



Orientação

“É proibida a entrada a quem não andar espantado de existir”.

José Gomes Ferreira, *As aventuras de João sem medo*, 2009

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Clif, meu marido, melhor amigo e companheiro de viagens. Pela compreensão das longas noites e fins de semana de trabalho muitas vezes partilhadas comigo. Pelo olhar atento, pela troca de sorrisos apaixonados, e pela proteção que sempre encontro no teu abraço nos dias de desânimo.

Somos dois num só coração.

À minha irmã, Liliana, o meu porto seguro. Mulher de feições perfeitas, de sorriso dócil e guerreira de todas as batalhas. Somos o reflexo uma da outra. Entre nós, basta uma troca de olhares.

Ao meu sobrinho, menino dos meus olhos, luz da minha vida. Criança doce e sonhadora que conquista o mundo pela sua ingenuidade. Contigo, os meus dias ganham outra cor.

À minha grande família, os meus melhores amigos. Pelos sábios conselhos revelados pela manifestação do Espírito e pelas orações que abrem o céu.

À minha querida Professora Elisa, ser humano inspirador. Juntas percorremos esta caminhada e desafiamos destinos. O amor, a determinação e o rigor que deposita no seu trabalho revelam o verdadeiro sentido da profissionalidade docente. Obrigada por me cativar.

Às minhas amigas e parceiras, Analisa e Elsa, pela amizade sincera, pelas emoções e frustrações partilhadas. De mãos dadas, enfrentamos o mundo e fizemos o impossível acontecer. Um dia, ainda escreveremos a nossa história...

A ti, Catarina, pelas noites passadas a fio, o atender dos pedidos de socorro e por simplificares os meus pensamentos. Tu ensinaste-me a recomeçar.

Às professoras cooperantes que abriram, com humildade, a porta das suas salas de aula. Sempre com palavras de encorajamento, embarcaram nas minhas loucuras e deram-me espaço para crescer. Sem o seu acolhimento, bem como dos restantes elementos da comunidade escolar, nada seria possível.

Aos meus pequeninos. Convosco a magia aconteceu! Juntos, ultrapassamos horizontes inatingíveis e fizemos o sonho acontecer. Estão para sempre no meu coração.

Ao meu sogro que sempre acreditou na sua Branca de Neve.

A Deus. Ao longo desta caminhada, sei que os seus olhos sempre atentos permaneceram em mim e os seus ouvidos estiveram sensíveis para ouvir o meu clamor. No esconderijo do Altíssimo encontrei o meu refúgio.

A todos.

Esta é a nossa história.

Sem vocês fica um vazio por preencher.

Obrigada.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio, intitulado de *Professora, é hoje que o Sr. Vazio vem à escola?*, espelha o retrato da identidade de docente construído ao longo da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, condição necessária para a obtenção do grau de Mestre e habilitação legal para a docência no 1º ciclo e nas respetivas áreas disciplinares do 2º ciclo.

Este relatório apresenta o percurso pessoal e profissional desenvolvido, simultaneamente, em escolas do 1º e 2º ciclo do mesmo agrupamento. Neste sentido, construíram-se pontes que articulassem, ao longo da prática pedagógica, os dois ciclos e a articulação das áreas de conteúdo e disciplinares. Com este relatório pretende-se expor as atividades de conceção, planificação até à concretização de aulas e unidades didáticas. Para a prática pedagógica, valorizou-se os princípios metodológicos de cada área e da Supervisão Pedagógica, resultantes de diálogos e reflexões constantes, para a concretização de situações de ensino e aprendizagem contextualizadas e fundamentadas.

Por fim, procura-se apresentar um desenho de projeto, revelando e valorizando a componente de investigação que faz parte do professor.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Supervisão Pedagógica; Educação Literária e Artística; Princípios Metodológicos; Aprendizagem Cooperativa

## **ABSTRACT**

The present Internship Report, entitled *Teacher, is today that Mr. Vazio comes to school?*, mirrors the portrait of the identity of the teacher constructed throughout the course unit of Supervised Teaching Practice, inserted in the study plan of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, a necessary condition for obtaining a Master's degree and legal qualification for teaching in the 1st cycle and in the respective disciplinary areas of the 2nd cycle.

This report presents the personal and professional path developed, simultaneously, in schools of the 1st and 2nd cycle of the same group. In this sense, bridges were built that articulated, throughout the pedagogical practice, the two cycles and the articulation of the content and disciplinary areas. This report aims to expose the activities of design, planning until the completion of classes and teaching units. For pedagogical practice, the methodological principles of each area and Pedagogical Supervision were valued, resulting from constant dialogues and reflections, for the realization of contextualized and grounded teaching and learning situations.

Finally, an attempt is made to present a project design, revealing and valuing the research component that is part of the teacher.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Pedagogical Supervision; Literary and Artistic Education; Methodological Principles; Cooperative Learning

## ÍNDICE

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	V
Lista de figuras	VIII
Lista de abreviaturas	IX
Lista de Anexos	X
Introdução	1
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>3</b>
1. Nem todas as histórias começam com <i>Era uma vez...</i> Algumas despertam do VAZIO	3
1.1. Delinear caminhos, desafiar destinos	7
1.2. A escola: Um local <i>de e para</i> aprender a “encher”	10
1.3. Um professor em construção ou um “vazio” que se vai preenchendo	13
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>17</b>
2. A Prática de Ensino Supervisionada: Aprender o previsto, concretizar o inesperado	17
2.1. Organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada: O ponto de partida para construir	18
2.2. O contexto educativo como ponte entre o vazio e o preenchido	24
2.2.1. Os Pilares do 1º Ciclo do Ensino Básico	28
2.2.2. Os Pilares do 2º Ciclo do Ensino Básico	30
2.3. O vazio encontra algo que o começa a preencher	32

2.3.1. Unidades didáticas e opções metodológicas: Dar vida ao(s) vazio(s) para o(s) transformar	35
2.3.2. Parar, estagnar e recomeçar	65
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>68</b>
3. Espírito de Pesquisador: Descobrir e investigar	68
3.1. Justificação e Motivação: Esboços criados, observados e (re)inventados	69
3.2. A literatura e as (outras) artes no ensino do Português	71
3.2.1. A ilustração como linguagem para iluminar o texto e a compreensão do leitor	74
3.3. Desenho do projeto, opções e procedimentos	76
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>82</b>
4. O vazio... de onde vim, para onde vou.	82
Referências bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	94
Anexos	97

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Exemplo de calendário de regências
<b>Figura 2</b>	Exemplo de horário semanal
<b>Figura 3</b>	Quadro síntese da Unidade Didática <i>O tempo da memória: Lembrar para Combater</i>
<b>Figura 4</b>	Painel “O que é o meu vazio” realizado no 1º CEB
<b>Figura 5</b>	Painel “O que é o meu vazio” realizado no 2º CEB
<b>Figura 6</b>	Imagem retirada da curta metragem <i>Razão entre dois volumes</i> , de Catarina Sobral
<b>Figura 7</b>	Coração esponjoso, realizado pela professora estagiária
<b>Figura 8</b>	Esquema síntese do sistema circulatório
<b>Figura 9</b>	Árvore dos autores do século XIX
<b>Figura 10</b>	Montagem do <i>puzzle</i> do autor mistério
<b>Figura 11</b>	Página dupla da princesa preguiçosa, retirada do álbum <i>Princesas esquecidas ou desconhecidas</i> , de Philippe Lechermeier e Rébecca Dautremer
<b>Figura 12</b>	Descobre o poema
<b>Figura 13</b>	Apresentação dos poemas - leitura ao desafio
<b>Figura 14</b>	Silhueta preenchida do Senhor Vazio
<b>Figura 15</b>	Guião orientador
<b>Figura 16</b>	Guião de preparação para a escrita
<b>Figura 17</b>	Exploração do livro <i>Uma história ao som do(a)</i>
<b>Figura 18</b>	Aperfeiçoamento de texto
<b>Figura 19</b>	Desdobrável e caixa mistério
<b>Figura 20</b>	Trabalho de grupo
<b>Figura 21</b>	Trabalho de grupo: utilização de fontes
<b>Figura 22</b>	Capa do livro construída pelos alunos
<b>Figura 23</b>	Interior do livro construído pelos alunos
<b>Figura 24</b>	Realização do jogo <i>Qual é coisa, Qual é ela?</i>
<b>Figura 25</b>	Bilhetes assinados pelos alunos e afixados no Senhor Vazio
<b>Figura 26</b>	Visita virtual ao <i>Museu das Comunicações</i> (sala da mala-posta)
<b>Figura 27</b>	Meios de comunicação
<b>Figura 28</b>	Exploração dos objetos
<b>Figura 29</b>	Construção dos <i>Placards</i> tridimensionais do Senhor Vazio e da Senhora Vazia
<b>Figura 30</b>	Cartaz “Procura-se Senhor Vazio”
<b>Figura 31</b>	Senhora Vazia - descoberta pelos alunos do 1º CEB
<b>Figura 32</b>	Senhor Vazio - encontrado no corredor da escola do 2º CEB

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- AE – Agrupamento de Escolas
- AEJD – Agrupamento de Escolas Júlio Dinis
- ASE – Apoio Escolar Social
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CREC – Complemento Regulamentar Específico do Curso
- CRP – Constituição da República Portuguesa
- EB – Escola Básica
- ESE – Escola Superior de Educação
- HGP – História e Geografia de Portugal
- IPP – Instituto Politécnico do Porto
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PE – Projeto Educativo
- PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
- PES – Prática Educativa Supervisionada

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b>	<i>Uma história ao som da... música clássica</i>
<b>Anexo 2</b>	Procedimento da atividade <i>Arte na segunda metade do século XIX</i>

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Este relatório apresenta o trabalho desenvolvido ao longo da PES e a sua apresentação constitui condição para a obtenção do grau de mestre, o qual habilita para a docência de perfil duplo no 1º e 2º CEB (Decreto-Lei nº 79/2014). Neste relatório procura-se revelar a identidade docente que se foi construindo ao longo do trabalho desenvolvido nas escolas do 1º e 2ºCEB (Português e HGP), tendo como alicerce diálogos entre saberes, o estímulo à reflexão, ao pensamento crítico, valorizando o inesperado, o deslumbramento e as múltiplas interpretações do indivíduo e do mundo.

Neste seguimento, espelha-se o percurso pessoal e profissional desenvolvido no decorrer da PES, ancorado em opções metodológicas, para a turma do 3º ano do 1º CEB e para as duas turmas do 6º ano de Português e HGP do 2º CEB, pertencentes ao mesmo agrupamento. Este percurso foi suportado pela supervisão pedagógica que procura a eficácia nas ações educativas, indaga a pertinência dos conteúdos abordados e coloca o foco na formação de alunos ao nível dos conhecimentos, atitudes e valores. O modo como a PES estava organizada procurava a promoção de práticas integradas, articuladas e significativas para os alunos.

O presente relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o percurso formativo da autora do relatório e motivações que a encaminharam à escolha deste mestrado profissionalizante. No mesmo capítulo, refletir-se-á sobre os documentos que regulam a profissão docente e

a importância da componente de estágio como uma alavanca para a prática pedagógica.

No segundo capítulo apresenta-se a organização e o funcionamento da PES, destacando o facto de o estágio ter sido desenvolvido, simultaneamente, em dois ciclos sequenciais. Ainda neste capítulo, caracteriza-se o contexto educativo e posteriormente, apresentar-se-ão atividades concretas e opções metodológicas.

O terceiro capítulo procura abordar uma dimensão investigativa, apresentando o desenho de um projeto de investigação dedicado ao diálogo da literatura e (outras) artes no ensino de Português.

A terminar, o quarto capítulo reflete sobre os trilhos percorridos, obstáculos verificados e ultrapassados e o caminho que procurará seguir. Depois da reflexão encontram-se as referências bibliográficas, seguidas de anexos que considera poder enriquecer o presente RE.

# CAPÍTULO I

## 1. NEM TODAS AS HISTÓRIAS COMEÇAM COM *ERA UMA VEZ...* ALGUMAS DESPERTAM DO VAZIO

*“Era uma vez...”. As histórias, por norma, começam assim. Ou talvez não. Quem o diz é quem as conta.”*

(Morgado, 2019)<sup>1</sup>

Esta história desperta de um vazio transbordado de esperanças confrontadas com a impossibilidade de se preencher. Quem o diz é quem a conta.

O percurso formativo da autora do relatório foi marcado por diversas oscilações, fruto de constantes interrogações em torno de pensamentos subjacentes quanto ao futuro profissional, porque as suas interrogações e incertezas confrontavam-se entre a impossibilidade de seguir uma formação profissionalizante e a inconformidade traçada, por outros, a respeito do seu futuro. Estas batalhas assemelham-se a um confronto similar ao que Sobral, através da Curta Metragem, *Razão entre dois volumes* (2018), sintetiza ao mencionar que “(...) tudo o que preenche os dias do Sr. Cheio permanece dentro dele. Nunca perde uma memória, um pensamento ou uma emoção. Pelo contrário, apesar dos seus esforços, o Sr. Vazio não encontra nada que o

---

<sup>1</sup> Site em linha consultado a 09-09-2020, in <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/nem-todas-as-historias-comecam-com-era-uma-vez-mas-todas-terminam-em-vitoria-a-nuvem-de-palavras-que-conforta-miudos-e-grados-na-ala-pediatria>

preencha”. Estes pensamentos contraditórios manifestavam-se ao longo deste percurso num ciclo de memórias (des)construídas, que deixavam marcas.

Um círculo vicioso foi permanente até ao momento em que decidiu abandonar a inutilidade de continuar a alimentar qualquer esforço que a obrigasse a permanecer num lugar indesejado. À medida que o pensamento da autora do relatório amadurecia e evoluía foi procurando conquistar peças que a levassem a construir o seu puzzle, metáfora da autonomia e harmonia, sonho que passo a passo procurava conquistar: ser professora.

Neste percurso, o pensamento foi um pilar basilar, apto para dar seguimento ao caminho pessoal e profissional que pretendia seguir. Neste sentido e, de acordo com Davidoff (2001) o pensamento é um processo mental que possibilita ao ser humano modelar a sua perceção do mundo numa perspetiva que implica um leque de operações racionais capazes, não só de solucionar, mas também de criar. Apesar de existirem vários sentidos atribuídos ao pensamento, destaca-se aquele que o retrata como o único que se constrói de imediato entre realizações imediatas e práticas, independentes da sua validade (Lalanda & Abrantes, 1996).

Assim, sem grande ponderação, a formanda ingressou no curso de Artes Visuais, pelo fascínio da existência, no preenchimento de um vazio que lhe traria a possibilidade de representar vivências que não poderiam ser escutadas por palavras. Ao longo do tempo foi descobrindo o seu traço e o poder que este carrega.

As artes surgiam como antídoto para as dores de um caminho cujas portas não se abriam facilmente e deram alento para saber que o gosto pelo saber não morreria e que o tempo haveria de surgir como aliado para manter viva a chama do gosto pelo saber, abrindo horizontes e outros caminhos promotores de liberdade e de conquista do belo.

O desenvolvimento individual da formanda, as suas vivências pessoais encontraram na escola o espaço de crescimento e de segurança por ele ser feito de relações humanas que a ajudavam a crescer física e emocionalmente - no contacto com professores, nas relações construídas para a projeção de um “eu”

futuro, ou seja, ajudar a construir o sonho de vir a ser o que outros foram para si própria, procurando ajudar a construir humanidade nesse espaço, com as pessoas que o habitam, como outros haviam construído consigo.

O primeiro passo para este caminho começar foi candidatar-se ao Ensino Superior, para a Licenciatura em Educação Básica, com a qual assumiu um compromisso de total responsabilidade e dedicação.

Neste primeiro ciclo de estudos, a estrutura curricular é bastante abrangente, procurando chegar a diferentes públicos-alvo, com o objetivo de formar técnicos de educação básica capazes de desenvolver competências no domínio da observação, análise, avaliação e reflexão sobre práticas e contextos educativos em que realizam o estágio.<sup>2</sup>

Estes técnicos desenvolvem capacidades de resolução de problemas assentes na fundamentação de ideias, procedimentos e na comunicação de resultados, tendo como propósito a formação de base na área de docência, tal como se encontra estipulado no Decreto-Lei nº 79/2014, ao qual se reconhece “(...) que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência(...)”.

Ao longo deste percurso, a formanda, teve possibilidade de contactar com Unidades Curriculares (UC’S) que sustentaram, a nível pessoal e académico, os seus estudos em várias áreas científicas, como Filosofia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento de Aprendizagem, Sociologia da Educação e outras componentes das Didáticas Específicas, nas quais contactou com várias metodologias de ensino e aprendizagem.

Estas UC’S procuraram articular teoria e prática, incidindo sobre aqueles que são considerados os saberes e as competências profissionais dos docentes – saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser – fomentando um conjunto de atitudes, aptidões, capacidades, habilidades e conhecimentos

---

<sup>2</sup> Consultado no site oficial da Escola Superior de Educação de Viseu

baseados nas dez competências reconhecidas como prioritárias na formação de professores, sustentadas por autores como Perrenoud (2002). Este autor apresenta, por exemplo, competências ao nível da organização e direção de situações de aprendizagem aptas a construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; administrar a progressão das aprendizagens numa ótica de estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, na perspetiva de fornecer apoio integrado e desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas de ensino mútuo; envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho, suscitando o desejo de aprender e explicar a relação com o saber; trabalhar em equipa, com o intuito de enfrentarem e analisarem situações complexas e utilizar novas tecnologias, com vista em explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino.

Importa sublinhar que no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica, assume relevância a preparação para o domínio profissional, traduzida nas UC'S de *Iniciação à Prática Profissional* (IPP), a possibilidade de contacto com a Creche, a Educação Pré-Escolar, o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esta é uma etapa indispensável para a continuidade da formação académica que constitui uma condição necessária para aceder aos Mestrados profissionalizantes que habilitam para a docência, tal como se constata no Decreto-Lei nº 79/2014,

(...) 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).

Apesar de contactar com diversos ciclos de ensino, a formanda não se desviou do seu objetivo inicial já com um foco bem definido: ingressar no Mestrado em Ensino do 1º CEB e Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º CEB.

### 1.1. DELINEAR CAMINHOS, DESAFIAR DESTINOS

Considerando o desígnio anteriormente referido, a formanda procurou delinear caminhos *em prol* da compreensão crítica que se deseja na formação de professores. Ao longo de dois anos, o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), contribuiu para a aquisição de conhecimentos e saberes críticos fundamentados numa ação didática e articulada. Posto isto, começaram-se a construir percursos significativos para a edificação da sua própria identidade profissional que contribuiu para a justificação das especificidades em ensino: Português e HGP.

Neste sentido, a seleção pela área de HGP, deveu-se ao facto de que ao longo dos três anos o gosto pela área tornou-se um desafio pedagógico capaz de integrar a História numa perspetiva necessária a todas as outras Ciências Sociais, levando o professor não só a conquistar nos alunos o gosto pela História, mas na capacidade de o fazer, adequadamente, nos diferentes estágios de desenvolvimento (Roldão, 1993). No momento em que optou pela área das Ciências Sociais, estava consciente de que ser professora de HGP não se restringia à transmissão de saberes, sendo crucial estabelecer um contacto com a realidade escolar, perante alunos específicos, numa prática letiva que se desenrola num meio com determinadas culturas. Assim, de acordo com Proença (1990), o professor nas suas aulas procura "(...) socorrer-se de métodos e técnicas que julga mais eficazes para atingir os seus objetivos (...)" (p.20), resultantes da intradisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da mobilização de saberes, resultantes da adoção de metodologias, tal como se prevê nas Aprendizagens Essenciais (AE) de HGP. Nesta linha de pensamento, destaca-se a interdisciplinaridade na organização curricular que se justifica a partir de valores epistemológicos e pedagógicos por favorecer as condições para o ensino e para o aprendizado solicitados em várias disciplinas (Campos & Monteiro, 2012). Tal como menciona, Proença (1990) ao utilizar métodos e conceitos de outras Ciências Sociais, a História alargará o seu campo de ação e

poderá elaborar novos modelos de interpretação. A legislação em vigor contribuiu para a responsabilidade de organização do ensino nas disciplinas (Ministério da Educação, s/d., p.3), possibilitando a alteração da ordem dos conteúdos, assentes na base de um currículo flexível e apto para integrar momentos lúdicos e significativos.

Assim, a finalidade da professora estagiária tende a assegurar uma ação educativa capaz de criar ambientes promotores a “(...) conduzir o aluno a desenvolver plenamente as suas capacidades num clima de liberdade (...)” (Proença, 1990, p.41), dando espaço à apreciação, formulação de hipóteses e trabalho cooperativo.

A opção pela área do Português foi-se construindo ao longo do seu percurso formativo, uma vez que foram várias as áreas que fomentaram o seu gosto pela área como as vertentes da Linguística, a Iniciação à Leitura e à Escrita, o Português como Língua Não Materna e as especificidades da Literatura.

No decorrer do curso, a formanda foi valorizando o ensino do Português como área transversal a todas as disciplinas, indispensável para a transversalidade do saber linguístico e para a condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes (Amor, 2006).

Pelos argumentos expostos, entende-se que a disciplina de Português é o pilar para a interpretação das múltiplas literacias e competências que auxiliam o aluno na interpretação e na utilização de códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber (AE, 2018) uma vez que estão, constantemente expostos a diversas aquisições e aprendizagens de índole linguística “(...) um papel primordial no desenvolvimento pessoal e social e na comunicação com os outros, sendo um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares (...)” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 31). Por sua vez, e na expectativa de encaminhar o discente a analisar e questionar criticamente a realidade, Bernardes e Mateus (2013) ressaltam a necessidade de que os docentes

(...) gostem de ensinar e que para isso estejam capacitados para serem chamados a reinventar formas de aproveitar todo o seu potencial educativo, que tanto leva a

pensar e a sentir, como a compreender obras literárias e a falar delas de forma livre, criativa e emancipada” (p.129).

Cabe, ainda, mencionar que a escolha pela área do Português foi influenciada pelo prazer que a mestrandagem demonstra no âmbito da literatura e o fascínio pelo poder das palavras. Este gosto desenvolveu-se uns anos antes de ingressar na faculdade, quando descobriu através da obra *Os livros que devoraram o meu pai - A estranha e mágica história de Vivaldo Bonfim*, de Afonso Cruz (2000), que entrar num livro adentro é um processo tão simples quanto debruçarmo-nos numa varanda, só que muito menos perigoso. Nas palavras de Elias, protagonista da obra, a leitura das coisas pode ter muitos andares,

(...) basta saber que um bom livro deve ter mais do que uma pele, deve ser um prédio de vários andares. O rés do chão não serve à literatura. Está muito bem para a construção civil, é cómodo para quem não gosta de subir escadas, útil para quem não pode subir escadas, mas para a literatura há que haver andares empilhados uns em cima dos outros. Escadas e escadarias, letras abaixo, letras acima (pp. 14-15).

Nesta linha de pensamento, a Literatura aflui para uma revalorização dos conteúdos literários na aula de Português, dotados de um saber mais integrado. Consequentemente, procurar-se-á desafiar destinos que se encontram enraizados numa atitude passiva que a escola tem vindo a adotar (Bernardes & Mateus, 2013). Nesta ótica, a professora estagiária ao longo da sua prática pedagógica procurou fomentar as suas metodologias direcionadas em panoramas educativos assentes na reflexão e na atuação da construção de novos pensamentos que procuravam combater a complexidade das políticas educacionais e as incertezas presentes nas instituições.

Conclui-se, assim, que as especificidades de cada área apresentam argumentos desafiantes e motivadores que sustentam a escolha pelo Mestrado do 1º CEB e de Português e HGP no 2º CEB. Nas páginas seguintes, procurar-se-á, aprofundar a importância da educação como direito universal e a função da instituição educativa assente numa perspetiva de mudança e de inovação.

## 1.2. A ESCOLA: UM LOCAL *DE E PARA* APRENDER A “ENCHER”

Partindo do percurso apresentado, será útil especificar a razão pela qual a autora do relatório escolheu esta profissão. A partir da educação pode conquistar-se “(...) um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (...)” (Delors, 1996, p. 11).

O direito à educação está contemplado na Constituição da República Portuguesa de 1976 e sendo a educação a expressão particular da cultura na qual se incluem direitos económicos, sociais e culturais.

Se por um lado o direito à educação visa garantir um conjunto de meios que incentivam uma ação formativa baseada no desenvolvimento global da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade, através de estruturas e de ações diversificadas, orientadas por diversas instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas (Decreto-Lei nº 46/1986). Por outro lado, o sistema educativo é aquele que se caracteriza como “(...) o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação (...)” (Decreto-Lei nº49/2005), fundamental à formação de cidadãos livres, civicamente ativos, solidários e responsáveis (Canotilho & Moreira, 2007). Consequentemente, é da competência do Estado garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar perante uma educação que responda às necessidades da sociedade, promovendo

(...) o desenvolvimento espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideais, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadão capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Artigo 2º do Decreto-Lei nº 46/1986).

Pelas razões expostas, importa, refletir sobre o conceito de educação que, segundo Sarramona (1989), “[La educación] aparece precisamente como possibilitadora de los ideales humanos (...)” (p.27). Refletir sobre o conceito de educação exige uma visão ampla, dadas as vantagens que oferece em matéria

de flexibilidade, diversidade e acessibilidade, tanto no tempo como no espaço. De acordo com Delors (1998), a ideia de educação permanente deve ser repensada e ampliada, visto que deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e de agir.

Associado a este panorama, Fernandes (2007) afirma que a educação é o pilar basilar para a formação de futuros cidadãos de perfil íntegro, boa índole, respeito e bom senso. Neste sentido, cabe à escola formar para a liberdade pessoal, tornando o ensino e a aprendizagem indissociável da cidadania, de modo a que,

Tal objetivo seja alcançado quando, ao lado de uma boa preparação científica, que constitui o aluno em profissional competente na sociedade, se promove uma formação humanista que oferece uma visão do mundo e desperte uma consciência responsável de cidadania (...) (p. 261).

Esta formação de base humanista, presente no *Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória* (PASEO), contribui para o funcionamento de uma escola aliada ao propósito de abranger ofertas educativas sustentadas no planeamento curricular e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

De forma pormenorizada, e segundo Zabalza (1998), a escola é detentora de várias funções. Por um lado, compete à instituição uma missão geral cometida pela sociedade e salvaguardada por um conjunto de agentes sociais com capacidades para tomar decisões. Por outro lado, observa-se uma perspetiva que procura cumprir uma função ligada a um determinado momento histórico e cultural. Do ponto de vista organizacional, este espaço pode ser um dos maiores campos de reflexão do pensamento educacional, definindo-se como um local detentor de destaque perante a construção de contextos próprios de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas (Camozzato & Costa, 2013).

Neste seguimento, a escola passa a ser o local promissor para formar cidadãos que se tornarão ativos, participantes e co-responsáveis da sua própria aprendizagem (Pinto, 2002), o que implicará “(...) uma revisão dos conhecimentos básicos a adquirir no contexto escolar e pressupõe a aquisição de capacidades de aprender a aprender em modalidades, frequentemente, de auto-aprendizagem(...)” (Carmelo Rosa, 2002, p. 116).

Consoante o referido, é na escola que cada aluno encontrará oportunidades para se “encher” de conhecimento, capazes de determinar os seus próprios objetivos baseados num espírito crítico entre relações de cooperação e de empatia, fundamentais para o seu desenvolvimento, baseados nos quatro pilares da Educação: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver em sociedade e Aprender a ser* (Delors, 1996). São estas as bases da educação que servem de orientação para que as instituições de ensino procurem metodologias inovadoras assentes no desenvolvimento de competências que privilegiam um desenvolvimento pessoal. Desta forma, espera-se que a escola esteja consciente do seu papel na comunidade e no contexto em que está inserida (Decreto-Lei nº 240/2001).

É neste local que os professores encontrarão um lugar de excelência para potenciarem e facultarem aos estudantes aprendizagens curriculares baseadas em saberes científicos e didáticos amoldados às suas vivências, experiências e interesses. Neste sentido, tornar-se-á imprescindível falar do papel do professor na escola.

### 1.3. UM PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO OU UM “VAZIO” QUE SE VAI PREENCHENDO



<sup>3</sup>“Um dia, percebendo a inutilidade de qualquer esforço para se proteger do mundo, o Sr. Cheio decide enfrentar os perigos. Nesse mesmo dia, o Sr. Vazio decide fazer uma última viagem.”

(Sobral, 2018)

A sociedade implica que a educação escolar esteja numa constante relação com o mundo do trabalho, a vida social e a aprendizagem ao longo da vida, parecendo ser irrefutável o papel relevante do professor na construção de uma educação de qualidade, a par de parcerias pedagógicas, comunicação e competências sociais (Vasconcelos, 2005).

Esta centralidade dos docentes exige uma maior atenção sobre a sua formação inicial e contínua, desviando-a de tendências outrora mercantilista que concorreram para programas de formação vazios de conteúdo, refém dos ensejos do capital, para contrariar mudanças sociais com normas impositivas ou determinadas como ordem natural (Nosella, 2008). Neste cenário, é visível o reforço apontado para a formação dos professores, com vista à redescoberta de uma identidade coletiva assente em conhecimentos sólidos e atualizados para o desempenho da sua função e do seu papel na formação dos estudantes (Nóvoa, 2002). Assim, o docente deverá lecionar através da articulação de saberes e metodologias que foram adquiridas ao longo da sua formação, com

---

<sup>3</sup> Retirado da Curta Metragem, *Razão entre dois volumes*, de Catarina Sobral (2018)

vista a reconstruir os conteúdos da formação numa lógica mais produtiva e mais orientada para a resolução de problemas (Silva, 2002).

Ainda que cada professor se desenvolva à luz de vazios provocados por inquietações, dúvidas e pelo gosto pela descoberta, encontra na escola espaço para se preencher à medida que aprende a ensinar, considerando também os perfis gerais e específicos de desempenho profissional, como se constata no Decreto-Lei nº 240/2001 que aprova “(...) o perfil geral de desenvolvimento profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (...)” (art. 1º) e o Decreto-Lei nº 241/2001 onde “São aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (...)” (art. 1º). Assim,

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados (Decreto-Lei nº 240/2001).

De acordo com a regulamentação referida, o Decreto-Lei nº 240/2001, na secção da *dimensão profissional, social e ética* reforça que o professor é um profissional de educação que exerce a sua função na escola, cujo objetivo primordial é o ato de ensinar e promover 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” (Anexo III do Decreto-Lei nº 240/2001).

Neste seguimento, e tal como se encontra estipulado no art. 11º do Decreto-Lei nº 55/2018, o currículo dos ensinos básico e secundário “(...) integra planos curriculares, que apresentam o conjunto de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas e unidades de formação de curta duração, a lecionar por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino ou formação (...)” (p. 2932). Sob esta ótica, o currículo constitui uma formação comum para todos os cidadãos através de conteúdos de competências socialmente pretendidas e esplanadas nos documentos

curriculares “(...) em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais [...] bem como as Aprendizagens Essenciais de cada componente de currículo, área disciplinar (...)” (art. 3º). Este documento curricular intitulado por *Aprendizagens Essenciais* (AE) define “(...) o conjunto comum de conhecimentos a adquirir [...] bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (art. 3º, alínea b)), que articulado com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) “(...) matriz comum para todas as escolas, (...) no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (...)”, constituem mais um aspeto para a construção do professor que o permite planificar, operacionalizar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Machado (2006), os professores encontram-se numa situação privilegiada para a realização do processo curricular, uma vez que são considerados os “(...) agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (art. 4º, alínea d), do Decreto-Lei nº 55/2018). Assim, para tomar as decisões necessárias ao nível da escola e da sala de aula, o professor terá de se apropriar do currículo, analisar o seu conteúdo, decidir as metodologias mais adequadas à sua turma, gerir o tempo e o espaço, adaptar estratégias e metodologias, reformulando as vezes que forem necessárias (Roldão, 2000).

Efetivamente, essa constante reflexão das práticas poderá originar uma gestão e adequação do currículo formal, no qual a planificação constitui um instrumento fundamental para planear ações educativas que satisfaçam as necessidades e correspondam aos interesses dos alunos (Diogo & Vilar, 2000).

Neste sentido, ser professor estagiário assume um papel relevante no desenvolvimento profissional do futuro professor, que vai aprendendo ao lado de professores mais experientes e também no contacto com escolas dos dois ciclos no qual se especializa (Decreto-Lei nº 43/2007). Este momento de prática proporciona ao mestrando tempo para experimentar aprendizagens (saber fazer), aplicar e desenvolver conhecimentos (saber), estabelecer relações interpessoais inerentes ao desenvolvimento profissional (saber ser, saber estar, saber conviver) na possibilidade de interligar o mundo formativo e o mundo produtivo, entre teoria e as exigências do contexto real (Flores, Carvalho & Silva, 2016).

Pelo exposto, a PES é o momento crucial da construção, em que o professor estagiário toma consciência dos contextos, reflete sobre as suas ações e edifica o tipo de professor que deseja ser. Ainda assim, atravessa um longo caminho no qual terá de saber lidar com vários aspetos, entre eles a burocracia e as preocupações, as emoções e os interesses dos alunos como o ponto de partida para o sucesso educativo (Smith, 2003).

Ao entrar na sala de aula, tal como o aluno, também o professor não é uma página em branco. Aqui, encontrará o espaço para, a partir da visão que carrega do mundo, das suas expectativas e dos seus conhecimentos, continuar a preencher os seus vazios, dando asas para que outros também (se) preencham.

Por esse propósito e tendo em conta a importância da formação docente, o próximo capítulo será alvo de reflexão, a organização e funcionamento da PES, com foco no caminho traçado desde o percurso formativo ao percurso profissionalizante.

## CAPÍTULO II

### 2.A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: APRENDER O PREVISTO, CONCRETIZAR O INESPERADO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma Unidade Curricular (UC) da componente de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado referido (Decreto-Lei nº 79/2014), cujo desenvolvimento envolve atividades de observação, cooperação e intervenção, previstas no documento designado de *Complemento Regulador Específico de Curso* (CREC), com vista à preparação dos mestrandos para a docência em situação profissional, concorrendo para a sua progressiva autonomia. Todavia, ainda que estas atividades se encontrassem regulamentadas, não impediram que se concretizasse o inesperado.

Neste sentido, o principal foco da PES baseia-se na preparação dos mestrandos para a docência em contexto profissional, sendo que um dos meios possibilitadores para a sua concretização está na base de protocolos de cooperação assinados entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP) e os Agrupamentos e/ou Direções das escolas do 1º e 2º CEB (art. 5º do CREC). Esta preparação pressupõe uma orientação por supervisores institucionais e professores cooperantes que apresentem, de preferência, uma formação especializada em supervisão pedagógica (art. 19º do Decreto-Lei nº 43/2007). De acordo com Alarcão (1996), é através de uma prática supervisionada que o formando vai construindo e enfrentando novas situações, apto para tomar decisões exatas, dependendo do contexto em que se insere.

Assim, torna-se necessário apresentar a organização e funcionamento da PES, ministrada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP) arquitetada sob um trabalho vinculado entre o saber

pedagógico didático e científico e uma prática integrada e articulada em dois níveis de escolaridade. Desta forma, preconiza-se uma formação de professores direcionada para dois níveis sequenciais da educação básica, na qual se desenvolva um perfil duplo de docência, fomentado pela articulação de saberes entre áreas específicas e entre áreas curriculares do mesmo ciclo.

Em conformidade, apresentar-se-á, de seguida, a organização e funcionamento da PES do mestrado referido.

## 2.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: O PONTO DE PARTIDA PARA CONSTRUIR

*“A prática pedagógica constitui o momento em que o “véu” se levanta.”*

(Miranda, 2015)

Considerando a complexidade e imprevisibilidade do ensino, a formação inicial, por muito adequada e complexa que seja, não aspira senão uma preparação inicial que permite ao formando, candidato a futuro professor, amplificar/construir conhecimentos e aptidões para encarar os desafios da docência e da sua formação contínua (Damião, 1997). Pelo exposto, compreende-se a exigência atribuída à habilitação profissional da docência, patente no Decreto-Lei nº 240/2014, ao exigir a conclusão do 1º ciclo de estudos com a duração de três anos, neste caso a Licenciatura em Educação Básica (LEB) para ingressar num Mestrado profissionalizante. Optar por um mestrado é o primeiro passo para ser professor, mas o que efetiva o mestrando como profissional de educação é o estágio – a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A PES é a Unidade Curricular (UD) da componente de *Iniciação à Prática Profissional* e um elemento imprescindível da formação inicial de professores. Os seus alicerces firmam-se numa progressiva autonomia sustentada no desenvolvimento de competências fundamentais na ação educativa e

aprimoradas na construção do saber, saber fazer, saber ser, saber transformar e saber envolver-se, numa perspectiva de mobilizar conhecimentos científicos, técnicos e pedagógico-didáticos, cruciais na formação para a docência em situação profissional.

Nesta sequência, o potencial desta prática centra-se em ações investigativas sobre a prática pela reflexão de competências de agir e reagir no âmbito de situações educativas únicas e complexas que se interligam através do diálogo entre a formação e a prática profissional (CREC, 2018/2019).

De acordo, com o artigo 2º do CREC, esta etapa é uma componente essencial na formação docente pelas oportunidades facultadas ao longo de vários contextos pedagógicos que perspectivam uma prática pautada por experiências, em diversos domínios: pessoal, profissional e social, cruciais para o desenvolvimento de uma formação contínua baseada e destacada por um processo progressivo de reflexão, investigação, cooperação e autonomia. É pelo contacto simultâneo com diferentes instituições, que a PES procura ser uma etapa de visibilidade e de afirmação da qualidade de formação, que prepara docentes profissionalizados para os dois primeiros ciclos do ensino básico, preconizados pelo mestrado que prevê a formação de um perfil de professor plural e flexível, que o habilita para a docência no 1º CEB e para a docência no 2º CEB, especificamente, nas áreas de Português e HGP.

Em conformidade com o referido anteriormente, o estágio deste mestrado ocorre nos dois ciclos de escolaridade em simultâneo e no mesmo horizonte temporal, procurando o diálogo entre o 1º e o 2º ciclo com intervenção, não só em sala de aula, mas também na comunidade escolar mediante a calendarização estruturada pela coordenação do estágio e pelo calendário escolar vigente. Para cumprir o que se encontra estipulado, os mestrados organizam-se em pares pedagógicos e são distribuídos pelas instituições cooperantes. Concebe-se, assim, a formação inicial da qual a PES é parte integrante como espaço e tempo para o conhecimento, a observação e a aplicação, atravessados, ao longo do ano, por três etapas, nomeadamente, a observação, em que os professores estagiários observam aulas dos professores

cooperantes; a observação/cooperação, correspondentes a aulas em que os estagiários observam, mas já intervêm pontualmente, em colaboração com o professor cooperante e, por último, a responsabilização/regência, na qual, os formandos concretizam, sob a orientação dos professores supervisores, a sua intervenção individual, através da criação de Unidades Didáticas “(...) o conjunto ordenado de actividades estruturadas e articuladas com vista à execução de um objectivo educativo em relação a determinado conteúdo concreto (...)” (Coll; Martín; Mauri; Miras; Onrubia; Solé; & Zabala, 2001, p. 178).

Deste modo, o funcionamento da PES, envolve a planificação de unidades que preveem a articulação curricular, ao longo do percurso formativo, em contexto escolar, com vista à possibilidade de inovação nas instituições cooperantes, semeando o seu impacto na transformação da educação e no envolvimento na comunidade escolar e educativa.

Por ser alvo de destaque neste mestrado torna-se fundamental compreender o conceito de articulação. De acordo com Alonso (2001) é possível subdividir o conceito de articulação em três categorias, das quais importa destacar a articulação vertical e horizontal, presentes neste mestrado. A articulação vertical apresenta uma sequência progressiva e interligada em diferentes anos e ciclos que fazem parte do percurso escolar e a articulação horizontal possibilita a interligação entre capacidades, saberes e atitudes desenvolvidas em várias actividades curriculares numa visão global e integradora tanto do saber como o da experiência.

Em conformidade, para colocar em prática a articulação preconizada neste modelo de programação, o professor estagiário, para além dos documentos curriculares, apoia-se na observação e na caracterização do contexto educativo, de modo a planificar Sequências Didáticas (SD) / Unidades Didáticas (UD) fundamentadas, analisadas e (re)pensadas em cooperação com a sua equipa educativa: professores supervisores, professores cooperantes, par pedagógico e colegas de turma. Estes são momentos individuais ou comuns, agendados previamente com a intencionalidade de compreender, aperfeiçoar



que fazem parte do processo de supervisão pedagógica, descrevem-se como oportunidades únicas e essenciais, na qual *reflexão* é a palavra de honra para a construção de conhecimento, contribuindo positivamente para a evolução do futuro professor que vai desenvolvendo a sua prática reflexiva, no que diz respeito às opções e atitudes, dentro e fora da sala de aula.

Nesta linha de pensamento, e partindo da natureza etimológica, recorde-se que o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: “super” (com significado de “sobre”) e “vídeo” (com significado de ver). Neste princípio, a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto envolvente, mas também direcionada para o interior com vista a compreender o significado da realidade, ou seja, uma visão com capacidade de precisão, uma retro visão ou uma segunda visão para promover o que se pretende atingir, de modo a evitar o que não se deseja, para reconhecer o que aconteceu e analisar o que (não) deveria ter acontecido (Gaspar; Seabra & Neves, 2012).

De acordo com Alarcão e Tavares (2007), a supervisão pedagógica organiza-se num *ciclo continuum* que se divide em três momentos: pré-observação, observação e pós-observação. A pré-observação é primordial, uma vez que é nesta fase que se inicia a relação entre o formando e o supervisor, que se constrói na base da confiança, na partilha de ideias e interesses à medida que aprimoram a estrutura, a organização e a seleção de conteúdos e tópicos, o desenho de possíveis estratégias e se debruçam sobre a planificação do trabalho a desenvolver, como a sequência das atividades, a gestão do tempo das tarefas, as estratégias a utilizar e os recursos e os materiais a selecionar, tornando, progressivamente, o formando consciente do seu trabalho. A observação destina-se à recolha de dados pelo supervisor, de modo rigoroso, sobre o que ocorre no momento observado. O supervisor regista acontecimentos, atitudes e imprevistos, na observação de situações em sala de aula, tirando notas para futuras reflexões que contribuirão para o crescimento pessoal e profissional do formando. Para terminar, a pós-observação é o momento de reflexão sobre a aula, confrontado o planeado e o concretizado,

a análise das opções tomadas sobre a gestão de aula e possíveis imprevistos. O objetivo é fazer deste mais um momento de reflexão em torno do diálogo e de críticas construtivas para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação. Uma supervisão centrada na resolução de problemas previamente identificados responde, no entender de Trindade (2007), a uma conceção de supervisão como *apoio, escuta, colaboração ativa e experimentação refletida*, no sentido de formar profissionais em que a vertente humanística seja uma presença constante e relevante.

Assim, a finalidade da supervisão não é criar uma estagnação no início de formação, mas promover no formando uma progressiva autonomização (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), ao longo do estágio para que ele coloque em prática os seus esquemas conceptuais, reflita acerca dos resultados obtidos e reformule constantemente a sua atuação, de modo a superar-se e a construir as suas próprias competências (Carvalho, 2008). Nesta ótica, a ação do supervisor ao longo de todo o processo de supervisão deve funcionar como fonte de "(...) orientação e encorajamento na planificação e avaliação crítica de um caminho que vai sendo (re)definido à medida que se avança, mas que não pode ser totalmente previsto à partida" (Vieira, 2010, p. 55).

Nesta linha de pensamento, compreende-se que o momento da prática pedagógica proporciona ao estagiário uma oportunidade única para se desenvolver profissionalmente, em espaços formativos e de formação, propícios para a construção de um conhecimento profissional legítimo, resultante de atitudes de questionamento permanentes, de si e das suas práticas. Estas constantes reflexões serão um forte instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho, no sentido de gerar novas questões (Alarcão & Tavares, 2007). A partir de uma ação reflexiva em torno da sua prática, o futuro profissional, ao mesmo tempo que aprende, produz conhecimento a partir da sua ação "Mais do que aprender a ensinar, a aprendizagem profissional é um constante aprender a aprender" (Flores, *et al.*, p. 69).

Pela descrição da PES, esta constitui o ponto de partida para construir pontes entre o vazio e o preenchido, na medida em que o professor estagiário se desenvolve, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional, tendo em conta as influências do centro de formação (ESE/IPP) e as escolas cooperantes, onde observa e toma contacto com novas realidade. As mesmas que o levam a experimentar, a aplicar o seu saber, a conjecturar, a investigar, a refletir e, de um modo geral, a desenvolver-se de forma global com preponderância no saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Seguidamente, apresenta-se a caracterização dos contextos educativos em que a mestranda esteve integrada, imprescindíveis para a compreensão contextualizada das unidades didáticas e opções metodológicas.

## 2.2. O CONTEXTO EDUCATIVO COMO PONTE ENTRE O VAZIO E O PREENCHIDO

Tal como o protagonista da obra *Vazio*, de Catarina Sobral, o professor tende a construir memórias, pensamentos e emoções, encontrando no contexto educativo, preenchido pelas escolas, pelas salas de aula, pelos alunos e toda a comunidade educativa, a ponte que liga pontos como a teoria e a prática. É através da caracterização do contexto educativo que o professor consegue avaliar riscos, visualizar horizontes e conquistar a confiança de que necessita para atravessar a ponte e chegar à outra margem, onde encontrará o seu lugar.

À luz da desconstrução do título, importa agora caracterizar em concreto os contextos que proporcionaram a passagem para o outro lado – a escola.

Os locais de estágio pertenciam à mesma organização escolar, ou seja, ao mesmo agrupamento como uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, composta pela integração de instituições de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei nº 137/2012), garantindo uma escolaridade universal, obrigatória, de qualidade e promotora de sucesso.

Associado à conceção de agrupamento, o Decreto-Lei nº 75/2008 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ainda no mesmo decreto destaca-se a organização do quadro dos princípios e objetivos, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas no sentido de:

- a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;
- b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- d) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- e) Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;
- f) Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;
- g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa (alínea 1, art. 4º).

A presente rede escolar pertence ao distrito do Porto situado em Gondomar e passou a Agrupamento no dia 1 de setembro de 2013, tal como se constata no *Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2017/2020)*. Neste ponto importa apresentar o significado deste documento – PEA. Segundo o art. 9º, alínea a)

(...) consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir na sua função educativa (Decreto-Lei nº 137/2012, p. 3351).

Nesta linha de pensamento e de acordo com Costa (2003), este é um documento fundamental da política interna de um agrupamento de escolas, cuja finalidade é definir linhas orientadoras dentro das políticas nacionais, procurando mostrar o que estas pretendem assegurar e dar continuidade aos

projetos de intervenção e ao estabelecimento de metas de desenvolvimento capazes de promover o desafio das aprendizagens escolares como fator determinante para a vida ativa dos alunos. O cariz é ir ao encontro das constantes mutações da sociedade, com base num modelo humanista, enfatizando a educação para os valores e cidadania, uma vez que a educação é um dos pilares mais importantes da sociedade.

Esta organização de rede escolar aponta para a construção de percursos coerentes e integrados, perspetivando a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, a eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais, na proximidade geográfica e na dimensão equilibrada e racional (Decreto-Lei nº 137/2012, art.6º, secção II).

Esta agregação deu origem à criação de Núcleos de Ação Pedagógica tendo como ação a aproximação e articulação dos recursos das escolas e a oportunidade de promover a participação democrática. Esta articulação ocorre na tentativa de atenuar o isolamento da monodocência apresentando uma unidade organizacional do sistema educativo. Este agrupamento procura garantir a aplicação de uma administração pautada pela autonomia, administração e gestão do projeto educativo, a qualidade pedagógica das escolas e os estabelecimentos de educação.

Para além disto, destaca-se no PEA (2017/20) o desenvolvimento de competências definidas no Plano de Ação de Melhoria definidas no *Perfil dos Alunos para o Século XXI* e na similitude de saberes que permitem "(...) uma adequação contínua do indivíduo à sociedade, munindo-o de capacidades motivacionais para a sua transformação política, económica e social (...)" (PEA, 2017/20, p. 4). Desta forma, procura reforçar medidas educativas que assegurem as funções da Escola: Integrar, Educar, Ensinar, Socializar, Alertar, Formar, Decidir, Resolver e Partilhar, baseando-se numa visão de organização escolar em linhas orientadoras voltadas para os Direitos Humanos, através do foco na promoção e exigência da *Qualidade Educativa/Sucesso Escolar*, no desenvolvimento do *Espírito Cívico Democrático e Inclusivo*, na *Integração com a Comunidade* e no fomento da *Aprendizagem ao longo da Vida* sustentados

em princípios e valores que encaminhem para a liberdade, a igualdade, a exigência, a cidadania ativa e democrática, a responsabilidade e a autonomia.

Quanto à comunidade educativa é composta por 2355 alunos e funciona com 290 pessoas de várias categorias profissionais. Neste meio as turmas são constituídas de acordo com os critérios de natureza pedagógica definidos pelo Regulamento Interno do Agrupamento. Existem, ainda, projetos e clubes que visam o dinamismo da comunidade educativa inseridos nas dimensões letivas, extralectivas e interativas que procuram responder aos interesses dos alunos, aos desafios da atualidade e às necessidades familiares (Marques, 2001). Estes projetos e clubes integram o Plano Anual de Atividades (PAA) e funcionam como complemento de conteúdos curriculares.

Ao nível do contexto-socioeconómico, a heterogeneidade dos encarregados de educação dos alunos e a predominância de apoio da Ação Social Escolar (ASE) do agrupamento são realidades que concedem dados cruciais para este projeto. Outro aspeto a sublinhar é a procura de respostas eficazes para a diversidade de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte de carácter permanente, através de Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita (JAEEM).

Para além do mencionado, compreende-se que estas instituições se diferenciam pelo modelo e dimensão das suas instalações e pela história, uma vez que o próprio contexto escolar dá a conhecer aos seus alunos o mundo que os rodeiam e quais as circunstâncias e valores que têm diante de si, visto que o contexto é o pilar para o desenvolvimento positivo de várias ações, intervenções e da relação que se estabelece individualmente e socialmente.

Esta caracterização do contexto educativo torna-se essencial para a seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem e das opções a adotar face aos recursos didáticos, com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas, concedendo um sentido pessoal ao objeto de conhecimento (Solé & Coll, 2001). Conclui-se, assim, que compreender a realidade de cada contexto permite orientar as opções pedagógicas adotadas pelo docente de acordo com as necessidades reais dos alunos, construindo ambientes potenciadores não só no

desenvolvimento e aprendizagem dos mesmo, como também na formação dos adultos que nele intervém (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No decorrer da PES, a estagiária como apoio ao trabalho que ia desenvolvendo, analisou documentos oficiais da escola, nomeadamente, o *Projeto Educativo de Escola*, o *Projeto Curricular de Escola*, o *Projeto Curricular de Turma*, o *Plano Anual de Atividades* e as *Planificações*, cruciais na compreensão de uma ideia ou de um propósito em curso de ação (Zabalza, 1998), que situam o docente no contexto educativo.

Seguidamente, procura-se apresentar os contextos, que ainda descritos por ciclos funcionaram simultaneamente, caracterizando cada uma das escolas, sustentadas pelos seus pilares – os alunos.

### 2.2.1.Os Pilares do 1º Ciclo do Ensino Básico

A escola do 1º CEB onde se desenvolveu a PES era constituída por quatro turmas que integravam quatro professores titulares de turma, a professora de Inglês e a de Expressão Musical, a professora de Educação Artística e o professor de Educação Físico-Motora. Estes dois últimos docentes lecionavam em coadjuvação com a professora titular. Deste contexto, também faziam parte, a coordenadora e quatro funcionárias efetivas.

Esta escola era constituída por quatro salas de aula, um gabinete pertencente à coordenadora, casas de banho para alunos e professores, uma cozinha, e um polivalente que servia não só de cantina, mas sendo um espaço fechado, prestava-se, também, para as aulas de Educação Física e atividades extracurriculares. Este espaço continha, ainda, uma “biblioteca” constituída por um armário que comportava alguns livros. Esta era uma área que passava despercebida, tornando-se pouco significativa. Os escassos momentos de leitura observados neste local foram na hora do intervalo e aconteciam pelo “mau comportamento” de alunos em sala de aula, ou seja, quando um aluno não cumpria as normas do “bom funcionamento” da sala, passava a hora de intervalo sentado numa mesa do polivalente a ler uma história, por mera

obrigação e castigo. Estes momentos representavam a negação da essência das bibliotecas e da valorização das práticas de leitura que a escola deverá promover, afetando de forma negativa o desenvolvimento pelo gosto da leitura. Apesar de estes episódios não incluírem os alunos da sua sala, a situação observada não poderia deixar de interpelar a formanda e de a fazer refletir sobre os efeitos negativos que estas situações comportam. No seu trabalho com as turmas, empenhou-se em fomentar o gosto pela leitura ao longo da prática pedagógica, na expectativa de despertar nos alunos o prazer pela leitura de forma natural e espontânea.

A sala da turma do 3º ano apresentava um espaço reduzido para a mobilidade de todos os elementos que faziam parte deste meio, contudo a disposição das mesas em U, com duas filas no centro, organizava o local e tornava-o mais acessível. Este dispunha de um quadro preto de giz, um quadro interativo e um computador com acesso *WiFi* na secretária da docente. Para além de usufruir de iluminação artificial, o local, tinha o privilégio da presença de luz natural que provinha de uma janela que ocupava todo o comprimento de uma das paredes laterais. Este espaço comportava, também, variado mobiliário como mesas, cadeiras, cabides devidamente identificados e ao nível do tamanho dos alunos que serviam para a arrumação dos seus pertences, vários móveis e estantes de arrumação de equipamentos, material escolar dos alunos, material didático da docente e pequenas estantes com livros. As paredes encontravam-se completamente revestidas de trabalhos realizados pelas crianças. Ao longo da prática pedagógica, as professoras estagiárias tentaram aproveitar alguns espaços para expor os trabalhos que os alunos iam realizando, no entanto, o espaço estava bastante limitado o que levou a formanda a criar um *placard* tridimensional, que ia sendo preenchido ao longo das suas unidades didáticas. Este projeto será apresentado e aprofundado no subcapítulo 2.3.

A turma do 3º ano era constituída por 26 alunos, 12 do género masculino e 14 do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, havendo um aluno com uma retenção. Na turma estavam dois alunos que

necessitavam de um apoio individualizado, contudo nos momentos em que as estagiárias estavam presentes raros eram os momentos em que estas se ausentavam.

Esta turma era particularmente curiosa não só com os conteúdos lecionados ao longo da aula, mas por influência da professora titular, os alunos preocupavam-se com os acontecimentos presenciados na sociedade. Salvo raras as exceções, as aulas eram iniciadas pelas notícias assistidas no dia anterior. Algo característico nesta turma era o sentido de espírito crítico e a consideração pelas normas tanto dentro, como fora da sala de aula. As aulas eram também marcadas pelo elevado entusiasmo ao longo do processo de ensino e de aprendizagem que levavam a professora, por vezes, a desviar-se da planificação, uma vez que valorizava os conhecimentos tácitos dos alunos e aproveitava-se dos mesmos para tornar as aprendizagens significativas em torno de acontecimentos reais.

Neste sentido, foi um desafio planificar atividades diversificadas e preparar recursos lúdicos que conciliassem um ensino eficaz e que mantivesse o gosto, a curiosidade e os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

### 2.2.2.Os Pilares do 2º Ciclo do Ensino Básico

A escola do 2º CEB era sede do Agrupamento e caracterizava-se pela dimensão das suas instalações e pela valorização do Património Local. O edifício era renovado, com instalações apelativas e funcionais.

Na sua composição constavam turmas do 1º, 2º, e 3º ciclo. Esta integração de ciclos no mesmo contexto concorre para o desenvolvimento do cruzamento de saberes entre alunos em diferentes faixas etárias propícias a encorajar uma curiosidade associada a ultrapassar fronteiras entre grupos e indivíduos (Quintanilha *et al.*, 2002).

A escola era constituída por dois pisos. No primeiro piso faziam parte a portaria, o átrio, o PBX, a secretaria, os gabinetes de direção, os gabinetes dos diretores de turma, o refeitório e bar dos alunos, a reprografia, casas de banho,

uma sala de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira congênita (UAEEM), laboratórios e as salas de aula relativas às turmas do 2º CEB. Por sua vez, o segundo piso era constituído pela sala e bar dos professores, casas de banho, gabinete da psicóloga, gabinetes dos vários departamentos, o auditório, as salas de aula do 3º CEB e a biblioteca que se encontrava organizada em duas áreas: uma área propícia para trabalhos de grupo, equipada com computadores e com acesso à internet e outra área mais reservada e silenciosa com acesso a livros, várias mesas de trabalho e uma pequena sala de arquivos, onde os docentes requisitam, atempadamente, *tablets*. A biblioteca ao longo do ano letivo assumia um papel central e ativo na comunidade escolar, potencializando diversas atividades. Um dos seus projetos, nos quais as professoras estagiárias se envolveram, era o *Bibliodialogos*, uma plataforma *online* – *Padlet* – que procura promover hábitos e práticas de leitura levando todos os discentes a divulgar, expor e opinar sobre obras literárias lidas, autonomamente.

No que concerne às salas de aulas do agrupamento estas apresentavam uma estrutura semelhante: um quadro branco, um projetor, um computador na secretária da docente, colunas e, em algumas das salas, quadros interativos. Com exceção dos laboratórios, nas salas de aulas não existiam *placards* ou qualquer suporte onde poderiam ser expostos os trabalhos dos alunos. Todavia, eram aproveitados os corredores, o átrio da entrada e o corredor da biblioteca para a exposição de trabalhos realizados, sobretudo, nas aulas de educação visual e na fixação de cartazes informativos.

No que diz respeito à turma de 6º ano de Português, esta era composta por 20 alunos, sendo 9 rapazes e 11 raparigas. Na turma existiam três alunos carentes de Necessidades Educativas Associadas, sendo que duas destas alunas tinham uma professora de apoio em algumas disciplinas, nomeadamente na disciplina de Português. Salva-guarde-se que um aluno só comparecia na sala de aula em momentos festivos, devido a condições específicas.

A turma em questão era caracterizada, em geral, pelas suas dificuldades e falta de participação em várias disciplinas. Assim, a professora estagiária desde

o princípio encarou estas particularidades como um dos seus maiores desafios e através de atividades lúdicas, baseadas nos contextos e vivências dos alunos, procurou estimular o processo de ensino e aprendizagem, despertando no aluno o gosto de aprender.

Quanto à turma de 6º ano de HGP era constituída por 23 alunos, sendo 16 do género masculino e 7 do género feminino. Esta turma era bastante participativa e predisposta perante a aprendizagem de novos assuntos. A nível global, os alunos caracterizavam-se pelo seu elevado nível de cultura geral, manifestando um grande interesse pela disciplina de HGP. Porém, as professoras estagiárias vivenciaram alguns episódios desrespeitosos que levaram a formanda, em vários momentos, a ressaltar a multiperspetiva histórica, sobretudo na perspetiva de promover o respeito pela diferença, com vista em que os mesmos reconhecessem e valorizassem a diversidade, a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e a equidade (PASEO, 2017).

Após a caracterização dos contextos educativos, seguir-se-ão conceitos e ferramentas imprescindíveis para a construção das Unidades Didáticas e opções metodológicas.

### 2.3. O VAZIO ENCONTRA ALGO QUE O COMEÇA A PREENCHER

A PES foi para a professora estagiária preenchida de sonhos e de expectativas, um compromisso de responsabilidade e dedicação ao longo da intervenção em contexto escolar que aconteceu passo a passo. Primeiramente, a formanda começou por preparar atividades isoladas e só depois, juntamente, com o seu par pedagógico interligou várias aulas numa sequência didática (SD) / unidade didática (UD), através de uma articulação lógica de aulas. O conceito de SD / UD pressupõe um conjunto coeso de aulas sequenciadas que relacionam disciplinas do mesmo ciclo e também turmas de ciclos diferentes, a partir de um fio condutor (Zabalza, 1998). Nesta linha de pensamento, a mestranda recorreu, estrategicamente, a títulos que permitiam antever uma

lógica quanto à temática, textos, tarefas, conteúdos, estratégias e aprendizagens que procurava concretizar, de que são exemplos, *Descobrir séculos, fazer pontes, agitar caminhos...* e *O tempo da memória: Lembrar para combater*. Além de que essa estratégia procurava despertar competências na área das linguagens e, na tentativa de levar o aluno a construir conhecimento em várias áreas do saber (PASEO, 2017), era mote para o pensamento crítico e criativo em contexto de sala de aula.

Esta metodologia de trabalho concorre para a gestão das orientações curriculares, estimulando no professor estagiário o desejo de procurar e estudar metodologias que originem alterações no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e que se encontram clarificadas na planificação. Na figura 3, procura-se apresentar um quadro síntese que serve de ponto de partida para a planificação da UD.

<b>Unidade didática:</b> <b>1.ª aula (1.ºCEB (P)+(M)+(E.A)) 11-03   2.ª aula (H) 12-03   3.ª aula (1.ºCEB (M)+(E.M)) 13-03</b> <b>4.ª aula (P) 16-03   5.ª aula (P) 17-03   6.ª aula (H) 19-03</b>		<b>1.ºCiclo   3.ºano de escolaridade</b> <b>2.ºCiclo   6.ºano de escolaridade</b>
<b>O tempo da memória: Lembrar para combater</b>		
<b>História e Geografia de Portugal 2.ºCEB</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização temporal e espacial em HGP</li> <li>- A 1.ª guerra mundial</li> <li>- A crise económica e social</li> </ul>	<b>Estudo do Meio 1.ºCEB</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos irão ao espaço exterior a fim de observar plantas e animais, registando as observações.</li> <li>- Em grande grupo, os alunos irão comparar as características de diferentes plantas e organizá-las, obedecendo a alguns critérios.</li> <li>- Em grupos, os alunos irão construir um herbário.</li> </ul>	<b>Português 2.ºCEB</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do título da obra: Levantamento de ideias</li> <li>- Leitura em voz alta, pela professora, de alguns excertos da obra e com ilustrações projetadas</li> <li>- O AVISO na casa da princesa Amnésia e a relação de parentesco com a Cinderela</li> <li>- Leitura da narrativa e compreensão do texto (sequência narrativa, personagem principal; características; vantagens e desvantagens, e.o)</li> <li>- Brainstorming: O que é a amnésia?</li> <li>- Leitura de um excerto informativo e compreensão (Como será a forma do tempo? é possível lembrar de tudo aquilo que se viu, sentiu e ouviu?)</li> <li>- Apresentação da obra Medo do quê? e compreensão do texto através de um jogo de escuta ativa.</li> </ul>
	<b>Português 1.ºCEB</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do título da obra: Levantamento de ideias</li> <li>- Leitura em voz alta, pela professora, de alguns excertos da obra e com ilustrações projetadas</li> <li>- O AVISO na casa da princesa Amnésia e a relação de parentesco com a Cinderela</li> <li>- Leitura da narrativa e compreensão do texto (sequência narrativa, personagem principal; características; vantagens e desvantagens, e.o)</li> <li>- Brainstorming: O que é a amnésia?</li> <li>- Leitura de um excerto informativo e compreensão (Como será a forma do tempo? é possível lembrar de tudo aquilo que se viu, sentiu e ouviu?)</li> <li>- Apresentação da obra Medo do quê?</li> <li>- Compreensão do texto através de um jogo de escuta ativa.</li> </ul>	<b>Matemática 1.ºCEB</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar, analisar, interpretar e organizar os dados recolhidos no desenvolvimento da construção do herbário.</li> </ul>
		<b>Expressões 1.ºCEB</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na construção do herbário, os alunos irão reinventar soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas.</li> <li>- Para atribuírem uma sementinha a cada princesa, os alunos deverão atribuir códigos de modo a mobilizar saberes e processos, através dos quais percecionam, seleccionam, organizam os dados e lhes atribui novos significados.</li> </ul>

Figura 3- Quadro síntese da Unidade Didática *O tempo da memória: Lembrar para combater*

A planificação é um documento de cariz orientador, no qual incluirá no seu plano de execução conteúdos programáticos, presentes nas *Aprendizagens Essenciais* (AE), e que serão organizados e desenvolvidos de acordo com a enunciação do tema, tal como se pode verificar na figura acima. Além disso, trata-se de um instrumento crucial a nível da definição temporal, da escolha dos elementos de aprendizagem, da estruturação e organização presentes nos vários domínios (Raposo & Osório, 2016). No entanto, apesar dos aspetos referidos, a planificação carece, ainda, de uma abertura e flexibilidade que permite o ajustamento perante situações de imprevistos, nos quais o docente deverá procurar uma atitude arqueável sobre esse documento orientador (Zabalza, 2003).

Pela exigência que apresenta e o facto de não constituir um documento estanque, o momento de planificar é de extrema importância na formação do professor estagiário, exigindo orientação, tempo, treino e muita reflexão com vista a conquistar, progressivamente, segurança e autonomia (Zabalza, 2003).

Neste sentido, revela-se que, nos primeiros momentos de intervenção educativa, a mestranda sentia necessidade de descrever, detalhadamente, passo a passo cada atividade que constituía a sua planificação, no entanto, com o passar do tempo este instrumento tornava-se cada vez mais claro e articulado, os títulos ganhavam mais sentido num pensamento estruturado e os desenhos da unidade fluíam cada vez mais e com maior precisão. Esta aptidão foi-se aperfeiçoando, sobretudo pelo trabalho desenvolvido no apoio à Prática Educativa, momentos de preparação e reflexão vivenciados lado a lado com a professora supervisora e colegas de agrupamento.

Em conformidade com o mencionado anteriormente, a professora estagiária optou por concentrar o seu trabalho em torno dos documentos reguladores e científicos, de títulos, de textos de diversas tipologias e fontes históricas, numa busca pela pluralidade e articulação de saberes que promovessem aprendizagens significativas (Postic & Raposo, 1984).

### 2.3.1. Unidades didáticas e opções metodológicas: Dar vida ao(s) vazio(s) para o(s) transformar

*“A arte e a beleza existem em tantas formas como a música, os desenhos, as cores, e a literatura.”*

(Giacomolli, 2014)

Com a corresponsabilização na lecionação de uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico e a duas turmas do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), a mestranda planificou regências, também relacionadas com o desenho do projeto de investigação que será apresentado no próximo capítulo e, que prevê um diálogo entre a literatura e as (outras) artes no ensino do Português. A combinação de constantes interrogações, em torno de vazios que a professora estagiária procurava transformar, resultou na colocação da obra literária *Vazio*, de Catarina Sobral como detonadora de todo um processo, cujo núcleo se

centralizava na construção de um fio condutor, global e articulado, que transpusesse as portas da sala de aula até à comunidade escolar. A partir desta obra, foi possível a construção de pontes que articulassem, ao longo da sua prática pedagógica, os dois ciclos e a articulação das áreas de conteúdo e disciplinares. A título exemplificativo, apresenta-se uma atividade concretizada nas turmas de Português, nos dois ciclos, a partir da obra mencionada.

Nesta sequência, nas turmas do 1º e 2º CEB, começou-se por um momento do domínio da oralidade – *Brainstorming* – a partir da pergunta “O que é o meu Vazio?”, registada num painel afixado no quadro. O *brainstorming*, também designada por tempestade de ideias é “(...) uma técnica que permite estimular a produção de ideias (...)” (Trindade, 2012, p. 12), foi utilizado por se entender como estratégia didática adequada para fomentar a expressão oral dos alunos, valorizando o seu contributo espontâneo, promovendo, tal como refere o documento das AE, “(...) a capacidade de os alunos participarem de forma mais esclarecida e adequada em diversos contextos, desenvolvendo uma conduta crítica, refletida e responsável (...)” (p.2). Em cada uma das turmas, à medida que os alunos contribuíam com as suas sugestões, a professora registava no quadro, obtendo-se os produtos finais que as figuras abaixo ilustram.

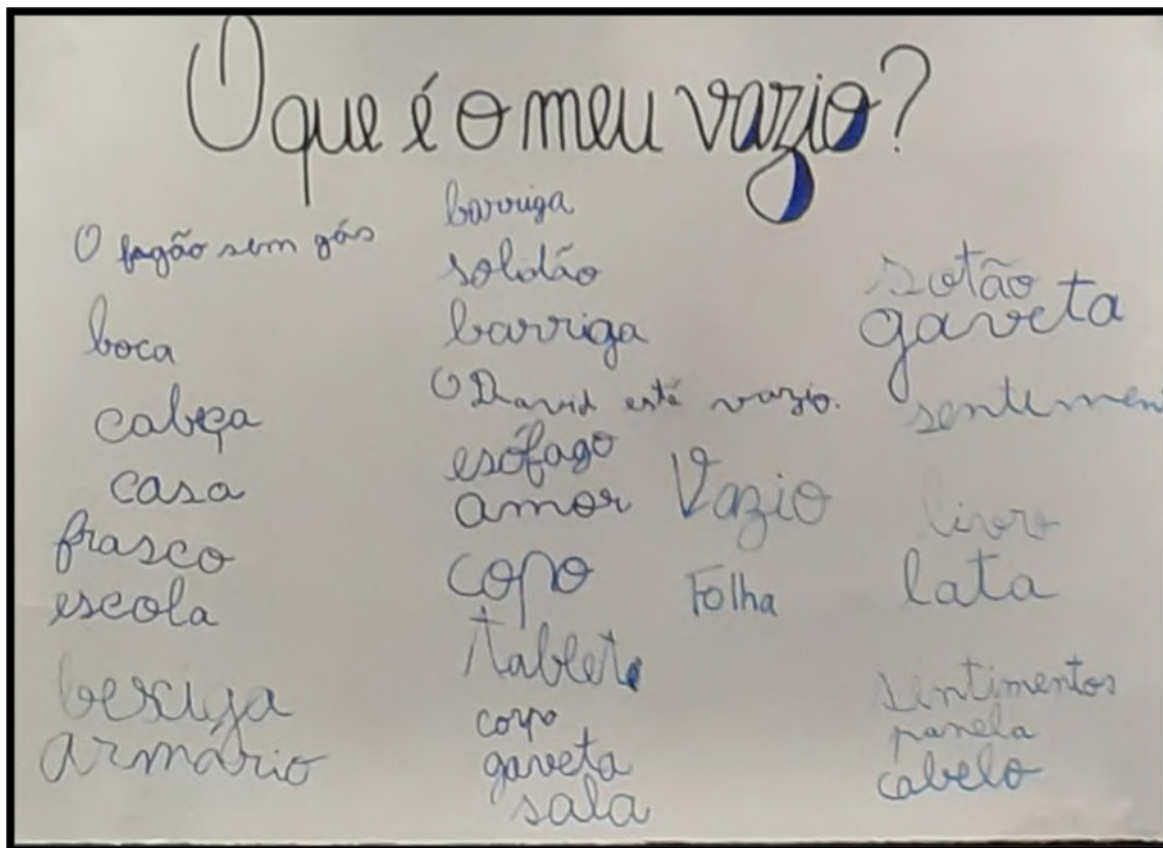


Figura 4- Painel "O que é o meu Vazio?" realizado no 1º CEB

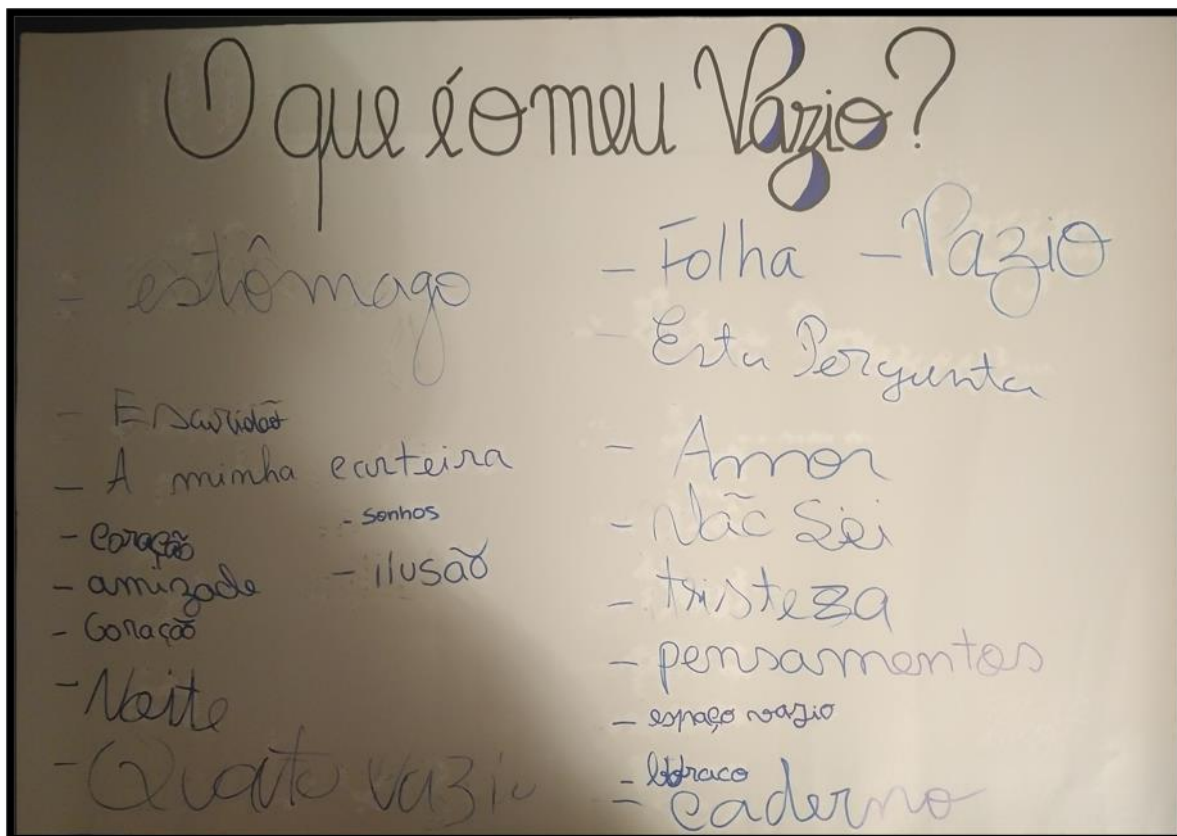


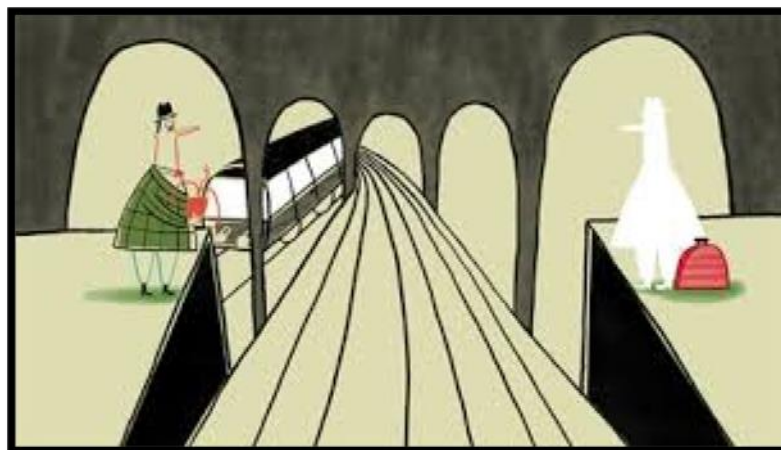
Figura 5- Painel "O que é o meu Vazio?" realizado no 2º CEB

Como se verifica, o registo da turma do 3º ano remeteu para palavras mais ligadas ao concreto, enquanto a turma do 6º ano registou palavras polissémicas e abstratas, mais próximas de sentimentos e sensações. Esta diferença poderá ter como hipótese explicativa as faixas etárias em que as crianças se encontram.

Além do exemplo da articulação vertical apresentada, outros e variados momentos de articulação aconteceram, nomeadamente, no âmbito da articulação horizontal. Esta articulação proporciona a interligação entre capacidades, saberes e atitudes desenvolvidas em várias atividades curriculares numa visão global e integradora no mesmo ciclo (Alonso, 2001). A título de exemplo, apresenta-se uma sequência de articulação entre Português e Estudo

do Meio no 1º CEB, a partir da obra antes mencionada. Na linha do trabalho de aproximação e de diálogo entre textos, optou-se por apresentar a curta-metragem *Razão entre dois Volumes*, da mesma autora, Catarina Sobral como recurso didático na aula de Português.

A seleção da curta-metragem permitiu também, um primeiro contacto direto com uma outra forma de expressão artística - o cinema (na sala de aula). Atentando numa imagem da curta metragem, as crianças foram orientadas para relacionar as diferenças e semelhanças entre o Senhor Vazio e o Senhor Cheio.



**Figura 6-** Imagem retirada da curta metragem *Razão entre dois Volumes*, de Catarina Sobral

A partir desta ilustração, promoveu-se um diálogo sobre as possibilidades para dar vida ao Senhor Vazio. Prontamente, os alunos interpretaram que o Senhor Cheio queria oferecer um coração ao Senhor Vazio, para que este ganhasse vida, uma vez que nada o preenchia.

Com o coração metafórico do Senhor Vazio e do Senhor Cheio, a professora procurou articular ficção e realidade, literatura e ciência, Português e Estudo do Meio. Deste modo, a aula de Estudo do Meio iniciou-se com o som que representava as pulsações de um coração. Neste sentido, a professora promoveu o diálogo em torno deste som, onde os alunos identificaram e

associaram o som à imagem da curta metragem da aula de Português. Seguidamente, a professora mostrou um coração esponjoso de grande dimensão, construído previamente, e colocou-o no quadro. A par da exploração sugerida pelo manual acerca do sistema circulatório, os alunos foram identificando a constituição e o funcionamento deste sistema. À medida que os alunos identificavam, a professora registava no quadro.

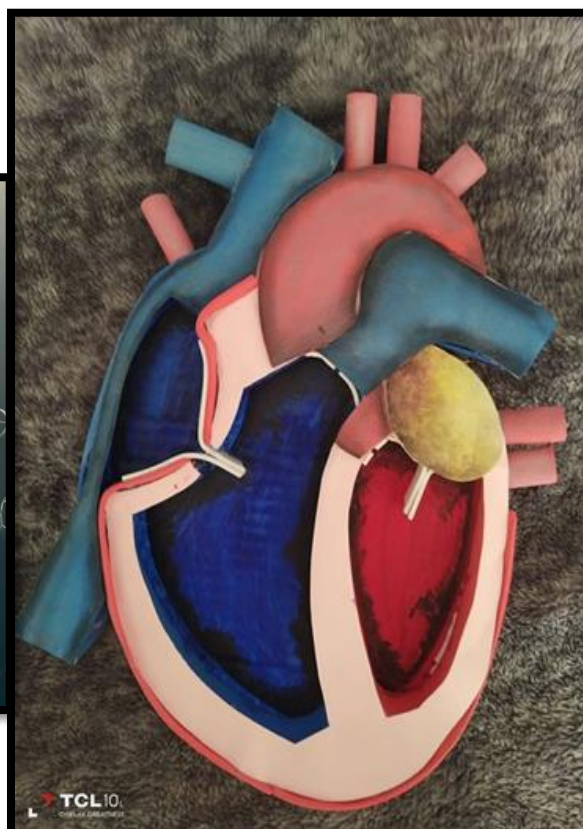
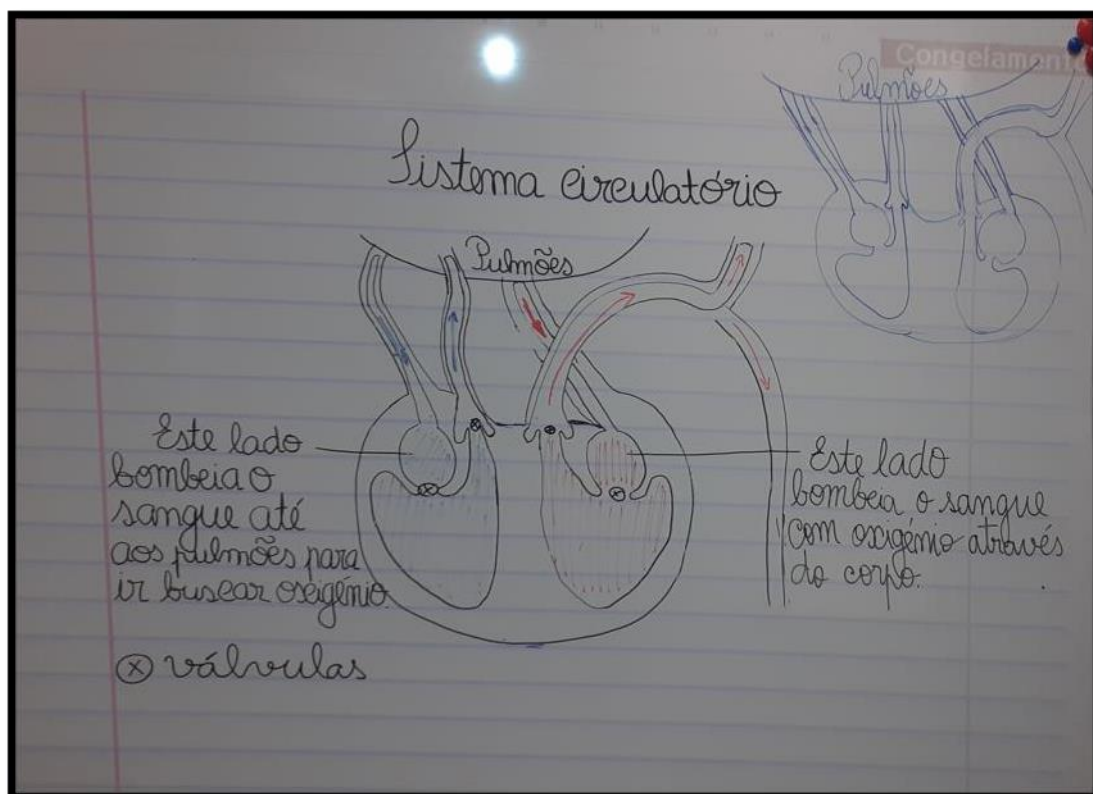


Figura 7- Coração esponjoso, realizado pela professora estagiária

Partindo deste registro, a professora propôs a construção de um esquema síntese sobre o percurso do sistema circulatório.



**Figura 8-** Esquema síntese do sistema circulatório

O uso de esquemas síntese na sala de aula tem como funcionalidade apoiar o processo de aprendizagem, recorrendo a imagens para a assimilação e organização de informação (Rodríguez, 2010). Esta atividade revelou-se complexa para os alunos, uma vez que não era habitual o uso de esquemas síntese.

A articulação entre aulas e disciplinas teve como intuito oferecer aos alunos diferentes perspetivas da temática abordada – o coração. Por um lado, na aula de Português, um coração que precisa ser preenchido com vivências e experiências do mundo e por outro, na aula de Estudo do Meio, a constituição

e funcionalidade do coração. Esta articulação horizontal possibilitou a interligação entre capacidades, saberes e atitudes desenvolvidas numa visão global e integradora tanto do saber como o da experiência (Alonso, 2001).

No sentido de articulação de um trabalho interdisciplinar que o mestrado potencia é imprescindível destacar alguns momentos que fazem parte das diversas áreas. Nesta linha de pensamento, a aula de Português tem como eixo central os textos, literários e não literários, e é a partir deles que a aula se organiza e desenvolve. O contacto com os textos é importante para desenvolver competências de leitura, estabelecendo um diálogo entre o leitor e o texto, conhecer autores, contactar com diferentes tipos de livros, ampliar vocabulário, levando-os a construir novos conhecimentos tendo uma atitude de empatia perante o mundo e os outros (Azevedo, 2007).

Nesta sequência e pela importância que acarreta, começar-se-á, especificamente, pela promoção de ambientes de leitura. Segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), a “entrada” na leitura tem um destaque natural, determinante no sucesso subsequente no desenvolvimento das competências e do interesse pela leitura. Segundo os mesmos autores, transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura é um meio que se deve aplicar a todo o percurso escolar, com a intenção de auxiliar os alunos a encontrarem motivações para quererem aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer. Estes ambientes devem procurar ser diversificados, entusiasmantes e um estímulo para a leitura.

Neste propósito, destaca-se a atividade *Árvore dos Autores*, entrada para a obra *As Pupilas do Senhor Reitor*, de Júlio Dinis. Inicialmente, a professora afixou no quadro um painel composto por fotografias e obras de ilustres autores do século XIX. Ao entrarem na sala de aula, os alunos não só visualizaram o painel, como também encontraram em cima das mesas cartões, onde constavam excertos ou frases retiradas das obras dos autores, bem como o nome do respetivo escritor, escrito em espelho:

“Ninguém sente em si o amor que inspira e não comparte”.

OCNARB OLETSAC OLIMAC



Figura 9- Árvore dos autores do Século XIX

Captada a atenção, os alunos organizaram-se em pares, decifraram o nome de um autor e leram o excerto correspondente. À medida que os pares decifravam, colocavam na árvore dos autores, fazendo a correspondência do nome e do excerto à fotografia e obra do autor. Quando todos os pares colocaram o seu autor e respetivo excerto na árvore repararam que esta estava incompleta. Para desvendar o enigma, os alunos tinham de reunir peças de um *puzzle* que se encontravam espalhadas pela sala de aula, as quais continham pistas sobre o escritor em falta – o Padroeiro da Escola – Júlio Dinis.



Figura 10- Montagem do *Puzzle* do autor mistério

Outro exemplo de ambiente de leitura traduziu-se na promoção do contacto com várias versões da história que se quer abordar: folhear as páginas dos livros; observar e comparar os diferentes elementos paratextuais. De acordo com Rodrigues (2019), fomentar o gosto de ler e investir na criação de hábitos de leitura, pelo contacto com vários livros e pelo conhecimento de escritores, contribui para o prazer e criação de hábitos de leitura ao longo da vida.

Através dos ambientes de leitura que devem ser encarados “(...) como o momento-chave para criar condições para a compreensão do que os alunos vão ler a seguir” (Pinto, s/d., p. 12), seguem-se os momentos de leitura na aula de Português. A leitura é uma “(...) competência essencial para a vida humana [...] e, por isso, saímos de cada leitura mais enriquecidos com novas vivências, mais conhecedores do mundo e com um saber acrescido sobre nós mesmos” (Pinto, 2010, p. 9). Ainda nesta linha de pensamento, Colomer (2008) destaca a intenção da leitura e os conhecimentos prévios como principais condicionantes da compreensão leitora, o que significa que a sua intenção definirá o modo como o leitor vai entrar no texto e, *à posteriori*, compreendê-lo.

Em conformidade, apresenta-se um momento de leitura do álbum *Princesas esquecidas ou desconhecidas*, de Philippe Lechermeier e Rébecca Dautremer.

Este momento iniciou-se com a apresentação e discussão do título da obra, com o intuito de antecipar personagens, momentos e a história. Posteriormente, o momento da leitura foi realizado pela professora estagiária a partir de um livro com textos breves, onde selecionou previamente alguns textos relativos a princesas, fornecendo pistas para os alunos identificarem a partir de características de princesas já conhecidas, novas princesas. A leitura pela professora é preponderante, pois como afirma Reis *et al.* (2009)

As crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler (pp. 63-63).

No decorrer da leitura, foi possível compreender que os alunos estavam entusiasmados e interessados pela manifestação do *nonsense* que, ao contrariar todas as características visíveis e não visíveis de princesas e príncipes tradicionais, arrancava dos mais jovens risos, mas também provocavam curiosidade e inquietações. Sendo um álbum narrativo característico pelo seu tamanho superior, pela abundância de ilustrações de página inteira ou dupla página, e pela qualidade e cuidado com o design gráfico (Rodrigues, 2009), contribuiu para um processo de comunicação particular e relativamente invulgar no âmbito das técnicas literárias habituais ou canônicas (Silva, 2006), estando intimamente relacionado com o tratamento narrativo que induz.

Nesta linha de pensamento, tentou-se ultrapassar padrões tradicionais onde o texto e a ilustração se moviam em planos paralelos. Tal como refere Colomer (2002), no livro infantil, a imagem deve aliar-se ao texto de modo a que os dois elementos construam a história e complementem, a informação veiculada.



**Figura 11-** Página dupla da Princesa Preguiçosa retirada do álbum *Princesas esquecidas ou desconhecidas*, de Philippe Lechermeier e Rébecca Dautremer

Sendo a leitura um processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto, torna-se indissociável a preparação para a leitura dos alunos (Viana, Coquet & Martins, 2005), como momentos cruciais para a construção de “(...) habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura” (Giasson, 2000, p. 32). De acordo com Sim-Sim (2009), para a preparação da leitura, o professor, para além da sua função de apoio, deverá assumir a função de promotor de novas experiências, com vista a proporcionar aos alunos situações de leitura diversificadas, ajudando-os a procurar o sentido, a formular e a verificar hipóteses e a definir as suas estratégias de leitura. É neste sentido que se destaca o momento na aula de Português – leitura ao desafio.

Na sequência da leitura e compreensão da obra literária *As pupilas do Senhor Reitor*, foi proposta a atividade *Morena ou não, canta esta canção*. Como mote desta atividade, foi selecionada a Música popular *Morena*, inserida

no III Capítulo da obra, e inicialmente a professora leu-a. Seguidamente, a docente promoveu um diálogo em torno da mensagem transmitida pela música, com o intuito de decifrar as palavras e possibilitar o momento seguinte.

Posteriormente, a professora procurou captar a atenção dos alunos para o segundo e o quarto verso da primeira estrofe e para o primeiro e o terceiro verso da segunda estrofe. O objetivo deste momento era substituir as palavras destacadas de cada estrofe e para isso foram levantadas e testadas várias hipóteses.

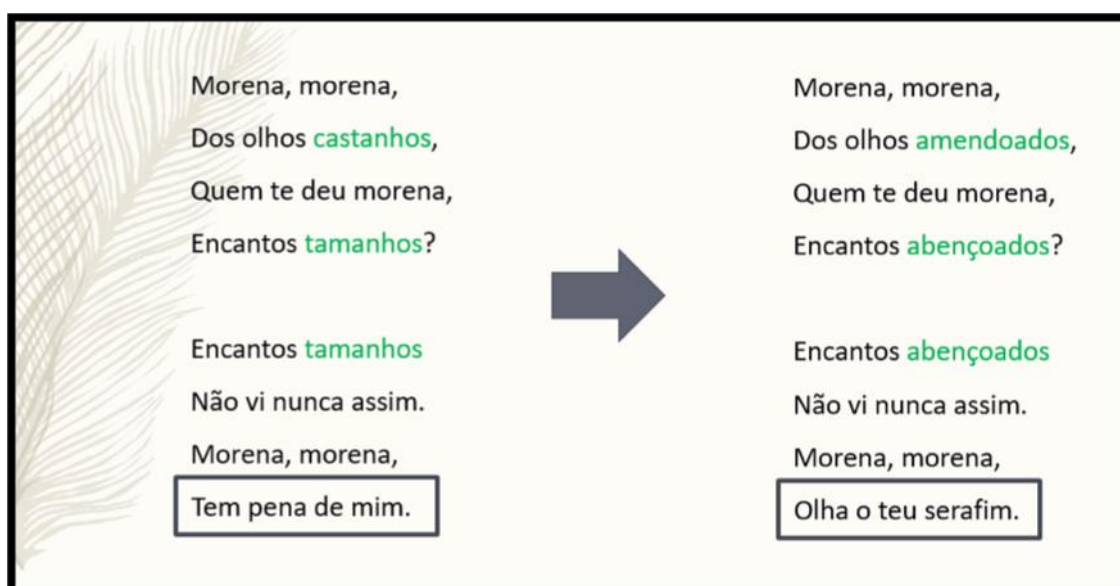


Figura 12- Descobre o poema

Na fase seguinte organizou-se os alunos em pares e pediu-se a cada par que apresentasse novas palavras para substituir as destacadas. Depois de cada par definir as novas palavras, a professora retirou de um saco um papel que tinha escrito uma emoção para os alunos fazerem uma leitura expressiva baseada nesse sentimento. De acordo com Jean (2000), esta atividade “(...) bem conduzida pode ser determinante para criar novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis” (p.24).

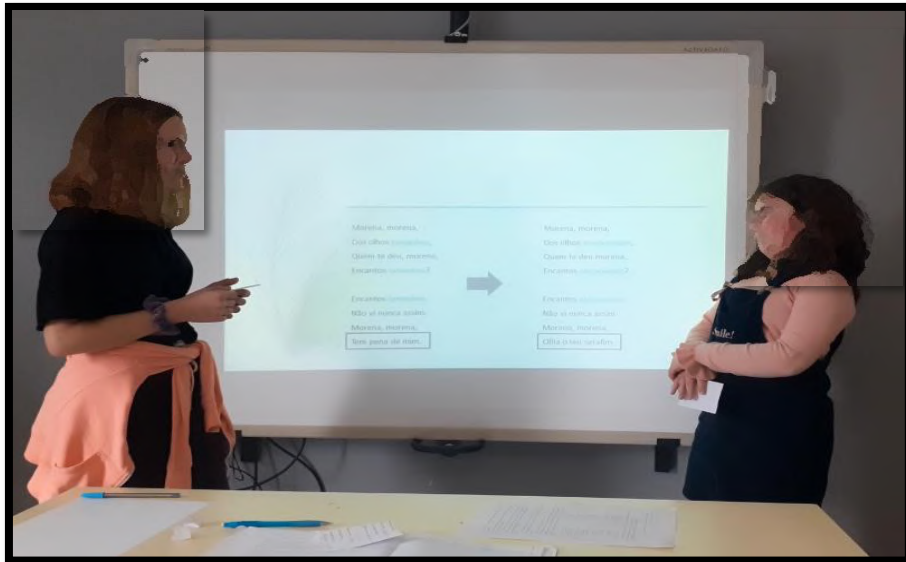


Figura 13- Apresentação dos poemas- Leitura ao desafio

Além dos momentos constituintes de uma aula de Português já referidos, importa ressaltar o momento de escrita. É na aula de Português que se preconiza que o aluno experimente, pratique e faça coisas com as palavras (Lomas, 2003), desenvolvendo a sua confiança, a capacidade crítica e a criatividade. Neste desenvolvimento espera-se que o aluno ultrapasse dificuldades que possam surgir no processo de ensino e aprendizagem. Tal como a leitura necessita de um ambiente de preparação, que englobe vários procedimentos, também a escrita carece de uma preparação entusiasta, contextualizada e integrada onde o aluno conquiste confiança e prazer ao longo do processo. Nesta sequência, a mestrandia, destacará a atividade *Uma história ao som do(a)...*

Para o início da atividade a professora estagiária relembrou a obra abordada na aula anterior – *Vazio*, de Catarina Sobral – através de um diálogo direcionado para as memórias que preenchiam os dias do Senhor Vazio. Os alunos colocaram-se no papel do protagonista e partilharam momentos, experiências, sensações e emoções que afluíam para as suas recordações. Partindo de uma situação específica, a professora projetou uma página dupla do álbum ilustrado

e pediu aos discentes para partilharem interpretações dali retiradas que se iam registrando na silhueta do Senhor Vazio.

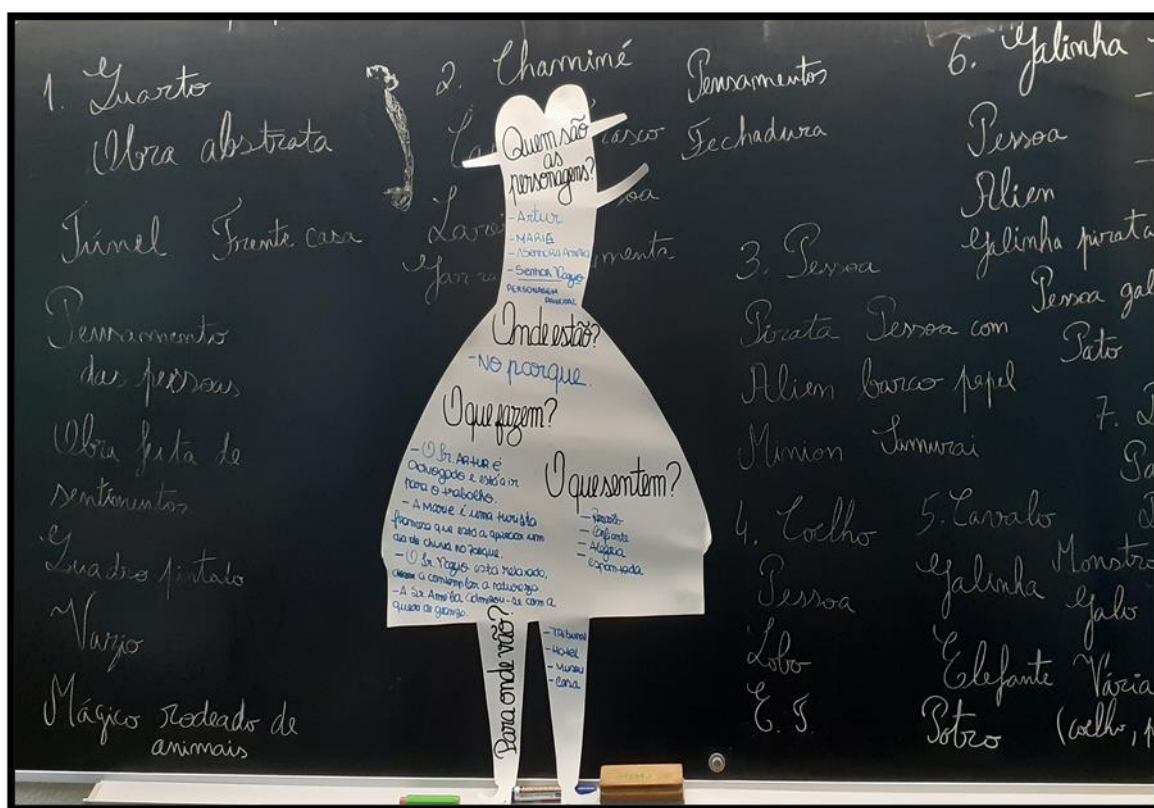


Figura 14- Silhueta preenchida do Senhor Vazio

A partir deste diálogo, os alunos construíram uma história oralmente, guiados por tópicos/perguntas que ajudavam a organizar o pensamento e o texto – “Quem são as personagens?”, “Onde estão?”, “O que fazem?”,... tal como ilustra a figura acima. Com esta atividade, procurou-se preparar a atividade de escrita que realizou a seguir.

Para a atividade de escrita que consistia em escrever uma história ao som de uma música a partir das questões orientadoras, a professora reorganizou a sala em grupos e atribuiu um género musical. Concluída a história, ela seria colocada numa das páginas do livro previamente construído pelos alunos.

Cada grupo de trabalho tinha um livro, onde constavam a página dupla, retirada da obra *Vazio*, um guião orientador (Figura 17) e um guião de preparação para a escrita (Figura 18).

**Antes de ler os acontecimentos que se seguem, lê esta página com concentração!**


Constrói uma narrativa em grupo que inclua:

- ✓ Três **recursos expressivos**
  - Metáfora, Comparação, Enumeração
- Deverás substituir as frases que incluem os recursos expressivos.
- Entre parênteses, deves marcar o recurso expressivo presente na frase.

**Exemplo:** Os pensamentos do Senhor Vazio são como barcos perdidos à deriva do mar (comparação).

- ✓ Evita repetições desnecessárias
- ✓ Selecciona muito bem o **vocabulário** adjetivos e verbos variados.
- ✓ O texto deverá conter no mínimo 120 palavras.
- ✓ Na página seguinte encontrarás o guião para a tua narração. Anota algumas notas e define a **ordem** que vais seguir. Ao som da música, lê o Senhor Vazio numa voz clara inesquecível.

Personagens (caracterização física e psicológica- o que é visível e o que não é)	Espaços (características do texto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ordenação</b> dos elementos que se observam fisicamente (de cima para baixo ou vice versa);</li> <li>• Palavras e expressões que ajudam a <b>descrever</b> as personagens (mercado das palavras, pp. 10 e 11);</li> <li>• Uso do adjetivo;</li> <li>• Utilização dos <b>recursos expressivos</b> (metáfora, comparação, enumeração).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ordenação</b> dos elementos que se observam (do mais afastado para o mais próximo ou vice versa);</li> <li>• Palavras e expressões que ajudam a <b>localizar</b> os elementos descritivos (mercado das palavras, p. 12);</li> <li>• <b>Vocabulário</b> relacionado com o local descrito;</li> <li>• Referência a sensações (<b>visuais, auditivas, olfativas, de movimento</b>);</li> <li>• Uso do <b>pretérito imperfeito</b> (ou do <b>presente</b>) do indicativo.</li> </ul>



**Uma história ao som do...**

- Observa a ilustração ao som da música.
- Antes da narração, segue os passos com atenção!

1. Observa novamente a imagem.
2. Escolhe por onde vais começar (tra uma vez: Certo dia. Naquela tarde)
3. Escolhe um **LUGAR** (onde: como é: o que lá se passa...)
4. Selecciona as **PERSONAGENS** (quem são, como são, o que sentem, que sonhos têm...)
5. Selecciona a **AÇÃO** (o que fazem, com quem estão, o que procuram...)
6. Pensa num episódio inesperado.
7. Como termina.

Figura 15- Guião orientador

Figura 16- Guião de preparação para a escrita

A opção pelos guiões de orientação e de preparação para a escrita auxiliam os alunos numa atividade complexa como é a escrita, favorecendo a autoconfiança dos alunos, ajudando a ultrapassar bloqueios que muito prejudicam a entrada no mundo da escrita (Sim-Sim; Duarte & José Ferraz,

1997). Um ambiente acolhedor e de apoio fará com que o aluno consiga criar a liberdade psicológica na qual poderá crescer (Foster, 1992).

Para tal, é fundamental planificar o texto, de modo a orientar o processo de escrita uma vez que “Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor (...)” (Carvalho, 1999, p. 82).



Figura 17- Exploração do livro *Uma história ao som do(a)...*

Na aula seguinte, ocorreu um momento de aperfeiçoamento de texto a partir de um dos textos produzidos (cf. Anexo 1). O aperfeiçoamento de texto é uma atividade relevante para os alunos trabalharem uma das características da escrita que se traduz na possibilidade de ser permanentemente melhorada, aperfeiçoada e reformulada (Sim-Sim; Duarte & José Ferraz, 1997).

<p><b>Uma história ao som da... Música Clássica</b></p> <p>Era uma vez o Senhor Vazio que foi ter com o médico Fernando para fazer os seus exames e a consulta de rotina.</p> <p>A sala de espera era clara como bolas de neve (comparação) com uma mesa de escritório e duas cadeiras muito confortáveis.</p> <p>Quando o médico chamou pelo Senhor Vazio, ele entrou e começou a ser auscultado e examinado. Foi nessa altura que o médico viu que o Senhor Vazio estava muito mal e decidiu fazer um telefonema para marcar um exame que confirmasse a doença.</p> <p>Ao saber disto, o Senhor Vazio ficou muito preocupado com a sua saúde, mas o médico acalmou-o e foi ao seu livro procurar um medicamento apropriado.</p> <p>O médico passou uma receita e pediu ao Senhor Vazio que voltasse daí a uma semana para saberem o resultado do exame.</p>	<p>Certo dia o Senhor Vazio foi ter com o médico Fernando a fim de fazer a sua consulta de rotina e entregar os seus exames.</p> <p>A sala de espera era clara como bolas de neve (comparação) com uma mesa de escritório e duas cadeiras muito confortáveis.</p> <p>Quando o médico chamou pelo seu nome, o Senhor Vazio entrou, rapidamente, pelo consultório do Doutor Fernando, um médico já de idade avançada mas que não se deixava afetar pelas rugas que lhe cobriam o rosto. Sem grande formalidade o Doutor Fernando disparou algumas perguntas já habituais e começou a auscultar e a examinar o seu paciente de silhueta branca, já conhecido pela sua serenidade escondida por de baixo do seu chapéu. Foi nessa altura e para seu espanto que o médico percebeu que o seu paciente estava muito mal e decidiu atuar imediatamente. Para confirmar a sua suspeita, fez um telefonema ao seu colega, o Doutor Sabe-Tudo, para que este confirmasse as suas suspeitas.</p> <p>Assistindo à situação, o Senhor Vazio ficou muito preocupado com a sua saúde. Parecia-lhe que o seu corpo era um conjunto de instrumentos desafinados no ensaio anterior à estreia do grande espetáculo (metáfora). Mas o médico dando conta da situação acalmou o seu paciente e levantando-se calmamente da sua secretária dirigiu-se a um móvel aparentemente leve, alto e vidrado (enumeração) que carregava em si, pequenos e grandes frascos que relembavam as poções dos contos tradicionais. Depois de consultar um livro salvaguardado pelo tempo e que se encontrava na estante do lado esquerdo, a sua mão cruzou-se com meia dúzia de frascos. Sob o olhar atento do Senhor Vazio, o Doutor Fernando quebrou o silêncio da sala com o tilintar de um frasco castanho que se destacava pelas letras berrantes e vermelhas que gritavam a palavra: BEBE-ME.</p> <p>O médico parecia pular de alegria com a decisão que tomara. Empolgado, deu meia volta para regressar ao seu lugar. Porém, ofegante por todos os sentimentos que o rodeavam, acabou por tropeçar! O frasco que segurava anteriormente com tanta convicção, escorregava-lhe agora das mãos e... PUFF!!! Todo aquele líquido, esperançosamente milagroso, cobria o Senhor Vazio.</p>
---	---

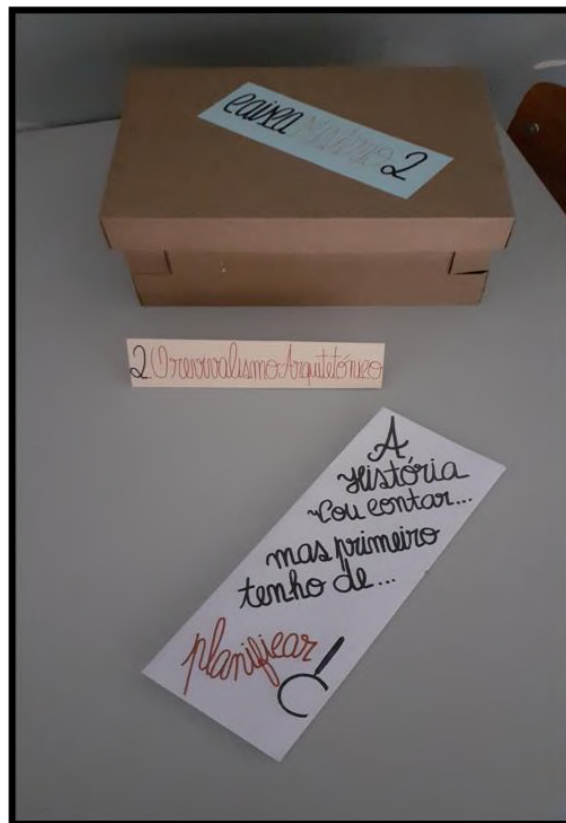
Figura 18- Aperfeiçoamento de texto

As atividades destacadas pela formanda procuraram exemplificar o trabalho desenvolvido com base na relação entre os domínios da aula de Português, partindo de textos literários e não literários. Nesta linha de pensamento, as aulas de Português procuram oferecer experiências diversificadas com diferentes tipos de textos, desde obras literárias até músicas e outros tipos de expressão que comunicassem entre si – intertextualidade.

Além da aula de Português, torna-se necessário destacar alguns momentos importantes na aula de História e Geografia de Portugal (HGP).

Um dos momentos que merece especial destaque são os trabalhos de grupo que têm como objetivo a aquisição de novos conhecimentos pela descoberta/pesquisa e o desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto planifica o seu trabalho antes de o realizar (Proença, 2000). Em conformidade apresenta-se um exemplo deste momento.

Na aula de HGP, *Arte na segunda metade do século XIX*, foram desenvolvidos trabalhos de grupo com o objetivo de descobrir mais acerca da arte. Inicialmente, foi apresentada uma proposta de trabalho a partir da apresentação de um desdobrável *A História vou contar... mas primeiro tenho de planificar*, o qual continha passo a passo todo o procedimento da atividade, desde a definição da tarefa até ao momento da apresentação.



**Figura 19-** Desdobrável e caixa mistério

Seguidamente, a professora organizou os alunos em grupos. Cada grupo, ficou responsável por uma vertente artística: “A arquitetura de ferro”; “O revivalismo arquitetónico”; “A literatura do século XIX”; “A pintura” e “A escultura”. As tarefas de grupo implicaram a interpretação de fontes, a pesquisa e seleção de informação na internet, a sistematização da informação,

a redação de narrativas curtas e a elaboração de ilustrações. Esta metodologia de trabalho contribuiu para a partilha de saberes, a construção coletiva de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, quer ao nível da extração de fontes, quer de pesquisa.



Figura 20- Trabalho de grupo

Para que o trabalho de grupo possa construir novos conhecimentos, é necessário facultar fontes diversas. Esta variedade de fontes facilita a elaboração do trabalho, promove o espírito crítico, desperta o pensamento criativo, reconhecendo a multiplicidade do saber às diferentes fontes (Proença, 2000). No que diz respeito ao uso de fontes, segundo Correia (2015)

(...) quando este for ajustado numa pedagogia construtivista encerra infinitas potencialidades na medida em que decifrando e comparando as mensagens que transmitem, os alunos mais facilmente constroem e trabalham com conceitos de segunda ordem e com conceitos substantivos fundamentais para o desenvolvimento de literacia histórica (p.132).

Então, é crucial encaminhar o aluno a compreender as ações que decorreram no passado, de forma a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas (Ferreira, 2014, citado por Matos Siva, 2018), levando ao conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de diversas evidências históricas.



**Figura 21-** Trabalho de grupo: utilização de fontes

Partindo das fontes, os alunos desenvolveram o seu trabalho e através da sua compilação criaram um livro – *Arte no século XIX* (cf. Anexo 2).

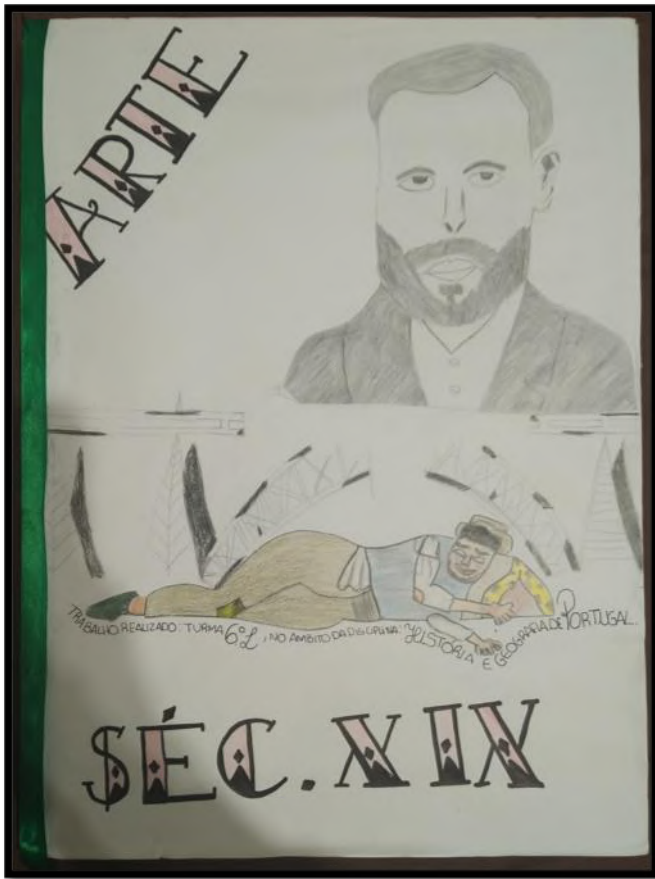


Figura 22- Capa do livro construída pelos alunos

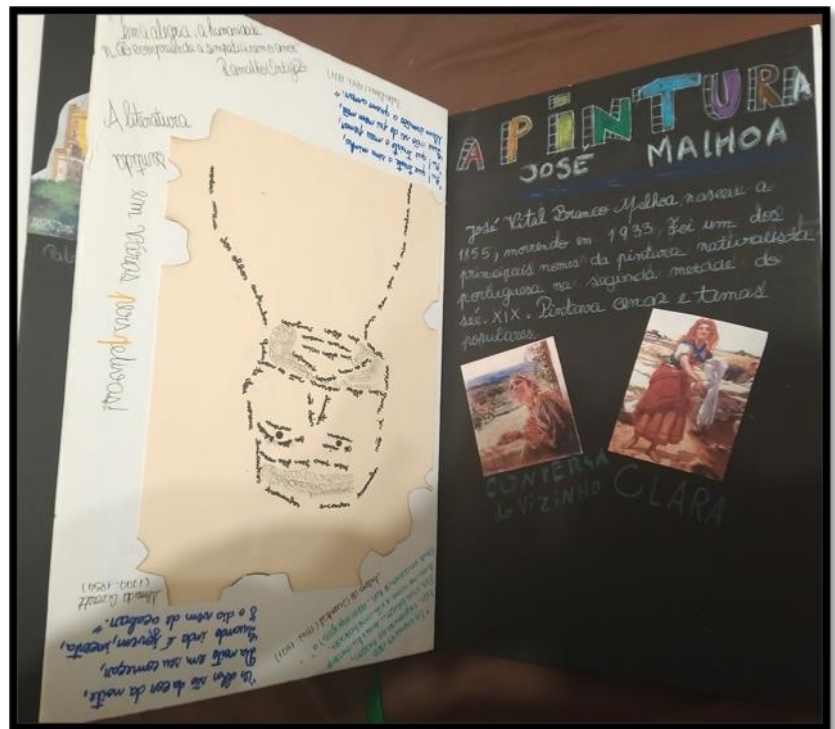


Figura 23- Interior do livro construído pelos alunos

Os momentos apresentados pela mestrandia procuram evidenciar metodologias de trabalho que se baseiam em fontes históricas. Tal como na aula de Português o texto se revela como o eixo central, na aula de HGP as fontes adquirem idêntica importância.

De um modo geral, ao longo das aulas procurou-se desenvolver atividades inesperadas que levassem para a sala de aula novos desafios à educação, uma vez que “As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual (...)” (PASEO, 2017, p. 7). Neste sentido, apresentam-se atividades e momentos que procuraram provocar o espanto, admiração e participação do aluno, mobilizando a criatividade para interpretar fenómenos (Vicente, 2018).

Uma das estratégias didáticas que se destaca é o jogo. O jogo é um recurso que representa uma progressão relevante para o pensamento reflexivo do aluno, abrindo-lhe horizontes direcionados para “(...) escolher e não apenas a aceitar, a questionar-se e não a silenciar-se, a avaliar e a ter opinião e não apenas a escutar, a ser ator, em vez de espectador” (Pereira & Lopes, 2007, p.32). O papel do jogo na educação contribuiu de forma positiva, possibilitando o desenvolvimento a todos os níveis, individual, social, cognitivo e educativo.

Neste sentido, a mestrandagem evidencia o jogo desenvolvido no *Kahoot – Qual é coisa, Qual é ela?*. Este jogo surgiu no final de uma aula de Estudo do Meio e teve como intuito verificar os conhecimentos adquiridos. Para a realização do jogo a turma foi organizada em grupos de quatro elementos, de seguida distribuiu-se um *tablet* por cada grupo e explicou-se o procedimento e as regras do jogo. A explicação do jogo e o entendimento das regras são imprescindíveis, não só para a compreensão, mas para que o aluno aprenda a lidar com restrições que podem tornar-se desafios, como a adequação a limites, a cooperação e a competição (Duarte, 2009).

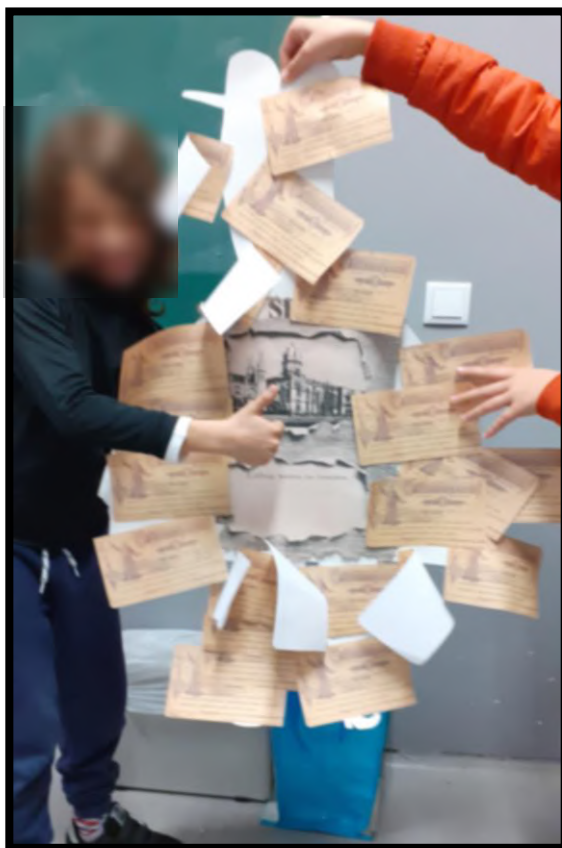


**Figura 24-** Realização do Jogo Qual é coisa, Qual é ela?

Destaca-se, ainda, outra estratégia que procura promover o inesperado – *online*. Estas atividades concorrem para a presença das *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC) em contexto de sala de aula, onde

(...) os professores devem estar capacitados para fazer das TIC ferramentas didático-pedagógicas, facilitadoras da aprendizagem, num processo de integração curricular ancorado em novas formas de ensinar e aprender, num repensar de metodologias que se querem inovadoras e centradas na construção ativa do conhecimento por parte dos alunos (...) (Bernardo, 2014).

Neste propósito, a professora promoveu uma visita virtual ao *Museu da Comunicações*, na aula de HGP. Num momento prévio a esta atividade, a professora estagiária distribuiu bilhetes para a visita que iriam realizar na aula seguinte. Inicialmente, os alunos entregaram o seu bilhete ao Senhor Vazio – obra abordada anteriormente.



**Figura 25-** Bilhetes assinados pelos alunos e afixados no Senhor Vazio

Seguidamente, os alunos foram convidados a entrar no *Museu das Comunicações*, na qual a professora incorporou o papel de guia do museu, identificando e explicando o que surgia na visita.



**Figura 26-** Visita virtual ao Museu das Comunicações (sala da mala-posta)

Enfatiza-se, ainda, outra estratégia – manipulação de materiais. A exploração e manipulação de objetos promove o desenvolvimento da capacidade de relacionar factos e ideias, extraindo as suas próprias conclusões (Mansutti, 1993 citado de Pereira, 2019). A construção e aquisição do conhecimento, acompanha o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos discentes, logo o uso de materiais manipuláveis em

contexto escolar permite a experiência, o contacto, a interação e a manipulação do objeto, através de uma aprendizagem didática e significativa (Belli, 2002).

Em conformidade, esta atividade procurou a identificação e a explicação do funcionamento dos diversos materiais, estabelecendo uma relação com o conteúdo anteriormente abordado – os meios de comunicação.



Figura 27- Meios de comunicação



Figura 28- Exploração dos objetos

Nesta linha de gosto pelo inesperado, e tendo como base a importância de dar visibilidade ao trabalho dos alunos, a professora estagiária procurou criar um projeto que promovesse a partilha com a comunidade escolar de práticas de sala de aula, valorizando a relação entre ciclos e anos diferentes e proporcionar o imprevisto no contexto pedagógico. Para isso, a mestrandu criou dois *placards* tridimensionais, que iam sendo preenchidos ao longo das suas unidades didáticas – A Senhora Vazia, no 1º CEB e o Senhor Vazio no 2º CEB.



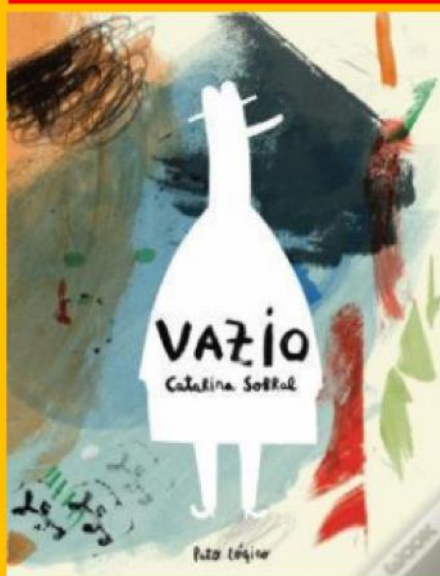
**Figura 29-** Construção dos Placardes tridimensionais do Senhor Vazio e da Senhora Vazia

Através do inesperado, procurou-se despertar a curiosidade, transformando “vazios” em experiências significativas, no sentido de favorecer a participação ativa do aluno, fomentando o seu gosto pela aprendizagem e o desejo de encontrar na escola um lugar seguro para evoluir, resultante de estímulos para a aquisição de novas aprendizagens e para o seu desenvolvimento pessoal (Arends, 1995). A obra *Vazio*, de Catarina Sobral provocou desde a sua

apresentação, um impacto positivo e marcante. Esta foi de facto uma obra detonadora de várias atividades. Tudo parecia motivo para invocar o Senhor Vazio, até que um dia, a professora estagiária anunciou às três turmas que a personagem ainda os ia surpreender e poderia aparecer na escola. Desse dia em diante, escutavam-se nos corredores: “Professora, professora... é hoje que o Senhor Vazio vem à escola?”. No intuito de continuar a surpreender, surgiram cartazes, espalhados pela escola, anunciando o desaparecimento do protagonista da obra, assinados pela personagem Senhora Vazia.

# PROCURA-SE

RECOMPENSA: Uma carta em branco para ofereceres ao teu próprio vazio.



Longe das páginas do seu livro, o mais provável é que o seu aspeto seja assim:

Encontra-o!

Mas cuidado, não vá ele ver-te primeiro.



Ajudem-me a encontrá-lo!

Foi visto pela última vez a colher flores no jardim da obra "VAZIO" de Catarina Sobral no dia 30 de fevereiro

Cor dos olhos: Brancos como a neve

Altura: Depende da perspetiva

Peso: Leve como uma pena

Ano de nascimento: 2014 | Idade: 30 anos

Assinado: *Vazio*

VAZIO

DATA: 5 de março | LOCAL: Gondomar

ENCONTREM O VAZIO. ELE ENCHE O MUNDO DE **COR!**

CONTACTO: **gRitEM** (em silêncio, por favor).

Informações atualizadas em [www.encontra-me.sintomevazio.com](http://www.encontra-me.sintomevazio.com)

Para mais informações: Livro "Vazio" de Catarina Sobral

Figura 30- Cartaz "Procura-se Senhor Vazio"

A afixação de cartazes provocou na comunidade educativa interesse e curiosidade perante o sucedido. Durante este momento, estabeleceu-se um diálogo entre turmas de diferentes anos, do mesmo agrupamento.

Em março de 2020, o inesperado aconteceu. O Senhor Vazio apareceu no corredor da biblioteca da escola do 2º CEB, carregando vários trabalhos elaborados pelos alunos nas aulas de Português e HGP. Para espanto de todos, também a Senhora Vazia tinha abandonado as páginas da obra.



**Figura 31-** Senhora Vazia – Descoberta pelos alunos do 1º CEB



**Figura 32-** Senhor Vazio – Encontrado no corredor da escola do 2º CEB

E quando o projeto ganhava forma, começou o eco... *É hoje que os alunos vêm à escola?... É hoje...? É hoje?...*

### 2.3.2. Parar, estagnar e recomeçar

*“A decisão está tomada. A partir desta segunda-feira [...] todas as escolas do país terão de suspender as suas atividades letivas.”*

(Diário de notícias, 12 de março, 2020)<sup>4</sup>

As conversas nos corredores outrora escutadas tinham sido substituídas por um silêncio estrondoso. A decisão estava tomada por tempo indeterminado.

As restrições impostas pelo estado de emergência, fruto do combate à Pandemia, provocada pelo COVID- 19, que assolou o Mundo, impediu de se viver da forma a que estaríamos acostumados. Tratava-se de uma realidade com a qual se teria de (aprender a) conviver.

Neste sentido, e de forma a proporcionar o ensino a todos os alunos pelo facto de as escolas se encontrarem encerradas, o Ministério da Educação forneceu, um programa de aulas em casa, via *RTP*, para os alunos sem acesso à internet, mas que também, complementava o trabalho dos professores com os seus alunos num Ensino Remoto de Emergência. O *#EstudoEmCasa* abrangia um conjunto, suplementar, de recursos educativos para o Ensino Básico com conteúdos organizados para diferentes anos de escolaridade.

Quanto à tomada de decisão adotada pela instituição formadora da mestranda – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP), foi para seu espanto a obrigatoriedade imposta para o término dos estágios, até final de novembro, por via não presencial.

---

<sup>4</sup> Sítio em linha consultado, in <https://www.dn.pt/pais/covid-19-governo-fecha-escolas-a-partir-de-segunda-feira-11922363.html>

A insegurança e a ânsia pelo desconhecido instalou-se, a par da escassez de informação pelos seus superiores. A falta de comunicação contribuiu para o desânimo e para a mudança de trilhos. Do vazio, começaram-se a espalhar (im)possibilidades, até ao dia em que foi confirmado que cada mestrado iria seguir rumos distintos. No caso específico do mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foram propostas duas atividades, sem qualquer preparação. O foco centrava-se no cumprimento de prazos e mais prazos para a entrega das atividades. Sentiu-se, pela primeira vez, a estagnação do sonho.

À medida que o ensino remoto saciava os seus apreciadores, para a autora do relatório este foi, sobretudo, um momento de autodescoberta. Ao longo desta nova jornada, percebeu que raros eram aqueles que realmente se preocupavam em criar estratégias significativas e metodologias diversificadas de ensino e aprendizagem. Neste contexto de incerteza, de falta de estabilidade e de ambientes agitados, vários fatores perderam credibilidade, por serem construídos em cima de regras e obrigações onde o “erro e a escolha” foram colocados num cofre fechado a sete chaves. A mestranda não estava disposta a aprisionar os seus desejos atrás de ecrãs. Estes só contribuíam, significativamente, para esconder a angústia e o desânimo perante aquilo a que tinha sido submetida.

Para o primeiro trabalho foi solicitada a observação, análise e replanificação de aulas realizadas no *#EstudoEmCasa*, em torno da realização de sinopses, reflexões críticas e propostas de replanificação de atividades observadas. No segundo momento, a atividade concorreu para a planificação e simulação de aulas, gravadas e entregues em vídeo.

Alves (2004), fala de uma corrente afetiva que se focaliza na aproximação entre professor e aluno e numa aprendizagem baseada num trabalho de cooperação, onde o professor se coloca ao nível dos seus estudantes para poder escutá-los e orientá-los. Lançados à maré, deu-se voz ao recente provérbio *quem vê máscaras, não vê corações*. Muito foi dito sobre a pandemia, nem tudo será lembrado, mas o mais assustador é que muito ficou mascarado.

Para o recomeço, a esperança está na formação de professores capazes de enfrentar mudanças com pilares bem estruturados, assumindo o perfil reflexivo, ousado e flexível que tanto se espera de um professor. Nada substituirá o cheiro dos corredores da escola, os abraços apertados, os (sor)risos partilhados. Um professor não se preenche no vazio, um professor constrói-se em sala de aula, juntamente com os seus alunos.

## CAPÍTULO III

### 3. ESPÍRITO DE PESQUISADOR: DESCOBRIR E INVESTIGAR

*“[...] apesar da carga teórica e abstrata dos argumentos e contra-argumentos presentes neste universo de ideias, continuaremos a ouvir o apelo do «mundo da vida» para que façamos algo de «válido» no sentido de o tornar «melhor!»”*

(Amado, 2007)

O prelúdio indica especificamente a lógica de uma investigação, investigar para melhorar o nosso redor. Consoante o mesmo autor, o ponto de partida para a compreensão da educação como objeto de investigação é o próprio conceito de educação. Pela polissemia que o conceito suporta, sintetiza-se que a ideia de educação é

(...) uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e o enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis da cultura e na sociedade (p.23).

Ressalva-se ainda que um dos objetivos da investigação em educação passa por cinco etapas: descrever, explicar, levantar problemas (teóricos e práticos), compreender os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa que se centraliza na renovação do saber e da descoberta de respostas para os desafios e interrogações futuras (Amado, 2007). Perante este panorama salvaguarda-se um dever ético entre os indivíduos, as instituições e a sociedade em geral, sendo que os bons investigadores estarão em alerta e conscientes dos seus fundamentos teóricos,

servindo-se dos mesmos para recolher e analisar dados. Mais do que em qualquer outra profissão, o docente assume “(...) a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei nº 240/2001). Assim, espera-se que o docente assuma um espírito de pesquisador autónomo e cooperativo característico de quem sabe e procura investigar e contribuir para o conhecimento sobre educação (Slomski & Martins, 2008).

Nesta linha de pensamento, apresenta-se seguidamente a justificação e motivação dos esboços criados, observados e (re)inventados que permitiram a elaboração do desenho do projeto, das opções e dos procedimentos adotados.

### 3.1.JUSTIFICAÇÃO E MOTIVAÇÃO: ESBOÇOS CRIADOS, OBSERVADOS E (RE)INVENTADOS

*“Os escritores sempre tiveram tendência para atravessar não apenas as fronteiras nacionais e linguísticas mas ainda as que separam as artes.”*

(Clüver, 2001)

Partindo do título deste subcapítulo, compreende-se que a autora do relatório procurou observar e selecionar uma temática pertinente para o desenho do projeto que tivesse impacto na comunidade escolar. Por esta razão, menciona-se no título os esboços variados que foram surgindo no pensamento da formanda.

Longe dos corredores da escola em que viria a estagiar, a mestranda em formação de professores idealizava um projeto de investigação profundamente ligado com o contexto real, na perspetiva de observar e analisar o “(...) significado que as pessoas atribuem às experiências, bem como o processo de interpretação (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.55), isto é, tentar compreender diferentes indivíduos com base nos seus pontos de vista. O assunto que

ressaltava dos seus esboços era a literatura: *o diálogo entre autores, a desconstrução dos rótulos impostos na literatura ou o lugar da literatura em contexto de sala de aula*. No entanto, um vazio ia crescendo e os rabiscos iam aumentando. A literatura não estava só. Paralelamente a este campo de estudo, encontrava-se subentendida uma vontade de incorporar na sua pesquisa, a vertente da educação artística. Nunca se desligando da sua formação em artes, a mestrandanda, ao longo do seu percurso formativo manteve um olhar atento e curioso sobre a presença das artes na educação e consequentemente, como estas eram operacionalizadas.

Os relatos que recolheu das observações em contexto e dos estudos que foi levantando em torno da questão – Como podem as expressões enriquecer o ambiente pedagógico – tendo em conta fatores como o espaço, a situação pedagógica e a duração da atividade em contexto de sala de aula do 1º e 2º CEB fomentaram algumas perguntas que se pretendem estudar minuciosamente neste desenho de projeto. Após observações sucessivas, compreendeu-se a presença assídua das expressões em datas celebrativas. Estes momentos são direcionados, habitualmente, para o domínio da Educação Plástica, na qual o professor fornece aos alunos os mesmos materiais, para que, segundo as suas orientações criem algo específico. Contudo a Organização Curricular e os Programas (OCP) do 1ºCEB salvaguardam princípios orientadores como

A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade [...] A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista (p. 89).

Acabando por ser um pouco contraditório o que se espera e está estipulado no programa e aquilo que realmente acontece.

O segundo aspeto observado direciona-se para o âmbito da avaliação da Educação Artística, uma vez que está presente nos documentos reguladores. Para tal, são entregues aos alunos folhas onde constam desenhos fotocopiadas,

cujos critérios primordiais estão associados a técnicas de pintura e/ou colagem, contrariando, desde logo, as OCP que caracterizam o desenho como uma atividade espontânea, onde “(...) o prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (p.92).

O contexto, a sua natureza e especificidades serviram como mote para o desenho de um projeto, com vista à transformação do pensamento face à literatura e às outras artes no ensino do Português.

### 3.2.A LITERATURA E AS (OUTRAS) ARTES NO ENSINO DO PORTUGUÊS

*“Consoante o género literário a desenvolver, o escritor usa as palavras, os signos linguísticos, ao sabor do seu estilo, imaginação e poder criativo.”*

(Lopes, s/d.)

A literatura preenche o imaginário das crianças e invade o quotidiano de todos os seus apreciadores. No entanto, ao recuar no tempo testemunhar-se-á as suas diversas transformações.

Segundo Aguiar e Silva (2000), etimologicamente, o termo literatura deriva do latim *litteratura*, a partir de *littera* letra. Não obstante à raiz da palavra este conceito é fortemente polissémico devido à pluralidade de conceitos que apresenta. De acordo com o mesmo autor a literatura pertence ao campo das artes – arte verbal – e o seu meio de expressão é a palavra que está *comumente* associada à ideia de valor estético. Foi ao longo do século XVIII que a literatura passou a adquirir um sentido mais concreto, interligando-se particularmente às belas artes, ganhando assim uma conotação estética e passando a denominar-se a arte que se exprime pela palavra (Matos, 2001).

Lopes (s/d.) sublinha que falar de literatura como arte verbal é falar inevitavelmente de imitação, uma vez que

descrever a literatura como arte é considerá-la uma forma de imitação, um meio de reprodução e recriação através da palavra. Na Poética, Aristóteles qualifica como “modos de imitação” (mimesis) a poesia, a tragédia, a comédia, a lírica. A arte literária é mimesis, é a arte que imita pela palavra. Isto quer dizer que a literatura imita a vida; a vida está continuamente a ser reinterpretada (p. 4).

Segundo Aguiar e Silva (2000), os trabalhos de investigação acerca desta temática são fundamentais, a fim de se esclarecerem conceitos e de se encontrarem novos benefícios. Nesta perspetiva, o autor refere que a literatura não só é considerada a arte das palavras e a herança de uma cultura como significa também o conhecimento sistematizado científico do fenómeno literário, tratando-se de um significado caracteristicamente universitário do lexema e ocorrendo em sintagmas como *literatura comparada* e *literatura geral*.

Agora, com o foco voltado especificamente para a *Literatura para a Infância*, verifica-se que a sua complexidade parte, desde logo, em torno da própria expressão, sobretudo da consciência de que este tipo de literatura não se resume a um público específico podendo, também, abranger várias faixas etárias. De acordo com Machado e Montes (2003), a literatura infantil é “(...) aquela literatura que puede ser leída también por los niños, y no exclusivamente por los niños (...)” (p.91).

A construção destes textos literários destinados à infância deve ter em atenção o equilíbrio entre a realidade e a ficcionalidade que pode proporcionar o desenvolvimento do imaginário e do maravilhoso através de representações e caracterizações de elementos e/ou personagens (Fernandes, 2004). Neste ponto, as ilustrações podem vir a ser uma mais valia, na medida em que facilitam a interpretação de um leitor pouco experiente. Contrariamente a este, o leitor experiente, procura explorar as suas interpretações literárias. Assim sendo, a escrita literária deve procurar salvaguardar o lado genuíno da criança, a sensibilidade e a simbologia que representam o mundo fictício, carregado de valores e temáticas socioculturais, ideologias edificadoras e dimensões éticas e morais, através de “(...) uma índole progressista, voltada à abertura de novos

horizontes (...)” (Zilberman, 2003, p.59). Deste modo, a ascensão da literatura para a infância articula, simultaneamente, a vertente cognitiva e cultural, influenciando o modo como o leitor interpreta e interage com o texto literário (Joly, 2005).

Tal como refere Mendelsund (2019), mais do que saber ler, o leitor deverá ser capaz de refletir acerca das suas interpretações, acabando por desenvolver o seu pensamento crítico e criativo. As inferências retiradas de um texto literário são influenciadas pelo próprio contexto e interferem no modo como o leitor idealiza o mundo. O protocolo do mundo ficcional não deverá proibir o leitor de captar a realidade, pois o seu principal objetivo é criar negociações entre leitor e texto (Azevedo, 2004).

Ressalva-se ainda que a leitura que se faz de um texto nunca se poderá cingir a uma única ilação, devendo o docente promover o desenvolvimento de outras perspetivas, indo ao encontro de uma progressão ao nível da leitura e com base numa dimensão simbólica, atento a um leque de regras pragmáticas, que construam várias relações entre o texto literário e o mundo empírico (Joly, 2017). Este contacto regular entre o leitor e o texto literário permite, através de ferramentas comunicativas, consciencializar-se, não só face aos seus limites, mas também à valorização linguística. O contacto com a leitura deve estar presente no quotidiano dos pequenos leitores deixando, assim, de assumir um papel de mera pontualidade. Segundo Bernardes e Mateus (2013) os livros desta categoria podem ser vistos como laboratórios linguísticos que atendem diversas potencialidades da língua materna, adquiridas inconscientemente. Nesta linha de pensamento, Aguiar e Silva (2000) salienta que todo o fenómeno artístico constitui um peculiar fenómeno comunicativo reconhecendo a todas as artes um estatuto comunicacional diferenciado, cuja diferenciação “(...) funde-se na natureza diversa dos signos constituintes do sistema semiótico de cada arte, na heterogeneidade dos códigos, dos canais, dos mecanismos de receção e dos fatores pragmáticos atuantes em cada arte (...)” (p.196). Dada a solidariedade semiótica com o sistema de comunicação – a linguagem verbal – reconhece-se à literatura, especificamente no ramo da Poesia, uma posição

privilegiada entre as artes (arquitetura, escultura, pintura, música, dança e cinema).

É este o ponto de partida que delineará este capítulo dedicado ao projeto de investigação. Ao questionar o diálogo da literatura com (outras) artes é apontar para a relação interartística capaz de envolver e seduzir o leitor à medida em que cria um ponto inter-relacional para o diálogo entre obras literárias, assentes na intertextualidade e outros sistemas semióticos artísticos (Rocha da Silva & Nakagawa, 2013).

### 3.2.1.A ilustração como linguagem para iluminar o texto e a compreensão do leitor

*“Um livro que nos ajuda a (ad)mirar.”*

(Rodrigues, 2019)

Ao longo deste estudo, atenta-se para duas perspetivas em particular: *A Educação pela Arte* e *Artes na Educação*. Cabe, neste momento, especificar cada uma delas, apresentando as metodologias voltadas para cada uma. Por um lado, a *Educação pela Arte* é a arte como globalização das Artes, como meio de Educação, de formação e equilíbrio da personalidade. Por outro lado, as *Artes na Educação* referem a expressão e criação artística numa dada arte específica ou no ensino e aprendizagem de técnicas artísticas (Sousa, 2003). Nesta ótica, se continuarem a apostar exclusivamente nas sugestões dos manuais escolares, a educação artística integrada não passará de uma crença metodológica.

Segundo o estudo de Silva (2005), alguns títulos merecem uma atenção sistemática, pelo facto de evidenciarem uma expressiva articulação entre a componente icónica e a componente linguística, apontando para a narrativa como o conjunto de estratégias textuais e visuais que provocam uma inovação semântica, valorizada no domínio da leitura. Segundo a autora, um dos fatores promotores de (des)gosto em torno da obra literária está interligado às

ilustrações no espaço literário destinado “(...) às crianças, que possuem um papel determinante na percepção, na decodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal” (p. 130). Nesta perspectiva, Díaz Armas (2005), reforça que,

La ilustración, en el álbum, tiene ante todo dos funciones, el refuerzo de la comprensión – rasgo que comparte con el libro ilustrado – y la economía: ofrece una información de la que ya puede descargarse el texto [...] ya que la ilustración permite focalizar inmediatamente la historia sobre lo que ocurre a los personajes, a la manera de la representación teatral, cinematográfica o icónica en general (p. 190).

Liberado dessa responsabilidade, o texto pode agora sublinhar, qualificar, brincar, com sugestões fônicas e propor imagens. Segundo o mesmo autor, estas experiências apresentam um vasto valor educativo em relação com a formação de leitores literários competentes. Quando os professores se restringem a facultar, aos seus alunos, excertos de obras literárias presentes nos manuais escolares estão a contribuir para estímulos e propostas que se esgotam em atividades vazias. Levar o leitor a refletir sobre obras literárias é levá-lo livro adentro, através da intertextualidade e da apreciação, por exemplo de hipotextos<sup>5</sup> pertencentes a outras linguagens artísticas. Num sentido mais amplo, o hipotexto pode pertencer a qualquer outro tipo de linguagem artístico: ilustração, cinema e comédia, onde se reconhece uma referência cultural relacionada com obras literárias.

Por sua vez, Correia e Farinha (2005) atentam para ilustrações de cariz pedagógico e lúdico que desempenham um papel vital nas áreas de comunicação, onde a ilustração serve como linguagem para iluminar o texto e a compreensão do leitor. Assim, nas palavras de Rodrigues (2019), “Pensar o texto é ler a imagem é recriar o texto – imagem” (p.19).

---

<sup>5</sup> O hipotexto de um texto literário pode ser um texto, na aceção semiótica do termo, não literário, nem sequer verbal (por ex., um texto pictórico, um texto musical). Nestes casos, ocorre a manifestação de uma intertextualidade interartística.

Posteriormente, segue-se o desenho do projeto, opções e procedimentos adotados a partir dos documentos oficiais e dos documentos reguladores, com vista a avaliar um trabalho consistente ao nível interdisciplinar.

### 3.3. DESENHO DO PROJETO, OPÇÕES E PROCEDIMENTOS

Ao desenhar um projeto, o professor desenvolve a sua capacidade de observação crítica, de atenção aos pequenos detalhes que permitirá atingir o sucesso num projeto.

Encontrada a problemática da investigação, tornou-se imprescindível definir a questão problema “De que forma a comunicação entre a literatura e as (outras) artes poderá potenciar o processo de ensino e aprendizagem?” Pormenorizando a sua investigação, a mestrande considerou os seguintes objetivos específicos:

- desenvolver atividades com obras de narrativa não verbal como potencialidade de leitura;
- promover o ponto inter-relacional para o diálogo entre obras literárias estabelecidas com base na intertextualidade;
- implicar os alunos no projeto;
- promover a participação da comunidade escolar.

Os objetivos definidos convergem para orientar o desenvolvimento do projeto com atividades que contribuem para dar resposta ao problema inicial, na ânsia de estabelecer diálogos interartísticos que promovam o gosto e a receptividade de atividades lúdicas, educativas e sociais perante uma articulação vertical e horizontal.

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva presente num processo sistemático e flexível de observação, recolha de dados voltados para a explicação e compreensão de situações e fenómenos. Interpretar, especificamente, questões sociais e educativas exige a entrada no mundo pessoal do sujeito, nisto entende-se que, para saber interpretar diferentes

situações é crucial entender o significado que cada uma acarreta, de modo a compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive (Coutinho, 2014). Na linha apresentada, o professor é chave de aperfeiçoamento e qualidade das suas práticas e para as compreender recorrerá à investigação, ao espírito crítico e à capacidade de reflexão (Decreto-Lei nº 240/2001). Consoante o referido, a investigação é um processo contínuo direcionado à produção e melhoramento de conhecimentos científicos, predisposto para a análise e resolução de problemas do quotidiano, neste caso aqueles que proveem do contexto educativo (Lopes da Silva, 1996). Nesta linha de pensamento e, de acordo com Máximo Esteves (2008), a investigação em educação assiste os docentes “(...) a lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletiva” (p.18), expectando a compreensão do contexto educativo e a sua complexidade para o melhorar. Segundo Lopes da Silva (1996), o grande foco da investigação passa por compreender a realidade, o contexto educativo e a sala de aula com o intuito de descobrir ferramentas que transformem as práticas educativas.

Deste modo, a investigação-ação emerge como uma metodologia substancial na formação de docentes, uma vez que os professores experimentam e questionam as suas práticas, partindo delas para uma reflexão contínua e sistemática sobre as decisões que tomam. Face a este cenário, é primordial a componente participativa e colaborativa, com a inclusão de todos os intervenientes de uma determinada realidade para se concretizar uma metodologia interativa – investigando-se para fazer, fazendo-o para investigar (Coutinho, 2014). Para tal, é imprescindível que o professor assuma uma postura observadora, crítica e reflexiva, essencial na análise e interpretação de determinado contexto que lhe permita desvendar a intenção e o propósito da ação, afim de analisar a posição significativa (Estrela, 1984).

O processo de investigação-ação decorre em três etapas: a concetual, a metodológica e a empírica. A concetual é a fase em que se escolhe e formula um problema de investigação, a metodológica define o seu caminho e a empírica concerne à recolha e análise de dados e posterior interpretação

(Fortin, 2003). Segundo a mesma autora, importa salientar que a escolha da metodologia de investigação de carácter quantitativa ou qualitativa depende dos objetivos, preocupações e orientações que sustentam a investigação.

Nesta linha de pensamento, a metodologia utilizado no desenho do projeto que se apresentará seguidamente, é de natureza qualitativa, pela abordagem mais descritiva e interpretativa, cuja tónica está assente na demonstração da relação entre conceitos, explicações, descrições e atribuições de significados facultados pelos participantes e pelo investigador. O propósito deste tipo de investigação direciona-se para a validação de conhecimentos e para a interpretação de determinada realidade por meio da valorização de pensamentos e atitudes dos intervenientes. Em conformidade com Tuckman (2002), a investigação qualitativa reconhece o valor de um processo inserido em ambiente natural onde os dados são recolhidos e no qual o investigador também intervém.

Através da observação, o investigador traça objetivos, define as formas e os meios de observação e seleciona critérios de registo, análise e tratamento de dados (Estrela, 1984). Procurar-se-á despertar e desenvolver a reflexão, direcionada para a compreensão e transformação da sua ação educativa (Silva, 1996).

A primeira fase deste projeto passará pela observação, “(...) uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses e o exame dos dados utilizados para as testar” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 163). Assim, a observação desempenha um papel central em qualquer metodologia de investigação visto que saber observar é uma etapa crucial na iniciação do investigador. O professor procura ser capaz de observar para recolher e organizar, criteriosamente, a informação e os dados recolhidos (Tavares & Martins, 2005). Neste desenho de projeto, optou-se pela observação participante, cujo foco está em recolher dados através da observação sobre os fenómenos em estudo, implicando o investigador no contexto onde desenvolverá a sua investigação, isto é, “(...) o observador participa da vida do grupo que está a estudar. O observador desempenha um papel bem definido

na organização social que observa (...)” (Estrela, 1990, p. 32), procurando integrar-se e envolver-se ao máximo com o observado através da participação em atividades, utilizando o mesmo código linguístico e recolhendo dados, muitas vezes, através de conversas informais. Neste tipo de observação, o observador interage com o observado, mas nunca se desligando das suas funções e do seu estatuto em relação ao observado (Santos, 1994).

Para o desenho do projeto, selecionou-se como questão de partida algo que mostrasse a existência/inexistência de uma relação que se pretendia indagar para descobrir: Que lugar para relacionar diferentes formas de expressão artística em contexto pedagógico, a partir da literatura?

Além da observação, outra técnica de recolha de dados seria a entrevista.

De acordo com Amado (2017) “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos (...)” (p. 209). Esta caracteriza-se como um meio de comunicação verbal, carente de um processo de estruturação definido atempadamente que se transforma numa “(...) poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário” (Coutinho, 2014, p. 141). Este instrumento seria aplicado aos alunos da escola tendo como base perguntas orientadoras e abertas que acedem a um grau elevado de autenticidade e profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005), contribuindo para a troca de opiniões, expressões, interpretações e sentimentos dos interlocutores acerca de determinado assunto.

Para além disto e de acordo com Alarcão, Cachapuz, Medeiros e Jesus (2005), o investigador poderá recorrer à gravação das entrevistas, de modo a preservar o máximo de informação mantendo o rigor espectável nesta recolha e posteriormente poderá transcrever fielmente a entrevista, sem alusão a qualquer tipo de interpretação ou resumo (Latorre, 2003). Um possível constrangimento na utilização deste instrumento poderá recair na durabilidade da ação. Desta forma, o ideal são sessões que não ultrapassem os 45 minutos,

momento onde o investigador poder-se-á utilizar de um guião de entrevistas, facilitador no estímulo do pensamento e exploração das respostas dos entrevistados, possíveis pelo leque de questões abertas (Fortin, 2003).

Neste caso específico, a entrevista apresentaria como temas estruturadores: a dimensão das obras literárias e a função das ilustrações; a valorização das artes na sala de aula; a organização do espaço; e a funcionalidade do espaço. A primeira entrevista seria realizada no início do projeto e a segunda no final. A opção pela implementação em momentos temporais diferentes, visa a recolha de opiniões e emoções que se possam sentir ao longo do processo, pistas para o investigador perceber se o processo está a ser positivo ou se está carente de revisões ou alterações.

Cronologicamente, este projeto teria como ponto de partida a observação e a realização da primeira entrevista, posteriormente passar-se-ia à fase de análise e organização da função da organização do espaço na sala de aula. Seguidamente entrava-se na fase de análise, interpretação e exploração a partir da obra *Vazio*, de Catarina Sobral, desde a significado abstrato que a própria palavra acarreta até à realização de produtos obtidos no término de cada unidade didática e expostos *à posteriori* em *placards* tridimensionais.

Na fase de dinamização, no término do ano letivo, seriam expostos à comunidade educativa os *placards* tridimensionais (Senhor Vazio e Senhora Vazia, protagonistas da obra *Vazio*), completamente cheios, para serem protagonistas numa possível semana das artes, representando e espelhando a valorização de um trabalho progressivo, integrando não só unidades didáticas de diferentes disciplinas, mas também dois ciclos sequenciais do ensino básico.

A título de exemplo, apresentam-se as seguintes atividades: *Criação de um Diário de Bordo da Senhora Vazia (1º CEB) e do Senhor Vazio (2º CEB)*, onde os alunos iam registando emoções, esboços e acontecimentos importantes decorrentes ao longo de cada Unidade Didática (UD) para depois partilharem em grande grupo; *A Literatura em diálogo com...* na qual se procuraria promover o contacto de várias vertentes artísticas (arquitetura, escultura, música, dança, pintura e poesia) ao longo do ensino e aprendizagem, tendo por

base a literatura no ensino do Português; e *Da inspiração nasce a nação*, onde se procuraria valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (PASEO, 2017).

Este desenho do projeto foi importante para a aprendizagem de aprimorar o olhar da futura professora em torno do conceito de investigação, que por ser um método particular de aquisição de conhecimentos se revelou imprescindível para a formação de qualquer docente. Assim, a investigação-ação é dinâmica quando a forma de encarar a realidade, proporciona interatividade social e, conseqüentemente cria proximidade com a realidade que se constitui através da prática, da participação e da intencionalidade transformadora no seio escolar. Nesta linha de pensamento, sublinha-se o perfil de professor ativo e participante na comunidade educativa, capaz de desenvolver e articular projetos que centralizem o aluno como protagonista da ação, estendendo o seu trabalho para além da sala de aula.

## CAPÍTULO IV

### 4. O VAZIO... DE ONDE VIM, PARA ONDE VOU.

*“Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem era,  
mas acho que já mudei muitas vezes desde então.”*

(Carrol, 2009)

O tempo turva e recorda fraquezas tornadas em certezas.

Pouco é o cansaço que resta das longas e longas viagens de metro. A chuva já não cai com a mesma intensidade que se fazia sentir quando tinha de abrigar todos os recursos idealizados para mais uma aula inesperada. Lembranças das borboletas na barriga e da certeza de que fiz das minhas inseguranças o meu maior aliado. Sinto os calos nas mãos provocados pela caneta, que tanto escrevia, traçava e riscava pensamentos em torno de textos, na busca pelo título perfeito, para atividades articuladas e rigorosas, para a criação e seleção de recursos que provocassem o inesperado. O meu caminho nunca procurou atalhos ou uma autoestrada que me levasse rapidamente ao destino traçado. A criatividade, a ousadia, o cruzamento de pedagogias e o estudo de metodologias desafiavam a identidade que procurava encontrar enquanto futura profissional na área de docência. Ainda fui a tempo de (re)acender, ao lado do *Senhor Vazio*, a chama artística, através de diálogos coesos e coerentes, caracterizados pela articulação horizontal e vertical, procurando também promover a aprendizagem cooperativa.

O primeiro passo foi compreender a força que a simultaneidade entre ciclos acarreta, para a coerência e sequencialidade entre os ciclos do ensino básico (Decreto-Lei nº 139/2012), concorrendo para a qualificação do corpo docente e da qualidade de ensino (Decreto-Lei nº 43/2007).

O ato de planificar, revelou-se um grande desafio quando confrontada com a articulação, intertextualidade, decisões a tomar perante a escassez de tempo. Degrau a degrau, fui adquirindo confiança ao lado das professoras supervisoras e cooperantes e dos meus colegas do agrupamento, levando a cabo atividades e estratégias que propiciassem o desenvolvimento de competências e pudessem motivar os alunos.

A capacidade de reflexão desenvolvida, a entrada nos livros e a descoberta das suas várias camadas fizeram-me crescer, tomar atitudes, seleccionar conteúdos, criar materiais, procurar estratégias didáticas e saber lidar com o tempo que tantas vezes não corria a meu favor.

Quando o barco se preparava para sair a bom porto, na ânsia de apanhar a onda mais alta, a maré vazou e o barco permaneceu em terra firme. A tempestade chegou, com o encerramento das escolas, fruto da Pandemia, provocada pelo COVID- 19, não sendo possível a realização de mais aulas supervisionadas, que tanto acreditava que iriam contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional. Mesmo que, por vezes, me sentisse tentada a sair do barco, algo me relembra do lugar a que pertencia.

Assim, procurei buscar todas as aprendizagens que fui conquistando ao longo das minhas regências, com as quais assumi um total compromisso e responsabilidade, amparada numa relação entre pares transparente e, sobretudo, comprometida com os “meus” alunos, através de uma prática assente na promoção de novas experiências, na conquista de horizontes cada vez mais largos, feitos de descobertas e de desafios. Na linha defendida por Dewey (2002), percebi que uma mera atividade não faz por si só a experiência, é necessário muito mais. Deste modo, parece ser imprescindível que, uma simples atividade se alargue e que cada uma das experiências prepare os alunos para experiências mais profundas e abrangentes (Vasconcelos, 2008, p. 69).

Os desafios propostos ao longo do percurso, os diálogos, que transcenderam a sala de aula, através do desenho do projeto que começava a ganhar forma, inspirado na obra *Vazio*, de Catarina Sobral, mostrou que o professor não esgota a sua prática entre quatro paredes. Lamentavelmente, devido à situação

atípica que se vivenciou, poucos foram os produtos que preencheram o Senhor e a Senhora Vazia. No tempo em que foi possível, as mangas foram arregaçadas, organizaram-se burocracias e uniram-se esforços para que este fosse um projeto abraçado por toda a comunidade educativa. Creio que não o abandonarei, continuarei a aperfeiçoá-lo, porque o sonho em concretizá-lo jamais será perdido.

Ao longo do desenvolvimento do presente relatório, os livros foram os meus maiores aliados. As dificuldades relativamente à organização e seleção de informação foram um dos meus maiores obstáculos, porém a capacidade de recomeçar, ao fim de páginas escritas a fio, por nem sempre irem ao encontro do pretendido ou pela repetição de informação foi um processo demorado, mas do qual retiro infindas aprendizagens, como a importância da planificação de texto. Esta foi uma longa jornada, cheia de altos e baixos, mas que me levou a descobrir uma força outrora desconhecida.

As palavras escritas nesta reflexão ainda flutuam e um misto de sensações ainda se cruzam. Sob o poder da palavra, gratidão, abraço todos aqueles que acompanharam este percurso, que tinha tudo para dar certo, mas que, pelas circunstâncias do tempo vivido, foi interrompido. Carrego no olhar o orgulho e determinação que depus ao longo da prática pedagógica e a saudade dos mais pequenos.

Esta é uma história narrada a partir de um vazio que continuará a preencher-se de sonhos, propósitos, impulsos, medos, esperanças...

*P.S. Nem todas as histórias começam com Era uma vez...*

Nem todas as histórias terminam com *Fim...* simplesmente não terminam, recomeçam a cada instante...

*Recomeça...*  
*Se puderes*  
*Sem angústia*  
*E sem pressa.*  
*E os passos que deres,*  
*Nesse caminho duro*  
*Do futuro*  
*Dá-os em liberdade.*  
*Enquanto não alcances*  
*Não descanses.*  
*De nenhum fruto queiras só metade.*  
*(...)*

Miguel Torga, *Sísifo*, in *Diário XIII*, Alfragide, 2010

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. (2005). *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro Governo Regional dos Açores - Direção Regional da Educação - Universidade dos Açores.
- Alonso, L. (2001). *Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, R. (2004). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, J., Moreira, A., & Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Armas, J. D. (2005). *Transtextualidad e Ilustración en la Literatura Infantil*. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. Lisboa: Edições ASA.
- Belli, J. (2002). *Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos*. Joinville: Letra de Água.
- Bernardo, B. (2014). *As tecnologias de informação e comunicação na área das expressões artísticas no 1º ciclo do ensino básico na Região Autónoma da Madeira*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Bernardes, J., & Mateus, R. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Camozzato, V., & Costa, M. (2013). *Da pedagogia como arte às artes da pedagogia*. Pro-Posições | v. 24, n. 3 (72) | p. 161-182 | set./dez. 2013.
- Canotilho, G., & Moreira, V. (2007). *Constituição da República Portuguesa Anotada*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita: Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, M. (2008). *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino aprendizagem - Estudo Caso: Escola Secundária de Achada Grande*. Santiago: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T. (2008). *La constitución de acervos*. México: Océano, 378-405
- Correia, F., & Farinha, N. (2005). *Ilustração científica: o saber da imagem e a imagem do saber*. Coimbra: Almedina.
- Correia, L. (2015). *A história no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, A. (2016). *Os livros que devoraram o meu pai: A estranha e mágica história de Vivaldo Bonfim*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Damião, H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria MINERVA Editora.
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à psicologia*. Makron Books.
- Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, John (2002). *A Escola e a Sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água
- Diogo, F., & Vilar, M. (2000). *Gestão flexível do currículo. Cadernos pedagógicos*. Porto: Edições ASA.

- Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança*. Escola Superior de Educação João de Deus. Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duar te.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duar%20te.pdf)
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1990). *Formação de professores por competências - Projecto Foco. Uma experiência de formação contínua*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Fernandes, Â. (2004). *Os Efeitos da Literatura: Algumas Questões de Arte e Moral*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ferreira, C. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto*. Educar em Revista, nº48, Brasil, 2013, pp. 309-328
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M., Carvalho, M., & Silva, C. (2016). *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*. Porto: DE FACTO EDITORES.
- Fortin, F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA.
- Foster, D. (1992). *Professores de redação*. Portsmouth: Boynton Cook.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica: significados e operacionalização*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional.
- Giacomolli, D. (2014). *Literatura Comparada e Intertextualidade*. Millenium.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Joly, M. (2005). *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70.
- Joly, M. (2017). *A imagem e a sua interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). *O conceito de reflexão em J.Dewey*. Porto: Porto Editora.

- Latorre, A. (2003). *La investigación - Conocer y Cambiar la práctica educativa*. Editorial Groó: Barcelona.
- Leite, M. (2013). *Articulação no Ensino Básico: Estudo de caso*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais. Obtido de file:///C:/Users/bcfig/OneDrive/Ambiente%20de%20Trabalho/ARTICULA%C3%87%C3%83O.pdf
- Lomas, C. (2003). *Educação linguística e literárias e aprendizagem das competências comunicativas*. Porto: ASA.
- Lopes, I. (1996). *Prática educativa e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J., Rutherford, R., Quinn, M., Mathur, S., & Cruz, M. (2006). *Competências Sociais - Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Lopes, P. (s/d.). *Literatura e linguagem literária*. Universidade Autónoma de Lisboa
- Loureiro, J. E. (1990). *À procura de uma Pedagogia Humanista*. Coimbra: Imprensa de Coimbra, Lda.
- Machado, A. M. & Montes, G. (2003). *La literatura Infantil, creación. Censura y Resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Machado, M. (2006). *O papel do professor na construção do currículo: Um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho .
- Magalhães, M., & Alves, D. (2017). *O direito à educação enquanto direito humano e direito fundamental*. Porto: Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, M. (2001). *Introdução aos Estudos Literários*. Lisboa: Verbo
- Máximo Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendelsund, P. (2019). *O Que Vemos Quando Lemos*. Elsinore.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nosella, M. *Gestão do Conhecimento e de Pessoas*. Maringá: Cesumar, 2010.
- O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. (2009). Ministério da Educação.
- Pereira, A. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada - A exploração de materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Pereira, J., & Lopes, M. (2007) *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Pinto, A. (2010). *A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa*. Minho: Universidade do Minho.
- Pinto, A. (s/d.). *A Mobilização de Conhecimentos Durante a Leitura, na Aula de Língua Portuguesa*. Obtido de <http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=4392>
- Postic, M., & Raposo, N. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora Limitada.
- Proença, C. (2000). *Ensinar / Aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. (1990). *Ensinar / Aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quintanilha, A., Costa, A. F., Fortuna, C., Sampaio, D., Grilo, E. M., Velho, G., . . . Murray, T. S. (2002). *Cruzamento de saberes - aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, M., & Osório, P. (2016). *A Planificação das Unidades Didáticas como Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita: um Estudo no Ensino Básico em Portugal*. Araguaína: ENTRELETRAS.
- Rocha da Silva & Nakagawa (2013). *Semiótica da Comunicação*. São Paulo: INTERCOM

- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens – Para leer el XXI*. Havana: Comité Cubano del IBB
- Rodrigues, E. (2019). *Pensar a imagem olhar o texto - Experimentos poéticos na educação de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodríguez, M. (2010). *Mapas mentales: Una estrategia para fortalecer el aprendizaje autogestionário en la educación abierta y a distancia*. Revista Informe de Investigaciones Educativas, vol. XXIV. 79-91.
- Roldão, M. (1993). *Gostar de História*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rosa, M. C. (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do livro.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. España: CEAC.
- Silva-Díaz, C. (2005). *Libros que Enseñan a Leer: Álbumes metaficcionesales y conocimiento literario. Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona, Dir. Dra. Teresa Colomer Martínez, Barcelona.
- Silva, I. L. (1996). *Prática educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré- Escolar do passado ao presente... desafios para o futuro*. Cadernos de Educação de Infância.
- Silva, M. (2002). *Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2006). *Dificuldades de aprendizagem*. Ro de Janeiro: Associação Franciscana da Divina Providencia.
- Silva, M. (2006). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Silva, S. (2005). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância*. Coimbra: Edições Almedina
- Silva, V. A. (2000). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Slomski, G., & Martins, I. (2008). *O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área*. Revista Universo Contábil.
- Smith, G. (2003). *Currículo e ensino de globalização*. Mahwah NG: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sobral, C. (2018). *Razão Entre Dois Volumes*. Obtido de CINEPT · CINEMA PORTUGUÊS:  
<http://www.cinept.ubi.pt/pt/filme/10511/Raz%C3%A3o+Entre+Dois+Volumes>
- Sobral, C. (2014). *Vazio*. Lisboa: Pato Lógico.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, R. (2012). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação - Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, M. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Conceções, Práxis e Tendências*. Praia, Cabo Verde: Edições Uni-CV.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Transições à Articulação: A "agência" da Criança*. Santa Maria da Feira: 3.º Congresso da Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Viana, L., Coquet, E., & Martins, M. (2006). *Atas do 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho.
- Vicente, É. (2018). *Os fenómenos fortuitos e inesperados na sala de aula: como tratá-los?* São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Vieira, F. (2010). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zilberman, R. (2003). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global Editora.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Aprendizagens Essenciais de Educação Artística do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018) – Artes Visuais Lisboa: Ministério da Educação.

Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Aprendizagens Essenciais de Matemática do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Aprendizagens Essenciais de Português do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Aprendizagens Essenciais de Português do 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

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

Complemento Regulamentar Específico de Curso. (2018). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República nº 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

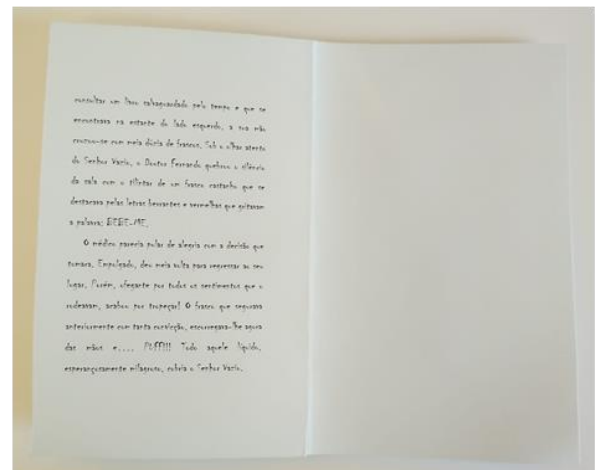
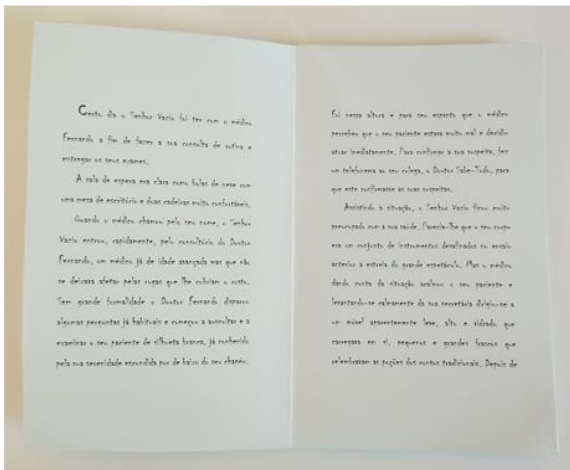
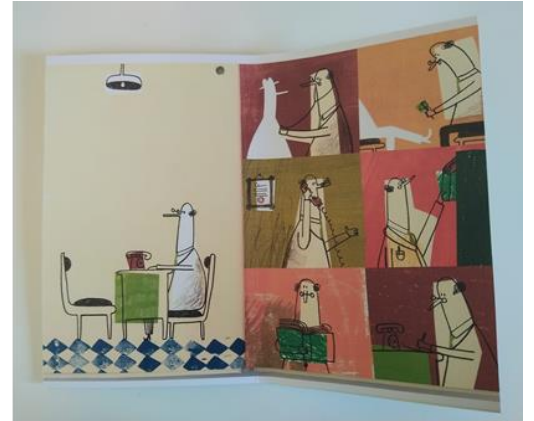
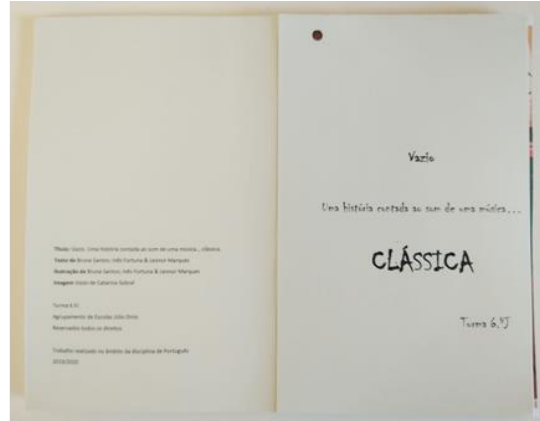
Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. *Procede à segunda alteração do Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da

- República nº 126/2012 – I Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 129 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 92/2014 – I Série - Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República nº 129/2018 – I Série – Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocado, J. M., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e da Ciência: Lisboa.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo. (2004). Lisboa: Ministério da Educação.
- Organização Curricular e Programas: História e Geografia de Portugal. (1991). Lisboa: Ministério da Educação.

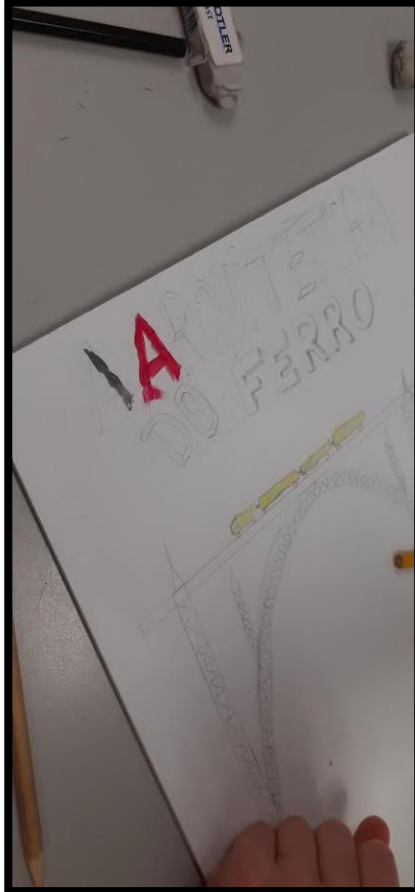
Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis de Gondomar (AEJD),  
2017-2020.

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

## ANEXOS



Anexo 1- Uma história ao som da... música clássica



Anexo 2- Procedimento da atividade Arte na segunda metade do século XIX



**NM**