á qual a relação que existe, efetivamente, entre a leitura literária e a leitura desenvolvida em ambiente digital, sendo que, por fim, se apresentará o quadro teórico que sustenta os aspetos relacionados com a promoção do gosto pela leitura literária.

4.3.2.O CONCEITO DE LEITURA: APRENDER A LER E A COMPREENDER

Ao longo do século XX, o conceito de leitura foi alvo de diversas teorias, por parte de vários investigadores. Como tal, alguns autores defendiam que ler era uma atividade que consistia, apenas, no reconhecimento de palavras. Santos (2000) menciona que

“o cidadão alfabetizado era aquele que identificava letras e as sabia juntar, para formar palavras e frases, por oposição ao analfabeto, que não tinha acedido ao conhecimento de tais técnicas” (p. 21).

A essa identificação de letras, bem como à capacidade de juntá-las para formar palavras, designa-se decifração, a qual, segundo Sim-Sim (2009), “significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons” (p. 12). Assim, durante muito tempo, entendeu-se a leitura como o reconhecimento e a decifração de códigos, ou seja, este conceito tinha uma conceção demasiado restritiva. Atualmente, o entendimento deste termo alargou-se, sendo que é possível destacar três níveis no processo de leitura: o da decifração e reconhecimento elementar, o da apreensão informada e o da apreensão analítica e crítica (Amor, 2001). O conceito de leitura foi, portanto, reformulado por vários investigadores, uma vez que os mesmos consideravam que não deveriam cingir-lo ao processo de decifração, dando conta da existência de um outro processo essencial na leitura: a compreensão, já que “ler é compreender, obter informação, [e] aceder ao significado do texto” (Sim- Sim, 2007, p. 4; Colomer & Camps, 2002; Giasson, 1993). À vista disso, Sabino (2008) considera que

“ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. Assim, praticar o ato de ler significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A apreensão do significado acompanha o ato de decifração dos símbolos. A palavra lida tem que ter significância para quem a lê” (p. 2).

No entanto, para além de a leitura ser um ato de decifração e compreensão, alguns autores consideram que é, ainda, um ato de raciocínio, ou seja, “ (...) tentar descobrir o sentido que o autor deu à narrativa e comparar as próprias experiências com as descritas no texto, descobrindo novos conceitos e reformulando os antigos” (Sabino, 2008, p. 2). Como tal, de acordo com Silva (2002), a leitura surge como um encadeamento de quatro etapas: a perceção, a compreensão, a reação e a integração. A primeira etapa está

relacionada com a percepção, já que consiste no “reconhecimento e interpretação da palavra” (p. 116). No que diz respeito à segunda etapa, esta corresponde à compreensão, pois é o “momento em que é captada a mensagem do texto” (p. 117). A terceira e quarta etapas estão associadas ao raciocínio, sendo que a reação “verifica-se quando o leitor é levado a atender às ideias com que estabelece contacto” (p. 117) e, por fim, a integração, surge associada ao “encontro de ideias captadas do texto, pelo leitor, com as que o mesmo leitor possui” (p. 117).

Desta forma, apesar de o conceito de leitura ter vindo a sofrer alterações, é, contudo, consensual assumir que ler significa dominar “técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto” (Santos, 2000, p. 21), uma vez que ler é, indubitavelmente, “um processo muito complexo” (Cruz, 2007, p. 175). Neste sentido, Chambers (2007, citado em Menezes, 2010) “defende que a leitura é um dos processos mais complicados que é realizado pela mente humana, não podendo, por isso, ser aprendida de forma automatizada” (p. 8). É, então, possível concluir que a leitura não é apenas o reconhecimento de sons, sílabas e palavras de um texto, mas, sim, um conjunto de significados que só um leitor competente saberá decifrar em cada momento. Assume-se, assim, como uma capacidade de compreensão e interpretação das mensagens, permitindo dar opiniões e fomentar o espírito crítico de cada leitor (Cerrillo, 2009). A escola deve, por isso, proporcionar “experiências de leitura às crianças e jovens que despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos leitores e através deles o desenvolvimento da literacia” (Alçada, 2005, p. 5).

4.3.3.A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

“Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia”

(Rigolet, 2009, p. 9)

Tal como refere Alçada (2005), “a leitura é um bem essencial” (p. 1) e, de acordo com Colomer (2009), a educação literária desenvolve-se gradualmente, estando o seu foco na capacidade de compreensão e interpretação de textos, uma vez que os mesmos contribuem significativamente para a formação do ser humano. Neste seguimento, para Bastos (1992),

“Uma didática da literatura encontrará, pois, a sua principal razão de ser na promoção do necessário encontro gratificante entre o leitor (criança, jovem ou adulto, de acordo com o nível de ensino, já que é ao espaço escolar que nos reportamos) e a realidade literária (...). O contacto com o texto literário, o despertar e o consolidar do gosto pela leitura passa por todo um percurso em que cada pequeno momento pode jogar um papel decisivo na determinação dos caminhos a percorrer futuramente pelo indivíduo” (p. 31).

Com a reformulação do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), bem como com o aparecimento das *Aprendizagens Essenciais* (2018), surgiu um destaque, no que diz respeito ao domínio da Educação Literária. Contudo, verificou-se que, nas escolas, a leitura literária surgia, frequentemente, associada a algo fastidioso, não havendo, assim, tempo para a leitura prazerosa (Azevedo, 2007).

Tome-se como exemplo as leituras escolares, ou seja, leituras obrigatórias que exigem esforço, tempo e dedicação. As mesmas devem ser, portanto, selecionadas através de critérios específicos como as qualidades literárias, adequando-se à capacidade interpretativa de cada leitor, ajudando-o a despertar a sua imaginação. Assim, surge a necessidade de conjugar as leituras obrigatórias com as leituras voluntárias, algo que nem sempre é possível concretizar em meio escolar, sendo cada vez mais difícil à medida que o ano de escolaridade vai avançando. Neste sentido, ao chegar à adolescência, muitos alunos tendem a perder o hábito de leitura adquirido na escola, privilegiando as leituras mais simples, em detrimento dos livros e leituras literárias (Cerrillo, 2003). Torna-se, deste modo, fulcral, segundo Gomes e Macedo (2013),

“planejar o trabalho de modo a garantir duas dimensões fundamentais (...): de um lado, a inevitabilidade de desenvolver, de modo estruturado e sistemático, atividades que promovam a competência de leitura e, do outro, a necessidade de criar condições para uma relação gratificante e duradoura com os livros em geral e com a literatura em particular” (p. 74).

Do ponto de vista de Colomer (1999), os principais objetivos da Literatura para Crianças e Jovens são propiciar o acesso ao imaginário, desenvolver o domínio da linguagem e oferecer a criação de uma visão do mundo. Desta forma, reconhece-se que “o uso de textos literários permite uma aprendizagem da língua mais rica, contextualizada e eficaz” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 45). Desta forma, de acordo com Azevedo (2018),

“formar leitores literários constitui hoje um desafio e uma necessidade. Um desafio porque, sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição,

não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter. Uma necessidade porque o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania” (como citado em Azevedo & Barça, 2019, p. 9).

Os estudos do PISA, do ano de 2000, mostram que Portugal se encontrava numa situação muito desfavorável, principalmente no que diz respeito aos hábitos de leitura de jovens em idade escolar, sendo urgente a tomada de medidas para inverter esta situação. Partindo desta premissa, importa salientar que, para o domínio da Educação Literária, foi elaborada uma lista de obras e textos, de leitura anual, a serem integradas no currículo a nível nacional. Para além disso, a falta de hábitos de leitura da população portuguesa desencadeou, em 2006, a criação do Plano Nacional de Leitura (PNL), sendo que foram definidas, por ano de escolaridade, as obras recomendadas, de modo a promover a leitura autónoma. O principal objetivo seria, então, o desenvolvimento dos níveis de competência de leitura e de literacia, bem como dos hábitos de leitura dos portugueses.

O PNL que, já desde a primeira década do século XXI, reconhece a importância da Literatura para a Infância e Juventude (Silva, 2013), procura proporcionar um olhar sobre a leitura, sendo um dos seus principais objetivos “a criação de um ambiente social favorável à leitura e o enriquecimento das competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura” (Azevedo & Balça, 2019, p. 11). A preocupação com os hábitos de leitura do associada ao PNL foi, ainda, responsável pela criação, posterior, de uma nova etapa, que se estendeu por dez anos, no período de 2017-2027, com o intuito de reforçar o que tinha sido definido em anos anteriores. Assim, entrando na sua segunda fase (2017-2027), o PNL estabelece que

“o domínio alargado da competência da leitura é perspectivado como condição fundamental para a construção e consolidação de uma sociedade livre, com coesão social, acesso democrático à informação, ao conhecimento, e à criação e fruição culturais” (PNL, 2018, como citado em Azevedo & Balça, 2019, p. 11).

Deste modo, “o reforço da importância da “educação literária” traduz-se no alinhamento de um bom conjunto de metas” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 32), sendo que estas iniciativas permitem, portanto,

“o contacto, precoce e assíduo, com obras e autores de referência que, pela sua qualidade, estimulam a atenção, a reflexão, a sensibilidade e o gosto dos leitores” (Ramos, 2013, p. 54).

Conclui-se, dando-se corpo ao pensamento de Mesquita (1999), que refere que o trabalho com a Educação Literária, nas escolas, deve “promover na criança o gosto pela beleza da palavra” (p. 3). Desta forma, a Literatura revela-se como algo determinante, no que diz respeito à “partilha de valores, saberes, conhecimentos” (Martins & Azevedo, 2016, p. 2), permitindo, por isso, questionar o mundo, facilitando, igualmente, a interpretação das diversas realidades da humanidade, num mundo em constante evolução (Cerillo, 2007).

4.3.4. A LEITURA LITERÁRIA E A ERA DIGITAL: “NAVEGAR” NA LEITURA

O surgimento dos meios audiovisuais e das novas tecnologias de comunicação favoreceu uma certa mudança no modelo cultural, uma vez que se passou de uma supremacia de uma cultura alfabética e textual para uma que se constrói por meio de imagens, sendo que “as pessoas em geral, e os mais jovens em particular, fazem mais leituras no ecrã de materiais digitais do que nunca” (Hayles, 2012, p. 57). Na verdade,

“Ler sempre concorreu com actividades mais activas no domínio psicomotor, como jogar e brincar com outras crianças; e desde há décadas que concorre com meios sugestivos como a televisão e os audiovisuais” (Lages, Liz, António & Correia, 2007, p. 32).

Entende-se, por isso, que o leitor do século XXI, nascido na era das tecnologias digitais, se identifica, cada vez mais, com a leitura *online*. Como é sabido, o mundo está a mudar e, com o aparecimento da Internet, o indivíduo encontra a informação de que necessita a uma grande velocidade. Naturalmente, o processo de ensino e de aprendizagem enfrenta, por isso, inúmeros desafios. Assim sendo, as TIC exigem uma adaptação, tanto por parte do Ser Humano, como da escola, a uma nova realidade, onde surgem novas formas de aprendizagem. Tome-se como exemplo o E@D, o qual teve o apoio de diversas plataformas virtuais para divulgação das informações aos alunos.

Estas alterações implicam, então, modificações no uso da linguagem e nas habilidades de raciocínio, que se manifestam nos hábitos de leitura dos mais jovens. As novas tecnologias trazem, deste modo, novas formas de comunicação, como, por exemplo, as conversas em *chats*, o que requer uma nova forma de conceber a linguagem e, com ela, o leitor. A este propósito, alguns estudos mencionam que a maioria dos

utilizadores das novas tecnologias afirma ler em meios digitais, ou seja, saltando parágrafos, lendo no ecrã do computador e não imprimindo os textos (Cerrillo, 2003). Tal facto levou Ventura a afirmar que, neste contexto, “o leitor não mais folheará o livro ou observará a capa e a textura antes de adquiri-lo” (Ventura, 2000, p. 22). Por conseguinte, “as alterações decorrentes da era digital provocam mudanças na experiência da leitura” (Querido, 2013, p. 153), uma vez que “o ato de ler (...) pode agora ter lugar fora dos limites tradicionais da página escrita, com o auxílio da tecnologia” (Melão, 2010, p. 86).

Não obstante, quando se viaja da página impressa para a leitura no ecrã, é necessário ter em conta vários fatores. Efetivamente, e tendo em consideração as palavras de Tavares e Barbeiro (2011),

“a leitura de uma história em papel ou no monitor de computador, num sítio ou num blogue, desenrola-se em situações diferentes e implica a adoção de estratégias diferentes. Por esse motivo, o ecrã não pode substituir o papel” (p. 32).

É, por isso, importante referir que a leitura no ecrã de um computador ou no quadro interativo não dispensa a leitura de textos em papel, já que esta última permite que o aluno tenha tempo para relacionar, hierarquizar e sistematizar a informação (Tavares & Barbeiro, 2011; Liu, 2006). Tem-se percebido, também, que os jovens, atualmente, encontram na Internet os livros, as revistas e os jornais que leem. Contudo, uma grande parte dos alunos não utiliza a Internet com o intuito de ler (Lages, Liz, António & Correia, 2007). Depreende-se, deste modo, que ler na era digital requer a revisão das práticas em contextos educativos, tendo em vista um maior empenho, por parte de todos os que partilham a responsabilidade de educar para a literacia (Melão, 2010).

Desta maneira, numa sociedade onde as tecnologias assumem um papel dominante, é importante reconhecer que “a leitura surge como sendo cada vez mais necessária em diversos contextos” (Ávila, 2008, como citado em Lopes, Neves & Ávila, 2021, p. 15). Como tal, investigar o lugar do livro e a evolução dos hábitos de leitura continua a ser pertinente, sendo importante questionar como têm evoluído as práticas de leitura literária em contexto digital. À vista disso, a leitura de livros tem sido classificada como uma prática social, que inclui a relação entre autor e leitor, a partilha, quer física quer digital, e até as discussões sobre livros. Muitos autores consideram, também, a leitura como uma prática cultural, ou seja, consideram-na uma atividade de lazer,

distinta das leituras ditas obrigatórias, tanto profissionais, como escolares (Lopes, Neves & Ávila, 2021).

À luz do exposto, de acordo com Cerrillo (2003), existem dois tipos de leitores: o leitor tradicional, ou seja, o leitor de livros físicos que, para além disso, utiliza outros formatos de leitura, como a leitura na Internet, e o novo leitor, que fica fascinado pelas novas tecnologias e apenas lê dessa forma. Assim, este último não apresenta dificuldades na descodificação de mensagens e, por vezes, não entende algumas delas. O intertexto deste novo leitor não vai acumular, portanto, o mesmo tipo de experiências de leitura, comparativamente a um leitor tradicional. Assim, este novo leitor vai ter experiências de leitura que são consequência de um determinado uso da linguagem escrita – com a qual tem contacto em textos escolares ou livros ilustrados – e de alguns usos especiais da linguagem oral, utilizada, sobretudo, pela televisão.

Nesta lógica, e tendo por base um estudo realizado pela Eurostat, conduzido, em Portugal, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), analisaram-se os dados referentes ao Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA), de 2007, 2011 e 2016. Os resultados indicaram que, em Portugal, as percentagens da população, com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos, que afirmaram ler livros em contexto de lazer, ficaram sempre abaixo dos 50%, apresentando uma tendência de ligeiro decréscimo. Quanto aos tipos de leitores de livros, verificou-se que apenas 4% dos inquiridos liam dez ou mais livros. Concluiu-se, ainda, que a maioria das pessoas não apresentava hábitos de leitura (67%) ou eram pequenos leitores, mais especificamente 27% dos inquiridos (Lopes, Neves & Ávila, 2021).

Tendo em conta o explanado anteriormente, importa notar que, não obstante a leitura digital, o foco desta investigação é a leitura literária que se apresenta como “aquela experiência que nunca nos empobrece nem nos aprisiona no limite sintático de uma frase” (Ceia, 2007, p. 7). Porém, para que surja, por parte dos alunos, um interesse pela leitura literária e por obras de Literatura Infantil, que lhes permitam aprender e progredir no domínio cada vez mais proficiente da competência literária, torna-se imprescindível que exista motivação para a mesma (Pontes & Barros, 2007). É, por isso, relevante dar forma ao pensamento de Tapscott (2009), quando este refere que

“se é verdade que a formação de leitores se faz, em larga medida, pelo testemunho e pelo exemplo dado pelos mediadores – ler, gostar de ler, partilhar autores e textos, recomendar, em função de gostos e de interesses cognitivos e outros –, numa geração de nativos digitais é relevante que as

gerações mais jovens possam perscrutar objetos de cultura e interagir com eles, mesmo que eles se apresentem sob roupagens lúdicas” (como citado em Azevedo & Balça, 2019, pp. 25-26).

Partindo da premissa anteriormente apresentada, considera-se que “a maior vantagem da leitura literária (...) é esta: é a única forma de leitura que podemos nunca esquecer” (Ceia, 2007, p. 5). Posto isto, poderemos não nos lembrar de uma carta ou de uma receita médica, mas, no que diz respeito a certos livros, podemos recordar pelo menos um que nos tocou de certa forma e nos fez mudar o olhar sobre o mundo. Assim, “o texto não literário, por sua vez, é aquele texto de que ninguém se vai lembrar no dia seguinte e que nunca pertencerá à memória dos textos que se guardam como um tesouro” (Ceia, 2007, p. 6), sendo, por isso cada vez mais importante promover hábitos de leitura, seja em crianças, jovens ou adultos.

4.3.5. PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ERA DIGITAL

“Promover a leitura no público infantil, bem como no público juvenil é, hoje, um desafio cada vez mais importante”

(Faria, Marques, Costa & Rodrigues, 2018, p. 9)

Quando lemos algo a uma criança, desde os seus primeiros anos de vida, estamos a contribuir, indubitavelmente, para o seu crescimento intelectual, assim como para o alargamento da sua compreensão do mundo. Neste sentido, o desenvolvimento das nossas capacidades, na vida adulta, remete para a forma como moldamos a nossa imaginação, durante os primeiros anos de vida, pois “somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou” (Ceia, 2007, pp. 7-8). De facto, de acordo com Ramos (2007), “A ideia da importância do livro e da leitura na formação da personalidade humana é tida, desde há muito, como uma verdade universal praticamente inquestionável” (p. 166).

Nesta linha de pensamento, importa mencionar que os interesses e as capacidades dos pequenos leitores evoluem durante os seus primeiros anos de vida, já que as crianças adquirem, de forma rápida, maneiras simbólicas de representar a realidade. À medida que crescem, aumenta, também, a sua capacidade de estabelecer nexos causais entre as ações (Colomer, 1999). Assim, com a entrada dos alunos para a escola, os mesmos demonstram

curiosidade de aprender a ler e vontade de partilhar as suas experiências e conhecimentos com as pessoas que os rodeiam. Sim-Sim (2009) indica que “quando a linguagem escrita faz parte do quotidiano da criança (...), surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler” (p. 7), sendo que, para Mata (2008), isso é o “(...) reflexo das experiências positivas e funcionais que tiveram em torno da leitura” (p. 75). Acredita-se, então, que se a criança vive num ambiente onde o livro entrou com naturalidade, mais facilmente irá desenvolver o gosto pela leitura, assim como reconhecer a importância da mesma (Gomes, 2000). Como afirma Azevedo (2006), é, por isso, importante “familiarizar precocemente as crianças com uma variedade de textos literários, dando-lhes oportunidades para conhecer diferentes obras com temas, géneros e modos diversificados” (p. 27).

No entanto, com base em investigações de diversos autores, como, por exemplo, Mata, Monteiro e Peixoto (2009), os alunos vão perdendo o interesse pela leitura à medida que avançam na escolaridade. Para justificar este acontecimento associa-se, muitas vezes, esse desinteresse ao uso excessivo dos meios audiovisuais, como a televisão e o computador, entre outros. Não obstante, Cadório (2001) acrescenta outros motivos, dos quais se destaca “a falta de contacto sensorial com o livro” (p. 37). Torna-se, assim, essencial refletir sobre o uso de estratégias que permitam motivar as crianças e jovens para a leitura literária, visto que esta “é o abraçadabra do sucesso escolar” (Veloso, 2005, p. 6).

De facto, “a leitura é o ato de ler e o primeiro valor da leitura (...) é o prazer que proporciona a quem a realiza. Só este aspeto chegaria para justificar a promoção de hábitos de leitura” (Faria, Marques, Costa & Rodrigues, 2018, p. 10).

Ainda assim, pode constatar-se que, ao longo da escolaridade, são visíveis as diferenças entre os alunos, relativamente ao gosto que demonstram pela leitura, pois alguns gostam bastante de ler e são leitores habituais, enquanto outros não têm por hábito ler e só o fazem quando lhes é pedido. Contudo, o saber ler e o gostar de ler não são coincidentes, uma vez que, no final do 1.º CEB e nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, os alunos que gostam de ler apresentam, por vezes, algumas dificuldades de aprendizagem e de compreensão leitora. No entanto, outras crianças sabem ler, sem dificuldades, mas não gostam de o fazer. Assim, quando se interroga uma criança sobre o facto de gostar ou não de ler, entende-se que muitas das que não gostam nunca viveram experiências de leitura variadas, sendo que a consideram uma obrigação escolar (Poslaniec, 2005).

Neste seguimento, ler é uma atividade pouco valorizada pela sociedade, pelos meios de comunicação e, sobretudo, pelos jovens, uma vez que muitos adolescentes e crianças não têm por hábito ler, tendo, por vezes, vergonha de admitir que gostam de realizar esta atividade (Cerrillo, 2003) e que o livro se apresenta como uma ferramenta fundamental (Faria, Marques, Costa & Rodrigues, 2018). No entanto, Pennac (2000) menciona que “mesmo que o prazer de ler se tenha perdido (...), não está muito longe. Está apenas escondido. É fácil de encontrar” (p. 41).

Pelo exposto verifica-se que a Literatura se encontra fragilizada, o que causa desgosto àqueles que apreciam obras literárias e reconhecem nelas o seu valor. Isto é preocupante, igualmente, para os agentes educativos, que tentam manter na escola um legado literário, o qual desempenha um papel fulcral na formação de crianças e jovens (Bernardes & Mateus, 2013). Assim, se é verdade que “ninguém nasce a saber ler, que se aprende a fazê-lo ao longo da vida, num processo contínuo e sistemático” (Sardinha & Azevedo, 2013, p. 41), considera-se, também, que

“a escola e os professores têm o dever de tentar em qualquer momento do processo escolar, levar os alunos a aprender a ler corretamente e inclusivamente a gostar de o fazer” (Sardinha & Azevedo, 2013, p. 41).

É, por isso, relevante mencionar que

“a promoção de leitura tem como objetivo criar e consolidar hábitos de leitura e elevar índices de literacia. E assenta em três pilares que se interrelacionam entre si: hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária” (Faria, Marques, Costa & Rodrigues, 2018, p. 10).

Sendo assim, é importante proporcionar às crianças a possibilidade de vivenciarem o gosto e as vantagens de “conversar” com os livros e de saberem interagir com eles (Jolibert, 1989). A leitura de histórias assume-se, desta forma, como outro aspeto relevante, já que essa atividade promove uma ligação entre o leitor e o texto. É neste contexto que surge o apoio do mediador, o qual contribui para o desenvolvimento de atividades cognitivas através da leitura literária (Faria, Marques, Costa & Rodrigues, 2018). Para Cerrillo (2006), os objetivos dos mediadores passam por (i) criar e fomentar hábitos leitores estáveis, (ii) ajudar a ler por prazer, diferenciado, claramente, a leitura obrigatória da leitura voluntária, (iii) orientar a leitura extraescolar, (iv) coordenar e facilitar a seleção de leituras, segundo a idade e os interesses dos seus destinatários, bem como (v) preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

Consequentemente, o professor de Português, enquanto mediador “dotado de um saber mais integrado, (...) não pode deixar de o levar à prática, trazendo benefício aos seus alunos” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 128). Este deve, ainda, possuir uma ideia do perfil dos seus alunos, enquanto leitores, ou seja, dos seus conhecimentos, das suas capacidades, dos seus interesses e das suas expectativas. Cabe, também, ao professor a criação de contextos e a seleção de objetos favoráveis a esta modalidade de leitura (Amor, 2006). Tal como explanado, considera-se, tendo em consideração o pensamento de Faria, Marques, Costa e Rodrigues (2018), que

“a criação de hábitos de leitura é o elemento-chave para o processo de aprendizagem leitora e, consequentemente, para a formação de um leitor, pois é um instrumento que facilita a aprendizagem do código, das habilidades linguísticas básicas e do desenvolvimento de competências mais complexas” (p. 12).

Desta forma, o papel do mediador é fulcral, tanto na infância, como na adolescência, pois os leitores apresentam diferentes capacidades de leitura, sendo que, por essa razão, o mediador se assume como a ponte entre os livros e os leitores, facilitando o contacto entre ambos (Cerrillo, 2009). Desta forma, e como refere Bastos (1992), “para que se goste de ler, é preciso aprender, e muita dessa aprendizagem passa pela multiplicação de situações em que o contacto com o livro se efetua de forma particularmente oportuna e favorável” (p. 31). Na Literatura Infantil, o mediador irá facilitar os caminhos para que se realizem as leituras, pois o destinatário dessas mesmas leituras é, ainda, um ser em desenvolvimento, com pouca experiência, no que diz respeito ao contacto com os textos literários. Assim sendo, este mediador, sobretudo se é um professor, deve ter em atenção que promover hábitos de leitura, em contexto escolar, é um grande desafio, pelo que deve evitar apresentar apenas a face árdua e séria de um livro, dando, principalmente, ênfase à componente lúdica das obras, ligada à leitura por prazer (Cerrillo, 2009; Gomes, 2000; Poslaniec, 2005).

No entanto, Pennac (2000) defende a ideia de que “o verbo ler não suporta o imperativo” (p. 11), dado que os mediadores não podem obrigar as crianças a ler, já que isso faz com que as mesmas percam o encantamento pela leitura, sendo que “obrigá-los é deixá-los interiorizar a ideia de que a motivação não pode vir deles próprios, que é exterior, que vem dos adultos” (Poslaniec, 2005, p. 11). Contudo, é possível provocar curiosidade no aluno em relação à leitura. À vista disso, Sobrino (2000) aponta que o mediador deve ajudar a criança a encontrar um livro que a atraia e fascine, pois, dessa

forma, a mesma tem o poder de escolher aquilo que quer ler, tendo em conta os seus gostos. Deste modo, verifica-se que o professor detém um papel muito relevante neste processo, uma vez que “tem que ser o «outro lado do espelho», isto é, tem que mostrar aos alunos não apenas aquilo que eles querem ver, mas sobretudo o que eles não podem ou não sabem ver” (Vilela, 1995, p. 15). Relativamente à leitura no nível de ensino no qual se centra o presente projeto de investigação, Reis (2009) acredita que

“no 6.º ano se deverá atribuir maior atenção ao texto literário. A sua leitura deverá intensificar a curiosidade e o desejo de pensar e de conhecer permitindo aos alunos solidificar hábitos de leitura e constituírem-se como membros de uma comunidade de leitores” (citado em Azevedo, 2014, p. 45).

Por tudo o que foi mencionado, é possível concluir que o ato de ler faz com que o leitor imagine e crie as suas próprias imagens sobre um determinado episódio, uma paisagem ou uma personagem. Neste sentido, a leitura literária, ao permitir a construção de um mundo imaginário próprio, sustenta uma necessidade básica nas primeiras idades: o desenvolvimento da imaginação. Atualmente, ao existirem limitações de espaços e tempos para brincar, as crianças precisam de ter acesso a variados conhecimentos, sendo isso possível através da leitura. Esta permite, assim, a captação de ideias ou sentimentos, bem como o desenvolvimento da imaginação, já que a criança vivencia diversas sensações e viaja para outros mundos (Cerrillo, 2003). Além disso, acredita-se, com Bernardes e Mateus, que

“o texto literário, ao mesmo tempo que assegura a aquisição de competências linguísticas diversificadas, transmite também conteúdo relevante aos alunos, garantindo, portanto, que o trabalho sobre a língua ocorre em contextos culturalmente ricos, implicando sempre uma transmissão de saber” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 44).

Em suma, considera-se que a formação do leitor literário deve começar desde a mais tenra idade, sendo, por isso, fulcral não impor a leitura, assim como não limitar as motivações do leitor, dado que, como afirma Sardinha (2007, p. 2), “um bom leitor corresponde a todo o sujeito que ao longo da vida vai, através de leituras continuadas, desenvolvendo as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais”. Deve-se, então, contribuir para que as crianças aprimorem as suas capacidades de imaginar mundos e de se sentirem próximas das personagens de um livro. Porém, para que este caminho seja possível, é importante que exista uma ligação entre as leituras escolares e as leituras voluntárias, pois a soma das duas ajudará, certamente, a formar o espírito crítico dos

leitores mais jovens (Cerrillo, 2003; Faria, Marques, Costa & Rodrigues, 2018). Deve-se, assim, recordar que todos os espaços e momentos que possam proporcionar o encontro fácil e estimulante do aluno com um livro são oportunidades de promoção de leitura (Amor, 2001). Deste modo, permite-se que a criança sinta que ler é

“llegar inesperadamente a un lugar nuevo. Un lugar que, como una isla perdida, no sabíamos que pudiera existir, y en el que tampoco podemos prever lo que nos aguarda” (Garzo, 2004, citado em Cerillo, 2003, p. 14).

4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente subcapítulo, procurar-se-á dar resposta à questão-problema, identificada anteriormente, apresentando-se, igualmente, o desenho metodológico do projeto. Para tal, será caracterizado o contexto educativo de intervenção e o público-alvo; serão, igualmente, descritos o tipo de investigação, as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados.

4.4.1. PÚBLICO-ALVO

O presente estudo envolveu uma turma do 6.º ano de escolaridade, sendo que a caracterização da mesma se encontra no segundo capítulo deste RE. Assim, no presente projeto, participou um total de vinte alunos com uma faixa etária que variava entre os onze e doze anos de idade.

4.4.2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Constatou-se que, ao longo do século XX, o interesse pela Metodologia de Investigação-Ação aumentou paralelamente à difusão das práticas metodológicas que defendem a criatividade, o desenvolvimento do pensamento crítico e o aprender a aprender. Assim sendo, esta metodologia de investigação caracteriza-se pela utilização de conceitos, técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de obter respostas para os problemas e questões que se levantam decorrentes, por exemplo, do contexto educativo (Latorre, 2008), uma vez que “la teoría y la práctica están estrechamente unidas y en diálogo constante” (p. 13).

Este tipo de investigação, tal como o nome sugere, tem um duplo objetivo: a *investigação*, que permite aumentar a compreensão de uma determinada situação, e a *ação*, que pretende desenvolver uma mudança numa comunidade. Neste sentido, o contributo desta metodologia foca-se na melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, na transformação da sociedade (Latorre, 2008). A investigação-ação é, portanto, de acordo com Esteves (2008),

“um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82).

No seguimento do exposto, importa destacar que o que melhor caracteriza a Metodologia de Investigação-Ação é a sua componente prática aplicada, que tem como objetivo a resolução de problemas reais. Assim, “a investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9). Os objetivos desta metodologia passam por “agir e investigar a ação para transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxealógico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11).

Neste seguimento, esta metodologia coloca o seu foco na formação, na transformação e na informação, já que informa, partindo da produção de conhecimentos sobre a realidade, transforma, pois sustenta a mudança, tendo em vista uma participação significativa de todos os intervenientes no processo, e forma, no sentido de produzir mudanças e construir conhecimentos sobre a mesma, de modo colaborativo, contextualizado e reflexivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). A investigação-ação é, então, uma metodologia crítica, dado que os intervenientes procuram não só melhorar as práticas no trabalho, mas também atuar como agentes de mudança (Coutinho *et al.*, 2009).

Nesta metodologia torna-se, sobretudo, necessária a tomada de uma postura reflexiva, observadora, crítica e indagadora, como ferramenta fulcral para a interpretação e análise do real (Estrela, 1984). Nesta linha de pensamento, a investigação-ação assume uma grande importância na formação de professores, dado que, através dela, os mesmos procedem a um maior questionamento das suas práticas, realizando uma contínua reflexão acerca das suas aulas e das decisões que devem tomar (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). No seguimento desta ideia, o trabalho do docente deverá reger-se por atividades de investigação com características próprias “desenvolvidas na complexidade das relações

estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 11). Assim, a produção de conhecimento poderá ocorrer ao longo da ação pedagógica, caso o docente se coloque no papel de professor investigador, questionando a sua ação. Como tal, de acordo com Esteves (2008),

“os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também [para] ampliarem o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação” (p. 18).

Todo o processo de investigação envolve, ainda, várias operações, entre elas a planificação flexível, que se tentou incorporar no desenho das sessões que compõem o presente projeto, e que implica reflexão por parte do professor-investigador acerca da sua prática, através, por exemplo, da observação; a ação, que engloba todos os aspetos relacionados com o terreno e emerge da prática do professor mediante a observação realizada, sendo que, através desta ação, as questões de partida se vão clarificando cada vez mais; a reflexão, que surge através da análise crítica de cada sessão, nas quais se utilizam diversos instrumentos para ser possível registar e, posteriormente, analisar os dados recolhidos, e, por fim, a avaliação e o diálogo, etapas nas quais são interpretados os vários aspetos recolhidos, através do uso dos instrumentos selecionados previamente (Coutinho *et al.*, 2009; Amaral *et al.*, 1996).

4.4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O presente projeto aproxima-se, como mencionado, da Metodologia Investigação-Ação. Acerca desta metodologia, compreende-se que a mesma assenta num processo de pesquisa, essencialmente prático e interventivo, não se assumindo como uma “metodologia de investigação sobre a educação mas sim, uma forma de investigar para a educação” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 376). Deste modo, uma das etapas fundamentais de um projeto de investigação é a recolha de dados. Como explicou Aires (2011),

“a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos” (p. 24).

Assim, foi bastante relevante a utilização de diversos instrumentos para a recolha de dados, visto que os mesmos permitem conferir fiabilidade e credibilidade à informação

obtida (Yin, 1993). As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação encontram-se, assim, listados de seguida:

I. OBSERVAÇÃO DIRETA

Bogdan e Biklen (1994) defendem que é possível compreender melhor as ações quando estas são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, devendo, ainda, o investigador preocupar-se mais com o processo do que com os resultados. Desta forma, a cada observação, o investigador deverá registar aquilo que “ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), já que

“o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Procedeu-se, assim, a uma observação direta, naturalista e participante, dado que a observação foi realizada no contexto real, favorecendo uma análise global e intensiva do objeto de estudo (Almeida & Pinto, 1995; Estrela, 1994). Assim, a observação participante assume-se como uma técnica fundamental, sendo que, segundo Coutinho (2008), esta

“é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores (...) que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade” (p. 370).

Assim, como instrumentos de recolha da informação, utilizaram-se as notas de campo, que, segundo Esteves (2008, p. 88), podem ser realizadas “no momento em que ocorrem [os eventos] ou no momento após a ocorrência”. É, efetivamente, vantajosa a tomada de notas, uma vez que, tal como defende Zabalza (1994), a “perspetiva que os professores têm do seu trabalho autoesclarece-se na sua própria verbalização (oral e escrita)” (p. 10). Neste sentido, estas revelaram-se fundamentais para que, posteriormente, fosse possível analisar e refletir sobre as práticas educativas, bem como sobre as fragilidades e potencialidades do grupo-turma.

II. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Seguidamente, foi aplicado, aos alunos, um inquérito por questionário (cf. Apêndice D), com a finalidade de conhecer os hábitos e as práticas de leitura dos mesmos.

Deste modo, o inquérito foi realizado por vinte alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, sendo que importa referir que, aquando da aplicação do inquérito por questionário, não foram dadas quaisquer indicações referentes às questões colocadas, de forma a não influenciar os resultados alcançados pelos alunos.

A seleção deste instrumento de recolha de dados 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 responderam, livremente, a todas as questões de carácter aberto. Por outro lado, visto que algumas eram de carácter fechado, tiveram de optar pela resposta mais adequada de entre uma lista específica de possibilidades (Almeida & Pinto, 1995).

III. ENTREVISTA/FOCUS GROUP

Juntamente com as outras técnicas, foi utilizada a entrevista. Esta

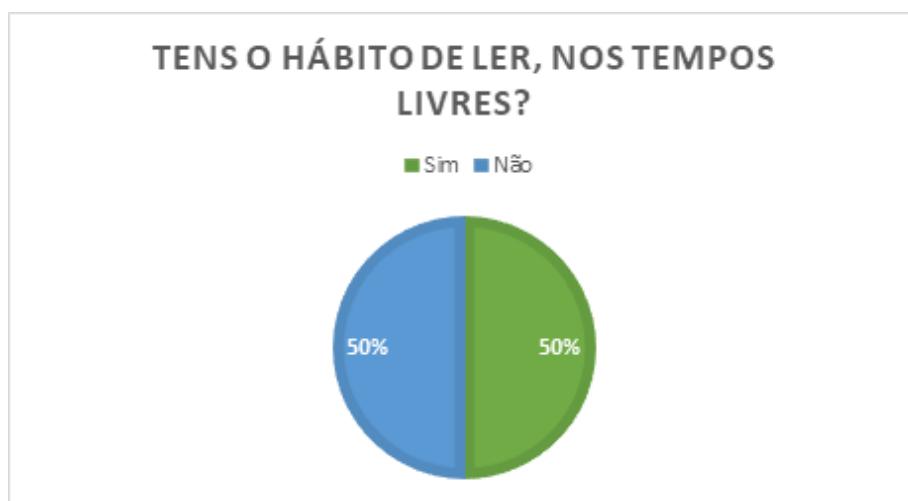
“é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 134).

Assim, a entrevista levada a cabo, em formato de *focus group*, foi aplicada no fim do estudo, aos alunos da turma em questão, e tinha como principal objetivo a perceção da evolução dos mesmos, no que respeita aos seus hábitos de leitura. Assim, dado que a “entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente” (Aires, 2015, p. 29), a utilização deste instrumento permitiu a recolha de informação, obtida através do diálogo com o sujeito. Por conseguinte, foi possível verificar que o investigador, através desta técnica, desenvolve “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 134).

4.4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

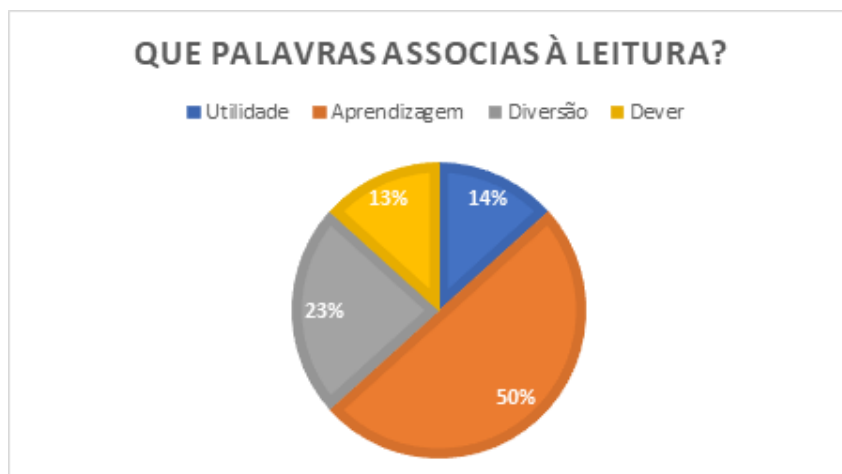
Tendo em conta os instrumentos de recolha de dados anteriormente apresentados, revela-se necessário proceder, de seguida, à apresentação e análise dos dados recolhidos através dos mesmos. Assim sendo, o inquérito por questionário, aplicado aos alunos no mês de março, foi realizado em regime presencial, sendo que o mesmo era inteiramente anónimo.

Em relação às respostas obtidas na primeira questão, constatou-se que, na pergunta “Tens o hábito de ler, nos tempos livres?”, 50% dos alunos afirmou possuir esse hábito, sendo que os restantes 50% admitiram não ler nos seus tempos livres.



Na segunda questão, os alunos foram inquiridos acerca dos incentivos que recebiam, relativamente à leitura de livros. Verificou-se que, dos alunos que apresentavam hábitos de leitura, sete disseram que eram incentivados e, dos alunos que não tinham o hábito de ler, dez mencionaram que eram incentivados, concluindo-se, assim, que 85% dos alunos da turma eram incentivados a ler. Foi possível constatar, ainda, que, no geral, os alunos referiram que os pais/outras familiares e os Professores eram os que mais incentivavam à leitura. Na sua maioria, esses incentivos passavam pela recomendação de livros, mencionada por nove alunos da turma, seguindo-se os diálogos sobre a importância dos livros e da leitura (referidos por oito alunos). Apenas um aluno mencionou que a família lhe lê livros, sendo que outro aluno referiu que os Professores o acompanham à Biblioteca.

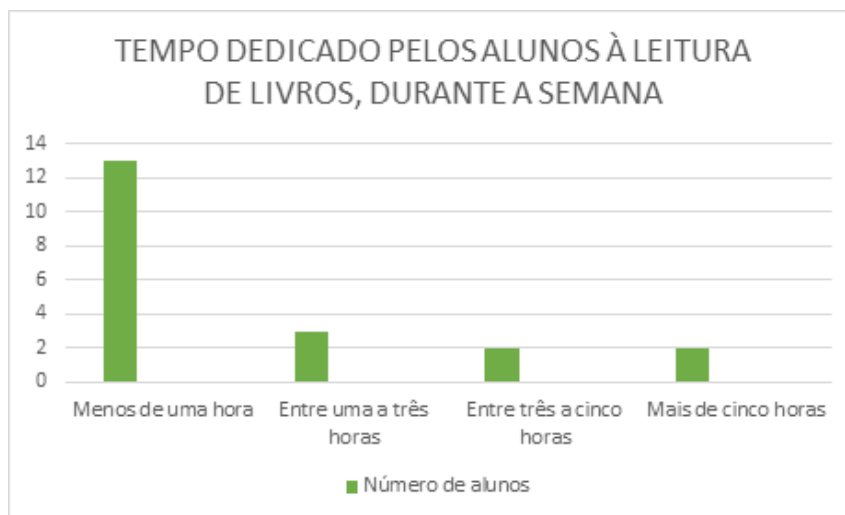
Seguidamente, procurou-se perceber quais as palavras que os alunos mais associavam à leitura. A palavra “Aprendizagem” foi a mais selecionada, neste caso, por 50% da turma, seguida pela palavra “Diversão”, escolhida por sete alunos. As palavras “Utilidade” e “Dever” foram a escolha de quatro alunos. Importa referir, ainda, que nenhum aluno selecionou a palavra “Aborrecimento”.



Relativamente à palavra mais selecionada, ou seja, “Aprendizagem”, pode aferir-se que esta escolha poderá estar relacionada com o facto de a sala de aula ser o local onde os alunos realizam, maioritariamente, as suas práticas de leitura. Pode, igualmente, estar associada à ideia de que a Literatura somente será trabalhada se forem realizados exercícios de compreensão acerca dos textos abordados. Para além do referido, o público-alvo da presente investigação considerava, ainda, que a leitura se afigura como uma forma de aprendizagem, não só na disciplina de Português, mas também nas restantes áreas do saber.

Quando questionados sobre a quantidade de livros que tinham lido no último mês, dezasseis alunos responderam que tinham lido entre um a três livros (80%), sendo que nove desses alunos referiram apresentar hábitos de leitura. Já 15% da turma (três alunos) referiram não ter lido qualquer livro, no último mês, e apenas um aluno referiu que leu entre três a seis livros.

Os estudantes foram ainda questionados sobre o tempo que dedicavam à leitura literária, durante a semana. Verificou-se, desta forma, que treze alunos liam menos de uma hora por semana, sendo que, desses alunos, oito não apresentavam hábitos de leitura; três alunos liam entre uma a três horas; dois alunos dedicavam entre três a cinco horas à leitura e somente dois alunos referiram que dedicavam mais de cinco horas do seu tempo, durante a semana, à leitura de livros.



No que concerne à opinião dos alunos relativamente à leitura, a maioria respondeu que se diverte quando lê histórias interessantes (65%), três alunos mencionaram que ler é importante para satisfazer as suas curiosidades (15%) e apenas um aluno mencionou que a leitura se assume fulcral para a realização dos trabalhos de casa. Ainda na resposta a esta questão, três alunos selecionaram a opção “Outro”, sendo que os mesmos tinham de completar a frase “Para mim, ler é...”. Assim, obtiveram-se as seguintes respostas: “Para mim, ler é uma forma de passar o tempo livre”; ”Para mim, ler é divertido, mas torna-se *secante*” e “Para mim, ler é aprender” – motivo pelo qual a maioria dos alunos poderá ter escolhido a palavra “Aprendizagem”, na terceira questão do questionário.



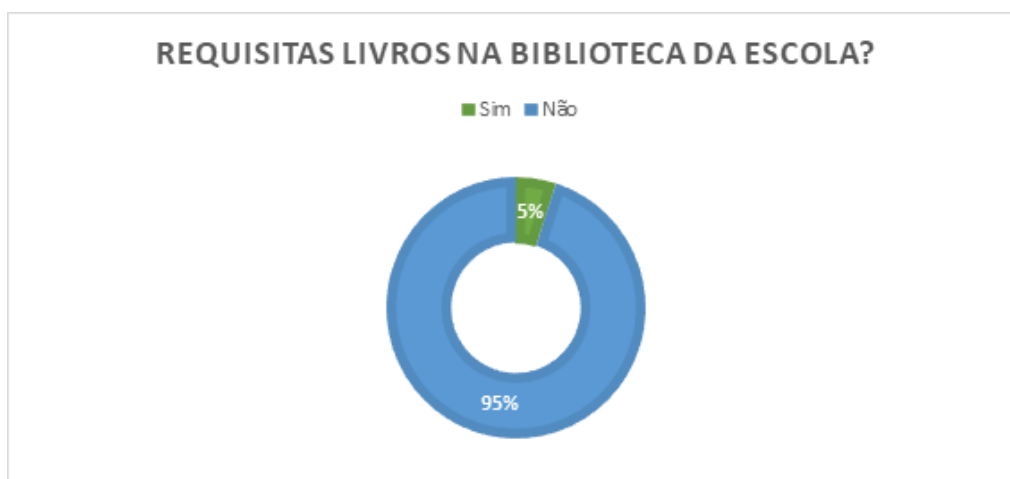
De seguida, procurou-se perceber quais os autores que os alunos melhor conheciam. Neste sentido, da lista apresentada aos mesmos, destaca-se que todos conheciam António Mota, Luísa Ducla Soares e Sophia de Mello Breyner Andresen. De seguida, conheciam, também, António Torrado, Álvaro Magalhães e Manuel António

Pina. Para além destes autores, metade da turma referiu que conhecia o trabalho de José Jorge Letria e de Alice Vieira e apenas três alunos conheciam Jean de La Fontaine.

Quando questionados sobre a frequência com que visitaram a Biblioteca da Escola, no último mês, verificou-se que 40% dos alunos da turma nunca se tinham dirigido ao local, sendo que, dessa percentagem, cinco alunos tinham afirmado possuir hábitos de leitura. Relativamente aos alunos que afirmaram ter-se dirigido uma a duas vezes, durante o mês, estes corresponderam a 50% da turma. Já os alunos que mencionaram visitar a Biblioteca entre três a quatro vezes, verificou-se que os mesmos correspondiam a uma pequena parte da turma – dois alunos –, ou seja, apenas 10%.

De seguida, os alunos que responderam de forma afirmativa à questão apresentada precedentemente, teriam de referir se tinham lido algum livro no local. Assim, dos alunos que possuíam hábitos de leitura, meramente cinco responderam que se tinham dirigido à Biblioteca da Escola, sendo que quatro afirmaram não ter lido nenhum livro no local. Dos dez alunos que não possuíam hábitos de leitura, sete responderam que se tinham dirigido à Biblioteca, concluindo-se que seis não leram nenhum livro no local e apenas um aluno afirmou ter lido um livro.

Os dados relativos à pergunta “Requisitas livros na Biblioteca da Escola?” encontram-se apresentados no seguinte gráfico:



Ao analisar o gráfico, prontamente se percebe que 95% dos inquiridos, ou seja, 19 alunos, responderam que nunca tinham requisitado um livro no local. Importa referir que, deste conjunto de alunos, dez tinham mencionado que gostavam de ler nos tempos livres. Neste sentido, apenas um aluno respondeu que requisitava livros, na Biblioteca da Escola, uma a duas vezes por mês, pertencendo esse aluno ao grupo de estudantes que referiu não gostar de ler nos seus tempos livres.

Com o objetivo de perceber o impacto das novas tecnologias no dia a dia dos alunos, criou-se a seguinte questão: “Imagina que te diziam que ias ficar fora de casa, num sítio isolado, durante sete dias. Que objetos levavas contigo?”. Dos vinte inquiridos, todos afirmaram que levavam consigo o telemóvel. As seguintes opções mais votadas, de igual forma, pelos alunos, foram o computador, os *tablets* e os instrumentos para trabalhos manuais, como, por exemplo, lápis, canetas, folhas de papel, entre outros. Da turma, somente quatro alunos optaram pela opção “Revistas”. Relativamente à opção “Alguns livros”, dezasseis alunos selecionaram-na, sendo que, desse grupo, dez alunos possuíam hábitos de leitura e seis alunos não apresentavam gosto por esta atividade.

De seguida, perguntou-se aos alunos se alguma vez tinham descarregado um livro na Internet. De facto, concluiu-se que doze elementos da turma já tinham realizado essa ação, sendo que os restantes oito nunca tinham experimentado. Com base nas opções da questão anterior, os alunos, que responderam de forma afirmativa, teriam de referir se preferiam ler em papel ou no ecrã, justificando a sua resposta. Dos doze alunos, dez mencionaram que optavam, sempre que possível, por ler em papel, apresentando as seguintes justificações: “[Ler em papel], porque já passo muito tempo no telemóvel, no resto do dia”; “Prefiro ler no papel, pois não tem anúncios e posso levar o livro comigo para todo o lado”; “Gosto de ler no papel, porque assim não “tou” a olhar para um eletrónio [sic]”; “Ler livros no ecrã cansa mais a visão e eu gosto de ter os livros na minha mão e folheá-los”; “Em papel, pois eu gosto da sensação de folhear um livro e perco-me menos nos livros em papel”.

Através deste conjunto de respostas, foi possível constatar que os alunos têm a perceção, provavelmente incentivada pelos familiares, de que preferem ler em papel, porque já passam muito tempo do seu dia no telemóvel e em frente a um ecrã. Partindo das respostas apresentadas anteriormente, pode verificar-se, de igual forma, que, para certos alunos, a Literatura, mesmo sendo digital, nunca se irá igualar às sensações que um livro físico transmite, ou seja, o folhear das páginas, bem como o cheiro das mesmas. Por último, importa mencionar que, quando os alunos declaram que preferem ler livros em papel, pois ficam mais concentrados, referem-se, possivelmente, ao facto de nos livros digitais o texto se mover mais, sendo que podem aparecer, ainda, certas distrações, como, por exemplo, conversas em *chats* e anúncios. Neste sentido, no livro em papel isso não se verifica, já que o leitor está restrito e não existem tantas distrações, favorecendo a sua concentração.

Relativamente aos dois alunos que responderam que preferiam ler no ecrã, os mesmos mencionaram: “Gosto de ler no ecrã, porque fico mais concentrado”; “Prefiro ler no ecrã, porque gosto de ler livros sobre jogos” e “O papel pode rasgar e no ecrã pode ir para cima e para baixo”. De facto, este público-alvo está imerso na era digital e no mundo dos jogos, tendo, naturalmente, uma tendência para ler livros sobre essas temáticas, preferencialmente em formato digital.

Conclui-se, assim, que o professor deve ir ao encontro dos interesses dos alunos, ou seja, tanto dos que gostam de ler digitalmente, como dos que preferem ler livros em formato físico, procurando, desta forma, adaptar a sua prática educativa.

Na questão seguinte, pediu-se aos alunos para apresentarem alguns aspetos que, na sua opinião, distinguem a leitura em papel da leitura no ecrã. Obtiveram-se, assim, as seguintes respostas: “A diferença entre ler em papel e ler no ecrã é que posso guardar o livro na minha estante”; “No papel eu posso virar as páginas, tocar nas ilustrações e posso ver bem, já no ecrã não posso”; “A diferença é que se ler num ecrã forço mais a vista do que no papel”; “A imagem”; “Para mim não há diferença, pois as histórias são as mesmas” e “Em papel dá para ler o livro quando quiseres, por exemplo se ficares sem bateria no telemóvel, no computador ou noutra dispositivo”.

Para terminar, à pergunta “Quanto tempo passas, mais ou menos, na Internet?”, a maioria dos alunos, ou seja, doze, respondeu que passa mais do que uma hora; sete alunos mencionaram que passam entre meia hora a uma hora e um aluno referiu que passa menos de uma hora na Internet. Com efeito, um dos alunos que mencionou que ler no ecrã lhe causava dores de cabeça é dos que passa mais de uma hora na Internet.

Já na fase final do projeto, para que fosse possível efetuar uma comparação com aquilo que foi referido, pelos alunos, no questionário inicial, revelou-se fundamental realizar um *focus group*, no sentido de compreender a evolução dos mesmos, ao longo do ano letivo, e perceber se estes mantinham ou alteravam a sua opinião, relativamente a determinados aspetos relacionados com o domínio da Leitura e da Educação Literária.

Assim, quando questionados sobre os textos que tinham sido abordados, pela mestrandia, nas aulas de Português, os alunos mencionaram que se recordavam do “texto do macaco” (“Nove vezes nove? Oitenta e Um. Sete Macacos e Tu És Um” (2010), de António Torrado), *A Árvore* (2001), de Sophia de Mello Breyner e “Aquele poema do tapete voador” (*Ler doce Ler*, de José Jorge Letria). Na continuação, a professora estagiária questionou os mesmos sobre qual o texto que mais gostaram de abordar. A esta questão alguns alunos responderam *A Árvore* (2001), de Sophia de Mello Breyner. No

entanto, a maioria, como era expectável, referiu que gostou mais do texto “Nove vezes nove? Oitenta e Um. Sete Macacos e Tu És Um”, da obra *Histórias à Solta na Minha Rua* (2010), de António Torrado, já que, na sua opinião, era “um texto que cativa”.

Neste seguimento, de acordo com Guitart (2008), o humor, algo característico dos textos de António Torrado, é considerado um recurso muito proffcuo para todo o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um bom ambiente em sala de aula, já que tem a capacidade de despertar a criatividade, ajudar na compreensão e aproximar alunos e professores. Assim, segundo Kher & Donauhue (1999),

“os professores têm que ser criativos devido ao papel fundamental que eles desempenham na criação de um ambiente que conduza a uma otimização da aprendizagem. O humor é frequentemente identificado como uma técnica de ensino para desenvolver um ambiente de aprendizagem positivo” (p. 125).

Seguidamente, questionou-se os alunos, no sentido de perceber quais as razões que podem levar a uma perda dos hábitos de leitura. Assim, segundo eles, “nas aulas podem ser abordados tipos de livros que nós não gostamos”; “Eu acho que se as pessoas experimentarem diferentes livros, começam a perceber aquilo que mais gostam”; “Nós às vezes ficamos com preguiça de ler um livro”; “Por causa das novas tecnologias” e “Gostamos de fazer outras coisas”. Neste seguimento, quando questionados sobre quais as atividades que concorrem com a leitura, os alunos, rapidamente, identificaram as seguintes: “Ver televisão”; “Estar no telemóvel” ou “Jogar jogos no computador”.

Consequentemente, a questão seguinte tinha como intuito compreender qual a opinião dos alunos relativamente à introdução das novas tecnologias nas aulas de Português. Desta forma, à questão “Por que razão gostaram que a professora estagiária tivesse trazido os computadores para a sala de aula?”, obtiveram-se as seguintes respostas: “Era outra forma de ler” e “Nós estamos habituados a ler no papel e quando a professora trouxe os computadores foi diferente e nós gostamos”. Recorde-se que, no questionário inicial, os alunos tinham mencionado que preferiam ler em papel e, não, no ecrã. Essa opinião manteve-se, já que a maioria das respostas passaram por: “Eu prefiro ler em papel, pois é mais fácil para mim”; “Ao ler no papel não me fica a doer a cabeça”; “No ecrã é um bocado difícil de ver as letras” e “Aquilo estava sempre a mexer e no livro em papel isso não acontece”.

Com a aplicação do questionário inicial, verificou-se, como explanado anteriormente, que 95% dos alunos da turma nunca tinham requisitado um livro na Biblioteca da Escola. Ora, uma das propostas da mestranda passou pela criação da dinâmica “O Clube da Leitura” - apresentada num momento anterior do RE. Seguidamente, a professora estagiária questionou os alunos se tinham apreciado essa atividade, ao que os mesmos responderam: “Sim, eu gostei”; “Eu gostei, porque foi algo diferente do habitual”; “Eu gostei muito, porque tive a oportunidade de escolher um livro que eu gostasse e foi algo diferente” e “Não estamos habituados a ir à Biblioteca, por isso, sim, gostei muito”. Os alunos mencionaram, ainda, que, se tivessem oportunidade, iriam, novamente, à Biblioteca para requisitar outro livro.

No que diz respeito a algumas atividades realizadas em sala de aula, como, por exemplo, o “Bingo da História” e o “História & Companhia”, a mestranda questionou os alunos se essas atividades tinham sido do seu agrado. Os mesmos referiram o seguinte: “Eu gostei, porque estamos a tratar um texto de forma diferente”; “Sim, porque através das questões do jogo percebemos melhor o conteúdo do texto”; “É uma forma de estudar o texto, mas mais divertida” e, ainda, “Tornou o texto mais divertido”.

Para finalizar, foi procurado saber o porquê de os alunos não transmitirem muita expressão aquando da leitura dos textos. Recorde-se que a mestranda realizou uma atividade de leitura com a turma, onde os alunos tinham de ler um dos parágrafos do texto conforme a indicação dada, neste caso, transmitindo uma emoção, como referido num momento anterior do presente RE. No entanto, durante a realização da atividade, foi notório que os alunos apresentavam algumas dificuldades na leitura em voz alta, quando tentaram transmitir uma emoção, como, por exemplo, felicidade, tristeza, entre outras. Assim, em resposta à questão colocada, os mesmos relataram: “Eu acho que foi porque não estamos habituados a ler de diferentes formas”; “Eu acho que ao longo dos anos vamos ganhando mais vergonha de ler em voz alta”; “Já que não lemos muitos livros, não estamos habituados a ler com mais expressão para transmitir os sentimentos” e, ainda, “Como eu ouço as pessoas lerem sempre normal, eu também li de forma normal”.

4.4.5. DESENHO DAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Entre a primeira e a última fase do projeto, nomeadamente a aplicação do inquérito por questionário e a realização do *focus group*, ocorreu uma outra fase: a fase da ação educativa, conforme a Metodologia de Investigação-ação, que correspondeu às intervenções educativas desenvolvidas. Este projeto foi, assim, idealizado para cinco sessões, com a duração média de 100 minutos, cada uma, que decorreram, principalmente, entre os meses de março e maio. A referida ação educativa caracterizou-se pela realização de algumas atividades promotoras de hábitos de leitura.

Neste sentido, as intervenções, no âmbito deste projeto, incluíram variados textos literários, que procuraram contribuir para o desenvolvimento dos hábitos de leitura dos alunos. É, igualmente, relevante mencionar que o principal objetivo das sessões seria a possibilidade de uma meta reflexão sobre a evolução dos hábitos de leitura dos alunos intervenientes neste projeto.

A tabela apresentada de seguida coloca em evidência a planificação geral das intervenções didáticas, relativas ao projeto, compreendendo o número da sessão, a sua calendarização, a síntese das tarefas a desenvolver, os principais objetivos a atingir, assim como os principais recursos utilizados.

	Sessões	Síntese das tarefas	Obra literária	Objetivo(s) da sessão
Observação participante	0 (8/03/22)	Aplicação de um questionário aos alunos.	_____	Perceber qual o impacto das novas tecnologias no quotidiano dos alunos, conhecendo, também, as suas práticas e gostos de leitura.
	1 (6/12/21)	Associação de palavras à leitura e aos livros; Compreensão da função dos livros e da leitura, a partir da análise da obra; Escrita, por cada aluno, da frase ‘Para mim, ler é...’.	<i>Ler doce Ler</i> , de José Jorge Letria	Compreender qual a perceção dos alunos a propósito da leitura literária e sua importância.

	2 (21/03/22)	<p>Visualização de um vídeo, no <i>Youtube</i>, sobre a vida da autora, e preenchimento do “Bilhete de Identificação de Sophia de Mello Breyner”;</p> <p>Escolha, por alguns alunos, de um cartão que contém a indicação de um parágrafo, bem como a forma de como o mesmo terá de ser lido;</p> <p>Realização do jogo “História & Companhia”.</p>	<p><i>A Árvore</i>, de Sophia de Mello Breyner</p>	<p>Demonstrar que a leitura literária vai ao encontro das emoções e dos sentimentos.</p>
	3 (4/04/22)	<p>Leitura de um livro no <i>Storyjumper</i>:</p> <p>Entrega, a cada par, de um computador para a leitura do poema “O limpa-palavras”;</p> <p>Dramatização da obra, por parte dos alunos, utilizando os acessórios disponibilizados pela professora;</p> <p>Escrita de um verso à maneira de Álvaro Magalhães, utilizando palavras escolhidas pelos alunos que tivessem algum significado para os mesmos.</p>	<p><i>O Limpa-palavras</i>, de Álvaro Magalhães</p>	<p>Verificar se os estudantes compreendem, no formato digital, as emoções e sentimentos que o texto pode transmitir;</p> <p>Perceber quais as potencialidades didáticas das Tecnologias de Informação e Comunicação na promoção da leitura literária.</p>
	4 (23/05 e 24/05)	<p>Exploração da obra “Nove vezes nove? Oitenta e Um. Sete macacos e tu és um”, de António Torrado;</p> <p>Realização do jogo: “Bingo da História!”;</p> <p>Realização da atividade “Agora o escritor és tu!”: elaboração do livro da turma e apresentação do mesmo a uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p>	<p><i>Histórias à solta na minha rua</i>, de António Torrado.</p>	<p>Promover, nos alunos, hábitos de leitura literária.</p>

Tabela 2 - Planificação geral das sessões dinamizadas no âmbito do Projeto de Investigação.

Sessão 0

Na sessão 0, que teve uma duração de 50 minutos, foi realizado um inquérito por questionário aos alunos, de modo a perceber qual o impacto das novas tecnologias no quotidiano dos mesmos, assim como as suas práticas e gostos de leitura. Durante esta sessão, os alunos realizaram, de forma anónima, o questionário, dando a conhecer a sua opinião relativamente a certos aspetos relacionados com o domínio da Educação Literária.

Sessão 1

Nesta sessão, o principal objetivo seria compreender qual a opinião dos alunos relativamente aos livros e à leitura literária. Assim sendo, no momento de pré-leitura, os alunos associaram várias palavras aos livros e à leitura. Desta forma, escolheram-se palavras que remetessem para o trabalho mais comum com os livros em contexto escolar, ou seja, aquelas que os alunos associariam mais rapidamente a essa atividade, como, por exemplo, “estudar”. No entanto, os alunos optaram por escolher palavras como “sonhar” e “viajar”, remetendo para a dimensão lúdica e de evasão da realidade da Literatura. Nesse momento, foi pedido aos alunos para justificarem as suas opções, uma vez que o objetivo seria conhecer a perspetiva de cada um.

A obra explorada nesta aula foi *Ler doce Ler* (2015), de José Jorge Letria. Com ela, procurou-se demonstrar aos alunos o valor dos livros, com o intuito de se despertar, acima de tudo, o gosto pela leitura.

Para além do mencionado, os alunos realizaram uma atividade de escrita, partindo da seguinte premissa: “Para mim, ler é...”. No que respeita à fase da planificação, os alunos, em grande grupo, foram referindo palavras que pudessem ser incluídas nas suas frases. Seguidamente, na fase da textualização, estes registaram a sua frase no caderno diário, sendo que, na fase da revisão, se procedeu a algumas correções ortográficas (Amor, 2006). De seguida, passou-se à escrita das frases num cartão, em formato de nuvem, entregue pela futura professora. Num momento posterior, os alunos realizaram a partilha das suas frases, lendo-as, em grande grupo.

Sessão 2

A sessão número dois foi parte integrante da UD *Plantar, cultivar, temos um Planeta Azul para cuidar*, referida no terceiro capítulo deste RE. Recorde-se que, para esta sessão, foi realizado, num primeiro momento, um exercício de escuta ativa, sendo que, com base nas informações contidas num vídeo da plataforma *Youtube* sobre a vida da autora a estudar, os alunos teriam de preencher o “Cartão de Identificação de Sophia de Mello Breyner”.

⁸ Os alunos referiram que à leitura literária e aos livros poderiam associar as palavras mencionadas, uma vez que, para os mesmos, os livros permitem sonhar e viajar, já que se podem conhecer vários locais sem se sair do lugar. Para além disso, foi referido que os livros possibilitam uma aproximação às personagens que habitam as histórias, desenvolvendo, igualmente, a imaginação.

Depois de realizarem a atividade mencionada precedentemente, os alunos procederam à leitura da obra selecionada para a sessão em questão, ou seja, *A Árvore* (2001), de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Um dos principais objetivos desta sessão passou por demonstrar que a leitura literária contém as várias emoções e sentimentos que o Ser Humano vivencia e transmite. Neste sentido, a mestrande leu, em primeiro lugar, o texto, utilizando um ambiente sonoro ajustado à leitura, ou seja, o tipo de música alternava consoante as emoções que o texto apresentava e transmitia. Após este momento, procedeu-se, novamente, à leitura do texto, no entanto a mesma foi realizada pelos alunos da turma. Assim sendo, cada aluno recebeu um cartão onde se encontrava indicado o parágrafo que teria de ler, bem como o modo de leitura que teria de adotar (feliz, triste, zangado, envergonhado, entre outros).

Como atividade de pós-leitura, foi realizado o jogo “História & Companhia”, composto por quatro categorias: Mímica, Palavras Proibidas, Gramática e Questões de Compreensão.

Sessão 3

Para esta sessão, inserida na UD *O passado aqui tão perto: palavrear, combater e superar!*, a leitura da obra a abordar, neste caso, o poema “O limpa-palavras”, realizou-se com o auxílio da ferramenta *Storyjumper*. Assim, entregou-se, a cada par, um computador portátil. Nesta atividade, foi notório que os alunos sentiram algumas dificuldades ao ler no ecrã, uma vez que a sua leitura se tornou mais lenta, pois os mesmos não conseguiam ver corretamente todas as palavras do poema, como explanado num ponto anterior do presente documento.

Após este momento, recorrendo à aplicação *Goconqr*, os alunos criaram um esquema, tendo por base o poema explorado, apresentando, contudo, palavras que se aplicassem ao contexto de pandemia.

Seguidamente, foi realizada, em grupo, uma dramatização das estrofes do poema “O limpa-palavras”. Assim, os grupos receberam a sua estrofe, dirigindo-se, de seguida, a uma mesa, onde se encontravam disponibilizados um conjunto de acessórios, que serviriam de auxílio à representação do texto, tais como aventais, um espanador e as palavras mencionadas pelo sujeito poético, em formato de papel.

Por fim, realizou-se a atividade “Escrita à maneira de...Álvaro Magalhães”. Neste sentido, os alunos, individualmente, procederam à criação do seu próprio verso, utilizando a palavra que tinham escrito inicialmente e que escolheram pelo significado

que tinha para eles, como, por exemplo, família, amigos, amor, entre outras. Depois, escreveram o seu verso num cartão em formato de coração, colocando-o no “Cartaz da Árvore das Palavras”.

Sessão 4

A última sessão do projeto dividiu-se em duas aulas que ocorreram nos dias 23 e 24 de maio e integraram a UD *Viajar, conhecer e aprender: um país de conquistadores!*. Relativamente à obra para abordar em sala de aula, escolheu-se o livro *Histórias à Solta na Minha Rua* (2010), de António Torrado, mais especificamente o conto “Nove Vezes Nove? Oitenta e Um, Sete Macacos e Tu és Um”, já que o mesmo retrata a história de um macaco que quer aprender a ler.

Quanto à atividade de pré-leitura, que tem como principal objetivo “facultar uma visão imediata e abrangente da obra” (Amor, 2006, p. 100), esta consistiu numa atividade de atribuição de adjetivos qualificativos à personagem principal da história. Como tal, baseados nos seus conhecimentos prévios, os alunos identificaram traços da personalidade do animal (Figura 18), como, por exemplo, curioso, estudioso, inteligente, entre outros. No final da sessão do dia 23 de maio de 2022, teve-se em conta a importância de “confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 20), promovendo-se, deste modo, a componente de compreensão crítica, já que os alunos verificaram, nesse momento, se tinham escolhido o adjetivo adequado para qualificar o macaco.

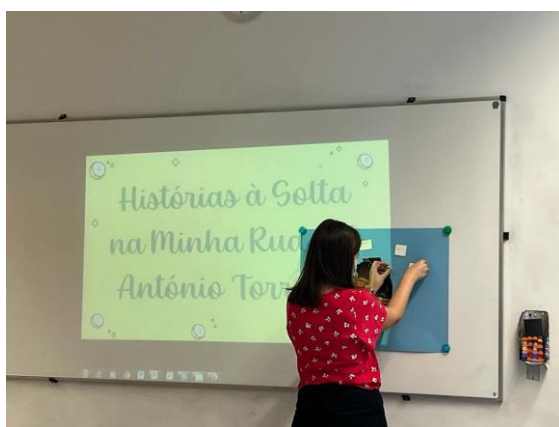


Figura 18 – Registo fotográfico da atividade de pré-leitura do conto “Nove vezes Nove? Oitenta e Um. Sete macacos e tu és um”, de António Torrado.

No dia 24 de maio, ou seja, na segunda parte desta sessão, os alunos assumiram o papel de escritores, reunindo um conjunto de histórias no livro da turma (Figura 19).

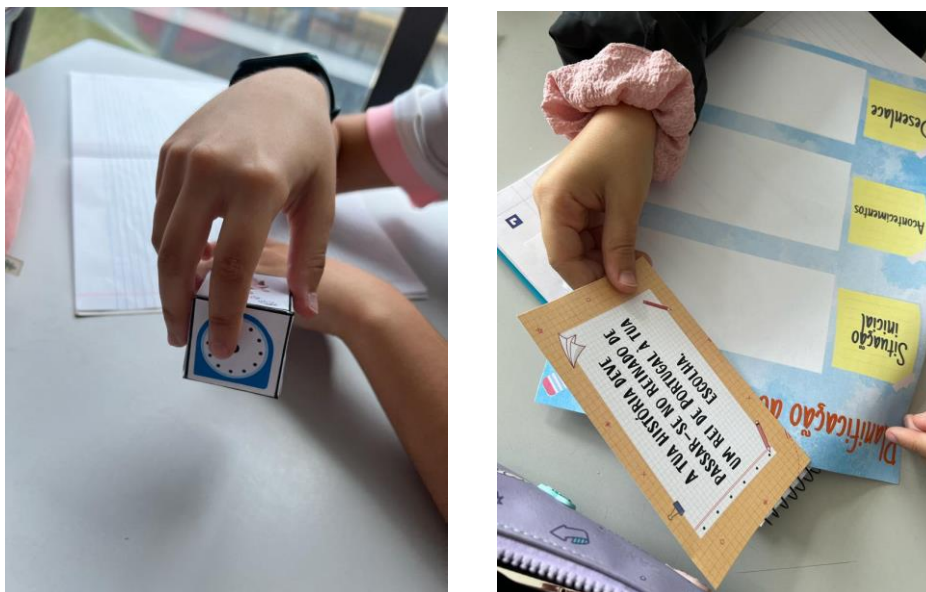


Figura 19 – Registo fotográfico da atividade “Agora o escritor és tu!”

CONCLUSÕES DOS DADOS ANALISADOS

Em suma, através da interpretação dos resultados do inquérito por questionário, verificou-se que os resultados da amostra evidenciaram que os alunos demonstravam falta de motivação, associando, muitas vezes, a leitura somente à escola. Assim, considerou-se que seria importante estimular a curiosidade dos mesmos, com atividades promotoras de hábitos de leitura. Relativamente aos dados obtidos a partir do *focus group*, realizado, como mencionado, numa fase final do projeto, acredita-se que se verificou uma evolução, no que respeita aos hábitos de leitura dos alunos, constatando-se, contudo, que as novas tecnologias apresentam um grande peso na vida dos jovens, concorrendo, muitas vezes, com as atividades de leitura.

No que respeita à questão de investigação deste projeto, a docente em formação considera que, através da criação de estratégias pedagógicas diversificadas e criativas, foi possível promover o gosto pela leitura literária, na turma em questão. Tal se pode afirmar, uma vez que foi notório o interesse dos alunos aquando da realização das várias atividades, mostrando, ainda, que perceberam que os livros permitem o acesso a momentos de lazer, reconhecendo, desta forma, as potencialidades da leitura.

Porém, a mestranda ambiciona desenvolver e implementar, no futuro, de modo mais sistemático e aprofundado, o presente projeto, permitindo, assim, atribuir ao mesmo um maior desenvolvimento e representatividade.

OS LIVROS GANHAM VOZ: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A liberdade é um livro sempre aberto na página ainda por escrever”

José Jorge Letria (*A liberdade o que é?*)

Cada vez mais perto da aterragem, mas sempre pronta para um novo voo, a mestranda reflete, agora, sobre os momentos que fizeram parte desta grande viagem e que a tornaram num percurso inesquecível. Assim, findado o presente RE, a futura docente dá lugar à sua voz, tal como fez com os livros, durante a prática educativa, reservando, aqui, o momento e o espaço para tecer algumas considerações finais, que não são um encerramento, mas o mote para futuras reflexões em torno da Educação.

O percurso de formação inicial de um professor afigura-se como a primeira etapa de um processo formativo que perdura toda a vida profissional do docente. É um caminho repleto de exigências e adaptações, no qual o professor tem de procurar responder aos desafios que vão surgindo. Como tal, na mestranda, após todo este processo, prevalece, sem dúvida, a vontade de dar continuidade a esta jornada sempre no sentido de ser mais e melhor. Tendo em consideração toda a bagagem que foi recolhida durante estes anos de aprendizagem, conclui-se que, de facto, estamos constantemente a fortalecer e a expandir os nossos conhecimentos. Espera-se, por isso, que, no futuro, a professora em formação possa contribuir para o fortalecimento dos conhecimentos que farão parte da bagagem dos seus alunos. Para tal, é necessário continuar a ultrapassar os desafios, sabendo que cada um de nós deve “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto e a varrer novos horizontes” (Cardoso, 2014, p. 21).

Conhecer, aprender, amar e sonhar. Quatro verbos essenciais durante todo o percurso vivido, que levaram a futura professora a realizar uma constante construção do saber, tendo em vista a evolução e a inovação. Assim sendo, este período de formação inicial foi um percurso repleto de ensinamentos e dificuldades, risos e lágrimas, mas também de descobertas pessoais, pois essas mesmas dificuldades, dúvidas e ansiedades foram substituídas pela força e a vontade de superação e aprendizagem. Como tal, faz-se, agora, uma retrospectiva de todo o percurso, refletindo-se sobre o que foi ser professor dos 1.º e 2.º CEB e, em simultâneo, ser um aprendiz, no que toca à criação de um perfil de identidade docente. Para que tudo isto fosse possível, foi essencial manter uma postura crítica e reflexiva, face às ações planeadas e desenvolvidas, sendo que as mesmas estão na base do presente documento e sustentaram toda a prática educativa.

Ao longo deste percurso, a mestranda teve a oportunidade de observar e de refletir criticamente, algo que foi bastante relevante no momento de planificar as suas intervenções educativas. Assim, acredita-se que as planificações apresentadas demonstraram a preocupação com a preparação de aulas que fossem lúdicas, mas que promovessem, simultaneamente e sobretudo, aprendizagens significativas nos alunos, tendo em conta os objetivos elencados nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

Relativamente às intervenções educativas propriamente ditas, a futura docente considera que foram selecionados recursos e estratégias que iam ao encontro dos objetivos delineados para cada aula, procurando-se a existência de uma articulação e sequência lógica dos conteúdos que seriam abordados. No que respeita ao trabalho colaborativo, este foi, igualmente, valorizado, já que foi tido como algo essencial em todo o processo. Desta forma, destacam-se os momentos de partilha e de reflexão com as Professoras Cooperantes, que estavam sempre disponíveis para o esclarecimento de qualquer dúvida, bem como o papel dos Professores Supervisores. Assim sendo, compreende-se que este foi um período repleto de novas aprendizagens, tendo a professora estagiária demonstrado empenho, motivação e dedicação, tentando, acima de tudo, passar o seu entusiasmo e o gosto pela profissão docente aos alunos que estavam a abraçar, igualmente, este desafio.

Por tudo o que foi mencionado, ser professor implica, assim, ensinar, avaliar e refletir sobre as práticas. Contudo, este é e deve ser, também, um investigador. Partilhando da opinião de Isabel Alarcão (2001, citada por Ponte, 2002), é essencial um professor questionar-se sobre as suas opções metodológicas e didáticas:

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas” (p. 5).

Neste sentido, aos desafios mencionados, acrescenta-se a concretização do Projeto de Investigação que acompanhou, de igual forma, o percurso da mestranda, já que a mesma acredita que “as crianças que lêem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender” (Ramos & Silva, 2009, p. 3). Assim, tendo como objetivo a promoção de hábitos de leitura literária num mundo

dominado pelo digital, este projeto procurou dar a conhecer aos alunos as diversas potencialidades de um livro e da leitura literária, através da criação de um conjunto de atividades, sem desconsiderar, porém, a relevância da literacia digital. Contudo, e tendo em consideração as palavras de Carlos Ceia (2007),

“se estivermos educados na leitura, sabemos sempre encontrar espaço no mundo da comunicação tecnológica para não só ler mais mas também para ler de forma diferente” (p. 4).

Neste seguimento, após vivenciar o espaço educativo durante nove meses, a futura docente conclui que existe uma certa sensação de liberdade que permite ao professor ter várias páginas em branco, sempre prontas para serem recheadas com novos conhecimentos e memórias que ficarão para sempre. É certo que ainda existe um longo caminho a percorrer, no desenvolvimento daquele que será sempre um saber incompleto, sendo que, por essa razão, o ensino é e será um livro aberto com muitas páginas ainda por escrever, prontas para serem recheadas com histórias escritas, preferencialmente, em conjunto com os alunos.

No culminar deste percurso desafiante, é possível concluir que “não há um perfil único de bom professor” (Estanqueiro, 2010, p. 76), já que cada um tem diferentes vivências, ao longo da sua vida. Na verdade, não existe uma receita para nos tornarmos professores, pois cada um de nós é um ser individualizado, com características próprias e com gostos diferentes. Desta forma, no presente documento encontra-se uma pequena parte da professora em formação, uma vez que a mesma está a construir o seu caminho, dia após dia, superando os obstáculos, para que os seus sonhos se tornem realidade. Acredita-se, por isso, que a seguinte frase reflete o caminho percorrido no presente documento: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino” (Alarcão, 1996, p. 180).

Desde o primeiro ao último capítulo, pretendeu-se, assim, proporcionar, ao leitor do presente RE, uma viagem de página em página, ou seja, uma descoberta de toda a viagem realizada pela docente em formação, demonstrando que, dessa forma, se constrói um professor, bem como um leitor. Esta viagem, realizada através do poder dos livros, tinha, então, como destino a imaginação, já que “quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar” (Ceia, 2007, p. 8). Neste sentido, chegar ao fim deste Relatório não significa chegar ao fim de um caminho. É agora que a futura professora embarca numa nova viagem,

sonhando e viajando para um mundo onde o importante será sempre partir para adquirir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ciências da Educação

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

Alarcão, I. Freitas, C., Ponte, J. Alarcão, J. & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). "Professor-investigador: Que sentido? Que formação?" In *Cadernos de Formação de Professores*. N.º 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 21-30.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*. pp. 62-88.

Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Alves, A. I. (2008). A supervisão pedagógica: da interacção à construção de identidades profissionais - estudo de caso. s.l: Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1146>

- Amaral, M. J., Alfredo Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). "O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão." In Alarcão, I. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório*. Minho: Universidade do Minho: Instituto da Educação.
- Bento, M. (2020). Ser professor e ser “covidado” a reinventar-se. *Jornal Público*. Obtido de: <https://www.publico.pt/2020/03/24/impar/opiniao/professor-covidado-reinventarse-1909064>
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cohen, A.C. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora
- Cosme, A. (s.d.). *Articulação Curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. *et al.* (1998). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO.
- Dimas, I. D., Alves, M. P., Lourenço, P. R., & Rebelo, T. (2016). *Equipas de trabalho -Instrumentos de Avaliação*. Lisboa: Sílabo

- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Edições ASA.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (2005) "A Organização dos Espaços na Educação Infantil". In: Zabalza, M. (Org.) *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Formosinho, J. (2009). "Desenvolvimento Profissional dos Professores" In. J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar. Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E. 7 Mesquita, & M. Robalo (Ed.), *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La Transición a la Educación Secundaria: Discontinuidades en la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). "O que significa currículo?" In Gimeno Sacristán (org.) *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). "(Re) Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico". In I. Alarcão, A. Cachapuz, A., et. al. (Org.) *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Jesus, S. (2000). "Trabalho em equipa entre os professores." In S. Jesus, P. Campos, V. Alaiz, & J. Alves (orgs.) *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp. 4-10). Porto: Edições ASA

- 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*, 19 (2).
- Leiria, I. (2021). Trinta e oito por cento dos rapazes no 2.º ciclo gostam pouco ou nada de ler. *Expresso*. Obtido de: <https://expresso.pt/sociedade/2021-12-11-Trinta-e-oito-por-cento-dos-rapazes-no-2.-ciclo-gostam-pouco-ou-nada-de-ler-c1b328af>
- Leite, C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Pacheco, J. A. (2010). Para uma clarificação de conceitos que atravessam “A Prestação do Serviço Educativo”, do processo de avaliação externa de escolas. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- Leite, C., & Pinto, C. (2015). O Trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 69-91.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8(1), pp. 7-22.
- Matias, J. & Roldão, M. (2018). Prefácio. In J. M. Alves e M. C. Roldão (orgs.), *Articulação curricular. O que é? Como se faz?* (pp. 7-10) Coleção *Desenvolvimento Profissional de Professores*, 27. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema?* Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects* 49. pp. 35–41.

- Oliveira, S. (2020). COVID-19: Plano para dar aulas à distância analisado à lupa. Educare.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2.^aed.). Lisboa: Porto Editora.
- Reis, A. (2006). Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.
- Ribeiro, D. (2000). "A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente". In Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 89-94). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). "Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização" In Alonso, L. & Roldão, M. C. (coord.). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 25-32.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria- Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. pp. 7-28

- Roldão, M. C. (2014). "Para que serve a supervisão?" In J. Machado, & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança* (36-47). Porto: Universidade Católica Editora
- Rurato, P. & Gouveia, L. (2004). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática, pp. 85-91. *Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Schön, D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Schmidt, M. (1996). A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico. *Anais II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP.
- Tavares, A., Alvim, B., Azevedo, D., & Santos, H. (2012). A Transdisciplinaridade na unidade didática. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta
- Vieira, F. (1993). *SUPERVISÃO – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Viera, M. & Silva, C. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*

1.1. Didática

- Alçada, I. (2005). *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. Proformar. Nº 9. Obtido em

http://proformar.pt/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf

- Alves, L. A. (2006). *A História local como estratégia para o ensino da História*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante. O trabalho de fontes na perspetiva da Educação histórica*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português- Fundamentos e Metodologia* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil-Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel
- Azevedo, F. (2014). “Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária” (pp. 33-56) In Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às práticas*. 2^a Edição. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2019) *Práticas de Educação Literária e de promoção da literatura*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. pp. 6-29
- Balça, A. (2011). “Vamos à biblioteca! – O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras.” In *Nuances: Estudos sobre Educação*. América do Norte
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Barca, I. (2004). Aula oficina: Do projeto à avaliação. In I. Barca (org.), *Actas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131- 144). Braga: Universidade do Minho
- Barca, I. (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Bastos, G. (1992). “Para uma pedagogia da leitura: o papel da Literatura infantil e juvenil”. In *DISCURSOS. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa – Ensino da Língua e Ensino da Literatura*, número 2/Outubro de 1992, director Carlos Reis. Universidade Aberta. Pp. 29-35.
- Becker, G. & Urban, A. C. (2017). O sentido histórico e o significado das fontes históricas na vida prática dos estudantes do ensino médio. In C. P. Ribeiro et al. (Orgs.), *Epistemologias e Ensino da História* (594-616). Porto: CITCEM.
- Bernardes, J. A & Pinto, R. M. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Brito, A. M. & Lopes, H. C. (2001). Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo (Eds). *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio* (pp. 49-63). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carmona, A. C. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado-dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Maputo: Plural Editores.
- Cassany, D. (2015). *Redes sociales para leer y escribir*.

- Ceia, C. (2007). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). Lisboa: Casa da Leitura.
- Cerrillo, P. (2003). Los nuevos lectores: la formación del lector literario.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (pp.33-46). Lisboa: Editorial Lidel.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2009). “Sociedad e Lectura. La Importancia de los Mediadores en Lectura”. In *Formar Leitores para Ler o Mundo - Congresso Internacional de Promoção da Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Colomer, T. (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. In O. c. Armendano, *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 73-82). Madrid: Fundación Santillana.
- Costa, A., Vasconcelos, S & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras – Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. *Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, 3(1).
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel

- Curto, L.; Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Artmed Editora.
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente-Prudente-SP, 28 (1), 112-126.
- Damáσιο, M. J. (2007). Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino. Em *Revista Comunicação e Sociedade*, Vol. 14 (pp. 33-49). Braga: Universidade do Minho e Edições Húmus.
- David, C. M. (2001). *Música e Ensino de História: uma proposta*. Conteúdos e Didática de História, pp. 1-16.
- Dimas, I. D., Alves, M. P., Lourenço, P. R., & Rebelo, T. (2016). *Equipas de trabalho - Instrumentos de Avaliação*. Lisboa: Sílabo.
- Faria, A.; Marques, C.; Costa, S. & Rodrigues, T. (2018). "Que livro queres ler quando fores grande?" In Azevedo, F. (Coord.). *Formar leitores literários. Ideias e Estratégias* (pp. 9-15). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Félix, N. N. & Roldão, M.C. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ferreira, N. M., Mendes, L., & Pereira, S. (2018). *Uso Didático do Território e do Património na Formação de Professores*. *Ideário Patrimonial*, n.º10, p. 6- 24. Instituto Politécnico de Tomar, Centro Transdisciplinar das Arqueologias.

- Fonseca, F. I. (1994). Competência narrativa e ensino da língua materna. In F. I. Fonseca. Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora (Original publicado em 1985). [Disponível na Biblioteca da FLUP].
- Garcia Sobrino, J. et al. (1994). Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura. Santander: Alfaguara.
- Giasson, Jocelyne (1993). A compreensão na leitura [tradução de Maria José Frias]. Porto: Asa.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, J.A & Macedo, A.C. (2013). Educação literária (1ºCiclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Pp. 73-90.
- Guitart, M. (2008). ¡Permitido Reír... Estamos en clase! XX Congreso de la Sociedad Internacional para los Estudios de Humor (ISHS). Alcalá de Henares.
- Graça, V., Quadro-Flores, P. & Ramos, A. (2020). "Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada" En Ruiz-Rey, F.J.; Quero-Torres, N.; Cebrián-de-la-Serna, M. & Hernández-Hernández, P., (2020). Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza. Colección Gtea: Universidad de Málaga.
- Hayles, K. (2012). “Como Lemos Nós: *Close*, Hiper, Máquina”, *Revista de Estudos Literários*, Volume 2. pp. 57-96.
- Jolibert, J. (1989). *Formar Crianças Leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Kher, N. Molstad, S. & Donahue, R. (1999). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in ‘dread courses’. In *College Student Journal*. Vol. 33. 400-406.

- Leal, S. (2009). Ser professor...de Português: Especificidades da formação de professores de língua materna. In Silva, B., Almeida, L., Lozano, A. & Uzquiano, M. (Orgs.) Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia (1802-1315). Braga: Universidade do Minho
- Leite, S. A. (2013). A leitura em voz alta como sonho desperto. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa.
- Litz, V. G. (2009). O uso da imagem no ensino de História.
- Liu, Z. (2006). Print vs. electronic resources: A study of user perceptions, preferences, and use. *Information Processing & Management*. pp. 583-592.
- Lopes, M., Neves, J. & Ávila, P. (2021). Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação. Entreler.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir: para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”. In O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições ASA, pp. 109-155.
- Maia, T. A. (2017). Memórias em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. In C. P. Ribeiro et al. (Orgs.), *Epistemologias e Ensino da História* (128-145). Porto: CITCEM.
- Martins, J. P. & Azevedo, F. (2016). “Educação Literária e mediadores.” Em Azevedo, F. & Balça, Â. *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-50). Lisboa: Pactor.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27 (4), pp.563-572.

- Mata, J. T., Neves, J.S. (coords.), Lopes, M.A. & Ávila, P. (2021). Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses – 1.º e 2.º Ciclos. Lisboa: Iscte.
- McGuinness, D. (2006). O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed.
- Melão, D. (2010). Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu.
- Menezes, I. (2010). Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mesquita, A. (1999). A Estética da Recepção na Literatura Infantil. Vila Real: UTAD.
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2010). A auto-percepção de leitor e sua relação com o desempenho em leitura e género. In Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Nunes, J.P.A & Ribeiro, A.I.S (2007). A didáctica da História e o perfil do professor de História. (pp. 87-105). Revista Portuguesa de História. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A. A. (2010). O professor como mediador das leituras literárias. In R. Cosson, F. Maciel & A. Paiva (Orgs.), Coleção explorando o ensino (41 -54). Brasília: Ministério da Educação.
- Pais, J. M. (1999). Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu. Oeiras: Celta Editora.
- Pennac, D. (2000). *Como um romance*. Porto: ASA Editores.
- Piletti, C. (2004). Didática geral. São Paulo: Ática.

- Pontes, V. & Barros, L. (2007). "Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura." Em Azevedo, F. (2007) *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler. Atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História - questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da história*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Querido, J. (2013) Do impresso ao digital – desafios da hiperleitura. O caso dos e-books. *Polissema – Revista de Letras do ISCAP – Vol. 13*. pp. 153-166.
- Ramos, A.M. (2007). "Da magia dos livros e da leitura na primeira infância: breves notas." In *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2009). *Ler para crescer: como fazer dos meus filhos leitores?* Biblioteca Municipal de Ílhavo.
- Ramos, A. M. (2013). "Educação Literária: o lugar da literatura no primeiro ciclo do Ensino Básico" In M. M. Silva, & I. González, *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 52-72). Porto: Deriva Editores.
- Ribeiro, C.; Vieira, H.; Barca, I.; Alves, L.; Pinto, M. & Gago, M. (2017). *Epistemologias e Ensino da História*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Rigolet, S.A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Sabino, A. (s/d). *Do livro como objeto à leitura como evento*. Entreler.

- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), pp. 1-11.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- 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.
- Sardinha, M. G. (2007). *Literacia em leitura– Identidade e construção da cidadania*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sardinha, M. G., & Azevedo, F. (2013). *Didática e práticas- A Língua e a Educação Literária*. Braga: Opera omnia.
- Schlechty, P. C. (2001). *Inveting better schools: an action plan for educational reform*. Jossey-Bass.
- Schmidt, M. (1996). *A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico*. Anais II Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP.
- Silva, C. (2001). *ProjetoLethes/Peneda Gerês: uma investigação histórica*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa : ME/DGIDC.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa: Oralidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, F. (2013). *Fluência da leitura em voz alta – contributo da utilização do podcasting para o seu desenvolvimento*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

- Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M.C., Mendes, B. & Nicolini, C. (s/d). *A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019*.
- Silva, S.R. (2013). “A literatura infantil e a promoção da leitura” In *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura*. Universidade de São Pablo. PP. 94-105).
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico- Didática*. Porto: Edições ASA.
- Tavares, C.F & Barbeiro, L.F. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (s/d). *Aprender a Ler e a Escrever: uma Proposta Construtivista*. Artmed Editora.
- Veloso, R. (2005). “A Leitura Literária”. Fundação Calouste Gulbenkian. Casa da Leitura. Obtido de http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf
- Veloso, R. (2006). *A leitura literária. Educação e leitura – Actas do Seminário. Esposende*.

Ventura, G. (2000). *A aventura do livro: Vantagens e Desvantagens da sua viagem pelo meio electrónico.*

Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Coimbra: Edições Almedina.

Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C. & Martins, I. (2011). *A Educação em Ciências com Orientação CTS.* Lisboa: Areal Editores.

Vilela, G. (1995). “A leitura da obra integral no Ensino Básico”. In Rumos. *Jornal de Informação Pedagógica. Práticas Pedagógicas.* Nº 4 maio-junho. Porto: Porto Editora.

1.2. Investigação em Educação

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais.* Lisboa: Editorial Presença.

Alves, M. G. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado.* Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação .* Porto: Porto Editora.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). *Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade & Culturas.
- Coutinho, C. (2008). *Métodos de Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Porto: Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Editora GRAÓ.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008) “A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante.” In Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

2. Documentos Legislativos

Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto. Diário da República n.º 191 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. Diário da República, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República, n.º 60/2006 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, n.º 126, I Série. Lisboa: Ministério da Educação

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

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República. 1ª Série. N.º 129. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República, 2.ª série — N.º 192 Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. Diário da República, 2.ª série — N.º 11. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 129.
Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Lisboa:
Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – I Série A. Lisboa:
Assembleia da República.

3. Documentos Normativos

Buescu, H., C. et al. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Duarte, R., Veigas, A. S., Batalha, J., Pignatelli, M. L., Henriques, M. (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo do Ensino Básico - Educação Artística - Música*.

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

4. Documentos Institucionais

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

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

5. Obras literárias

- Andresen, S.M.B. (2001). *A Árvore*. Porto: Porto Editora.
- Grejniec, M. (2018). *A que sabe a lua?*. Pontevedra: Kalandraka.
- Letria, J.J. (2012). *O que é o amor?*. Amadora: Booksmile.
- Letria, J. J. (2015). *Ler doce Ler*. Amadora: Booksmile.
- Magalhães, Á. (2009). *O Limpa-palavras e Outros poemas*. Alfragide: Edições ASA.
- Mangas, F.D. (2006). *O Ladrão de Palavras*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Soares, L.D. (1997). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L.D. (2020). *Três tristes tigres. Trava-línguas, piadas e adivinhas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torrado, A. (2010). *Histórias à solta na minha rua*. Alfragide: Edições ASA.

6. Outros

- Conselho Nacional de Educação (2009). *Educação, Ciência e Sociedade*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Kotowicz, A. (2019). PISA: Um terço dos alunos só lê se for obrigado – e quem não lê não consegue aprender. Observador. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/pisa-um-terco-dos-alunos-so-le-se-for-obrigado-e-quem-nao-le-nao-consegue-aprender/>
- OECD (2020). PISA 2018 – Relatório Nacional. Disponível em: http://pnl2027.gov.pt/np4/file/1205/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf
- UNESCO (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Unidade Didática *Plantar, cultivar, temos um Planeta Azul para cuidar*

6.º ano (Português) – 21 e 22 de março

- Distribuição, debaixo das cadeiras dos alunos, de várias imagens, como vários tipos de árvores, incluindo a árvore presente na capa do livro *A Árvore*, de Sophia de Mello Breyner, bem como imagens que representam a água, nas suas diversas formas;
- Entrega, a cada aluno, do “Cartão de Identificação de Sophia de Mello Breyner”, em formato de árvore;
- Leitura, pelos alunos, do texto *A Árvore*, de Sophia de Mello Breyner utilizando diversas formas (feliz, orgulhoso, triste, revoltado, entre outras);
- Realização do jogo “História & Companhia”;
- Escrita de quadras relacionadas com o Dia Mundial da Árvore;
- Exploração do título da notícia “Os oceanos estão afogados em plástico”;
- Realização do debate “Por um coração azul mais limpo!”.



5.º ano (HGP) – 15 e 16 de março

- Identificação, por parte dos alunos, das atividades económicas que conhecem (agricultura, pesca, comércio, artesanato);
- Análise das características da principal atividade económica do século XIII, ou seja, a agricultura e observação dos recursos naturais associados a esta;
- Análise de um documento escrito referente à prática da pecuária e da pastorícia, assim como relacionados com a pesca e a salicultura;
- Análise de um documento escrito, sem legenda, sobre o comércio interno e associação, por parte dos alunos, do documento ao tipo de comércio representado;
- Realização do jogo “Bingo Histórico!”.

		<p>2.2. Exploração de um documento escrito relativo à vida na idade média</p> <p>2.2.1. Identificação das condições de vida da população durante a idade média (Questões orientadoras: Tendo em conta o documento apresentado, como caracterizam a vida na idade média? A população tinha boas condições de vida? As condições atmosféricas beneficiavam a prática da agricultura? Como é que as pessoas asseguravam a sua alimentação?).</p> <p>2.3. Análise de documentos escritos referentes à agricultura</p> <p>2.3.1. Análise das características da principal atividade económica do século XIII (Questões orientadoras: Como era a área ocupada pela agricultura? O que caracterizava esta atividade? Como eram os instrumentos utilizados pela população? Como era o trabalho agrícola?);</p> <p>2.3.2. Observação, por parte dos alunos, dos recursos naturais associados à agricultura (Questões orientadoras: Sabem o que são recursos naturais? O que serão terrenos aráveis e terrenos baldios? Quais serão os principais recursos naturais associados a esta atividade?);</p> <p>2.4. Preenchimento de um esquema de compreensão das atividades económicas</p> <p>2.4.1. Entrega, a cada aluno, de um esquema de compreensão sobre a temática da aula, ou seja, as atividades económicas;</p> <p>2.4.2. Colagem do esquema no caderno diário;</p>	<p>Esquema de compreensão;</p>	<p>- Consolidação das aprendizagens da aula.</p>
--	--	--	--------------------------------	--

		<p>2.4.3. Identificação das características referentes à agricultura.</p> <p>2.5.Análise de um documento escrito referente à prática da pecuária e pastorícia (Questões orientadoras: O que entendem por pecuária? Quantos tipos de pecuária existem? Qual a principal finalidade desta atividade económica?);</p> <p>2.6.Observação, por parte dos alunos, dos recursos naturais associados à pecuária e à pastorícia (Questões orientadoras: Quais serão os principais recursos naturais associados a esta atividade? Que animais podem surgir associados a esta atividade? Por que razão a população utiliza recursos naturais a partir dos animais?);</p> <p>2.7.Identificação, no esquema, das características referentes à pastorícia/pecuária.</p> <p>2.8.Análise de documentos escritos relacionados com a pesca e salicultura</p> <p>2.8.1. Identificação dos principais rios associados à prática da pesca em Portugal (Questões orientadoras: Que rios conseguem identificar no primeiro documento? Quais os peixes que mais se encontravam nas águas dos rios?);</p> <p>2.8.2. Distinção dos dois tipos de pesca: pesca fluvial e pesca marítima;</p> <p>2.8.3. Reconhecimento, pelos alunos, da importância do sal na cultura portuguesa (Questões orientadoras: Por que razão os portugueses utilizavam o sal? A salicultura era uma atividade com importância ou era desvalorizada? Onde se situavam os locais de maior produção?);</p>		
--	--	--	--	--

		<p>2.9.Observação dos recursos naturais associados à pesca e à salicultura (Questões orientadoras: Quais serão os principais recursos naturais associados a esta atividade? Onde se realiza a pesca marítima? E a pesca fluvial? Relativamente aos peixes que identificamos, onde se encontra a maior quantidade?).</p> <p>2.10. Identificação, no esquema, das características referentes à pesca e à salicultura.</p> <p>3. Introdução ao ‘Glossário de Pequenos Historiadores’</p> <p>3.1. Entrega, a cada aluno, do Glossário de Pequenos Historiadores;</p> <p>3.2. Construção, em conjunto com os alunos, dos conceitos de atividade económica e recursos naturais.</p> <p>Consolidação da aula</p> <p>4. Escrita, em conjunto com os alunos, do sumário da aula</p> <p>4.1. Partilha, em grande grupo, de palavras que se encontrem relacionadas com o tema da aula;</p> <p>4.2.Organização das palavras e escrita do sumário no quadro;</p> <p>4.3.Registo do mesmo no caderno diário.</p>	5’	Glossário de Pequenos Historiadores.	
--	--	--	----	--------------------------------------	--

PLANO DE AULA

Lição n.º (50 min.)

Data: 16 de março de 2022

Sumário: As atividades económicas no século XIII – exploração de fontes relativas ao artesanato e ao comércio interno.
Continuação do preenchimento do Glossário de Pequenos Historiadores.
Realização do jogo ‘Bingo Histórico!’.

Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII

Orientadora Supervisora: Professora Doutora Cristina Maia

Professora Estagiária: Joana Mendes

CONTEÚDOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	⌚	RECURSOS	AVALIAÇÃO
As atividades económicas no século XIII: o artesanato e o comércio interno	<p>Relacionar a organização do espaço português do século XIII com os recursos naturais e humanos e com a distribuição das atividades económicas;</p> <p>Reconhecer a importância assumida pela expansão de feiras e de mercados no crescimento económico do século XIII;</p>	<p>Motivação para a aula</p> <p>1. Realização da atividade: ‘QR Codes, procuram-se!’</p> <p>1.1. Visualização de um vídeo, feito pela professora, onde a mesma explica o que está a acontecer na sala de aula, ou seja, a entrega dos QR codes;</p> <p>1.2. Distribuição de seis palavras, em formato de QR code, nas mesas de seis alunos, escolhidos aleatoriamente, enquanto os mesmos visualizam o vídeo. Estas palavras encontram-se relacionadas com o tema da aula, como, por exemplo, comércio, artesanato, almocreves, entre outras. Seguidamente, é pedido aos alunos para, ao sinal da professora, fazerem a leitura do código, com o auxílio do telemóvel, escrevendo a palavra no quadro;</p> <p>1.3. Descoberta das palavras, por parte dos alunos, associando-as ao tema da aula (Questões orientadoras: Qual será a relação entre estas palavras? De que forma se encontram relacionadas com a aula de hoje? Conhecem o significado de algumas palavras que aqui se encontram?).</p>	7’	<p>Vídeo inicial;</p> <p>QR codes com as palavras;</p>	<p>- Grelha de observação direta com os seguintes critérios:</p> <p>- Participação, interesse e desempenho dos alunos;</p> <p>- Capacidade de argumentação/ espírito crítico;</p> <p>- Preenchimento do glossário/esquema de compreensão;</p>

	<p>Identificar/aplicar os conceitos: produção artesanal, comércio.</p>	<p>Desenvolvimento da aula</p> <p>2. Entrega, aos alunos, de cartões com palavras que se encontram relacionadas com o tema da aula. No final de alguns diapositivos do PowerPoint, ao longo da aula, surgirão breves sínteses das informações tratadas nos documentos. Assim sendo, para completar os espaços dessas sínteses ou para completar o raciocínio da professora, quando solicitado, cada aluno deve levantar o seu cartão.</p> <p>3. Exploração de um <i>PowerPoint</i> relacionado com a temática da aula</p> <p>3.1.Análise de documentos referentes à produção artesanal</p> <p>3.1.1. Observação, por parte dos alunos, de dois documentos iconográficos relativos ao artesanato, sem legenda (Questões orientadoras: Que profissões surgem aqui representadas? Qual será a atividade económica que surge associada a estas profissões? O que entendem por artesanato? Alguma vez ouviram este termo?);</p> <p>3.1.2. Análise de um documento escrito sobre a produção artesanal (Questões orientadoras: Quem realizava atividades de artesanato? Que profissões eram consideradas artesanato?);</p> <p>3.2.Introdução ao comércio interno (Questões orientadoras: O que é, para vocês, o comércio? Conhecem esta atividade económica? Que tipos de comércio existem?)</p> <p>3.2.1. Análise de um documento escrito, sem legenda, sobre o comércio interno e associação, por parte dos alunos, do documento ao tipo de comércio representado (Questões orientadoras: O que destacam neste documento? De acordo com o que está aqui exposto,</p>	<p>5'</p> <p>15'</p>	<p>Cartões com as palavras;</p> <p><i>PowerPoint;</i></p>	<p>- Consolidação das aprendizagens da aula.</p>
--	--	---	----------------------	---	--

		<p>este documento aborda o comércio interno ou o comércio externo? Que aspetos vos remetem para o comércio interno?);</p> <p>3.3. Exploração de dois documentos escritos relacionados com a realização das feiras (Questões orientadoras: Tendo em conta o documento, o que está retratado no mesmo? Quais as principais características deste evento? Nos dias de hoje, conhecem algum local onde isto aconteça?);</p> <p>3.3.1. Exploração de dois documentos relativos às cartas de feira (Questões orientadoras: Quem redigia as cartas de feira? Qual era a sua função? Tendo em consideração os documentos aqui apresentados, quais os nomes dos reis que tiveram esta iniciativa? Que impacto teriam estas feiras no desenvolvimento e crescimento das cidades? As feiras eram de longa ou curta duração?);</p> <p>3.3.2. Análise de um documento escrito sobre as feiras francas e identificação da sua principal característica;</p> <p>3.3.3. Análise de um mapa referente à realização de feiras em Portugal, no século XIII (Questões orientadoras: O que se encontra representado neste mapa? Em que região de Portugal se encontrava a maior concentração de feiras?).</p> <p>4. Conclusão do preenchimento do esquema, colado no caderno diário na aula anterior, relativo às atividades económicas.</p> <p>5. Continuação do preenchimento do ‘Glossário de Pequenos Historiadores’</p> <p>5.1. Entrega, aos alunos, da última parte do glossário;</p>	<p>5’</p> <p>8’</p>	<p>Caderno diário;</p> <p>Vídeo sobre a temática da aula;</p>	
--	--	---	---------------------	---	--

		<p>5.2. Visualização de um vídeo, feito pela professora, sobre a temática da aula;</p> <p>5.3. Levantamento de ideias, em grande grupo, e construção, em conjunto com os alunos, dos conceitos de comércio interno, feiras francas e almocreves (Questões orientadoras: Tendo em consideração as informações contidas no vídeo, como poderíamos definir o comércio interno? E o que entendem por feiras francas? Quem foram, então, os almocreves?);</p> <p>5.4. Registo dos conceitos no glossário entregue anteriormente.</p> <p>Consolidação da aula</p> <p>6. Realização do jogo ‘Bingo Histórico!’</p> <p>6.1. Entrega, a cada par, de um cartão e de um conjunto de sete botões;</p> <p>6.2. Leitura das questões relacionadas com o tema da aula por parte da professora. Caso os alunos contenham a resposta no seu cartão, devem colocar um botão nesse local. Assim que um par complete o seu cartão, os mesmos devem dizer ‘Bingo Histórico!’, sendo o seu cartão alvo de correção, por parte da professora.</p>	10’	<p>Glossário de Pequenos Historiadores;</p> <p>Cartões para o Bingo;</p> <p>Cartões com as perguntas;</p> <p>Botões.</p>	
--	--	--	-----	--	--

Planificações de Português

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	PERCURSO/ ATIVIDADES	MATERIAIS/ RECURSOS	TEMPO
<p>Oralidade Expressão oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as imagens intrusas; - Justifica as suas opções; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização da atividade: ‘Alerta intruso!’ <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Distribuição, debaixo das cadeiras dos alunos, de várias imagens relacionadas com o tema da aula. Porém, entre elas, algumas são intrusas. Neste sentido, serão distribuídas imagens de vários tipos de árvores, incluindo a árvore presente na capa do livro <i>A Árvore</i>, de Sophia de Mello Breyner, imagens que representam a água, nas suas diversas formas, assim como as imagens intrusas; 1.2. Descoberta das imagens e identificação, em grande grupo, daquelas que são intrusas; 1.3. Diálogo com os alunos sobre qual poderá ser a temática da aula e questionamento sobre a razão da seleção das imagens de árvores, por parte da professora; 1.4. Tentativa de identificação, por parte dos alunos, da celebração do Dia Mundial da Árvore (Questões orientadoras: Sabiam que hoje se celebra o Dia Mundial da Árvore? Por que razão celebramos este dia? Qual a importância das árvores e da natureza no nosso dia a dia?); 1.5. Realce das imagens que contêm a capa do livro <i>A Árvore</i> e reconhecimento, pelos alunos, da obra que será abordada na aula. 	<p>Imagens;</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Oralidade/ Compreensão Retenção de informação oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retém informações de um vídeo; 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Visualização de um vídeo <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Entrega, a cada aluno, do ‘Cartão de Identificação de Sophia de Mello Breyner Andresen’, em formato de árvore, remetendo para a ideia da árvore genealógica (cf. Apêndice A1); 2.2. Visualização de um vídeo sobre a vida da autora e preenchimento dos dados, tendo em consideração as informações contidas no vídeo; 	<p>Cartão de identificação de Sophia de Mello Breyner Andresen;</p>	<p>15 minutos</p>

<p>Leitura/ Educação Literária</p> <p>Leitura Compreensão do texto narrativo</p> <p>Gramática (consolidação)</p>	<p>- Escuta atentamente a leitura;</p> <p>- Lê com entoação e ritmo adequados;</p>	<p>2.3.Partilha das respostas dos alunos e correção das mesmas, em grande grupo, parando o vídeo nos momentos-chave, sendo que, à medida que os alunos vão identificando as informações, a professora vai revelando as folhas da árvore, onde se encontram escondidas as respostas do desafio.</p> <p>3. Introdução ao conto “A Árvore”, da obra <i>A Árvore</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen</p> <p>3.1.Entrega, a cada aluno, de um excerto do conto, em formato de papel;</p> <p>3.2.Leitura expressiva, pela professora, com um ambiente sonoro adequado ao texto em questão;</p> <p>3.3.Escolha, por alguns alunos, selecionados aleatoriamente, de um cartão (cf. Apêndice A2) que contém a indicação de um parágrafo, bem como a forma de como o mesmo terá de ser lido (feliz, orgulhoso, triste, revoltado, entre outras);</p> <p>3.4.Leitura silenciosa do conto, por parte dos alunos, para posterior leitura em voz alta;</p> <p>3.5.Leitura do conto, por parte dos alunos, seguindo as indicações do modo de leitura, tendo, também, em atenção o parágrafo que lhe foi atribuído.</p> <p>4. Compreensão do conto: realização do jogo ‘História & Companhia’</p> <p>4.1.Organização da turma em grupos de quatro elementos;</p> <p>4.2.Distribuição de quadros brancos a cada grupo;</p> <p>4.3.Atribuição, a cada elemento, de uma função no jogo: porta-voz, anotador, orientador e silenciador;</p> <p>4.4.Entrega, a cada grupo, de um cartão de controlo, onde os alunos irão colocar um autocolante, entregue pela professora, sempre que vencerem uma das categorias;</p> <p>4.5.Lançamento, por parte de cada grupo, de um dado, para se verificar qual o grupo que obtém a maior pontuação para dar início ao jogo;</p> <p>4.6.Resposta a um conjunto de questões de compreensão pertencentes a várias categorias: mímica, questões de compreensão, palavras proibidas e gramática. Vence o jogo o grupo que completar, em primeiro lugar, o desafio de todas as categorias, respeitando o tempo estipulado pela ampulheta.</p>	<p>Excerto do documentário “Sophia de Mello Breyner Andresen – O Nome das Coisas”, da RTP2</p> <p>Excerto do conto “A Árvore”, em formato de papel;</p> <p>Cartão com a indicação dos parágrafos e do modo de leitura;</p> <p>Quadros brancos;</p> <p>Cartão de controlo;</p> <p>Dado de cartão;</p>	<p>20 minutos</p> <p>25 minutos</p>
---	--	--	--	-------------------------------------

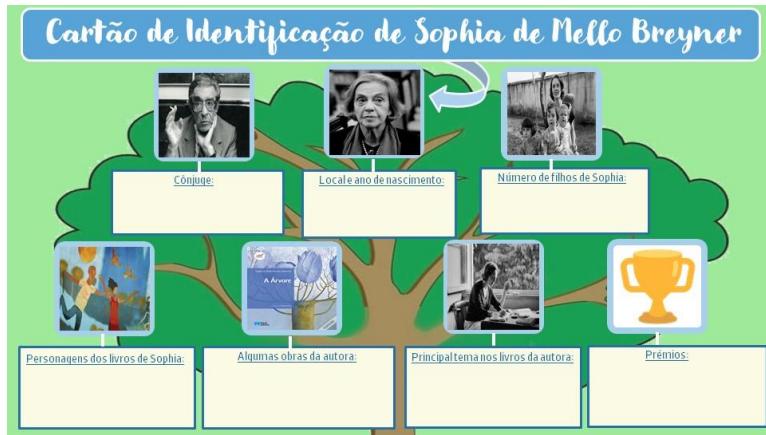
<p>Escrita Produção de texto</p>	<p>Identifica as características de uma quadra;</p> <p>Indica palavras que possam ser integradas nas quadras;</p> <p>Redige quadras.</p>	<p><u>Nota:</u> Todos os elementos do grupo devem participar numa das categorias. <u>Nota¹:</u> Os alunos devem, sempre que possível, consultar o texto para justificar as suas respostas.</p> <p>5. Escrita de quadras relacionadas com o Dia Mundial da Árvore</p> <p>5.1. Diálogo com os alunos sobre as razões que nos levam a celebrar o Dia Mundial da Árvore, tendo em consideração o texto lido anteriormente;</p> <p>5.2. Apresentação de exemplos de quadras relacionadas com o dia em questão;</p> <p>5.3. Identificação, por parte dos alunos, das principais características de uma quadra;</p> <p>5.4. Entrega, a cada par, de uma folha para a planificação do seu texto;</p> <p>5.5. Partilha, em grande grupo, de palavras relacionadas com a temática da aula;</p> <p>5.6. Escrita das quadras no caderno diário;</p> <p>5.7. Leitura e apresentação, à turma, das quadras criadas;</p> <p>5.8. Escrita das frases num suporte de cartão, em formato de folha de uma árvore e colagem num cartaz alusivo ao Dia Mundial da Árvore, para posterior afixação.</p>	<p>Cartões com as questões;</p> <p>Folha para a planificação das quadras;</p> <p>Suporte para a escrita;</p> <p>Cartaz.</p>	<p>30 minutos</p>
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de exposição de ideias; • Capacidade compositiva e criatividade; • Relação e cooperação intergrupar; • Respostas dadas nas tarefas propostas ao longo da aula; • Empenho e participação na realização das tarefas. 				

DOMÍNIOS/ CONTEÚDO S	COMPETÊNCIAS	PERCURSO/ ATIVIDADES	MATERIAIS/ RECURSOS	TEMPO
<p>Leitura/ Compreensão Compreensão das ideias-chave do poema;</p> <p>Oralidade Produção Argumentação favorável e desfavorável</p>	<p>Identifica as ideias-chave do poema;</p> <p>Atribui um título ao poema;</p> <p>Identifica o tema da notícia;</p> <p>Apresenta a sua opinião relativamente ao tema;</p> <p>Apresenta argumentos para defender a sua opinião.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação dos poemas “O Dia da Água”, da obra <i>O Livro dos Dias</i>, de José Jorge Letria e “Á de Água”, da obra <i>O Alfabeto da Natureza</i>, de José Jorge Letria <ol style="list-style-type: none"> 1.1.Organização da turma em cinco grupos, mantendo a formação criada na aula anterior; 1.2.Projeção, no quadro, dos poemas, sem título; 1.3.Leitura, por parte dos alunos, dos poemas; 1.4.Diálogo, em grande grupo, sobre questões relacionadas com os textos (Questões orientadoras: Qual o tema destes poemas? Por que razão os trouxe hoje? Se tivessem de dar um título a estes poemas, qual seria? Qual a mensagem que podemos destacar? Sabem que dia celebramos hoje? Qual a importância deste dia?). 2. Exploração do título da notícia “Os oceanos estão afogados em plástico” <ol style="list-style-type: none"> 2.1.Partilha de ideias, pelos alunos, que surjam associadas ao título da notícia, que será o mote para a realização de um debate; 2.2.Exploração das opiniões dos alunos, no que diz respeito ao tema em questão. 3. Realização do debate ‘Por um coração azul mais limpo!’ <ol style="list-style-type: none"> 3.1.Organização da turma em grupos de quatro elementos – dois grupos irão defender a grande presença de plástico no nosso dia a dia; dois grupos irão defender o papel negativo que o plástico apresenta, relativamente à poluição dos oceanos e um grupo apresentará medidas/soluções para que a poluição dos oceanos seja evitada; 3.2.Entrega, a cada grupo, das regras do debate, de um guião para o mesmo e de uma folha com Qr codes que direcionam os alunos para links que lhes proporcionam uma pesquisa orientada e exploração desses documentos em grande grupo; 3.3.Escolha e organização dos argumentos, por parte de cada grupo; 	<p>Poemas “O Dia da Água”, da obra <i>O Livro dos Dias</i> e “Á de água”, da obra <i>O Alfabeto da Natureza</i></p> <p>Notícia “Os oceanos estão afogados em plástico”</p> <p>Regras do debate;</p> <p>Guião para o debate;</p> <p>Qr codes para a pesquisa orientada.</p>	<p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p>

		<p>3.4. Apresentação, de cada grupo, dos argumentos, justificando as opções tomadas, de forma intercalada.</p> <p>4. Realização de uma autoavaliação da aula, por parte dos alunos</p> <p>4.1. Entrega, aos alunos, de uma tabela de autoavaliação e de um conjunto de autocolantes com as designações ‘Estive com a cabeça nas nuvens’, ‘Tenho dúvidas’, ‘Correu bem’ e ‘Aprendi muito!’;</p> <p>4.2. Preenchimento da tabela e reflexão sobre as respostas em grande grupo.</p>		<p>5 minutos</p>
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de exposição de ideias; • Relação e cooperação intergrupar; • Participação e qualidade do argumentário; • Respostas dadas nas tarefas propostas ao longo da aula; • Empenho e participação na realização das tarefas. 				

APÊNDICES DE A - MATERIAIS DA UNIDADE DIDÁTICA *PLANTAR, CULTIVAR, TEMOS UM PLANETA AZUL PARA CUIDAR*

Apêndice A1 – Cartão de Identificação de Sophia de Mello Breyner




Apêndice A2 – Cartão com a indicação do parágrafo e do modo de leitura a adotar pelos alunos

Para o texto ler, uma emoção deves fazer transparecer!

1.º Parágrafo

Era uma vez – em tempos muito antigos, no arquipélago do Japão – uma árvore enorme que crescia numa ilha muito pequenina. Os japoneses têm um grande amor e um grande respeito pela Natureza e tratam de todas as árvores, flores, arbustos e musgos com muito cuidado e com um constante carinho. Assim, o povo dessa ilha sentia-se feliz e orgulhoso por possuir uma árvore tão grande e tão bela: em nenhuma outra ilha do Japão, nem nas maiores, existia outra árvore igual. E, nas tardes de verão, as pessoas vinham sentar-se debaixo da larga sombra e admiravam a grossura rugosa e bela do tronco, maravilhavam-se com a leve frescura da sombra, o suspirar da brisa entre as folhagens perfumadas. Assim foi durante várias gerações.

Qual o modo de leitura que devo utilizar?




Feliz

Para o texto ler, uma emoção deves fazer transparecer!

5.º Parágrafo

Então começaram a chegar viajantes e armadores que queriam aquela ótima madeira para fabricar barcos. Mas a população não quis. Reuniram-se todos outra vez em conselho e decretaram:

Qual o modo de leitura que devo utilizar?




Irritado/a

Para o texto ler, uma emoção deves fazer transparecer!

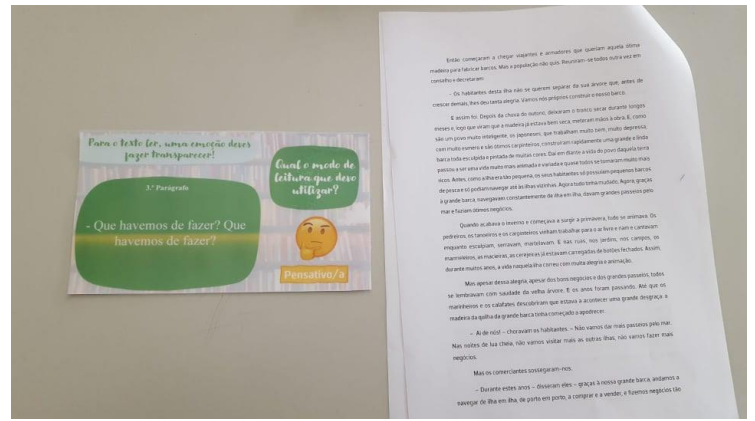
12.º Parágrafo

– Durante estes anos – disseram eles – graças à nossa grande barca, andamos a navegar de ilha em ilha, de porto em porto, a comprar e a vender, e fizemos negócios tão bons que juntamos muito dinheiro. Por isso, como aqui não há outra árvore enorme, e as árvores que agora temos fazem muita falta se foram cortadas, estamos dispostos a ir às outras ilhas comprar boa madeira. E todos juntos podemos construir outra grande barca.

Qual o modo de leitura que devo utilizar?



Orgulhoso/a



Apêndice B – Unidade Didática *Com a cabeça na lua: uma viagem pelo Sistema Solar, para números decimais colecionar!*

Domínios: **Leitura, Educação Literária, Gramática**

Conhecimentos, capacidades e atitudes: Ler textos com entoação e ritmo adequados; Realizar leitura silenciosa e autónoma; Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; Ouvir ler obras literárias; Fazer a leitura dramatizada de obras literárias; Conjuguar verbos regulares e irregulares no presente e no futuro do modo indicativo; Identificar a classe das palavras: determinante possessivo.

Descritores do Perfil do Aluno: Leitor (A, B, C, D, F, H, I), Criativo (A, C, D, J), Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J), Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J), Comunicador (A, B, D, E, H).

Português

Matemática

Com a cabeça na lua : uma viagem pelo Sistema Solar, para números decimais coleccionar!

Temas, tópicos e subtópicos: **Números e operações**

Conhecimentos, capacidades e atitudes: Ler e representar números no sistema de numeração decimal até à centena de milhar, identificar o valor posicional de um algarismo e relacionar os valores das diferentes ordens e classes; Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia).

Descritores do Perfil do Aluno: Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J), Crítico/Analítico (A, B, C, D, G), Indagador/Investigador (C, D, F, H, I).

Expressões (Educação Física, Artes visuais)

Estudo do Meio

Domínios: **Percursos na natureza, Experimentação e criação.**

Conhecimentos, capacidades e atitudes: Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso, combinando as habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a perceção da direcção do ponto de partida e outros pontos de referência; Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

Descritores do Perfil do Aluno: Criativo/Crítico/Analítico (A, B, C, D, G, J), Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J).

Domínios: **Natureza, Sociedade/Natureza/Tecnologia**

Conhecimentos, capacidades e atitudes: Relacionar os movimentos de rotação e translação da Terra com a sucessão do dia e da noite e a existência de estações do ano; Compreender que as fases da Lua resultam do seu movimento em torno da Terra e dependem das posições relativas da Terra e da Lua em relação ao Sol; Reconhecer as potencialidades da internet, utilizando as tecnologias de informação e da comunicação com segurança e respeito, mantendo as informações pessoais em sigilo; Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Descritores do Perfil do Aluno: Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J), Indagador/Investigador (C, D, F, H, I), Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J).

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
<p>Manhã (9h às 10h30 e 11h às 12h30)</p> <p>20 minutos</p>	<p>Desafio inicial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação, à turma, de um baú misterioso, levado para a sala de aula pela professora <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Organização da turma em quatro grupos de cinco elementos; 1.2. Distribuição, a cada grupo, do poema “No meu baú” da obra <i>Versos quase matemáticos</i>, de João Pedro Mésseder, bem como desafios matemáticos associados ao poema, sendo que as respostas aos desafios irão permitir, aos alunos, a abertura do baú (cf. Apêndice B1). Após a resolução de cada desafio, cada grupo irá obter um conjunto de letras que desvendam o local onde está escondida a chave que abre o baú; 1.3. Correção, em grande grupo, dos desafios, sendo que um dos elementos de cada grupo dirigir-se-á ao quadro para a resolução de um dos desafios; 1.4. Junção dos códigos de todos os grupos e abertura do baú; 1.5. Decifração da mensagem que se encontra dentro do baú, sendo que a mesma está em código. Assim, é necessário que os alunos desvendem o mesmo, através do preenchimento dos espaços, descobrindo a mensagem secreta - “Hoje, iremos viajar pelo Sistema Solar.” <p><u>Nota:</u> Dentro do baú encontram-se, ainda, os Diários de Pequenos Astronautas (cf. Apêndice B2) e os computadores com os desafios, apresentados na ferramenta <i>PowerPoint</i>, (cf. Apêndice B3) que serão utilizados numa outra atividade, os Blocos Lunáticos para o Peddy Paper Lunático (cf. Apêndice B4) e, ainda, a obra que será explorada, na aula, com os alunos – <i>A que sabe a lua?</i>, de Michael Grejniec.</p> 	<p>- Baú;</p> <p>- Poema “No meu baú”, da obra <i>Versos Quase Matemáticos</i>, de João Pedro Mésseder, e desafios matemáticos;</p> <p>- Mensagem em código;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>C - Raciocínio e resolução de problemas</p>
<p>5 minutos</p>	<p>Desenvolvimento das estratégias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Projeção de uma imagem que ilustra o diálogo entre três personagens <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Leitura dos diálogos, por parte de três alunos, e identificação do principal tema da conversa entre as personagens; 2.2. Descoberta do significado da expressão ‘Estar com a cabeça na lua’ e reconhecimento, pelos alunos, de situações em que os mesmos tenham estado com a cabeça na lua. 	<p>- Imagem com o diálogo das três personagens</p> <p>- Tiras de papel;</p>	<p>B – Informação e comunicação</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p>

15 minutos	<p>3. Introdução à obra <i>A que sabe a lua?</i>, de Michael Grejniec</p> <p>3.1. Apresentação, à turma, da questão “A que sabe a lua?”;</p> <p>3.2. Entrega, a cada aluno, de uma tira de papel com a frase ‘Para mim, a lua sabe a _____’;</p> <p>3.3. Escrita, por parte do aluno, da resposta que, na sua opinião, lhe parece mais adequada;</p> <p>3.4. Partilha, em grande grupo, das respostas dos alunos.</p>	<p>- Livro <i>A que sabe a lua?</i>, de Michael Grejniec</p> <p>- Texto em formato de papel;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p>
20 minutos	<p>4. Audição da obra <i>A que sabe a lua?</i></p> <p>4.1. Entrega, a cada aluno, do texto, em formato de papel;</p> <p>4.2. Leitura da obra, pela professora, com um ambiente sonoro de uma viagem espacial e com a luz apagada, transformando a sala de aula numa viagem ao espaço;</p> <p>4.3. Destaque, com diferentes cores, dos diferentes parágrafos ao longo do texto;</p> <p>4.4. Distribuição, pelos alunos, de cartões com as falas do narrador, as falas dos animais, o modo de leitura e o parágrafo com a cor correspondente. Assim sendo, os alunos escolhidos, ao lerem a sua fala, terão de interpretar o animal que lhes calhou ou o narrador, tendo, também, em atenção o modo de leitura indicado;</p> <p>4.5. Leitura silenciosa, por parte dos alunos, para posterior leitura em voz alta;</p> <p>4.6. Leitura em voz alta, tendo em consideração as indicações dadas.</p>	<p>- Cartões com a indicação do parágrafo e do modo de leitura;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p>
70 minutos	<p>5. Realização da atividade ‘Uma viagem pelo Sistema Solar, para um mistério desvendar!’</p> <p>5.1. Entrega, a cada grupo, de um computador e de um Diário de Pequenos Astronautas;</p> <p>5.2. Resposta, por parte dos alunos, aos desafios, lançados na ferramenta PowerPoint, e registo, nos Blocos de Pequenos Astronautas, das respostas dadas às tarefas;</p> <p>5.3. Apresentação do mistério e descoberta, pelos alunos, dos desafios que devem resolver: que elemento do Sistema Solar os animais queriam provar de seguida, qual o animal que deu a primeira dentada e que sabor tinha;</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Diário de Pequenos Astronautas;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>C - Raciocínio e resolução de problemas</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p>

	<p>Qual o outro elemento do Sistema Solar escolhido pelos animais?</p> <p>a) Neste desafio, são disponibilizados os comprimentos de cada animal da obra <i>A que sabe a lua?</i>, sendo que os alunos devem rodear a parte inteira desses números. Depois de realizarem essa tarefa, têm de comparar as alturas dos animais, decidindo qual o maior e o menor. Por fim, consultam o criptograma disponibilizado, reconhecendo qual a letra que surge associada à parte inteira de cada número que rodearam anteriormente, descobrindo, assim, qual o astro mistério.</p> <p><u>Elemento do Sistema Solar escolhido pelos animais: Sol.</u></p> <p>b) Depois de descobrirem o astro mistério, os alunos vão analisar o poema “Sol”, da obra <i>O Alfabeto da Natureza</i>, de José Jorge Letria, identificando o número de versos, as rimas presentes nos primeiros quatro versos, os determinantes possessivos, bem como a que conjugação pertencem os verbos que surgem no poema. De seguida, é pedido aos alunos para conjugarem os dois verbos que surgem sublinhados – um no futuro do modo indicativo e o outro no presente do modo indicativo.</p> <p>Qual o animal que deu a primeira dentada?</p> <p>a) No seguinte desafio, apresentam-se aos alunos as diferentes distâncias entre os astros do Sistema Solar e o Sol, em unidades astronómicas. Assim sendo, os alunos devem colocar esses números decimais na tabela, de modo que consigam organizá-los nas diferentes ordens e classes;</p> <p>b) Depois de organizarem os números na tabela, os alunos devem identificar qual o número correspondente a cada leitura apresentada e fazer, também, a leitura dos números que não apresentam uma. Depois de realizadas as leituras dos números, os alunos verificam que a cada número está associada uma sílaba que, depois de organizadas, permitem a descoberta do animal que deu a primeira dentada.</p> <p><u>Animal que deu a primeira dentada: Leopardo.</u></p>		<p>E- Relacionamento Interpessoal G – Desenvolvimento pessoal e autonomia I – Saber científico e tecnológico</p>
--	--	--	--

<p>Tarde (14h às 15h30 e 16h30 às 17h30)</p> <p>40 minutos</p>	<p>Que sabor tinha o astro misterioso?</p> <p>a) Depois de saberem qual o animal responsável, os alunos devem descobrir qual o sabor do astro mistério. Para isso, devem, em primeiro lugar, identificar qual o animal que comeu a maior parte da lua. Assim, na tabela, os alunos representam a quantidade de lua que cada animal comeu, tanto em fração, como em número decimal. Seguidamente, representam a parte da lua que sobrou a cada animal, apresentando, igualmente, o resultado em fração e em número decimal. Depois de resolvidos os desafios, os alunos têm acesso a uma sopa de letras, onde se encontra escondido o sabor do astro misterioso.</p> <p><u>Sabor do astro mistério:</u> Chocolate.</p> <p><u>Nota:</u> No caso de alguns grupos terminarem mais rapidamente os desafios, terão a oportunidade de decorar o seu Certificado de Astronauta (cf. Apêndice B5), através da pintura do certificado, bem como do recorte e colagem da sua própria fotografia.</p> <p>5.4. Exploração, em grande grupo, de um <i>PowerPoint</i> relativo ao sistema de numeração decimal.</p> <p>6. Realização do ‘Peddy Paper Lunático!’</p> <p>6.1. Divisão da turma em dois grupos de sete elementos e um grupo de seis elementos;</p> <p>6.2. Apresentação, aos alunos, das regras do Peddy Paper;</p> <p>6.3. Entrega, a cada grupo, de uma fita que os identifica enquanto grupo, assim como um Bloco Lunático, nos quais se encontram os desafios, bem como a ordem dos locais que os alunos devem visitar;</p> <p>6.4. Deslocação, por parte dos grupos, pelos locais, acompanhados pelas professoras, seguindo as indicações dadas;</p> <p>6.5. Visita dos locais, onde estão escondidos os cartões¹ que os alunos devem recolher, e resposta, pelos mesmos, aos desafios que se encontram associados a cada local, no Bloco Lunático.</p> <p><u>Nota¹:</u> Ao longo do Peddy Paper, por cada desafio superado, os alunos vão encontrando cartões com conceitos relacionados com a temática da aula, sendo que estes vão ser necessários para o preenchimento de um esquema de consolidação.</p> <p>7. Visualização do vídeo ‘O Sol e a Lua: uma viagem inesquecível pelo Sistema Solar!’, realizado pela professora</p>	<p>- Certificado de Astronauta;</p> <p>- <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- Fita do grupo;</p> <p>- Envelopes com os cartões;</p> <p>- Bloco Lunático;</p> <p>- Vídeo realizado pelo professora;</p> <p>- <i>Edpuzzle</i>;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E- Relacionamento Interpessoal</p> <p>G – Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>J- Consciência e domínio do corpo</p>
---	--	---	--

20 minutos	<p>7.1. Entrega, a cada aluno, de um guião de exploração;</p> <p>7.2. Visualização do vídeo, na ferramenta <i>Edpuzzle</i>, e preenchimento dos desafios presentes no guião. À medida que os alunos vão vendo o vídeo, a ferramenta lança questões, que podem ser de verdadeiro e falso, de resposta curta ou de resposta aberta, sendo que as mesmas se encontram no guião;</p> <p>7.3. Partilha das respostas dos alunos e correção, em grande grupo, das mesmas.</p>	- Guião de exploração do vídeo;	A - Linguagens e Textos B – Informação e comunicação I – Saber científico e tecnológico
15 minutos	<p>8. Elaboração de um esquema-síntese sobre os conceitos abordados no vídeo</p> <p>8.1. Apresentação, à turma, de um esquema-síntese sobre a temática da aula;</p> <p>8.2. Entrega, a cada aluno, de um cartão com um conceito relacionado com a temática do vídeo e da aula, sendo que estes cartões foram recolhidos pelos diferentes grupos ao longo do <i>Peddy Paper Lunático</i>;</p> <p>8.3. Preenchimento do cartaz, com o auxílio dos alunos, colando os cartões nos respetivos locais.</p>	- Esquema-síntese;	A - Linguagens e Textos
25 minutos	<p>9. Preenchimento do ‘Glossário de Pequenos Astronautas’</p> <p>9.1. Entrega, a cada aluno, do Glossário de Pequenos Astronautas;</p> <p>9.2. Construção, em conjunto com os alunos, dos conceitos de astro, estrela, planeta, movimento de translação, movimento de rotação e fases da lua.</p>	- Glossário de Pequenos Astronautas;	G – Desenvolvimento pessoal e autonomia I – Saber científico e tecnológico D - Pensamento crítico e pensamento criativo
15 minutos	<p>10. Realização do jogo: “Quem é quem?”</p> <p>10.1. Distribuição, a cada grupo, de um conjunto de cartões virados para baixo;</p> <p>10.2. Escolha, por cada elemento do grupo, de um cartão e leitura da informação que o mesmo contém;</p> <p>10.3. Descoberta dos cartões que contêm a mesma informação, ou seja, um determinado conceito e a sua definição, sendo que, sempre que um elemento do grupo descobrir os cartões que formam um par, pode jogar novamente. O jogo termina quando não existirem mais cartões por descobrir.</p>	- Cartões para o jogo.	E- Relacionamento Interpessoal G – Desenvolvimento pessoal e autonomia I – Saber científico e tecnológico
Avaliação formativa	<p>Critérios de avaliação formativo:</p> <p>- Interesse, participação e empenho dos alunos; Respostas aos desafios da atividade ‘Uma viagem pelo Sistema Solar, para um mistério desvendar!’; Capacidade de trabalhar em grupo; Respostas dadas às restantes tarefas propostas ao longo da aula.</p>		

APÊNDICES DE B - MATERIAIS DA UNIDADE DIDÁTICA COM A CABEÇA NA LUA: UMA MISSÃO PELO SISTEMA SOLAR, PARA NÚMEROS DECIMAIS COLECIONAR

Apêndice B1 – Baú misterioso levado para a sala de aula



Apêndice B2 – Diários de Pequenos Astronautas



S de Sol

“Para os antigos foi um deus na sua posição cimeira e ilumina o nossos dias sempre da mesma maneira. Se é tempo de eclipse, no céu deixamos de o ver e logo há quem preveja que algo mau vai acontecer. Mas o Sol é uma estrela que nos dita as suas leis, soberano com mais brilho que a coroa de mil reis.”

José Jorge Letria, *O Alfabeto da Natureza*, Oficina do Livro, 2012

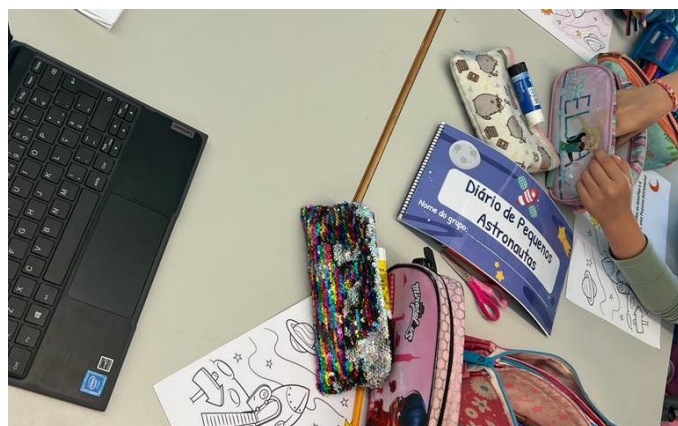
1. Leiam o seguinte poema e identifiquem:

- O número total de versos
- As rimas, nos primeiros quatro versos, com um lápis de cor azul;
- Os determinantes possessivos a amarelo;
- Os verbos da primeira conjugação com um lápis cor de laranja, os verbos da segunda conjugação com um lápis de cor verde e os verbos da terceira conjugação com um lápis de cor vermelho.

2º Desafio

Façam, agora, a ligação entre o número decimal e a sua leitura. Criem, de seguida, a leitura para os número que não apresentam uma.

0,387		Zero unidades, três décimas, oito centésimas e sete milésimas.
0,723		Cinco mil duzentas e três milésimas.
1,000		Zero unidades e setecentas e vinte e três milésimas.
1,524		
5,203		



Apêndice B3 – Desafios lançados na ferramenta PowerPoint

1º Desafio

1. Rodeiem a parte inteira dos seguintes número.

2. Comparem os seguintes números, colocando os sinais $<$, $>$ ou $=$.

2,70 0,80 1,50

2,10 2,35 0,20

1,00 0,40

2,70 — 1,50 0,20 — 0,40

0,80 — 2,35 2,10 — 1,00

2º Desafio

Conhece, agora, as distâncias entre os astros do Sistema Solar e o Sol! Coloca estes números na tabela disponível no Diário de Pequenos Astronautas.

PLANETA	DISTÂNCIA MÉDIA AO SOL EM UNIDADES ASTRONÓMICAS (UA)
Mercúrio	0,387
Vénus	0,723
Terra	1,000
Marte	1,524
Júpiter	5,203

3º Desafio

Na tabela, a parte cor de rosa representa a quantidade de lua que cada animal comeu. Complete, agora, os espaços em branco e descubram qual o animal que comeu mais partes da lua, apresentando o resultado em fração e número decimal.

Rato			
Girafa			
Leão			

Resposta: _____

3º Desafio

Agora que já resolveram todos os desafios, chegou o momento de descobrir o sabor do astro misterioso. Procurem, na sopa de letras, a resposta e pintem, com uma cor à vossa escolha, a solução desta questão!

E	I	W	V	H	P	X	X	Y	K	V	B
I	J	K	K	M	G	R	J	F	S	O	R
H	U	C	J	Z	E	U	K	A	A	S	K
I	D	Z	W	E	A	H	X	S	D	B	J
M	N	T	B	Q	F	U	Q	X	W	I	X
Z	A	B	S	D	P	Z	R	C	T	T	I
S	T	E	S	H	I	S	S	K	K	A	G
X	I	U	G	Z	B	H	R	Z	Q	O	F
D	L	R	L	V	O	S	U	O	G	D	L
T	C	G	M	K	O	R	S	W	K	C	Z
K	V	C	H	O	C	O	L	A	T	E	A
E	J	O	H	G	W	R	G	H	Q	V	F

Sabor do astro mistério: _____

Apêndice B4 – Blocos Lunáticos utilizados no Peddy Paper Lunático

1.º local ao qual se devem dirigir:

Biblioteca da escola

Desafio da biblioteca

1. Leiam o seguinte poema.

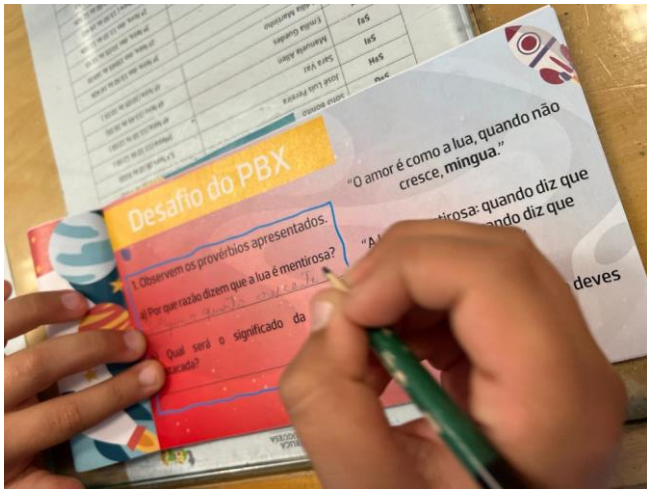
a) Qual o tema deste poema?

b) Se tivessem de lhe dar um título, qual seria?

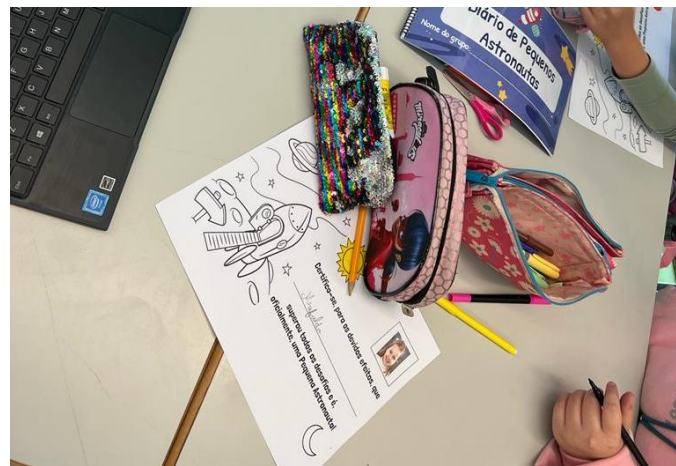
c) Indiquem três verbos que se encontrem no infinitivo.

“É companheira da Terra que noite fora vigia até ao raiar da aurora e ao despertar do dia, e sendo isso é muito mais do que se possa imaginar pois até comanda as marés que animam a vida do mar. Sendo um outro planeta, satélite do que nós somos, é a branca luz noturna que nos lembra o que já fomos.”

José Jorge Letria, *O Alfabeto da Natureza*, Oficina do Livro, 2012



Apêndice B5 – Certificado de astronauta



Apêndice C – Unidade Didática *O passado aqui tão perto: palavrear, combater e superar!*

6.º ano (Português) – 4 de abril

- Realização da atividade ‘Um segredo bem guardado!’: escrita, por parte de cada aluno, de uma palavra que tenha algum significado para eles;
- Apresentação, à turma, da palavra ‘Pandemia’;
- Criação de um mapa conceitual, por parte dos alunos, apresentando palavras, retiradas do poema “O limpa-palavras”, que se apliquem ao contexto em que vivemos atualmente, ou seja, a pandemia provocada pela doença da Covid-19;
- Realização da atividade: ‘Escrita à maneira de...Álvaro Magalhães’;
- Escrita dos versos, pelos alunos, num suporte de cartão, em formato de coração e colagem no cartaz da ‘Árvore das Palavras’.

**O passado aqui tão
perto: palavrear,
combater e
superar!**

3.º ano – 27 de abril

- Exploração de um vídeo, em formato de entrevista, realizado pela professora;
- Realização da atividade ‘Um segredo bem guardado!’;
- Audição e interpretação da música “Carta de Guerra”, de Bárbara Tinoco;
- Realização da atividade: ‘Viajar, viajar, para a fome eliminar!’;
- Realização da atividade ‘Presidente por um dia!’.

5.º ano (História e Geografia de Portugal) – 19 e 20 de abril

- Realização da atividade: ‘Palavras à solta!’;
- Visualização de uma imagem referente à pandemia provocada pela doença da Covid-19 e as doenças provocadas pela peste negra no século XIV;
- Observação de um documento iconográfico de um médico, no século XIV, durante a peste negra, e comparação com os profissionais de saúde, atualmente;
- Visualização de um excerto de um episódio da série “Dr. House” e diálogo, em grande grupo, sobre as características da doença, enunciadas no vídeo, e as semelhanças entre a peste negra, vivida no século XIV, e a pandemia causada pela doença da Covid-19;
- Identificação, por parte dos alunos, das principais características das Guerras Fernandinas.

Planificação de Português

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	PERCURSO/ ATIVIDADES	MATERIAIS/ RECURSOS	TEMPO
<p>Leitura/ Educação Literária</p>	<p>- Regista uma palavra que tenha significado para si;</p> <p>- Identifica a importância das palavras no nosso dia a dia;</p>	<p>1. Realização da atividade: ‘Um segredo bem guardado’</p> <p>1.1. Entrega, a cada aluno, de uma tira de papel;</p> <p>1.2. Escrita, por parte de cada um, de uma palavra que tenha algum significado para eles. De seguida, os mesmos guardam para si a palavra que escreveram;</p> <p><u>Nota:</u> As palavras que os alunos escreveram serão retomadas para uma atividade que será realizada no final da aula.</p> <p>1.3. Diálogo, em grande grupo, sobre a importância das palavras (Questões orientadoras: Acham que as palavras são importantes? Porquê? Para que servem? Conseguiríamos comunicar sem elas?).</p> <p>2. Apresentação, à turma, de uma palavra escolhida pela professora</p> <p>2.1. Apresentação, aos alunos, da palavra ‘Pandemia’;</p> <p>2.2. Diálogo com os alunos sobre o impacto daquela palavra (Questões orientadoras: Para vocês, o que significa esta palavra? Se pudessem, apagavam-na do Mundo? Porquê? Será que conseguimos apagar ou limpar certas palavras?).</p>	<p>Tiras de papel;</p>	<p>10 minutos</p>
	<p>- Escuta atentamente a leitura;</p> <p>- Lê com entoação e ritmo adequados;</p>	<p>3. Leitura do poema “O limpa-palavras”, da obra <i>O Limpa-Palavras e Outros Poemas</i>, de Álvaro Magalhães</p> <p>3.1. Distribuição, a cada par de alunos, de um computador, sendo que o poema se encontra disponível na ferramenta <i>Storyjumper</i>;</p> <p>3.2. Leitura expressiva, do poema, pela professora;</p> <p>3.3. Seleção, numa roleta online, do nome dos alunos que irão ler algumas estrofes do poema;</p>	<p>Computadores; <i>Storyjumper</i>;</p> <p>Roleta online;</p>	<p>10 minutos</p>

<p>Educação Literária/ Compreensão Compreensão do texto poético</p>	<p>- Identifica palavras do poema que possam estar associadas ao contexto de pandemia;</p>	<p>3.4.Leitura, em voz alta, do poema, por parte dos alunos selecionados.</p> <p>4. Compreensão do poema: mapa conceitual</p> <p>4.1.Diálogo com os alunos sobre a importância das palavras existentes no poema;</p> <p>4.2.Partilha, em grande grupo, sobre possíveis formas de organizar as informações recolhidas (<u>possíveis respostas</u>: esquema, tópicos, entre outras);</p> <p>4.3.Exploração, pela professora e pelos alunos, do funcionamento da aplicação <i>goconqr</i>;</p> <p>4.4.Distribuição de computadores pelos grupos e realização de um mapa conceitual, recorrendo à aplicação <i>goconqr</i>. Contudo, o mapa conceitual deve focar-se na apresentação de palavras que os alunos considerem que se aplicam ao contexto em que vivemos atualmente, ou seja, a pandemia provocada pela doença da Covid-19, justificando as suas escolhas;</p> <p>4.5.Apresentação, à turma, por parte de cada grupo, dos mapas criados pelos mesmos.</p>	<p>Ferramenta <i>goconqr</i>;</p>	<p>25 minutos</p>
<p>Oralidade Interpretação e Comunicação</p>	<p>- Dramatiza a sua estrofe; - Seleciona os acessórios adequados à sua dramatização;</p>	<p>5. Pequena dramatização do poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães</p> <p>5.1.Organização da turma em cinco grupos de quatro elementos;</p> <p>5.2.Distribuição, numa roleta online, das estrofes que cada grupo terá de dramatizar; <u>Nota:</u> A roleta encontra-se disponível em https://app-sorteos.com/wheel/949MYZ</p> <p>5.3.Leitura silenciosa do poema, pelos alunos, e organização dos papéis dentro de cada grupo, para posterior dramatização; <u>Nota:</u> Serão disponibilizados acessórios na sala de aula, levados pela professora, para os alunos escolherem, complementando, assim, a sua dramatização.</p> <p>5.4.Apresentação, à turma, das dramatizações realizadas pelos alunos.</p>	<p>Poema “O limpa-palavras”, em formato de papel;</p> <p>Acessórios para a dramatização;</p>	<p>25 minutos</p>
<p>Escrita Escrita à maneira de...</p>	<p>- Indica palavras que possam ser integradas nos versos;</p>	<p>6. Realização da atividade: ‘Escrita à maneira de...Álvaro Magalhães’</p> <p>6.1.Projeção do verso “A palavra pássaro abre as asas para voar”;</p>	<p>Suporte de cartão em formato de coração;</p>	<p>20 minutos</p>

	<p>- Redige versos;</p>	<p>6.2.Partilha, pelos alunos, de sugestões para substituir a palavra ‘pássaro’ (A palavra _____ abre as asas para voar) e a professora regista no quadro;</p> <p>6.3.Partilha de sugestões para substituir a expressão ‘abre as asas para voar’ (A palavra pássaro _____) e registo no quadro;</p> <p>6.4.Escrita de um verso, por parte dos alunos, no caderno diário, utilizando a palavra que escreveram no início da aula, contruindo um verso semelhante ao que analisaram anteriormente (A palavra _____);</p> <p>6.5.Escrita dos versos num suporte de cartão, em formato de coração;</p> <p>6.6.Colagem dos cartões, com os versos dos alunos, no cartaz da “Árvore das Palavras” (cf. Apêndice C1).</p>	<p>Cartaz.</p>	
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de exposição de ideias; • Capacidade compositiva e criatividade; • Relação e cooperação intergrupar; • Empenho e participação na realização das tarefas. 				

Planificações de História e Geografia de Portugal

PLANO DE AULA

Lição n.º (50 min.)

Data: 19 de abril de 2022

Sumário: O século XIV europeu: as fomes, as pestes e as guerras.
Preenchimento de um esquema-síntese.
Visualização de um excerto da série “Dr. House”, relativo à peste negra.

Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII

Professora Estagiária: Joana Mendes

CONTEÚDOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	⌚	RECURSOS	AVALIAÇÃO
O século XIV europeu: fomes, pestes e guerras.	Referir as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-85;	<p>Motivação para a aula</p> <p>1. Realização da atividade: ‘Palavras à solta!’</p> <p>1.1. Apresentação, aos alunos, de uma imagem que contém algumas palavras soltas, sendo que algumas são intrusas. Assim, ao juntar as palavras certas, será possível a formação de uma frase que revelará o tema da aula: ‘Todos conviviam nas ruas sujas de uma cidade medieval.’ (Questões orientadoras: Tendo em conta as palavras aqui apresentadas, qual poderá ser a frase mistério? Por que razão as ruas se encontravam sujas? Será que esse aspeto teve alguma consequência na população? As doenças seriam muito graves? Conhecem alguma doença desta época?).</p>	5’	Imagem com as palavras;	- Grelha de observação direta com os seguintes critérios: - Participação, interesse e desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico;
		<p>Desenvolvimento da aula</p> <p>2. Visualização de uma imagem referente à pandemia provocada pela doença da Covid-19 e as doenças provocadas pela peste negra no século XIV (Questões orientadoras: O que podemos observar na</p>	5’	Imagem;	-Preenchimento do esquema-síntese;

		<p>primeira imagem? E que elementos conseguem destacar na segunda imagem? Será que ambas as imagens têm aspetos em comum? Será que se referem as duas a um mesmo tempo da História?).</p> <p>3. Exploração de um <i>PowerPoint</i> que contém diversas fontes a serem analisadas</p> <p>3.1. Análise de um documento referente à fome no século XIV (Questões orientadoras: Em que ano surgiu a fome em Portugal? Teve alguma consequência? Por que razão a população estava nesta situação?);</p> <p>3.2. Exploração de um documento escrito referente à Lei das Sesmarias (Questões orientadoras: Quem foi o autor desta lei? De acordo com esta lei, a população devia dedicar-se a que atividade económica? Qual seria o seu principal objetivo?);</p> <p>3.3. Observação, por parte dos alunos, de um documento relacionado com a vida da sociedade medieval portuguesa no século XIV (Questões orientadoras: De acordo com o documento, o que ocorreu no ano de 1347, na Europa? Quais eram as principais características desta doença? O que causaria esta doença? Esta situação epidémica afetou muito a população?);</p> <p>3.4. Análise de um documento escrito, sem legenda, relativo à peste negra (Questões orientadoras: Qual seria, então, o nome desta grande doença que afetou bastante a população? Por que razão a população estava aterrorizada?);</p> <p>3.5. Observação de um documento iconográfico de um médico, no século XIV, durante a peste negra (Questões orientadoras: Por que razão esta pessoa estava assim vestida? Encontram algumas semelhanças com os dias de hoje? Qual seria a função da máscara que o médico está a usar?);</p>	<p>15' <i>PowerPoint</i>;</p>	<p>- Consolidação das aprendizagens da aula.</p>
--	--	---	-------------------------------	--

		<p>3.6. Exploração, em grande grupo, de um mapa relativo à propagação da peste negra (Questões orientadoras: A peste negra propagou-se por vários locais do Mundo? Em que ano chegou a Portugal? Que outros países foram afetados pela doença?).</p> <p>4. Preenchimento de um esquema-síntese</p> <p>4.1. Entrega, a cada aluno, do esquema-síntese sobre a temática da aula;</p> <p>4.2. Preenchimento do esquema, por parte dos alunos;</p> <p>4.3. Partilha das respostas e correção das respostas, em grande grupo.</p> <p>5. Visualização de um excerto de um episódio da série “Dr. House”</p> <p>5.1. Visualização do excerto relativo à peste negra;</p> <p>5.2. Diálogo, em grande grupo, sobre as características da doença, enunciadas no vídeo, e as semelhanças entre a peste negra, vivida no século XIV, e a pandemia causada pela doença da Covid-19.</p> <p>Consolidação da aula</p> <p>6. Realização do jogo ‘Labirinto da História!’</p> <p>6.1. Resposta, por parte dos alunos, a um conjunto de questões relacionadas com o tema abordado ao longo da aula. Neste sentido, é apresentado, aos alunos, um labirinto, sendo que o local onde se quer chegar é o reino de D. Fernando. Assim, para chegar ao local desejado, os alunos devem responder às questões colocadas, sendo que vão encontrando as mesmas ao longo do caminho percorrido dentro do labirinto.</p>	<p>10’</p> <p>5’</p> <p>10’</p>	<p>Esquema-síntese;</p> <p>Excerto de um episódio da série “Dr. House”;</p> <p>Jogo ‘Labirinto da História!’.</p>	
--	--	---	---------------------------------	---	--

		<p>2.1. Diálogo, em grande grupo, sobre a imagem e sobre as figuras lá representadas (Questões orientadoras: Conhecem esta estátua? Sabem onde está situada? Quem são as figuras que estão aqui retratadas? Será que uma das figuras foi um rei de Portugal?).</p> <p>3. Realização da atividade: ‘Documentos vou analisar, para o século XIV dominar!’</p> <p>3.1. Entrega, a cada aluno, de uma tira de papel com uma cor;</p> <p>3.2. Organização da turma em grupos de quatro elementos, tendo em conta as cores atribuídas anteriormente;</p> <p><u>Nota:</u> Esta atividade de organização da turma por grupos será realizada no início da aula.</p> <p>3.3. Entrega, a cada aluno, de um guião de exploração que contém várias fontes a serem analisadas, juntamente com a professora, com o auxílio da ferramenta <i>PowerPoint</i>.</p> <p>4. Exploração de um <i>PowerPoint</i> que reúne um conjunto de documentos a serem analisados</p> <p>4.1. Análise de um documento escrito e de um mapa sobre as Guerras Fernandinas</p> <p>4.1.1. Identificação, por parte dos alunos, das principais características das Guerras Fernandinas (Questões orientadoras: Com que país Portugal mantinha uma guerra? Quem foi o principal responsável pelas guerras que estavam a acontecer? Que consequências surgiram associadas à guerra?);</p> <p>4.1.2. Observação de um mapa relativo às principais zonas de combate contra os castelhanos (Questões orientadoras: Que cidades espanholas conseguem destacar no mapa?)</p>	20’	<p>Imagem da estátua de D. Fernando e D.^a Leonor Teles ;</p> <p>Guiões de exploração com fontes;</p> <p><i>PowerPoint</i>;</p>	
--	--	---	-----	---	--

		<p>A guerra ocorriam em muitas ou poucas cidades de Espanha? Quem poderá ter saído vencedor desta guerra?);</p> <p>4.2.Exploração de um documento escrito sobre o Tratado de Salvaterra de Magos (Questões orientadoras: O que podemos destacar neste tratado? Qual era o seu principal objetivo? Quem estava envolvido? O que é que D. Fernando pretendia que ficasse estabelecido? Quem seriam D. Beatriz e D. Leonor Teles?);</p> <p>4.3. Análise de um esquema relativo aos pretendentes ao trono (Questões orientadoras: Quem eram, então, D. Leonor Teles e D. Beatriz? A filha de D. Fernando era casada com alguém? De que país era o marido de D. Beatriz? Que rei de Portugal teve vários relacionamentos? O que resultou desses relacionamentos?);</p> <p>4.4. Observação e análise de um documento escrito relativo à situação portuguesa após a morte de D. Fernando (Questões orientadoras: Que rei tinha interesse em ter D. Beatriz como rainha de Portugal? Quem era contra a aclamação de D. Beatriz? Por que razão o povo dizia que se iria vender Portugal?);</p> <p>4.5.Reconhecimento, por parte dos alunos, dos dois candidatos ao trono português: D. Beatriz e D. João I, Mestre de Avis (Questões orientadoras: Quem era D. João, Mestre de Avis? Era filho legítimo de D. Pedro? Por que razão o povo queria D. João I, Mestre de Avis no poder? E por que razão o clero e a nobreza queriam D. Beatriz no poder?).</p> <p>5. Visualização, por parte dos alunos, de um excerto do programa “Conta-me História”, referente ao reinado de D. Fernando e ao problema de sucessão ao trono</p>	<p>10'</p> <p>Excerto do programa “Conta-me História”, da</p>	
--	--	--	---	--

		<p>5.1. Visualização do vídeo, na ferramenta <i>Edpuzzle</i> e resposta, de forma oral, aos desafios que surgem associados ao vídeo. À medida que os alunos vão vendo o vídeo, a ferramenta lança questões, que podem ser de verdadeiro e falso, de resposta curta ou de resposta aberta, sendo que as mesmas se encontram no guião;</p> <p>5.2. Partilha das respostas dos alunos e correção, em grande grupo, das mesmas.</p> <p>Consolidação da aula</p> <p>6. Realização do jogo ‘À volta do século XIV’</p> <p>6.1. Resposta, por parte dos alunos, a um conjunto de perguntas, relacionadas com a temática da aula, numa roleta online. Os alunos são selecionados, pela professora, para responder à questão e, caso não acertem na resposta, a questão continua na roleta até algum aluno acertar.</p>	5’	<p>RTP, na ferramenta <i>Edpuzzle</i>;</p> <p>Jogo ‘À volta do século XIV’.</p>	
--	--	---	----	---	--

Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição cooperante: <input type="text"/>	Data: 27 de abril de 2022	Nota introdutória: Esta planificação é parte integrante da Unidade Didática “O passado aqui tão perto: palavrear, combater e superar”, que assenta na articulação vertical entre o 3.º ano, o 5.º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal e o 6.º ano, na disciplina de Português.
Orientadora Cooperante: <input type="text"/>	Ano: 3.º	
Professora Estagiária: Joana Mendes	Tempo: 1 dia (9h00-17h30)	

Planificação

Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

Relativamente à área do Português, a turma apresenta, principalmente, dificuldades ao nível do domínio da Escrita, sendo que, no que diz respeito à Leitura, na sua maioria, os alunos têm demonstrado boas capacidades leitoras. Quanto à Matemática, o maior constrangimento dos alunos centra-se na aplicação do algoritmo da subtração com reagrupamento. No entanto, esse desafio tem vindo a ser superado. Na área de Estudo do Meio, os alunos revelam algumas dificuldades. É, no entanto, uma área que lhes desperta bastante interesse. A turma é participativa, interessada e empenhada, apreciando, ainda, a realização de atividades desafiantes e em grupo.

Objetivos principais da aula:

Os principais objetivos desta aula são a sensibilização dos alunos para os aspetos que surgem associados à guerra e à falta de liberdade. Para além disso, pretende-se que os mesmos fiquem familiarizados com as diferentes medidas, associadas a percursos e a mapas, dando-se um maior enfoque ao quilómetro.

Conhecimentos Prévios necessários: Na área da Matemática, os alunos precisam de reconhecer as diferentes unidades de medida de comprimento, mais especificamente o quilómetro. Já na área do Português, os alunos devem ser capazes de identificar o sentido de uma palavra numa frase, bem como procurar o seu significado com o auxílio do dicionário.

Domínios: **Leitura, Educação Literária, Escrita, Gramática**

Conhecimentos, capacidades e atitudes: Ler textos com entoação e ritmo adequados; Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; Ouvir ler obras literárias; Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica); Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si; Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal.

Descritores do Perfil do Aluno: Leitor (A, B, C, D, F, H, I), Criativo (A, C, D, J), Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J).

Português

Matemática

**Um regresso ao
passado e às palavras
roubadas :
esperançar, para a
paz alcançar!**

Temas, tópicos e subtópicos: **Geometria e Medida – Medida de comprimento**

Conhecimentos, capacidades e atitudes: Medir comprimentos, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos; Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia); Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.

Descritores do Perfil do Aluno: Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J), Crítico/Analítico (A, B, C, D, G), Indagador/Investigador (C, D, F, H, I).

Expressões (Música, Artes)

Estudo do Meio

Domínios: **Experimentação e criação, Interpretação e comunicação, Interpretação e comunicação**

Conhecimentos, capacidades e atitudes: Experimentar sons vocais (voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas; Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual; Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais.

Descritores do Perfil do Aluno: Criativo/Crítico/Analítico (A, B, C, D, G, J), Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J).

Domínios: **Sociedade, Sociedade/Natureza/Tecnologia**

Conhecimentos, capacidades e atitudes: Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade; Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento; reconhecer o papel dos media na informação sobre o mundo atual.

Descritores do Perfil do Aluno: Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J), Indagador/Investigador (C, D, F, H, I), Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J).

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
<p>Manhã (9h às 10h30 e 11h às 12h30)</p> <p>10 minutos</p>	<p>Desafio inicial:</p> <p>1. Visualização e exploração de um vídeo, em formato de entrevista, realizado pela professora, onde a mesma questiona os alunos da turma, procurando perceber qual a opinião dos mesmos relativamente à guerra que se vive, atualmente, entre a Rússia e a Ucrânia e sobre quais serão os impactos no resto do Mundo.</p>	<p>- Vídeo realizado pela professora;</p>	<p>B – Informação e comunicação</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p>
<p>10 minutos</p>	<p>Desenvolvimento das estratégias:</p> <p>2. Realização da atividade: ‘Um segredo bem guardado!’</p> <p>2.1. Entrega, a cada aluno, de um cartão em formato de boca para que os mesmos escrevam uma palavra que tenha algum significado para eles;</p> <p><u>Nota:</u> As palavras que os alunos escreverem serão “roubadas”, pela professora, indo ao encontro da obra que será analisada em aula, para, mais tarde, os alunos encontrarem-nas.</p> <p>2.2. Diálogo, em grande grupo, sobre a importância das palavras (Questões orientadoras: Acham que as palavras são importantes? Porquê? Para que servem? Conseguiríamos comunicar sem elas? Será que em algum momento da nossa História não podíamos dizer aquilo que queríamos? Acham que isso se está a repetir em algum lugar do Mundo, na atualidade?).</p>	<p>- Cartão em formato de boca;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p>
<p>15 minutos</p>	<p>3. Realização da atividade: ‘À descoberta do livro!’</p> <p>3.1. Apresentação, aos alunos, de um saco onde constam as palavras do título do livro <i>O Ladrão de Palavras</i>, de Francisco Duarte Mangas, bem como algumas palavras intrusas. Assim sendo, os alunos, selecionados aleatoriamente, retiram do saco uma palavra, sendo que, após retirarem todas as palavras, devem selecionar aquelas que, na sua opinião, poderão fazer parte do título da obra que será explorada;</p>	<p>- Saco com as palavras que compõe o título;</p> <p>- Capa do livro <i>O Ladrão de Palavras</i>, em</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p>

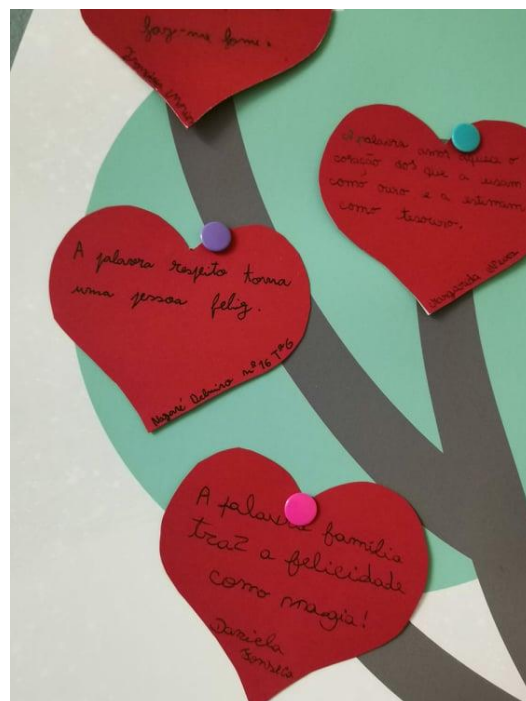
<p>20 minutos</p>	<p>3.2. Distribuição, a cada par, da capa do livro, em formato de peças de um puzzle, bem como um ‘Bilhete de Identidade do Livro’, para, assim, os alunos descobrirem todos os elementos paratextuais, incluindo o título.</p> <p>4. Visualização e audição da obra <i>O Ladrão de Palavras</i>, de Francisco Duarte Mangas</p> <p>4.1. Visualização de um vídeo, onde a professora lê a obra, de forma expressiva, acompanhada pelas ilustrações;</p> <p>4.2. Entrega, aos alunos, do texto, que contém lacunas e explicação, aos mesmos, sobre a forma como devem ser preenchidas;</p> <p>4.3. Visualização, pela segunda vez, do vídeo, e preenchimento das lacunas, por parte dos alunos;</p> <p>4.4. Leitura do texto, pelos alunos, e correção das respostas, parando o vídeo nos momentos que evidenciam a solução das respectivas lacunas.</p>	<p>formato de peças de um puzzle;</p> <p>- Bilhete de Identidade do Livro;</p> <p>- Vídeo com a leitura da obra, realizada pela professora;</p> <p>- Texto com lacunas;</p>	<p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>A - Linguagens e Textos</p>
<p>40 minutos</p>	<p>5. Realização da atividade: ‘Caça às palavras!’</p> <p>5.1. Diálogo com os alunos, na tentativa de os mesmos perceberem que as palavras que escreveram inicialmente foram roubadas;</p> <p>5.2. Reflexão, em grande grupo, da forma como os alunos se sentem após as suas palavras preferidas terem desaparecido;</p> <p>5.3. Apresentação de uma mensagem, entregue na sala de aula, que refere que se os alunos querem as suas palavras de volta, terão de responder a um conjunto de questões de compreensão do texto, para descobrirem o local onde estão escondidas as palavras e poderem recuperá-las;</p> <p><u>Nota:</u> As questões de compreensão encontram-se escondidas pela sala de aula, assim como pela escola, sendo que os grupos, através de um conjunto de adivinhas, devem identificar qual o local onde se encontram escondidos os envelopes com as questões.</p> <p>5.4. Organização da turma em grupos de quatro elementos;</p>	<p>- Mensagem secreta;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p>

<p>Tarde (14h às 15h30 e 16h30 às 17h30)</p> <p>60 minutos</p>	<p>7. Realização da atividade: ‘Viajar, viajar, para a fome eliminar!’</p> <p>7.1. Apresentação de uma conversa entre avatares que expõe o próximo desafio que os alunos devem resolver: alguns países do continente africano estão com escassez de alimento, devido à guerra, e os alunos vão ajudar quem mais precisa;</p> <p>7.2. Entrega, a cada grupo, de um Diário de Grandes Ajudantes, que contém os desafios aos quais os alunos devem dar resposta, e de um computador, com os desafios lançados na ferramenta <i>PowerPoint</i>. Assim, os alunos devem criar um itinerário, percorrendo vários países à sua escolha, não ultrapassando o número de quilómetros estipulados, trazendo, de cada local, alimentos que possam ser distribuídos pelos vários países do continente africano, bem como receitas que possam ser confeccionadas com esses mesmos alimentos;</p> <p>7.3. Criação, pelos alunos, do roteiro numa cartolina, através de materiais disponibilizados pela professora;</p> <p>7.4. Apresentação, por parte de cada grupo, do seu itinerário, dos alimentos e das receitas, que conseguiram recolher em cada país que visitaram, e do número total de quilómetros que percorreram.</p>	<p>- Diário de Grandes Ajudantes;</p> <p>-Computador;</p> <p>- Cartolinas;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>C - Raciocínio e resolução de problemas</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E- Relacionamento Interpessoal</p> <p>G – Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>I – Saber científico e tecnológico</p>
<p>25 minutos</p>	<p>8. Realização da atividade: ‘Presidente por um dia!’</p> <p>8.1. Análise de um exemplo de um conjunto de medidas. Em grande grupo, a professora explora com os alunos estas medidas, dando enfoque ao facto de todas as frases começarem por verbos no modo imperativo;</p> <p>8.2. Entrega, a cada aluno, de um autocolante que o identifica como presidente;</p> <p>8.3. Criação de medidas, por parte de cada aluno, com o objetivo de evitar a continuação/acabar com a guerra entre a Rússia e a Ucrânia;</p> <p>8.4. Partilha, no <i>Padlet</i> da turma, das medidas criadas pelos alunos;</p> <p>8.5. Apresentação, à turma, de algumas das medidas criadas.</p>	<p>- Exemplo de medidas;</p> <p>- Autocolante do presidente;</p> <p>- <i>Padlet</i>;</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p>
<p>35 minutos</p>		<p>- Exemplos de poemas visuais;</p>	

	<p>9. Criação de um caligrama (poema visual) da paz</p> <p>9.1. Apresentação de exemplos de poemas visuais e de poemas relacionados com o tema em questão;</p> <p>9.2. Identificação, por parte dos alunos, das principais características dos poemas visuais;</p> <p>9.3. Partilha, em grande grupo, de palavras que se encontrem relacionadas com o tema da aula;</p> <p>9.4. Escrita do poema no caderno diário;</p> <p>9.5. Entrega, a cada aluno, de uma imagem à sua escolha (pomba branca ou arco-íris) e escrita do poema visual;</p> <p>9.6. Decoração, de forma individual, do caligrama.</p>	<p>- Imagens da pomba da paz/ arco-íris.</p>	<p>A - Linguagens e Textos</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>G – Desenvolvimento pessoal e autonomia</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>CrITÉrios de avaliação formativo:</p> <p>- Interesse, participação e empenho dos alunos; Respostas dadas aos desafios da atividade ‘Viajar, viajar, para a fome eliminar!’; Capacidade de trabalhar em grupo; Respostas dadas às restantes tarefas propostas ao longo da aula.</p> <p>Instrumento: Grelha de observação direta e materiais produzidos pelos alunos.</p>		

APÊNDICES DE C - MATERIAIS DA UNIDADE DIDÁTICA *O PASSADO AQUI TÃO PERTO: PALAVREAR, COMBATER E SUPERAR!*

Apêndice C1 – Cartaz da *Árvore das Palavras*



APÊNDICE D – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Questionário

O presente questionário surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Pede-se, assim, a tua colaboração para responder a algumas perguntas. Lê com atenção e responde com sinceridade, sabendo que este questionário é inteiramente anónimo.

Começa por ler as questões que se seguem e coloca uma cruz (X) na opção que achares adequada. Mãos à obra!

1. Tens o hábito de ler, nos tempos livres?

Sim

Não

2. Alguém te incentiva a ler?

Sim

Não

3. Se respondeste ‘Sim’ na pergunta 2, indica quem te incentiva a ler (Podes seleccionar as opções que considerares mais adequadas):

a) Pai/Mãe

b) Irmãos

c) Outros familiares

d) Professores

e) Biblioteca escolar

f) Amigos

g) Outros

4. Esses incentivos são, por exemplo, (podes seleccionar mais do que uma opção):

a) Ler-te livros

b) Recomendar-te livros

c) Oferecer-te livros

d) Acompanhar-te à Biblioteca

e) Falar-te sobre a importância da leitura e dos livros

f) Outros

5. Quando ouves falar de leitura, quais são as palavras das quais te lembras, mais frequentemente?

	(X)
Utilidade	
Aborrecimento	
Aprendizagem	
Diversão	
Dever	

Outra: _____

6. Quantos livros leste no último mês?

	(X)
Nenhum	
De um a três livros	
De três a seis livros	
Mais de seis livros	

7. Quanto tempo dedicas à leitura de livros, aproximadamente, durante a semana?

	(X)
Menos de uma hora	
Entre uma a três horas	
Entre três horas a cinco horas	
Mais de cinco horas	

8. Na tua opinião (selecciona uma razão):
- a) Ler é importante para poder realizar os trabalhos de casa
 - b) Ler é importante para satisfazer a minha curiosidade
 - c) Ler é aborrecido e uma obrigação
 - d) Divirto-me quando leio histórias interessantes
 - e) Outro

8.1. Se respondeste 'outro', completa a seguinte frase:

Para mim, ler é _____

9. Dos seguintes autores, selecciona com uma cruz (X) todos aqueles que conheces:

- a) António Mota
- b) António Torrado
- c) Álvaro Magalhães
- d) Alice Vieira
- e) José Jorge Letria
- f) Jacob Grimm/ Wilhelm Grimm
- g) Jean de La Fontaine
- h) Luísa Ducla Soares
- i) Manuel António Pina
- j) Sophia de Mello Breyner Andresen

10. Quantas vezes foste, no último mês, à Biblioteca da escola?

	(X)
Nunca	
Uma a duas vezes	
Três a quatro vezes	
Cinco ou mais vezes	

10.1. Caso te tenhas dirigido à Biblioteca da escola, no último mês, leste algum livro nesse local?

- Sim
- Não

11. Requisitas livros na Biblioteca da escola?

- a) Todos os dias
- b) Uma a duas vezes por semana
- c) Uma a duas vezes por mês

d) Uma a duas vezes por período

e) Nunca

12. Imagina que te diziam que ias ficar fora de casa, num sítio isolado, durante sete dias. Que objetos levavas contigo? (Podes selecionar mais do que uma opção)

a) Telemóvel

b) Computador

c) Alguns livros

d) Revistas

e) Instrumentos para trabalhos manuais

f) *Tablets*

13. Alguma vez descarregaste um livro na Internet?

Sim

Não

13.1. Se respondeste 'sim', preferes ler livros:

a) Em papel

b) No ecrã

13.2. Justifica a resposta que deste na questão anterior.

14. Para ti, qual a diferença entre ler em papel e ler no ecrã?

15. Quanto tempo passas, mais ou menos, na Internet?

a) Nenhum

b) Menos de meia hora

c) Entre meia hora a uma hora

d) Mais do que uma hora

Muito obrigada pela tua participação!

**Ler doce Ler: um voo de página em página
com destino à imaginação**
Joana da Silva Mendes

