

M

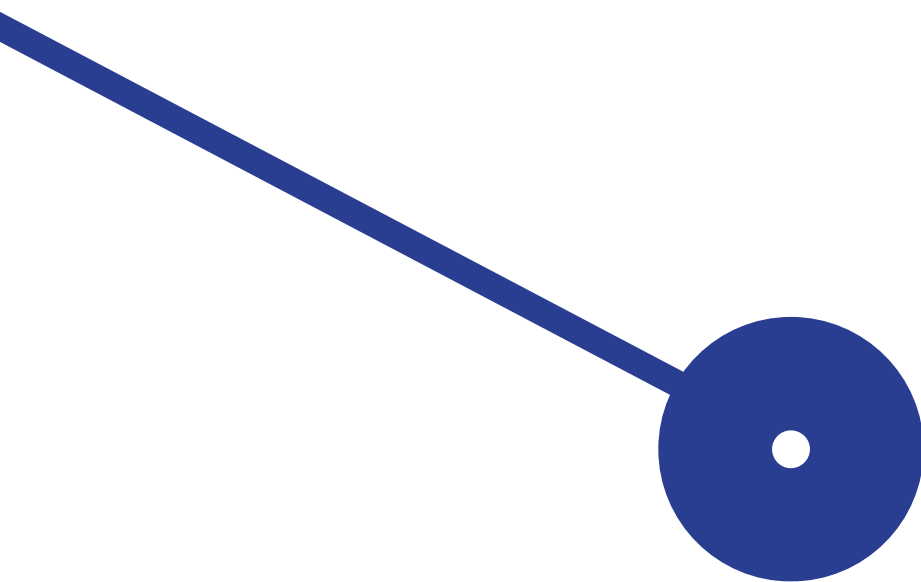
MESTRADO

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

Ensinar \wedge Aprender \Rightarrow Humanizar

Raquel Cecília da Silva Carneiro

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Cecília da Silva Carneiro

Ensinar \wedge Aprender \Rightarrow Humanizar

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Ana Cristina Vasconcelos Pereira de Macedo

Supervisão: Prof. Doutoras Ana Sofia Lopes, Cristina Maia, Inês Oliveira e Sónia Moreira

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Cecília da Silva Carneiro

Ensinar \wedge Aprender \Rightarrow Humanizar

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Ana Cristina Vasconcelos Pereira de Macedo

Supervisão: Prof. Doutoras Ana Sofia Lopes, Cristina Maia, Inês Oliveira e Sónia Moreira

Porto, julho de 2025

A Conceição Guimarães, Manuel da Silva e Deolinda Baptista

In memoriam

RESUMO ANALÍTICO

Num tempo marcado pela aceleração digital e pela lógica tecnocrática que atravessa a escola, torna-se imperativo devolver centralidade à dimensão humana da educação, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e o sentido ético do ensinar. O presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, da Escola Superior de Educação do Porto, espelha um percurso de formação sustentado na reflexão e na experimentação pedagógica em contextos educativos distintos, mas complementares.

Organizado em cinco grandes eixos — enquadramento profissional, intervenção nos contextos escolares, descrição das práticas, fundamentos metodológicos e análise de resultados — o relatório documenta experiências de ensino que cruzam literatura, ciência, história e cidadania. Entre os projetos desenvolvidos, destacam-se práticas de leitura simbólica e dramatização em torno da memória democrática, atividades interdisciplinares sobre os direitos humanos, a experimentação científica com base em textos literários e a dinamização de um clube de leitura como espaço de formação leitora e humana.

Os resultados obtidos evidenciam que a leitura literária, quando mediada criticamente, permite interpelar o mundo e formar sujeitos mais conscientes e criativos. Este percurso formativo reafirma, assim, a importância de uma escola onde a imaginação, o conhecimento e a ética caminhem lado a lado, ao serviço de uma educação verdadeiramente transformadora.

Palavras-chave: Educação; Humanização; Pensamento crítico e criativo; Leitura literária; Integração curricular.

ANALYTICAL ABSTRACT

In an era marked by digital acceleration and the technocratic logic that permeates schooling, it is imperative to re-center education on its human dimension, fostering critical thinking, creativity, and an ethical sense of teaching. This Internship Report, developed within the scope of the Master's Degree in Primary Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal for Lower Secondary Education, at the School of Education of Porto, reflects a training journey grounded in reflective practice and pedagogical experimentation across diverse but complementary educational contexts.

Structured around five main axes — professional framework, educational intervention, pedagogical practices, methodological foundations, and results analysis — the report documents teaching experiences that integrate literature, science, history, and citizenship. Among the projects developed, notable examples include symbolic reading and dramatization activities focused on democratic memory, interdisciplinary work on human rights, scientific experimentation based on literary texts, and the creation of a reading club as a space for literary and human development.

The results obtained demonstrate that literary reading, when critically mediated, enables learners to question the world and become more aware and creative individuals. This training path thus reaffirms the importance of a school where imagination, knowledge, and ethics walk hand in hand in the service of a truly transformative education.

Keywords: Education; Humanization; Critical and Creative Thinking; Literary Reading; Curricular integration;

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Recepção leitora

Tabela 2: Questões (Q), objetivos (O), técnicas (T), instrumentos (I) considerados

Tabela 3: Universo de inquiridos

Tabela 4: Percepção dos alunos sobre a dificuldade de compreensão dos diferentes modos literários

Tabela 5: Cronograma do projeto de investigação

Tabela 6: Ilustração das hipóteses de leitura

Tabela 7: Exemplos de produção textual realizada pelos alunos

Tabela 8: Diálogos de leitura– “Os nove mandriões”

LISTA DE ACRÓNIMOS E DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

BDH – Banda Desenhada Histórica

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

EE – Educação Especial

IA – Inteligência Artificial

HGP – História e Geografia de Portugal

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

MFA – Movimento das Forças Armadas

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OA – Objetivos de ação

ONU – Organização das Nações Unidas

UDC – Unidade Didática Comum

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	4
2.1.	O ESPAÇO ESCOLAR: CONTEXTO E IDENTIDADE	4
2.2.	O PROFESSOR: QUE PERFIL?	7
2.2.1.	CURRÍCULO PRESCRITO	9
3.	INTERVENÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO	13
3.1.	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	13
3.2.	ESCOLA DO 1.º CICLO	15
3.3.	O 3.º D.....	18
3.3.1.	O ESPAÇO E AS ROTINAS	24
3.4.	PRÁTICA EDUCATIVA	26
3.4.1.	JOGOS POÉTICOS VISUAIS E OUTONAIS	27
3.4.2.	APRENDER OS DIREITOS, PRATICAR OS VALORES	30
3.4.3.	BRINCADEIRAS DRAMATIZADAS COM ABÓBORAS FRACIONADAS E COZINHADAS 33	
3.4.4.	UM CÉU EM MOVIMENTO E “A MADALENA” OLHAVA AS ESTRELAS: CIÊNCIAS E LITERATURA EM DIÁLOGO.....	39
3.5.	ESCOLA DO 2.º CICLO	43
3.6.	O 6.º ANO	46
3.6.1.	O 6.º ANO A	46
3.6.2.	O 6.º ANO B	49
3.7.	PRÁTICA EDUCATIVA	51
3.7.1.	O INÍCIO DE UMA DITADURA CIVIL: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ATRAVÉS DA BDH.....	52
3.7.2.	ESCRITA MODELAR OU À MANEIRA DE.....	55
3.7.3.	<i>DOS ABRIS PEQUENOS AO ABRIL GRANDE: UMA VIAGEM HISTÓRICO-LITERÁRIA PELOS CAMINHOS DA LIBERDADE</i>	60
3.7.3.1.	LITERACIA HISTÓRICA E POÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DEMOCRÁTICA.....	60

3.7.3.2.	POESIA DE ABRIL, COMENTÁRIO LITERÁRIO E GRAMÁTICA EM CONTEXTO ...	64
3.7.4.	NO PALCO DA HISTÓRIA: SILÊNCIOS DE GUERRA, PALAVRAS DE PAZ	67
3.7.4.1.	ERA UMA VEZ A <i>GUERRA DO TABULEIRO DE XADREZ</i> : TEXTO DRAMÁTICO ...	67
3.7.4.2.	HÁ CASAS PARA TODOS NESTE TABULEIRO: O FIM DO IMPÉRIO COLONIAL E A COMUNICAÇÃO HISTÓRICA EM TEXTO TEATRAL.....	72
3.7.5.	A LIBERDADE CHEGOU COM A PRIMAVERA: PROJETOS PARA E COM A COMUNIDADE.....	74
4.	DIMENSÃO INVESTIGATIVA. O PROJETO <i>ACENDAM-SE OS LIVROS!</i>	77
4.1.	ACENDAM-SE OS LIVROS: PORQUÊ, PARA QUÊ E PARA QUEM?	78
4.1.1.	OS LIVROS SUBMERSOS NA ESCURIDÃO	78
4.1.2.	A LUZ DA LEITURA.....	79
4.2.	ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	81
4.3.	CLUBE DE LEITURA.....	84
4.4.	A VALIDADE E A ÉTICA	86
4.5.	HÁBITOS E PERSPETIVAS.....	87
4.6.	SESSÕES DESENVOLVIDAS	91
4.7.	RESULTADOS.....	94
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
	BIBLIOGRAFIA ATIVA.....	105
	DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES DA PES	105
	OBRAS LITERÁRIAS.....	108
	BIBLIOGRAFIA PASSIVA.....	111
	VARIA	117
	APÊNDICES.....	118

1. INTRODUÇÃO

*Saúdo todos os que me lerem,
Tirando-lhes o chapéu largo
Quando me veem à minha porta*

Fernando Pessoa (Alberto Caeiro), *O guardador de rebanhos*, 1997

É com palavras do Mestre Caeiro que inicio a escrita deste relatório, que traduz um percurso pessoal e profissional trilhado ao longo de uma Prática Educativa Supervisionada (PES). Este documento assume intencionalmente um tom reflexivo, intimamente ligado à experiência vivida enquanto mestranda, professora em formação e educadora nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). De onde a onde, surgirão formas verbais na primeira pessoa do plural, por forma a espelhar o carácter colaborativo do processo educativo, desenvolvido em coautoria com alunos, docentes e orientadora, e a crença de Paulo Freire, que é também a minha, numa educação que se funda na relação dialógica, horizontal e de respeito mútuo (Freire, 2002).

Como todos os percursos, também este é feito de etapas, todas elas distintas e necessárias à concretização de um propósito: alcançar a meta e poder finalmente afirmar que sou professora habilitada.

Este processo profissionalizante — e identitário — teve os seus alicerces na Licenciatura em Educação Básica, fortaleceu-se no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, e atingiu o seu clímax na PES, unidade curricular no âmbito da qual se inscreve este relatório. No entanto, esta profissão reserva-nos muitas outras corridas e desafios. Por isso, o percurso relatado é apenas o início do caminho.

A estrutura geral do relatório compreende cinco capítulos sequenciais, nos quais se articulam fundamentos teóricos com observações e reflexões decorrentes da prática pedagógica. No capítulo *Enquadramento curricular e profissional*, que sucede à introdução, reflito sobre a escola enquanto organismo e sobre o perfil docente. O segundo capítulo, *Intervenção no contexto educativo*, centra-se na dimensão vivencial da prática, incluindo a caracterização dos

contextos e uma amostra da intervenção desenvolvida nos dois ciclos de ensino. Em consonância com o perfil investigativo do professor, o terceiro capítulo é dedicado à apresentação do projeto de investigação intitulado *Acendam-se os livros!* e à análise dos seus resultados. Por fim, nas *Considerações finais*, proponho uma posição crítica sobre a prática desenvolvida, reafirmando os princípios que a orientaram. Na secção *Apêndices*, incluem-se planificações das experiências pedagógicas descritas ao longo do relatório, bem como recursos selecionados, que embora não reflitam a totalidade da prática, são ilustrativos de momentos importantes.

Abordo, em primeiro lugar, de forma breve, alguns dos aspetos que considero mais relevantes relativamente aos documentos que fundamentam e regulam o trabalho docente, tanto ao nível curricular como profissional. Descrevo e questiono, assim, os papéis atribuídos à docência e à própria escola na sociedade contemporânea, procurando estabelecer pontes entre o que é preconizado teoricamente e a dimensão vivencial da prática educativa — num processo articulado e dinâmico de reflexão.

Neste enquadramento, e em consonância com a dimensão investigativa do perfil docente, é desenhado o projeto *Acendam-se os livros!*, concebido e implementado no 1.º CEB, num processo co-construído e partilhado com a minha orientadora — facto que se reflete na intencional utilização de formas verbais na primeira pessoa do plural, como expressão do envolvimento e do diálogo ao longo de todo o percurso.

Para garantir a confidencialidade dos participantes, foram protegidos nomes e informações pessoais, sendo apenas divulgadas aquelas que se mostraram estritamente necessárias e cuja publicação foi autorizada. No que respeita à documentação visual da prática educativa, considero que o uso de fotografias de sala de aula — embora potencialmente enriquecedor — se encontra limitado pelas exigências legais de anonimização, que impõem o apagamento integral dos rostos e dos cabelos das crianças. Essa ocultação compromete não apenas a identificação, mas sobretudo a dimensão afetiva e expressiva do registo, suprimindo gestos, olhares e emoções que conferem sentido humano e pedagógico à interação desenvolvida no contexto escolar. Assim, por considerar que tais imagens deixam de testemunhar de forma

autêntica a vivência da minha prática educativa, optei por não incluir fotografias de alunos neste relatório, privilegiando antes descrições reflexivas e narrativas que respeitam a integridade dos intervenientes e o espírito da prática aqui partilhada.

2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

2.1. O ESPAÇO ESCOLAR: CONTEXTO E IDENTIDADE

Se pedir que, por breves momentos, resgatem memórias de tempos de infância, estou certa de que a escola é um espaço privilegiado de recordações, sejam elas mais ou menos felizes. Isto acontece porque a escola, a par da família, desempenha um papel determinante no desenvolvimento do ser, enquanto parte integrante do microsistema que, de forma mais preponderante, influencia os comportamentos da criança (Bronfenbrenner, 1979). O conceito de *escola*, enquanto organismo, é definido como um estabelecimento público ou privado onde se ministra o ensino coletivo, composto por um conjunto de professores, de alunos e de funcionários, orientados por valores, por princípios e por normas que regem a vida escolar (Houaiss & Villar, 2011). É, portanto, um organismo vivo, rico em interações plurais de identidades e de perspetivas, que se pressupõe estarem unidas face a dois objetivos — ensinar e educar — a partir dos quais se cruzam muitos outros. Como em toda a escolaridade obrigatória, o ensino do 1.º e do 2.º CEB e as organizações escolares estruturam as suas práticas e decisões tendo por base um currículo que regula e define o modo como se deve aprender e ensinar. É certo que o currículo de cada escola se fundamenta em princípios estabelecidos a nível nacional, que por sua vez visam cumprir deveres internacionais, baseados em aspetos culturais, históricos e sociais. As instituições de educação formal são, por isso, mais do que espaços onde se ensina, são o espelho de uma sociedade, um “microcosmo fervilhante” que é palco de relações humanas entre os vários agentes que a formam.

A *Constituição da República Portuguesa* estabelece o direito de todos à educação e à cultura, determinando que ao Estado compete a promoção da democratização do ensino, garantindo o acesso de todos os cidadãos aos diferentes graus de escolaridade (Art. 74.º) — princípios que se concretizam pela *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, 1986), em alinhamento com o estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) no artigo 26.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948). Neste sentido, constata-se que o

Estado se responsabiliza por garantir “uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068), encontrando-se o sistema educativo organizado de modo a formar cidadãos para a “ocupação de um justo lugar na vida activa” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068). Apesar de também eu ter acalentado esta visão idílica da escola, estou certa de que a equidade é um princípio de justiça que é desde logo comprometido pelo contexto familiar e social em que a criança nasce e se desenvolve, encontrando-se longe de ser uma realidade, pelas profundas assimetrias que marcam a sociedade em que estamos inseridos. Deste modo, podemos afirmar que as leis que regulam o funcionamento das escolas, o currículo e os objetivos de ensino são fortemente influenciados por princípios que se coadunam com uma visão utópica do mundo, que, na prática, se traduz numa acomodação por parte das comunidades escolares e mais concretamente dos próprios alunos, muitos dos quais se veem precocemente confrontados com a ideia de que *quem nasce para dez reis, não chega a vintém*. Aliás, a referência a um “justo lugar na vida activa” revela-se ambígua, pois remete para uma justiça parcial, que indo ao encontro dos “interesses, [das] capacidades e [da] vocação” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068) dos alunos, acaba por ser um lugar pré-definido. Neste processo, rotular e distinguir os alunos não é tarefa difícil, basta que sejam enviados os primeiros trabalhos de casa, que se observem e analisem os resultados: quem faz e quem não faz; quem traz, de casa, os trabalhos mais bem concretizados, ainda que com uma visível intervenção familiar — esses são os alunos mais dedicados e empenhados. Surge, a este nível, o chamado efeito pigmaleão, nas crenças que são construídas e que acabam por ser internamente aceites pelos indivíduos. No fundo, e subscrevendo Savater (1997), o ser humano é educado conforme o desejo da sociedade, das estratégias dominantes e dos preconceitos que a equilibram, um ciclo que não permite formar cidadãos capazes de transformar positivamente as estruturas sociais.

O conformismo que tem vindo a marcar a sociedade e que é por ela promovido, põe em causa um dos princípios organizativos mais importantes da escola, ou seja, a participação, no contexto educativo, de docentes e não docentes, dos próprios alunos, mas também das famílias (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068). O envolvimento destes agentes é decisivo para o bem-estar da criança, uma vez que as relações estabelecidas entre o microssistema e o mesossistema contribuem para o desenvolvimento da personalidade, moldando a forma

como o mundo é percecionado (Bronfenbrenner, 1979). Como pude observar, a escola acolhe crianças por períodos letivos e não letivos, cerca de onze horas por dia, de maneira que o contacto permanente entre os pais e/ou os encarregados de educação com os agentes educativos funciona como um fio condutor para o crescimento harmonioso dos alunos. A rutura desse vínculo resulta em inseguranças e desequilíbrios pessoais, emocionais e sociais, que tendem a marcar o ser humano ao longo da vida, sobretudo quando a situação familiar dos alunos não é a mais favorável. A escola deve ser um espaço humano, atento às necessidades dos alunos e das famílias. Porém, muitas são as escolas que, localizadas em zonas mais desfavorecidas, não dispõem das condições necessárias — em termos de recursos físicos e humanos — para apoiar os numerosos alunos que delas dependem. Outras optam por demitir-se da luta por direitos como o transporte, a alimentação e o alojamento, consagrados na *Constituição da República Portuguesa* (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3069), revelando, não raro, uma inquietante inversão de prioridades.

Entre umas e outras escolas, abre-se espaço a uma lógica tecnocrática que, longe de formar pessoas, cria engrenagens para um mundo cada vez mais artificial, mais automatizado e desprovido de espessamento humano e social. Referiu Savater (1997) que “cada época tem os seus terrores” (p. 82) e, a meu ver, no que concerne à educação, o maior de todos eles é a fissura entre as condições materiais e as realizações intelectuais da nova geração, composta pelos chamados nativos digitais. A maturação cerebral está a ser posta em causa pelos ecrãs que, a toda a hora, privam as crianças de olharem o mundo, de viverem experiências, de reagirem a estímulos, substituindo o domínio de saberes primordiais da infância por outros que se prendem com a utilização de dispositivos tecnológicos (Desmurget, 2021). Como consequência, aumentam as doenças em idades precoces, os distúrbios de sono, a falta de atenção, o *stress*, a ansiedade, a hiperatividade. Se olharmos à nossa volta, concluímos que o ser humano vive, cada vez mais, numa sociedade antissocial, não no sentido que as redes sociais imprimem à palavra, mas na perspetiva de estar constantemente a viver *à procura de uma casa* (Mésseder, 2023):

“Há quem passe muito-mas-muito tempo na Internet, ou então muito-mas-muito tempo a ver e a mexer no telemóvel [...] Procuram talvez uma casinha para o estar da sua alma [...] Pura ilusão. Essas pessoas são uma espécie de sem-abrigo. E algumas até desenvolvem certa dificuldade em olhar os outros nos olhos” (p. 35).

O consumo digital exagerado tem vindo a comprometer de forma significativa o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pelo que a obrigação quase imperativa de a escola acompanhar o avanço tecnológico revela-se, na minha perspetiva, cada vez mais problemática e considero particularmente preocupante e falaciosa a aposta na formação de professores para o uso de Inteligência Artificial (IA) em contexto de sala de aula, promovendo-a como mediadora das aprendizagens, sem reflexão aprofundada sobre as implicações pedagógicas, éticas e humanas dessa escolha. Não quero com isto dizer que as tecnologias devem ser banidas do ensino, que os professores não devem valer-se das suas potencialidades. Podem fazê-lo, todavia com *peso e medida*, porque, como ensina a sabedoria popular, *tudo o que é demais é moléstia*; o sistema educativo deve concentrar-se noutras prioridades, oferecendo às crianças oportunidades e experiências de que não dispõem noutros contextos e não reforçando aquilo de que, em excesso, já usufruem.

2.2. O PROFESSOR: QUE PERFIL?

Responder à pergunta que encabeça este capítulo não é uma tarefa simples — especialmente quando procuramos refletir sobre o perfil de uma profissão que, além de constituir a base de todas as outras, representa a raiz da formação/educação pessoal e social da humanidade. Este facto, por si só, deve ser uma preocupação constante, tanto para o professor em formação quanto para as instituições responsáveis pela sua habilitação. Estas devem pautar-se pela exigência não apenas no plano teórico, contribuindo para a construção de saberes pedagógicos, nomeadamente os relacionados com as didáticas específicas (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014), mas também a níveis ético e humano, considerando que a identidade e os valores de um professor moldam permanentemente a sua prática. Nesta linha de pensamento, articulam-se duas das dimensões fundamentais do perfil docente: a *dimensão profissional, social e ética* e a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Como tal, o professor é aquele que, a par de promover aprendizagens com rigor científico e metodológico, se compromete igualmente com as dimensões cívica e formativa, numa abordagem inclusiva.

Para além destas dimensões, é dever do professor inteirar-se do contexto da instituição educativa e da comunidade em que está inserido, de modo a motivar os alunos a desenvolverem um sentimento de pertença face à região onde vivem, conferindo-lhe relevância a nível educativo e aproximando-se das instituições patrimoniais e culturais. Como referido anteriormente, o professor deve também contribuir para a abertura da escola às famílias, destacando-se por uma postura irredutível, capaz de transformar ou de pôr a nu outras perspetivas (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Esquecemo-nos, por vezes, de que o professor é, acima de tudo, um ser humano: não tem à mão varinhas de condão nem faz feitiços e, por muito que em alguns momentos o desejasse, não sabe tudo. Constrói-se e reconstrói-se nas relações que estabelece dentro e fora da sala de aula, no que observa, ensina e, sobretudo, no que aprende. Esta descrição aplica-se aos professores críticos, que se colocam a si próprios sob a pedagogia do erro, que avaliam continuamente as decisões tomadas, que refletem sobre os efeitos das suas escolhas educativas e transformam as suas práticas em prol do desenvolvimento integral da criança e do jovem. O processo de reflexão e de análise deve acontecer não só de forma individual, mas também em equipa, sendo o trabalho em grupo reconhecido pelo *Decreto-Lei n.º 240/2001* como uma competência a ser desenvolvida pelo professor. A cooperação efetiva com outros profissionais facilita a superação de barreiras do quotidiano educativo, além de promover a aprendizagem com o outro, nomeadamente através da partilha de estratégias e de métodos. Considero esta uma prática frutífera, sobretudo quando existem objetivos comuns e um esforço de todas as partes. O professor deve, portanto, ser um investigador, mantendo-se atualizado e desenvolvendo ações que lhe permitam crescer pessoal e profissionalmente e, ao mesmo tempo, favorecer a evolução da educação, propondo transformações que só se tornam possíveis em escolas com intencionalidade pedagógica crítica.

Desde finais do século XX, o papel do professor e a relação professor-aluno têm vindo a centrar-se na conceção de um docente enquanto mediador, “facilitador e catalisador” das aprendizagens, perspetiva dominante na formação de professores que tem contribuído para a progressiva perda de autoridade no processo de transmissão de conhecimentos. Subscrevendo as palavras de Guinote (2014), o processo de ensino e de aprendizagem existe só e apenas porque há conhecimentos a comunicar-se — “[esta] relação só se desenvolve [...]

se existir um qualquer tipo de conhecimentos que justifique a relação entre quem ensina e é ensinado” (p. 94). Neste sentido, o professor não deixa de ser um orientador e um facilitador de aprendizagens, mas é, certamente, um transmissor, assim como o aluno também o é, na sua interação com o professor.

Do mesmo modo que todos guardamos recordações da infância, também permanecem na memória os professores com quem nos cruzamos — experiências que contribuem, desde os primeiros anos de escolaridade obrigatória, para a construção do nosso próprio modelo do professor que gostaríamos de ser. Por ser a escola um espaço próximo da vivência social, é fácil emitir juízos sobre o trabalho docente, alvo constante das exigências e insatisfações humanas. Esta realidade é destacada na definição apresentada no texto frequentemente atribuído a Jô Soares, cujos versos, dispostos em pares, retratam situações antagónicas, facilmente reconhecíveis nas conversas quotidianas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele: o professor “fala em voz alta, vive gritando / Fala em tom normal, ninguém escuta” (vv. 5 e 6); “Dá muita matéria, não tem dó dos alunos. / Dá pouca matéria, não prepara os alunos” (vv. 12 e 13).

Independentemente do contexto no qual é exercida a função docente, consubstanciam-se linhas de orientação globais que concorrem para a formação de uma “cultura científica e artística de base humanista” desde o 1.º CEB (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021). A autonomia do professor é limitada pela prevalência de documentos reguladores dos conteúdos e das aprendizagens em sala de aula, devendo ir ao encontro dos objetivos de ação preconizados no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e nas *Aprendizagens Essenciais* (AE), que vieram substituir o *Programa e Metas Curriculares* (há cerca de quatro anos).

2.2.1. CURRÍCULO PRESCRITO

Com o propósito de fazer face aos novos desafios da sociedade — como a globalização, a diversidade e a aceleração tecnológica —, o PASEO aposta numa educação alicerçada em princípios, valores e áreas de competência essenciais. Estes eixos orientadores estruturam-se em torno de dimensões como o desenvolvimento pessoal, a cidadania democrática, a

sensibilidade estética, o pensamento crítico, a responsabilidade social e a aprendizagem ao longo da vida.

As áreas de competência, os princípios e os valores são comumente representadas sob a forma de um esquema conceitual circular sobejamente conhecido, pelo que me escuso de aqui o reproduzir. A título exemplificativo, nas reflexões que se seguem, incido sobre o princípio da inclusão por motivos que serão explicados.

No percurso formativo em que me encontro, ouço por vezes a afirmação de que “estamos perante uma turma heterogénea”. Pergunto, mesmo sabendo a resposta: haverá turma que não seja caracterizada pela heterogeneidade? Trata-se, creio, de um dos maiores desafios do trabalho docente e, ao mesmo tempo, de uma das fragilidades da nossa formação: adaptar e diferenciar práticas, favorecendo uma educação multinível, reforçada no princípio de inclusão (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Martins, *et al.*, 2017). Como alertado por Nóvoa, em entrevista concedida à revista *Saber(e)Educar*, “a escola não pode ser igual para todas as crianças. É preciso construir percursos escolares diferenciados, no quadro de uma “Escola comum” (Vieira & Pereira, 2006, p. 114). É nesse ponto que se manifesta a autonomia dos educandos, capacidade que não se limita à igualdade, mas que se fundamenta na equidade, dois conceitos frequentemente confundidos, embora fundamentalmente distintos.

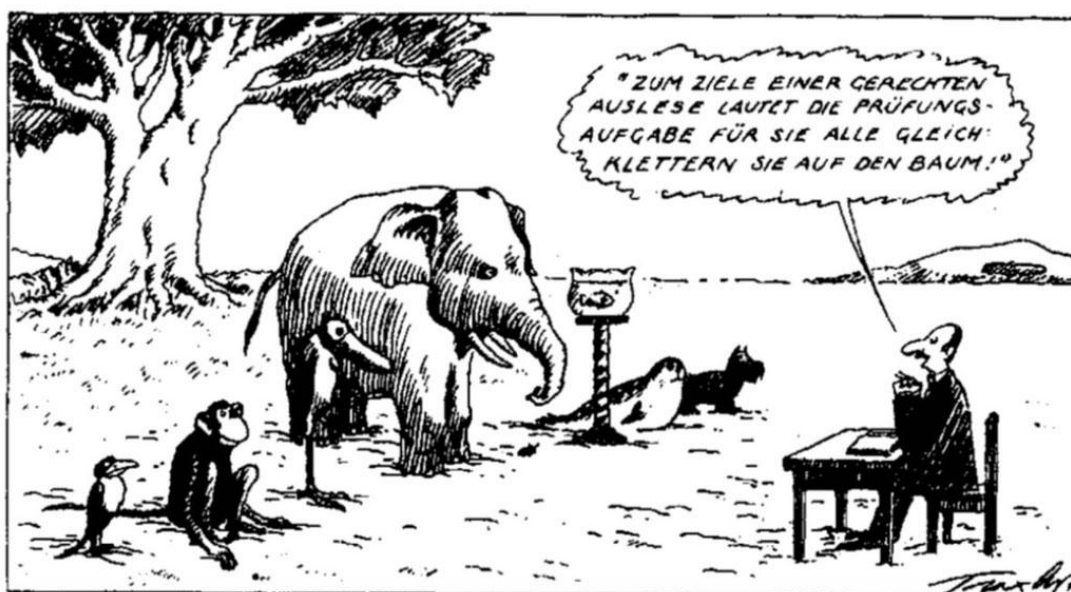


Figura 1: "Para uma seleção justa, todos farão o mesmo exame: subir à árvore" (Traxler, 1975)

As características e as condições individuais de cada aluno constituem o pilar da tomada de decisões pedagógicas, tendo em vista o planeamento educativo personalizado (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Recorre-se, com esse fim, ao *Desenho Universal para a Aprendizagem* que, ao contrário do que por vezes se afirma, deve ser aplicado a todos, sem exceção, tratando-se de “encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem” (Martins, *et al.*, 2017, p. 32). Apesar de a palavra *inclusão* estar em voga, é, na prática, uma questão que levanta várias dúvidas: é possível pôr em prática a inclusão numa escola deficitária em termos de recursos? Deve exigir-se a presença de todos os alunos em sala de aula? Assim como não é equitativo pedir a um peixe que suba a uma árvore, não seria também errado forçar alunos com determinadas incapacidades e estarem permanentemente em sala de aula? Contudo, isso não significa que os professores da turma possam optar por ignorar essas necessidades ou transferir a responsabilidade para os professores de Educação Especial (EE) e/ou para os psicólogos escolares, como por vezes acontece. É essencial um acompanhamento por parte de toda a equipa educativa que, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, deve assumir o compromisso de seguir de perto as estratégias de diversificação curricular, bem como os avanços e retrocessos no processo de desenvolvimento dos alunos, “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Os objetivos de ensino e de aprendizagem seguem uma lógica de continuidade e de progressão, prevendo-se que as estruturas mentais se configurem e reorganizem ao longo da escolaridade obrigatória. Para assegurar essa evolução sequencial, os conhecimentos a adquirir em cada área do saber e em cada disciplina são estruturados a nível nacional, tendo em consideração o ano de formação. A partir desta premissa, surgem os processos de planificação, de implementação e de avaliação. O documento comum de referência para a aprendizagem no Ensino Básico (*Aprendizagens Essenciais*), homologado em 2018, define os domínios, subdomínios, temas, tópicos e subtópicos de cada área, associando-lhes conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidas, e sugerindo, aos professores, ações estratégicas e metodológicas. A criação deste documento teve como principais objetivos a articulação com o PASEO e a superação de barreiras que, conforme expresso no *Despacho n.º 6605-A/2021* (alínea b), estavam relacionadas com a excessiva extensão dos documentos orientadores, que limitavam o tempo disponível “para a diversificação de

metodologias, consolidação das aprendizagens, diferenciação pedagógica ou articulação interdisciplinar” (p. 241) — dificuldades identificadas por uma amostra de professores. É evidente que a dimensão do documento foi alterada, com base numa teoria de “autonomia docente”, no entanto, levanta-se a questão: terá esta mudança resultado numa melhoria do processo de ensino e de aprendizagem ou estarão muitos professores à deriva? A verdade é que os professores continuam a recorrer ao *Programa e Metas Curriculares* (2015) para suprir a falta de consistência do novo documento. Além disso, no presente ano letivo, ainda se encontram em vigor manuais estruturados segundo o *Programa*, nomeadamente no contexto de estágio do 2.º CEB, o que resulta num desfasamento entre os alunos de diferentes escolas. No entanto, não creio que isso os coloque em desvantagem, uma vez que os novos domínios e subdomínios omitem, a título de exemplo, os conteúdos que se referem ao período de transição entre a 1.ª República e a Ditadura do Estado Novo: a Ditadura Militar.

3. INTERVENÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

3.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Abro as portas do Agrupamento de escolas que me acolheu, fundado, tal qual como é hoje, no ano letivo de 2012/2013. Localizado na Zona do Grande Porto, é composto por seis casas, cinco dedicadas à Educação Pré-escolar e ao 1.º CEB, e uma reservada para os 2.º e 3.º CEB (escola sede). Orientadas por um regulamento interno comum, as escolas do Agrupamento norteiam-se em princípios de excelência e de transparência, tanto na gestão e na administração como na formação que oferecem aos alunos, comprometendo-se com uma educação para a saúde física, emocional e social, inclusiva e articulada com o ensino artístico. Enquadra-se num dos pilares que regulam a ação, a preocupação com o sucesso quer académico quer social dos alunos, nomeadamente no que concerne à integração e intervenção sociais e ao respeito pelas personalidade e individualidade, valorizando a diferença de saberes e de culturas, conforme previsto no *Regulamento Interno* da escola, cuja identidade não será revelada por razões de proteção de dados.

É de enaltecer este aspeto que, na minha opinião, traduz a vertente humanizadora de uma escola cuja principal preocupação não deve ser a qualificação resultante de uma quantificação de resultados que culmina em médias, já que não é dessa matéria que se forma a personalidade, embora muitas vezes seja definidora de uma identidade. Nesta linha de ideias, existe uma preocupação com a vulnerabilidade social identificada nas escolas do Agrupamento que se encontra abrangido pelo *Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, que visa, segundo a Direção Geral de Educação (DGE), “garantir a inclusão e o sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar” de crianças que estão entregues a si próprias, nomeadamente provenientes de bairros sociais com dificuldades de integração (DGE, 2024). A fim de apoiar estes e outros estudantes, insere-se, na rede escolar, o Serviço de Psicologia e Orientação, cuja intervenção, centrada no contexto familiar, escolar e social, convida à participação dos diferentes agentes que influenciam o desenvolvimento dos alunos. Além deste órgão, os 2.º e 3.º CEB têm acesso ao Gabinete de Inclusão Escolar, responsável por desenvolver iniciativas

de prevenção e de combate a comportamentos disruptivos em contexto escolar. Não seria importante que interviesse também no 1.º CEB, com vista a diminuir precocemente as atitudes inapropriadas dos alunos?

Relativamente ao aproveitamento, verificam-se esforços por parte da direção, da equipa de autoavaliação e dos diferentes departamentos na identificação de fragilidades, por ano de escolaridade ou por ciclo de estudos, que se concretizam na realização de planos de melhoria que espelhem, não apenas a subida dos resultados, mas a atenuação das dificuldades prementes. No que respeita à formação docente e não docente, a escola sede procura contribuir para dar sentido a uma aprendizagem ao longo da vida, disponibilizando cursos, oficinas e ações de curta duração.

Constantes do *Plano Educativo* e discriminados no *Plano Anual de Atividades 2024-2025*, programaram-se projetos e ações dinamizados por elementos da comunidade escolar, alguns dos quais em parceria com entidades públicas, como é o caso das autarquias, do Clube da Proteção Civil e do Centro de Saúde local. No âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade, surge, na escola sede, o programa *Eco-Escolas*, desenvolvido a nível nacional pela Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação. Reconhece-se ainda a participação de alunos do 2.º CEB em projetos externos, por exemplo, no *Pmate*, organizado pela Universidade de Aveiro, ou nas *Olimpíadas de HGP*, da Associação de Professores de História. A par destas, planificam-se iniciativas transversais aos três ciclos de estudo, realçando: o projeto *10 minutos a ler*, da Biblioteca Escolar, levado a cabo durante todo o ano letivo para as turmas que a ele aderem; a *Semana de Leitura do Agrupamento*, que este ano foi dedicada à comemoração dos 500 anos de Camões, com a leitura e interpretação de sonetos e a realização de um sarau no qual foi celebrada a interculturalidade, com participação de membros da comunidade escolar; o *Dia do Agrupamento*, em que se reúnem as Associações de Pais e os vários departamentos, com venda de refrescos e iguarias, exposições e apresentações por parte dos alunos de todas as escolas. As experiências pedagógicas implementadas podem ser partilhadas com as comunidades educativa e escolar através do jornal do Agrupamento, alojado numa plataforma associada ao Jornal Público.

No relatório de autoavaliação, são objeto de análise aspetos como as condições da escola, as práticas educativas, os processos de avaliação das aprendizagens, a participação da comunidade educativa nas atividades realizadas e a gestão de recursos materiais. Todavia, os dados obtidos através de questionários aplicados a docentes, a não docentes, a encarregados de educação e a alunos são apresentados de forma global, sem que haja particularização dos resultados recolhidos em cada escola. A heterogeneidade das escolas do 1.º CEB, ainda que pertencentes à mesma unidade organizacional, dificulta a identificação das necessidades específicas de cada uma.

Na mesma rua, frente a frente, encontram-se as duas escolas em que realizei a PES, pela ordem que os próprios adjetivos numerais conferem e a respetiva escolaridade obrigatória define, primeiro a de 1.º CEB (1963) e, depois, a de 2.º CEB (1968, cujas novas instalações foram inauguradas em 1981). Situadas no mesmo patamar de hospitalidade/afabilidade, proporcionaram-me o contacto com duas realidades distintas, que agora revisito através do olhar da memória — retratos permeados pela subjetividade própria de um relato vivido e pessoal.

3.2. ESCOLA DO 1.º CICLO

Ao chegar à escola do 1.º CEB, admiro o espaço exterior que a constitui, um imenso pavimento de betão circunda os edifícios; aqui e ali frondosos carvalhos formam, no outono, um tapete de folhas coloridas que contrasta com o negro do chão e com a artificialidade da relva sintética que o cobre noutras zonas do recreio. Observo, do lado esquerdo, na parte mais baixa da escola, um campo sintético de grandes dimensões que faz a alegria dos mais pequenos, dos futebolistas, dos bailarinos, dos ginastas. Caminhando sempre em frente, vejo um campo de basquetebol que, embora exista, apenas é utilizado para esse efeito nas aulas de Educação Física. Dando mais uns passos, entro na zona da horta, degradada pelo tempo, pelo descuido e pelo desinteresse da comunidade escolar. O espaço de recreio é claramente desproporcional às dimensões dos edifícios que constituem a escola, aspeto que devidamente valorizado poderia resultar numa abordagem educativa em que os tempos letivos se abrissem ao mundo exterior, promovendo uma aprendizagem integrada com o meio envolvente. Junto à horta,

do lado esquerdo, está o espaço de refeições e, no piso de baixo, situam-se as salas de Pré-escolar. Os serviços da cantina são geridos pela Câmara Municipal e os turnos de utilização encontram-se escalonados para que não haja sobrelotação.

Construído durante o Estado Novo, o edifício principal da escola, onde agora me posiciono retrospectivamente, caracteriza-se pela simetria arquitetónica. No centro, está a sala das assistentes operacionais da escola, local em que é servido o cházinho que conforta as dores dos meninos e no qual, pelas mãos da D.^a L. U. e da D.^a E. D., são curadas as mais variadas feridas. Dirijo-me para o lado esquerdo. Debaixo do pequeno coberto ficam três portas: a primeira, a da sala dos professores; a segunda abre caminho para as salas de aula e para a biblioteca; a terceira, a das casas de banho femininas. Lembro-me bem de quando entrei, pela primeira vez, na sala dos professores, aquele lugar em que todos os alunos anseiam entrar e que muitos professores receiam e evitam. Fui recebida calorosamente, já todos esperavam as novas estagiárias. Houve sempre bom ambiente, de cumplicidade entre todos os que a frequentavam.

Entro agora na segunda porta. Caminho, e, à esquerda, avisto uma sala recém-povoada de alunos “com aproveitamento negativo”, provenientes de várias escolas do Agrupamento, que ali se juntaram, no quarto ano, à procura de uma nova oportunidade. No fundo, foram eles os responsáveis por eu ter também uma oportunidade: a de os conhecer e de aprender com a professora S. U., que acompanhámos durante uma hora todas as segundas-feiras. Com esta turma, pude observar a diferenciação pedagógica em ação, mas, acima de tudo, comprovar a importância do *feedback* na aprendizagem destes alunos que, apesar de todas as dificuldades, são alegres e meigos e que, graças à persistência da professora titular, não desistiram de tentar. Saio de uma sala de boas memórias e passo pela sala dos cinco anos, integrada neste edifício como forma de familiarizar as crianças no ambiente que muitas irão frequentar, no próximo ano. Subo as escadas. Contorno o patamar. Passo por salas de 2.^o e 4.^o anos. Vejo uma porta e leio “o Ninho dos Livros: Bem-vindo, a biblioteca espera por ti”. A porta está fechada, quase sempre fechada. O “ninho”, local onde nascem os pássaros, onde se aconchegam, onde ganham lanço para livremente voarem, está trancado e a chave está na sala dos professores. Foram tantos os dias passados nesta escola, poucos aqueles em que vi a

biblioteca cheia de meninos e de meninas — e mais raros os momentos em que pude testemunhar as estantes reviradas em busca do melhor livro. Dirigiámo-nos àquele espaço uma vez por semana para o momento de requisição. Os livros, pré-selecionados, encontravam-se sobre as mesas, porque as estantes não podiam ser desarrumadas. A biblioteca, remodelada no passado ano letivo, conta com um espaço considerável: um projetor, oito estantes, cinco computadores, cerca de seis mesas e de vinte e poucas cadeiras. Com exceção de projetos dinamizados pela Biblioteca Escolar da escola sede, na semana da leitura, de encontros com escritores locais, e de outros que vão surgindo ao longo do ano, a sala serve funções diversas, sendo, por exemplo, utilizada para consultas de psicologia escolar. Espreito para as estantes — exercício que fiz várias vezes — a literatura encontra-se reduzida a alguns exemplares de coleções recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, de que são exemplo *Lendas do mar* (2003) de José Jorge Letria (1951) e *O poeta faz-se aos 10 anos* (2017), de Maria Alberta Menéres (1930-2019). Depois, por entre inúmeros livros informativos, vislumbram-se um ou outro tesourinhos — *Um e sete* (2024), de Gianni Rodari (1920-1980), *A maior flor do mundo* (2014), de José Saramago (1922-2010), *O príncipe com cabeça de cavalo* (2012), de António Mota (1957), *Viagem com Wish* (2006), de Ilse Losa (1913-2006), *O menino da Lua e Corre, corre, cabacinha* (2009), de Alice Vieira (1943), *Contos populares portugueses* (2013), de Adolfo Coelho (1847-1919) — maiores nomes da literatura que deveriam ocupar lugar de destaque nas estantes, lado a lado com tantos outros que habilidosamente fazem da palavra um lugar de encontro: António Torrado (1939-2021), Alves Redol (1911-1969), Luísa Ducla Soares (1939), Manuel António Pina (1943-2012) João Pedro Mésseder (1957), entre tantos outros injustamente não referidos. E, a este respeito, importa sublinhar, ainda que em formato de pergunta retórica: se os textos narrativos raramente encontram um espaço representativo, que lugar restará para os modos poético e dramático? Procurei perceber, em diversas ocasiões, o que se passa nesta biblioteca e obtive respostas que se prendem, essencialmente, com dois fatores: (i) o horário da professora bibliotecária, que exige a sua presença em várias escolas do Agrupamento, limitando os momentos de requisição; (ii) o facto de os alunos não poderem frequentar a biblioteca nos intervalos sem acompanhamento de um adulto. Em vez de se promoverem estratégias que possibilitem uma transformação nesse sentido, prevalece o receio de problemas e de comportamentos indisciplinados, o que contraria os próprios objetivos definidos pela e para a Biblioteca Escolar, como “criar e manter

nos alunos os hábitos de leitura e a aprendizagem ao longo da vida” e/ou “estimular a utilização das Bibliotecas Escolares pela comunidade educativa”.

Desço as escadas e percorro o lado oposto do edifício. Nele encontro, no rés-do-chão, a sala de Atividades de Animação e de Apoio à Família frequentada pelas crianças do Pré-escolar e uma sala de 1.º ano, utilizada também pela Componente de Apoio à Família, que acompanha os alunos do 1.º CEB para além do tempo letivo. No primeiro andar, situa-se a segunda sala de 1.º ano, bem como as de 3.º ano. Foi ali, no primeiro e último andar que pude experienciar, enquanto professora em formação, o quotidiano escolar de uma turma de 3.º ano que acompanhei três dias por semana, no 1.º semestre, e uma vez por semana no 2.º semestre, altura em que implementei o projeto de investigação *Acendam-se os Livros!*

3.3. O 3.º D

*Ah! Se eu pudesse dar-te uma lua pequenina
para trazeres no fundo dos olhos
Ou esta simplicidade das flores
sem dentes nem raízes*

José Gomes Ferreira, *Poesia IV*, 1971

A sala do 3.º ano é morada de vinte e quatro crianças, dez do sexo masculino e catorze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. No que concerne às nacionalidades, pode afirmar-se que é uma turma multicultural. Para além dos dezassete alunos portugueses, integram-na três alunas naturais do Brasil (I. S., M. A. e J. U.) e uma de Angola (A. Y.), ambas residentes em Portugal desde a primeira infância. Há também um aluno proveniente da Rússia (G. F.), que, pese embora comunicar fluentemente em português, de acordo com o testemunho dos cuidadores, desenvolveu, desde o Pré-escolar, mutismo seletivo, não verbalizando na presença de adultos em contexto escolar. Existe, ainda, uma aluna com dupla nacionalidade (L. I.), que, tendo vivido em França, se aproximou da variante do português do Brasil por via do contacto com a educadora de infância, de acordo com informação dada pela encarregada de educação à professora. Por fim, destaca-se o caso de uma aluna ucraniana (A. L.), que em 2022 viu a sua vida alterada pela eclosão da guerra. Estas duas últimas alunas frequentam sessões de Português Língua Não Materna desde o início do

ano. Num século em que, ano após ano, as diferentes nacionalidades em sala de aula e na própria sociedade a nível local têm vindo a multiplicar-se, reclama-se uma educação que a considere e respeite, alicerçada em valores de tolerância, de compreensão, que encoraje os alunos, cidadãos do presente e do futuro, a aprenderem a partir de trocas culturais que enriquecem e são enriquecidas pelas raízes de cada um. Assim como referido por Nóvoa, em entrevista, a criança desenvolve desde cedo a capacidade neurológica de aprender e de imitar as ações dos outros, através da observação, encontrando-se apta a desenvolver comportamentos empáticos e a “entender e [situar-se] em ambientes humanos ricos e complexos” (Alvarez, L., 2021). Como tal, se é nosso propósito ajudar a criar cidadãos capazes de criticar e de contestar/confrontar políticas racistas, xenófobas e discriminatórias, a infância e a adolescência são fases em que, enquanto educadores, devemos ser os principais exemplos para a formação de uma identidade. Deste modo, as escolas devem apostar, como Arslan (2013) afirma, em “perceber as diversidades como uma riqueza e não como motivo de separação, e ao tornar essa perspetiva predominante na sociedade”¹ (p. 16). Neste âmbito, pude verificar que os alunos da turma apreciam momentos de partilha em que lhes é possível descrever hábitos e costumes da sua cultura. A título de exemplo, recordo-me de trabalhos que realizaram e apresentaram à turma sobre as culturas de outros países; de um momento em que a I. S. mostrou imagens de mandioca e todos fizeram curiosas perguntas; de outro em que a professora pediu à A. L. que, juntamente com a mãe, cozinhasse um doce típico da Ucrânia para um lanche com os colegas; da aula em que, a partir do preenchimento de uma tabela de frequências, que visava registar as nacionalidades, proporcionei a descoberta, por parte da professora cooperante, de que o G. F. havia nascido na Rússia, pela voz dos colegas que bem alto o afirmaram; de momentos em que o referido país era assunto e a A. L., de lágrimas nos olhos, era abraçada pelos colegas que se encontravam perto dela. É de enaltecer que o próprio programa curricular de Estudo do Meio, para o 3.º ano, valoriza a cultura, o património local e global, conteúdos difíceis de interiorizar, pelo facto de os alunos não terem

¹ Tradução livre. No original: “in perceiving the diversities as richness not the reason of separation, and in making this opinion prevalent in the society”.

ainda o sentido espacial e geográfico suficiente e satisfatoriamente desenvolvido, extremamente necessários para a promoção de uma cultura que abraça a diferença.

Quanto ao Serviço de Psicologia e de Orientação Escolar, é frequentado por quatro alunos, diagnosticados com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Dois deles estão a ser seguidos há mais tempo, um por suspeita de dislexia (G. U.), e outro (G. M.) por revelar comportamentos impulsivos e, por vezes, violentos na relação com os pares e com os membros da comunidade educativa. Foram, mais recentemente, incluídos nas sessões, realizadas individualmente ou em pares, o G. F. (aluno com mutismo seletivo) e o V., que apresenta problemas emocionais graves, com consequências no cumprimento das regras de sala de aula e na convivência em ambiente escolar. É de referir, que, embora as nacionalidades dos alunos da turma não sejam causa de segregação, há comportamentos súbitos/inesperados que acabam por resultar num certo distanciamento por parte de alguns colegas da turma.

A competência de *Relacionamento Interpessoal*, preconizada no PASEO (Martins, *et al.*, 2017), residiu numa das maiores preocupações da minha prática, já que identifiquei, em alunos da turma, traços conflituosos, atitudes provocatórias e dificuldades em aceitar ideias e opiniões. Esta configura-se também como uma das principais inquietações da professora titular, que dialoga com os alunos a fim de promover a harmonia entre todos, chamando-lhes a atenção para palavras como *indiscriminação, humildade, paz, convivência* e reclamando “corações limpos de faltas de respeito”. No decorrer da prática, apercebi-me de que os alunos tendem a referir estas palavras, descontextualizadamente, nos seus discursos, não se apropriando dos seus significados e não sabendo explicá-los, quando confrontados. Face a esta situação, procurei promover situações de Aprendizagem Cooperativa, tendo, juntamente com a professora cooperante e o meu par pedagógico alterado a disposição da sala de aula para grupos de quatro elementos, cuidadosamente selecionados, a fim de desenvolver a interdependência positiva e a capacidade de hetero e autogestão de conflitos.

É de sublinhar que houve e continua a haver avanços e recuos na convivência entre pares, pelo que foi necessário que os alunos, de forma democrática, tomassem uma decisão

relativamente à organização da sala de aula. Desta forma, preparei uma votação, à maneira das eleições, e foi, por maioria absoluta, eleito o trabalho em pequenos grupos, comprometendo-se os alunos a contribuir para um ambiente harmonioso entre todos. Pude averiguar que, em momentos de tomada de decisões, a melhor e mais justa estratégia a utilizar é, efetivamente, a votação, não só por demonstrarem maior capacidade de aceitação, mas por prepará-los para a vida em sociedade, numa lógica que se coaduna com valores e direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão, de opinião e de escolha.

A partir da observação direta e participante, pude concluir que as preferências dos alunos incidem nas áreas das Expressões Visual (desenhar e pintar), Motora (jogar futebol e ténis, e dançar), Dramática (encenar pequenas peças de teatro e participar em dramatizações) e Musical (cantar). O interesse manifestado pela área musical motivou a criação de um projeto desenvolvido ao longo de várias semanas na Biblioteca Escolar. Este projeto contou com a participação voluntária e entusiasta de alunos da turma. Embora o projeto tivesse como principal objetivo proporcionar um ambiente lúdico e de aprendizagem livre, a sua implementação acabou por ser condicionada por decorrer durante o intervalo de almoço, na meia hora suplementar disponível às quartas-feiras. Ainda assim, a música foi presença constante na sala, permitindo-me observar, de perto, o impacto que exercia sobre os alunos, em especial sobre aqueles que raramente exteriorizavam emoções. Foi o caso do J. D., que chorou ao ouvir *Song from a Secret Garden* (2001), de Rolf Undsæt Løvland (1955), com acompanhamento de Alexander Rybak (1986), durante a leitura de um excerto de *O Rapaz de Bronze* (2006), de Sophia de Mello Breyner (1919-2004), numa aula dedicada ao texto descritivo. Também o V. se comoveu ao escutar *Que nome lhe vamos dar* (2001), canção composta por Nuno Rodrigues (1949) e interpretada por Sara Tavares (1978-2023), numa aula sobre a luz e a sua interação com diferentes materiais. É importante refletir também sobre a música enquanto património, destacando-se, nesse âmbito, a leitura musicada de *Um e sete* (2024), de Gianni Rodari, — atividade que possibilitou ampliar a valorização da diversidade e o reconhecimento de diferenças e de semelhanças entre os povos. A sessão decorreu no contexto de uma aula de Estudo do Meio centrada na localização geográfica de cidades e países, bem como na compreensão de conceitos como *cidade, país, continente e língua oficial*

— conteúdos diretamente relacionados com o domínio da *Interculturalidade*, no âmbito da área de Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2018a).

No que respeita às restantes áreas do saber, intuí uma inclinação para Matemática, não por demonstrarem natural aptidão, mas por influência involuntária da professora cooperante que acaba por ser mais exigente nesta área curricular. Em relação a Português, registei, no início do estágio, que as principais dificuldades se faziam sentir no domínio da leitura, especialmente na leitura em voz alta, evidenciando-se falhas ao nível da prosódia — nomeadamente na articulação de palavras, na intensidade vocal, na entoação e no ritmo. Não obstante, considero que esta lacuna tem vindo a ser atenuada pelas ações da psicóloga escolar, no projeto *Ler e escrever a valer*, protocolado pela Câmara Municipal, com foco no desenvolvimento de competências de leitura em voz alta. Para além destes aspetos, verifica-se uma dificuldade transversal a todas as áreas, que se prende com a compreensão de textos — questão que será analisada mais detalhadamente em capítulo próprio. Face às necessidades individuais, a professora cooperante tende a manter-se próxima de alunos com lacunas no desenvolvimento, enviando, por exemplo, fichas de correção ortográfica para trabalho de casa.

Em relação à postura em sala de aula, os alunos são, na sua maioria, curiosos e participativos, interessados por temas do quotidiano, e demonstram, diariamente, uma forte necessidade de partilhar com o adulto vivências e pensamentos que, por vezes, em nada estão relacionados com o(s) tema(s) abordado(s) em sala de aula. Gerir esta atitude foi, inicialmente, um desafio, pois desejava dar-lhes voz, mas, em simultâneo, compreendia que me cabia estabelecer limites às dispersões, de forma a orientar a atenção para os conteúdos em apreço. A verdade é que a interação com esta turma revelou-se um desafio constante, sobretudo por acreditar que a infância deve ser a fase mais feliz da vida humana e por ter sido confrontada, frequentemente, com sinais de instabilidade emocional que contrariavam essa expectativa. É visível nestes alunos uma tendência — muitas vezes acentuada pelo efeito de grupo — para pensamentos menos positivos que, em certos casos, indicam vivências dolorosas, associadas a contextos familiares desestruturados, e, noutros, uma imersão precoce no mundo adulto, marcada por preocupações que não são nem próprias nem

desejáveis na infância. O bem-estar dos alunos — e, por consequência, o da turma, — repercute-se de forma direta no bem-estar do professor, sobretudo no caso de professores em formação no 1.º CEB, como é o meu caso, que se debatem com a dolorosa descoberta de que não lhes é possível transformar os mundos que se erguem à sua frente.

Como relatado por uma mãe, muitos pais não têm tempo para acompanhar os filhos da maneira que gostariam, muitos são os que não têm formação para auxiliá-los e muitos outros os que entregam os filhos à (des)educação proveniente dos ecrãs. Atualmente, meios de entretenimento, como a visualização de filmes, que, outrora, despertavam entusiasmo, são frequentemente recebidos com desinteresse ou até fastídio por parte de alunos, habituados ao ritmo vertiginoso de vídeos curtos e fragmentados que se disseminam nas plataformas digitais. Nos espaços de aula, esta tendência é agravada pela proliferação de vídeos da Escola Virtual e pela presença de vozes artificiais, oriundas de personagens tecnológicas que substituem, cada vez mais, a mediação humana.

Neste contexto, a experiência realizada no 1.º CEB permitiu-me, com base na concretização de duas atividades, comparar reações e analisar as preferências dos alunos, nomeadamente no que concerne aos níveis de atenção e de envolvimento face a recursos físicos e a recursos tecnológicos. A primeira atividade consistiu na apresentação de três versões de leitura de um excerto do texto literário “A menina dos Cabelos de Ouro”, do livro *Seis Histórias às Avessas* (2015), de Luísa Ducla Soares: a primeira leitura respeitava a entoação inerente a alguns dos sinais de pontuação; a segunda correspondia a uma leitura feita por IA e, por isso, mecanizada; o terceiro áudio apresentava uma leitura dinâmica, respeitando regras de prosódia e curvas entonatórias. Seguiu-se uma votação que, por unanimidade, selecionou a terceira leitura, como a mais adequada, opiniões fundamentadas pelos alunos na expressividade e no ritmo conferido, que lhes possibilitou uma melhor compreensão da história. Em segundo lugar, pude observar, numa aula planificada em par pedagógico, a atitude — de indiferença — dos alunos face a uma personagem criada na plataforma *Animaker*, que contrastou com a surpresa de poderem contactar, por exemplo, com uma especiaria que desconheciam: o caril.

Perante este cenário, e após ter ouvido afirmações como “nunca olhei para as estrelas”, defini como uma das linhas orientadoras da minha presença nesta sala a intenção de restituir e/ou despertar nos alunos um olhar de criança — esperançoso, atento, humanizador e crítico — sobre o mundo.

3.3.1. O ESPAÇO E AS ROTINAS

A observação do espaço e das rotinas de sala de aula revelou-se condição *sine qua non* para explicitação e análise dos comportamentos humanos, das decisões tomadas e das experiências pedagógicas implementadas. Em primeiro lugar, considero importante referir que é uma prática da turma mudar de sala no início de cada ano letivo, o que exige que, de ano para ano, haja uma adaptação às dimensões do espaço, que, neste momento, são bastante limitadas para os vinte e quatro alunos que constituem a turma. Não obstante, o professor é responsável por facilitar esse processo de apropriação, reinventando-o, em conjunto com os alunos.

Apesar de a sala apresentar uma área reduzida, na ala esquerda, grandes janelas percorrem todo o seu comprimento, fazendo com que raras vezes seja utilizada a luz elétrica — circunstância que agrada especialmente à professora cooperante e que motivou a alteração da sala. É verdade que as condições de iluminação são propícias à aprendizagem e ao bem-estar, numa altura em que o ser humano cada vez mais se fecha perante o mundo, em que o artificial se propaga e o contacto com a natureza é diminuto. Ao abriremos as janelas, ouve-se a chuva, o vento, o chilrear dos pássaros, veem-se os carvalhos e percebe-se a passagem das estações. As paredes encontram-se preenchidas com cartazes informativos, que permitem aos alunos reavivar a memória, acedendo a conteúdos anteriores. Nelas estão também afixadas produções realizadas no decorrer do ano letivo. Esta é uma opção pedagógica que permite aos alunos desenvolverem um sentimento de pertença relativamente ao espaço em que circulam e, simultaneamente, de conforto, possibilitando-lhes refletir sobre a passagem do tempo, sobre o caminho percorrido e, simultaneamente, sobre o próprio progresso.

Todas as manhãs, às nove horas, a professora espera pelos alunos à porta do edifício, encaminhando-os para a sala. Penduram os casacos nos cabides e colocam as mochilas junto aos seus lugares. Nas semanas iniciais, antes de se sentarem, permaneciam em pé para ouvirem e repetirem o pensamento do dia, e, muitas vezes, dois ou três eram convidados a fazerem um pedido. Mais tarde, esse hábito perdeu-se, sendo substituído, de tempos em tempos, por exercícios de relaxamento e de concentração. Depois, iniciavam-se as tarefas programadas para cada dia. Os recursos privilegiados eram o manual, o caderno diário e o caderno de atividades e, dependendo da finalidade, a professora ia alternando entre a escrita no quadro branco, a projeção e a utilização do quadro interativo. Por norma, os livros e os cadernos encontravam-se guardados no armário, com exceção dos necessários à realização do trabalho de casa. Havia, normalmente, um responsável, selecionado pela professora, para a respetiva entrega e arrumação do material. No entanto, o armário da sala apresenta prateleiras mais altas do que o nível do olhar dos alunos, facto que impossibilitava uma total autonomia na organização e que levava a que se vissem obrigados a pedir ajuda quando havia livros perdidos.

O horário da turma era, na sua maioria, composto por áreas disciplinares de frequência obrigatória (leccionadas pela professora titular): seis horas e meia de Português, seis horas e meia de Matemática, três horas de Estudo do Meio, uma hora de Educação Artística e outra destinada à Educação Física. No entanto, embora existisse um horário inicialmente definido, este era flexível, variando consoante as necessidades que a professora identificava. Às segundas e quintas-feiras os alunos frequentavam aulas de Inglês e, à quarta-feira, uma hora de Educação Moral e Religiosa Católica, com exceção de três alunos (R. I., J. U. e A. L.), cujos encarregados de educação não autorizaram a sua participação, por professarem confissões religiosas distintas (Testemunhas de Jeová, Evangélica e Ortodoxa). Durante esse período, os referidos alunos permaneciam no espaço exterior, onde brincavam enquanto aguardavam pela hora de almoço. No caso dos alunos inscritos, o horário era completado com Atividades de Enriquecimento Curricular, que, na escola, variam consoante o ano de escolaridade, figurando, no 3.º ano, Programação, Basquetebol, Ciências, Atividade física e desportiva, Xadrez e Ténis. Esta última era a única que tinha lugar no período da manhã e que, por

questões de gestão de disponibilidades, acabava por compartimentar o tempo letivo de quinta-feira.

É de referir ainda que, em datas festivas, definidas pela escola, como o *Halloween* e o Natal, foram realizadas feirinhas, organizadas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação, com o apoio dos professores da escola, tendo como principal propósito angariar fundos para investimentos necessários. Já no Carnaval, os alunos participaram num desfile, juntamente com colegas de escolas públicas e privadas da cidade, planeado pela Junta de Freguesia, momento em que foi também promovido o património local, pela participação de figuras que integram a tradição da localidade. No dia 1 de junho, Dia Mundial da Criança, a escola tem por hábito suspender as atividades letivas, a fim de evocar o direito a brincar.

3.4. PRÁTICA EDUCATIVA

*O mundo é grande e cabe
nesta janela sobre o mar*

Carlos Drummond de Andrade, *Amar se aprende amando*, 2008

Estabelecendo-se este capítulo como espelho da minha prática, optei por destacar experiências pedagógicas, aulas e/ou unidades didáticas descritas integralmente que, de uma ou de outra forma, contribuíram para romper com a fragmentação disciplinar que ainda hoje tende a caracterizar o sistema educativo português. Esta compartimentação do mundo contraria a própria natureza do ser humano, que se desenvolve e aprende nas relações que estabelece com o universo que o rodeia, concebido como um todo complexo. Para Paulo Freire (1987), cujas palavras subscrevo, uma educação libertadora só se faz a partir da problematização sobre o mundo, numa consciência aberta e interrelacionada. Portanto, os verbos “contextualizar” e “globalizar” devem estar presentes para que se possa “superar a compartimentação disciplinar” (Morin, 2000, p. 31), cabendo ao educador a responsabilidade de revelar essa visão holística do mundo por meio da integração curricular. Mais do que uma sobreposição de conteúdos, trata-se de procurar pontes reais entre as áreas do conhecimento, ajudando os alunos a perceber que o saber não existe compartimentado e que os temas que estudam na escola fazem parte de um todo mais vasto e coerente.

Além de potenciar o estabelecimento de conexões entre saberes, esta abordagem concorre para um entendimento da educação “concebida como um processo global que favore[ce] a articulação entre conhecimentos, atitudes e valores” (Delors *et al.*, 1996, p. 91). Este processo integrador desenvolve-se a partir de percursos de aula contextualizados e próximos dos *realia*, corroborando a ideia de que “a capacidade de aprender é o produto de muitas perguntas e de algumas respostas, de buscas pessoais [...], de crítica e de contestação, [...] de actividade permanente do aluno” (Savater, 1997, p. 41), que resulta num intercâmbio de sentidos.

Solidificando a minha prática na convicção de que o meio ambiente oferece infinitas oportunidades, as minhas reflexões ancoram-se em valores pessoais, em fundamentos teóricos, e, sobretudo, nas atitudes e nos comportamentos dos alunos em sala de aula. Com base nesta premissa, apresento, de seguida, um conjunto de experiências pedagógicas, desenvolvidas no 1.º CEB e organizadas cronologicamente, que ilustram de forma concreta a articulação entre áreas do saber, a intencionalidade da minha intervenção docente e a construção, por parte dos alunos, de um olhar crítico, sensível, participativo e responsável.

3.4.1. JOGOS POÉTICOS VISUAIS E OUTONAIS

No dia quinze de outubro, ainda antes de ter iniciado as regências obrigatórias, a pedido da professora cooperante, planifiquei um momento de leitura, fundamentado na preocupação, previamente referida, com o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta dos alunos da turma. Ao ter observado que a prevalência do modo narrativo era extensível às leituras em sala de aula e ao conteúdo do próprio manual, optei por selecionar textos poéticos em redor de um eixo temático: o outono. De Maria Judite de Carvalho (1921-1998), selecionei o poema “Fim de férias” (*Felizmente as árvores são grandes*, 2021); de João Pedro Mésseder, “Aguaceiro” (*Canções do ar e das coisas altas*, 2018), “Mais nuvens” (*Canções do ar e das coisas altas*, 2018), “Vento despenteador” (*Coisas que gostam de coisas*, 2021), “A casa” (*Poemas do conta-gotas*, 2015) e “Hoje” (*Canções do ar e das coisas altas*, 2018); de Jorge Sousa Braga (1957), elegi “O vento” (*Herbário*, 2012); e “Soneto do guarda-chuva” (*Távola Redonda*, 1989), de Sebastião da Gama (1924-1952). Preparei um *PowerPoint* didático para

que os poemas e respectivas ilustrações pudessem ser lidos silenciosamente pelos alunos, enquanto ouviam a leitura modelo, por mim realizada, circulando pela sala com cada livro na mão. De forma intercalada, foram feitas perguntas, respondidas em grande grupo, tendo como objetivo a compreensão dos versos e a construção de sentidos sobre os poemas, de maneira que pudessem lê-los expressivamente. Por cada par distribuí um poema, com a proposta de o lerem e de o apresentarem à turma, dividindo-o de modo a que, para eles, fizesse sentido. Assim que se mostraram prontos, lancei-lhes o desafio de produzirem efeitos sonoros com recurso a instrumentos musicais não convencionais que pudessem imitar o som da tempestade, do vento e/ou da chuva. Para isso, levei garrafas com arroz e outras com feijões, folhas de rascunho amarrotadas e propus que utilizassem o material escolar. Deste modo, pude também incluir o G. F., que curiosamente dividiu a leitura com o colega, no papel, no entanto, foi ao A. R. que coube realizá-la em voz alta por inteiro, ficando o G. F. responsável pela sonoplastia. Na semana seguinte, demos continuidade à experiência pedagógica, lendo o poema “Lua depois da chuva” (*Ou isto ou aquilo*, 2012), de Cecília Meireles (1901-1964), e, posteriormente, recorrendo à Expressão Musical, interpretando-o através da voz e de gestos.

Tendo como ponto de partida o estudo destes poemas, descobrimos, por comparação estrutural, a poesia visual, numa regência dedicada aos domínios do Português *Leitura, Educação Literária e Escrita* (DGE, 2018b) (cf. Apêndice A). A recordação inicial dos poemas lidos motivou os alunos e fez transparecer a ligação emocional que criaram com os textos literários do modo lírico, já que todos levantavam o braço para poderem lê-los em voz alta. Para o fim, ficou, propositadamente, o poema “Mais nuvens” de João Pedro Mésseder, de modo a que pudéssemos estabelecer uma ponte com a abordagem aos caligramas, resultando o seguinte diálogo:

— (Professora) Ao olharem para este poema, recordam-se de termos falado sobre um traço que o distingue dos outros?

— (M. I.) Aquelas palavras “nuvens / que / se / desfazem / em / chuvada / de repente” parecem chuva a cair.

— (D. A.) Pois parecem!

— (Professora) Então vamos agora conhecer outros poemas...

De seguida, prosseguimos com a leitura de alguns exemplos de caligramas — “Pêndulo” (*Ideogramas*, 1962), de E. M. de Melo e Castro (1932-2020), “Aranha” (*Obra Poética 1957-*

1971, 1992), de Salette Tavares (1922-1944), “Lua” (*Real...mente*, 2005) e “Papagaio de Papel” (*Tu escolhes*, 2007), de Teresa Guedes (1957-2007), e “Salgueiro” (*Guardador de árvores*, 2009), de João Pedro Mésseder. Após observação e colocação de hipóteses sobre a imagem representada em cada um, contrapús, a cada poema, imagens reais representativas dos símbolos, objetos ou figuras principais. As respostas dos alunos, registadas em momentos distintos da leitura e discussão coletiva, encontram-se sistematizadas no quadro seguinte, que permite perceber tanto a diversidade das interpretações como a profundidade afetiva e sensorial em termos de receção leitora:

Pergunta feita pela professora	Respostas dos alunos	Observações/Interpretação pedagógica
— O que diferencia estes poemas de outros que já lemos?	<ul style="list-style-type: none"> — (F. N.): A forma como as letras estão posicionadas. — Uma aranha! – gritaram. — (J. U.): A imagem é diferente. 	A atenção dos alunos centrou-se de imediato na disposição gráfica, revelando a perceção de uma nova forma de comunicar poeticamente.
— Como estão dispostas as palavras?	<ul style="list-style-type: none"> — (N.): As letras aparecem uma de cada vez. — (R.): O movimento do pêndulo é igual ao poema. — (A. Y.): Isso parece uma Lua. — (I. S.): As palavras estão a aumentar e depois a diminuir. — (M. A.) No Brasil tem a forma de uma pipa. 	As respostas revelam consciência da forma visual como prolongamento do conteúdo semântico. Associam movimento, ritmo e forma gráfica, demonstrando leitura sensível e imagética.
— O que sentem ao lê-lo(s)?	<ul style="list-style-type: none"> — (N.): Medo! — (L. I.): Professora, eu não tenho medo. — (F. I.): Eu sinto que a Lua está sorridente. 	Emergência de uma leitura afetiva e subjetiva, que revela a capacidade da poesia visual de provocar diferentes sensações e interpretações simbólicas.

Tabela 1: Receção leitora

Iniciámos a escrita de jogos poéticos visuais com a realização de uma chuva outonal em grande grupo, tendo como ponto de partida o outono, os objetos que pedi que recolhessem em casa no dia anterior (folhas, paus, pinhas) e as sensações provocadas pelos mesmos.

O momento de escrita sequenciou-se nas seguintes etapas: (i) escolha de um tema/motivo — seleção de um objeto, de uma situação ou de um estado meteorológico que pretenderam

retratar; (ii) observação/reflexão sobre as características (forma, movimento, som, textura, cor, aroma...); (iii) criação de um texto breve e experimentação (variações tipográficas, espaços entre palavras, divisões em sílabas...); (iv) correção das produções dos alunos feita no lugar à medida que terminavam; (v) escrita do texto a limpo numa folha branca. A maior dificuldade dos alunos residiu na reflexão sobre as características dos objetos, associando-as a sons, a movimentos e a emoções, tendo verificado uma certa formatação para o literal, que fui tentando desconstruir através de questões orientadoras. O momento de revisão das produções ter-se-ia revelado mais frutífero, caso lhe fosse dedicado mais tempo, por ser uma tarefa individual, pelo número de alunos que compõem a turma e por ter sido a primeira vez que entraram no mundo dos jogos poéticos visuais. Apesar disso, a turma reagiu de forma muito positiva ao desafio, aspeto constatado pelo ambiente silencioso e de concentração vivenciado. Deste modo, não foi meu objetivo impor-lhes alterações, mas, passo a passo, promover transformações, fomentar o imaginário e a sensibilidade, desenvolver o sentido estético e artístico. Pelas suas mãos surgiram folhas esvoaçantes, castanhas crepitantes, casacos quentinhos e outras figuras feitas de palavras que os deixaram visivelmente orgulhosos e que estão, até ao dia de hoje, expostos na parede da sala (Apêndice A1).

3.4.2. APRENDER OS DIREITOS, PRATICAR OS VALORES

As crianças devem desde cedo estar cientes dos seus deveres, mas também dos seus direitos. A aula supervisionada planificada em par pedagógico, como a própria questão de partida indica, visou a articulação de domínios de Estudo do Meio, de Português, de Matemática, de Cidadania e de Tecnologias de Informação (cf. Apêndice B). Foi planificada segundo um fio condutor que permitiu o estabelecimento efetivo de relações entre os vários momentos que a constituíram, realçando o cuidado em sequenciar as tarefas de modo que os alunos resgatassem conhecimentos prévios, abordados no 2.º ano de escolaridade, e, ao mesmo tempo, ascendessem, de forma gradual, ao topo da *pirâmide de Bloom*, objetivo que se viu cumprido na evolução da competência crítica e argumentativa ao longo da aula. Para que todos se sentissem úteis, “não só para eles próprios, mas fundamentalmente para a equipa” (p. 38), a cada aluno foram atribuídos um papel e funções próprias dentro do grupo (verificador, organizador, guardião do silêncio e controlador do tempo) (Carvalho & Freitas,

2010). O verificador teve a principal função de confirmar se todos os elementos do grupo estavam a contribuir para a realização das tarefas; ao organizador coube distribuir as tarefas e conferir se todos os materiais estavam arrumados; o controlador do tempo, atento ao cronómetro projetado, ficou encarregue de avisar os colegas quando o tempo para a execução das tarefas estivesse a terminar; já o guardião do silêncio foi responsável por manter ruídos controlados e evitar a dispersão e a desatenção. Desta forma, a Aprendizagem Cooperativa promoveu não só o desenvolvimento de competências de *Relacionamento Interpessoal*, mas também de *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*, já que os alunos tiveram de ter consciência de que a sua forma de atuação influencia a harmonia do grupo e da turma e que, quando necessário, devem ser capazes de exprimir as suas necessidades e procurar ajuda junto dos colegas (Martins *et al.*, 2017). A criação de uma grelha de rotação de papéis facilitou, por sua vez, o momento de distribuição de funções, e resultou numa maior e melhor celeridade neste processo.

De toda a aula, destaco três momentos-chave:

1.º A preocupação que existiu em conhecer as concepções prévias dos alunos da turma

A partir das perguntas “o que é ser criança?” e “o que é, para vocês, um direito?”, os alunos puderam relembrar factos e conceitos básicos (Carvalho & Freitas, 2010). Para isso, foi utilizada uma técnica ativa, o *Brainstorming*, através da plataforma *Mentimeter*, que possibilitou a partilha de pensamentos em grande grupo, ficando os participantes à vontade para exporem as suas ideias. Para além disso, foram promovidas competências de *Saber Científico, Técnico e Tecnológico* na medida em que foram utilizados os computadores e a plataforma digital para a partilha em grande grupo. Não era, decerto, a primeira vez que contactavam com o conceito de direito — Grupo (G) 1: “na nossa opinião, um direito é algo que toda a gente tem e deve ter”; G2: “um direito é ser bem tratado e respeitado pelos outros”. A segunda questão impulsionou uma reflexão sobre si e sobre os papéis que desempenham em sociedade: — G3: “ser criança é poder viver e sonhar!”; G4: “ser criança é ter amigos, poder estudar e ter família”.

2.º A análise de fontes compostas em modelo de aula-oficina (cf. Apêndice B1)

O desenvolvimento de aula iniciou-se com a visualização de uma fonte audiovisual, cujo áudio corresponde a excertos selecionados do prefácio do livro *Os direitos das crianças* (2009) de Luísa Ducla Soares, encontrando-se educação literária e educação histórica interrelacionadas a partir de fontes iconográficas selecionadas, que ilustram realidades históricas e fenómenos sociais. Esta ligação fomentou o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, alertando-os para a evolução da sociedade e para o facto de o conceito de *criança* ter sofrido alterações significativas ao longo do tempo (estabelecendo relações entre o passado e o presente). As tarefas de análise da fonte audiovisual não apenas visaram a compreensão e expressão em palavras e frases, mas também implicaram a mobilização de códigos matemáticos, nos problemas de cálculo mental e de localização temporal, unindo-se a abordagem ao conceito de tempo à compreensão histórica (DGE, 2021; Martins, 2011). Foi possível observar, durante a visualização do vídeo e através das expressões faciais dos alunos, um choque de realidades, em particular aquando da apresentação de imagens relativas ao trabalho infantil. A este nível, destaca-se a importância da observação e da escuta, por parte do professor, enquanto detentor e transmissor de conhecimentos, orientador e mediador das aprendizagens. Foram estas as capacidades que tornaram possível uma reflexão mais aprofundada sobre o direito à educação, na fase seguinte da aula, a partir de um comentário de um aluno em pequeno grupo — “ser criança é uma seca porque temos de ir à escola”.

No final da primeira parte, foram distribuídos pelos grupos, os artigos da *Convenção sobre os direitos da criança* (2019) a analisar, seguindo o modelo de aula-oficina e incitando a reflexão crítica e criativa e estimulando a investigação e a procura pelo conhecimento (Barca, 2004). De modo a orientar os alunos no desenvolvimento de competências de interpretação e de cruzamento de fontes escritas, audiovisuais e iconográficas, optou-se pela construção de um guião de exploração de fontes (cf. Apêndice B2), sendo função do professor encaminhar a reflexão e a discussão para pontos que permitem dar resposta à questão-problema (Barca, 2004). Os principais objetivos passavam por: (i) visitar/conhecer os principais direitos das crianças, nomeadamente os que constam do livro de Luísa Ducla Soares, compreendendo os principais conceitos a eles associados; (ii) refletir sobre os valores humanos, interpretando

atitudes observadas em fontes audiovisuais; (iii) estabelecer conexões entre a fonte escrita, a audiovisual e as ilustrações do livro (iconográfica), fundamentando a sua relação. A utilização do *Padlet* justificou-se pela necessidade de partilha entre grupos, já que as fontes selecionadas variavam entre si, contribuindo para a criação de um mural diverso, com a cooperação de toda a turma.

3.º A partilha em grande grupo

A falta de tempo condicionou as respostas escritas no *Padlet*, considerando o momento de partilha das análises efetuadas, um dos momentos-chave da aula, com perguntas, respostas e cruzamento de informações. Ao invés de chamar um grupo de cada vez à frente da sala, veio um representante de cada grupo. O grupo da F. N., por exemplo, conseguiu relacionar o direito a brincar com as suas vivências e atividades de tempo livre, já que, nas suas palavras, “todas as crianças têm direito a descansar, a aprender, a jogar futebol, a ir à catequese, a ir à escola, a ir ao basquetebol, a ir à dança, a ir à escalada, a ter um nome, a ter família e a ter uma casa”. Tendo em conta as respostas de cada um, fui apresentando situações de desrespeito dos direitos das crianças que poderiam acontecer no universo das suas vivências próximas, alertando-os para o papel que devem exercer na sua comunidade de sensibilização para o cumprimento dos seus direitos e de todas as crianças da escola, sendo para isso importante que estejam conscientes dos seus deveres, mantendo a harmonia entre todos e fazendo com que os valores discutidos extravasem as paredes da sala de aula. A aula terminou com abertura de um espaço ao *feedback* dos alunos, promovendo o autoquestionamento sobre “o que me agradou mais na aula de hoje?”.

3.4.3. BRINCADEIRAS DRAMATIZADAS COM ABÓBORAS FRACIONADAS E COZINHADAS

No dia dois de dezembro foi posta em prática, em par pedagógico, a aula supervisionada em articulação de saberes intitulada *Brincadeiras dramatizadas com abóboras fracionadas e cozinhadas*, que teve como núcleo um excerto do texto dramático “As três abóboras” da obra *Teatro às três pancadas* (2010), de António Torrado, “uma das mais representativas vozes

literárias portuguesas” (Gomes, Ramos & Silva, 2007, p. 281). Esta abordagem envolveu domínios de Português, de Estudo do Meio, de Matemática, de Cidadania e de Expressão Dramática (cf. Apêndice C). Segundo Piaget (1989, citado por Carvalho & Freitas, 2010), o ser humano caracteriza-se por uma constante necessidade de aprender e de dar sentido ao mundo que o rodeia, reestruturando e reorganizando as conceções prévias que formam a sua estrutura cognitiva. No entanto, o desenvolvimento cognitivo é, em grande parte, influenciado por uma dimensão afetiva. Assim, o momento inicial da aula foi planificado de modo a promover um vínculo emocional com o texto dramático, num espaço da escola (a biblioteca) que, como referido, não faz parte da rotina dos alunos, procurando, ao mesmo tempo, promover a valorização do drama e da cultura dos espetáculos, com a preocupação de tornar as artes acessíveis a todos. O tempo efetivo não correspondeu ao tempo previsto para a aula, já que, ao invés de ter entregado os bilhetes (cf. Apêndice C1) na fila para a biblioteca, tive de o fazer em sala de aula. Os alunos fizeram perguntas como “o que é isto?”, e “onde vamos?”, evidenciando curiosidade. A motivação atingiu o ponto máximo de envolvimento quando (i) viram a porta da biblioteca enfeitada com cortinas; (ii) entraram na sala e tentaram interagir com a personagem Camponês (I: “onde está a professora Raquel?”; “V: “a Professora Raquel transformou-se!”). O facto de a personagem, por mim representada, já se encontrar em cena, a movimentar os adereços, permitiu fixar, desde logo, a atenção dos alunos e reduzir a confusão que a utilização de um espaço diferente poderia ter despoletado.

O momento de leitura dramatizada, acompanhado de um cenário, de adereços e de figurinos, possibilitou uma maior perceção do texto dramático e facilitou a posterior definição concetual dos textos pertencentes ao modo dramático. Tal como esperado, os vários tipos de cómico (de personagens, de situação, de linguagem) promoveram a criação de conexões entre o público, as personagens e o texto literário (Gomes, Ramos & Silva, 2007). Este facto comprova-se pelas expressões dos alunos, pelos risos, pela expressão do corpo, pela vigilância e atenção relativas às ações das personagens no espaço cénico (levantaram-se para verem o que havia saído de dentro da abóbora). Assim que a leitura terminou, ouviram-se as vozes do público: “já acabou?”; “foi só isto?”. Após este momento, seguiram-se questões de compreensão da leitura, já na sala de aula. Contudo, percebeu-se que a deslocação para outro espaço criou uma ligeira quebra no fluxo da atividade. Por isso, teria sido preferível que estas questões

tivessem sido feitas ainda na biblioteca. É importante destacar o valor de ouvir as intervenções dos alunos, que reforçaram a atenção e a proximidade que estabeleceram com o texto, quase que citando as réplicas das personagens.

No momento de diálogo inicial, foram desenvolvidas, tal como referem Martins *et al.* (2017), competências na área de *Linguagens e Textos*, nomeadamente no que concerne à construção de sentidos sobre o texto lido, valorizando-se o contacto com o excerto e com a obra. Uma vez que um dos objetivos principais consistiu em “dar a conhecer as características do texto dramático e a sua estrutura”, tornou-se imprescindível resgatar conceções prévias, de modo a estabelecer comparações com outras tipologias textuais conhecidas pelos alunos e reestruturar as suas estruturas mentais. Para mim, o maior desafio da aula consistiu na definição de texto dramático, já que, tal como verificado através do diálogo em grande grupo, os alunos confundem tipos de texto com tipos de frases, tendo tido o cuidado de iniciar este momento com o esclarecimento/explicitação das matérias gramaticais. Ao focar a nossa atenção nos tipos de texto, nomeadamente no texto dramático, analisámos os traços que o distinguem. Os alunos conseguiram identificar as personagens, as falas e os adereços, porém revelaram maior dificuldade em detetar a presença de didascálias ou de indicações cénicas no texto. Para que não restassem dúvidas, utilizei dois exemplos retirados do mesmo. É de salientar que os alunos mantiveram um papel ativo, tendo-os chamado à frente para comigo representarem e contracenarem.

Após o intervalo, a personagem Camponês regressou, lançando um repto aos alunos, que rapidamente se envolveram no jogo criado para a compreensão do texto. Este jogo, inspirado no modelo *Breakout Edu*, impeliu-os a uma Aprendizagem Cooperativa, valorizando-se as interações entre os alunos e recorrendo-se ao método *Think-Pair-Share* (Lyman, 1987) para resolução dos enigmas — reflexão individual, seguida de um diálogo em par, de uma partilha em pequenos grupos e, por fim, de uma reunião de ideias em grande grupo. A partir do jogo puderam desenvolver competências de *Relacionamento Interpessoal* e de *Raciocínio e Resolução de problemas* (Martins, *et al.*, 2017), já que, tal como refere Fernandes (2020), a gamificação torna o processo de ensino e de aprendizagem mais leve, desenvolvendo competências socioemocionais, como por exemplo a persistência, a resiliência, a criatividade

e a interatividade. Desta forma, os alunos viram-se envolvidos num percurso de compreensão (cf. Apêndice C2) que abrangeu diferentes níveis: (i) literal (identificação de informação explícita); (ii) inferencial (interpretação do conteúdo do texto a partir de indícios); (iii) reorganizativo (ordenação dos acontecimentos do texto); crítico (formação de juízos críticos com respostas de carácter subjetivo) (Giasson, 2000). As tarefas de compreensão não apenas visaram a mobilização de domínios do Português, mas também implicaram que os alunos fossem capazes de comunicar através de símbolos matemáticos, em problemas que envolveram frações, numa abordagem transdisciplinar.

Os alunos compreenderam que o sucesso individual dependia do êxito do grupo, denotando na maioria dos grupos uma forte interdependência positiva, uma vez que todos tinham de chegar a um consenso na resposta final, primeiro em pequeno grupo e, depois, em grande grupo, para que esta fosse validada. A concretização de um jogo com seis tarefas foi intencional, na medida em que tinha por objetivo dar a oportunidade a todos os grupos de procurar um envelope, de responder à tarefa e, ao mesmo tempo, de desenvolver todos os níveis de compreensão. Contudo, a observação permitiu refletir sobre a quantidade de atividades, concluindo que um número menor talvez pudesse ter mantido a motivação mais elevada. Para além disso, em vez de ganharem palavras ao resolverem corretamente os exercícios, poderia ter sido introduzida uma dificuldade adicional. Por exemplo, poderiam decifrar letras e palavras para, somente então, compor a frase final. Esta abordagem teria, hipoteticamente, prolongado o desafio, pois, a partir da quarta tarefa, muitos já haviam deduzido a frase. A estratégia de correção através de placas apagáveis, que os grupos iam levantando, foi eficaz e valorizou a participação de todos. No entanto, a pergunta de compreensão reorganizativa exigiu maior atenção e acabou por ser completada em grande grupo. Assim que ordenaram as palavras, enunciando-as em uníssono (“vamos fazer uma sopa de abóbora!”), a motivação dos alunos aumentou significativamente, gerando comentários como: “como é que vamos fazer sopa?” e “vamos comê-la ao almoço?”.

No que concerne à segunda parte da aula, seria realizada na cantina, porém a incompatibilidade de horários não permitiu a utilização do espaço, pelo que retornámos à sala de aula, mantendo as regras de higiene e de segurança estipuladas na confeção da sopa de

abóbora. A falta de tempo para organizar previamente os materiais na mesa e executar todas as tarefas previstas levou a que as misturas hortícolas, nas taças, fossem colocadas sem toalha, na presença dos alunos, bem como as balanças e as luvas, para manusear os alimentos. Por se tratar de uma experiência pedagógica diferente, como era de esperar, os alunos ficaram em êxtase, irrequietos e com grande vontade de explorar os ingredientes: cheirá-los, tocá-los e experimentar as balanças. Mais uma vez, foi valorizada a ação física enquanto uma das bases do conhecimento, já que “para aprender eficazmente, a criança precisa de participar em acontecimentos ao invés de ser apenas espectadora” (Fernandes, 1994, p. 113). Para além disso, criou-se um ambiente de entreajuda, de discussão e de reflexão coletiva. Face à euforia manifestada, considero que as instruções deveriam ter sido explicitadas antes da distribuição dos materiais, de forma a ajudar os alunos a manterem a concentração. Devido à limitação de tempo, em vez de cada grupo registar no quadro a massa correspondente a cada ingrediente, perguntei-lhes e anotei diretamente as quantidades. Questões logísticas relacionadas com os serviços da cantina levaram a que os alunos não pudessem provar a sopa ao almoço, ficando esse momento reservado para a parte da tarde.

Ao regressarem à sala, no bloco da tarde, realizou-se o preenchimento da estrutura da receita. Em primeiro lugar, calcularam a massa total de ingredientes, através do algoritmo da adição, com seis parcelas, desafio que estimulou a capacidade de cálculo dos alunos e que os deixou perplexos por terem conseguido resolvê-lo (D. A.: “o quê? Tantos números! É impossível”; I. S.: “professora Raquel, acertei!”). De seguida, em grande grupo, completámos a secção relativa ao modo de preparação, através de questões orientadoras. Foi claro que, para a maioria das crianças, esta experiência era uma novidade, uma vez que apenas quatro ou cinco alunos haviam visto os pais cozinhar sopa. Durante a restante meia hora de aula, deslocámo-nos à cantina para provar a sopa. É de destacar que todos os alunos a degustaram, felizes, mesmo aqueles que inicialmente diziam não gostar de sopa (de abóbora). A I. N. comentou: “eu não como sopa em casa, mas já repeti esta duas vezes”, enquanto o G. M. observou: “comi cinco tigelas de sopa, não posso ir já correr”. A aula terminou com a entrega das tão merecidas moedas de chocolate.

O momento de leitura dramatizada pelos alunos foi reagendado para o dia seguinte (60 minutos). Na primeira meia hora, os colegas elucidaram o J. D., ausente no dia anterior, contextualizando as atividades realizadas. Distribuí as réplicas aos alunos, que treinaram, com zelo, a leitura e transcodificaram as instruções dadas pelas didascálias. Na segunda parte, os alunos dramatizaram a leitura para a turma, recorrendo a adereços e figurinos. Pese embora o entusiasmo, observei que necessitavam de mais tempo para praticar a leitura, tanto na memorização das falas quanto na adaptação ao espaço cénico. Contudo, a alegria e o envolvimento foram evidentes, com os alunos a expressarem vontade de assistirem às gravações finais e de continuarem a explorar a história do Camponês e do Mendigo. Embora não tenha havido tempo para um momento de consolidação formal, estabeleci um diálogo com os alunos, que me permitiu compreender que o balanço final foi muito positivo, não obstante opiniões diversificadas, resultantes das diferentes funções e tarefas desempenhadas por cada um. Passados dois meses desde a leitura da primeira parte, deu-se a continuação do estudo deste texto, numa aula de articulação entre Português, Estudo do Meio, Matemática, e Cidadania e Desenvolvimento. Nesse dia, tive a certeza de que o ambiente holístico de aprendizagem ficou, certamente, na memória individual e coletiva, pelo que, mal cheguei à escola, identificaram as jardineiras da personagem Camponês, continuando a recordar vividamente as personagens e o texto lido, em vários momentos, tanto durante as atividades letivas quanto nos intervalos. A este nível, é importante referir que o texto dramático deve ser difundido em sala de aula já que é muitas vezes posto de parte. Destaca-se ainda a importância de aproximar a criança dos livros, já que a educação literária não apenas promove o conhecimento do funcionamento da língua, como também contribui para a formação de cidadãos mais humanos e conscientes do mundo e da sociedade em que se inserem, realçando-se, neste texto em específico, valores como a partilha (Gomes & Macedo, 2013).

3.4.4. UM CÉU EM MOVIMENTO E “A MADALENA”

OLHAVA AS ESTRELAS: CIÊNCIAS E LITERATURA EM DIÁLOGO

A poesia voltou a estar em destaque noutros dois momentos que optei por evidenciar, tendo como fio condutor a transdisciplinaridade, que possibilitou a articulação entre as áreas de Estudo do Meio e de Português. As duas aulas, planificadas para dias consecutivos (6 e 7 de janeiro), promoveram o encontro dos domínios da *Natureza*, da *Leitura* e da *Educação Literária* (cf. Apêndice D).

A primeira foi delineada para o cumprimento do objetivo definido nas Aprendizagens Essenciais: “[compreender] os movimentos de rotação e translação da Terra” (DGE, 2018c, p. 7). Por considerar que o objetivo, relativo ao conteúdo do espaço, não estava devidamente contextualizado, propus linhas orientadoras para a sua concretização: (i) descobrir conceitos relacionados com o espaço como *Lua*, *Sol*, *planeta*, *sistema planetário*, *órbita*, *galáxia* e *Universo*; (ii) identificar o planeta Terra no Sistema Solar e os planetas que o compõem; (iii) desenvolver a capacidade de análise de fontes e de compreensão de textos. Para iniciar a aula, foi apresentado um vídeo de um foguetão a descolar, lançando de seguida a pergunta: “qual será o destino da nossa viagem?”. Após distribuídos os papéis e funções, seguimos a primeira linha orientadora, analisando uma fonte escrita, um texto informativo de *A minha enciclopédia do espaço* (2001) de Paul Dowsell (1957), na qual foi promovida a procura de significados com recurso ao dicionário (cf. Apêndice D1), objeto que, apesar de estar guardado no armário da turma, deve ser chamado à rotina para que a sua função e modo de utilização não caiam em esquecimento. Após uma partilha em grande grupo, projetei no quadro um modelo de Sistema Solar em movimento, a partir da plataforma *Solar System Scope*, com o propósito de promover um momento de observação e de averiguação de conhecimentos prévios. Para que ficassem com um registo, os alunos preencheram a legenda de uma imagem do Sistema Solar, à medida que respondiam a questões como “em que planeta habitamos?”, “como se chama o sistema planetário em que se insere?”, “conhecem outros planetas que o compõem?”. Os planetas continuaram a girar e os alunos receberam o poema “Rotação”, de

Jorge Sousa Braga, da obra *Pó de Estrelas* (2009), policopiado e com espaços a preencher (cf. Apêndice D2), através da resposta a perguntas “a Lua gira em redor de que corpo celeste?”, “a Terra gira em torno de que estrela?”. Numa leitura feita por mim, com intervenções dos alunos, completámos o poema, que reli de forma expressiva. A interpretação transitou para o dia seguinte, por estar a aproximar-se o término da hora de aula; apesar disso, aproveitei os minutos que restavam para fazer passar o livro pelas mesas, observando as reações dos alunos. Nesta aula, pude verificar um interesse geral pelo tema do espaço, que culminou na atenção ao livro, nomeadamente por parte da A. Y. e da A. L., que o folhearam várias vezes, lendo os poemas, apreciando as ilustrações e, por fim, pedindo que colocasse alguns exemplares na *Classroom*, para que pudessem lê-los posteriormente — mais uma porta que se abriu.

A construção de sentidos do texto teve como ponto de partida uma pergunta que relacionou o poema com a fonte da enciclopédia previamente lida, sendo pedido aos alunos que transcrevessem os versos que expressam, em linguagem poética, o conteúdo que consta do texto informativo “tudo o que existe no Universo [...] encontra-se em constante movimento” (cf. Apêndice D2). A dinâmica de realização das tarefas alternou entre o trabalho em pequenos grupos e o trabalho em grande grupo, já que os alunos demonstraram pouca autonomia e, ao mesmo tempo, foi notória uma certa estranheza no estabelecimento de relações entre dois textos, neste caso entre um texto não literário e um texto literário. De maneira a centrarmos atenções nos conceitos de *rotação* e de *translação*, os alunos rodearam no poema as formas do verbo *girar*, predominantes pelo movimento imprimido nos versos que o compõem. Descobriram o nome dos respetivos movimentos com recurso a um alfabeto codificado: a rotação descrita nos versos “a lua a terra e o sol / giram também / em redor do eixo / que têm” (vv. 15-18) e a translação em “a lua em redor / da terra e a terra / em redor do sol” (vv. 4-6). No entanto, os sentidos ampliaram-se quando foram convidados a incorporar cada um dos movimentos, através da Expressão Motora. Os alunos giraram várias vezes em roda, simulando o movimento dos corpos celestes. De volta aos seus lugares, foram surpreendidos com a instrução: “atenta à ilustração que acompanha o poema e completa a frase – o movimento dos planetas pode ser comparado a uma _____.” A questão suscitou dúvidas, evidenciando uma dificuldade recorrente no acesso a sentidos conotativos, mesmo quando

estes haviam sido sugeridos pela atividade anterior, que imitava uma dança orbital. Apesar disso, na parte final da aula, os alunos demonstraram a compreensão dos principais conteúdos, ao preencherem corretamente as expressões relacionadas com o vocabulário espacial.

Para contextualizar os alunos antes da leitura do poema “A Madalena”, coloquei o globo terrestre em cima da mesa, fazendo-o girar várias vezes e posicionando-o, por fim, com o continente europeu no lado não iluminado por uma lanterna. Pedi, então, então que localizassem Portugal no globo terrestre e observassem a iluminação da zona onde se situa, perguntando, de seguida, se seria de dia ou de noite no país onde habitamos. Apesar de cuidadosamente planificada, esta aula viria a confrontar-me com dois imprevistos que exigiram respostas rápidas e ajustadas. O primeiro imprevisto surgiu no momento em que a lanterna caiu e deixou de funcionar. Em segundos, pensei: "e agora? Como posso evitar ser eu a dar-lhes a resposta?" Foi então que a F. N. levantou a mão e disse: "professora Raquel, eu vi o que estava a acontecer" Percebi de imediato que ela tinha a resposta. F. N. dirigiu-se à frente da sala, explicou aos colegas o que tinha observado e, em conjunto, concluíram que, naquele momento, era de noite na nossa sala. O segundo imprevisto já havia ocorrido durante a preparação da aula, no intervalo: a projeção de estrelas no teto da sala não teve o efeito esperado, por ser demasiado alto. Optei, então, por fechar os estores, criando um ambiente mais noturno.

Seguiu-se a leitura, realizada por mim, do poema, começando pela estrofe “já é de noite... / Deitada no jardim / a Madalena olha o céu sem fim” (vv. 1-3). Enquanto lia, fui girando o globo, de modo a que, ao chegar aos versos “nem metade contou / e já é de manhã” (vv. 11 e 12), Portugal já se posicionasse do lado iluminado. Para promover a reflexão sobre o fenómeno em estudo, perguntei: “imaginando que Madalena se encontrava em Portugal, que fenómeno ocorreu? O que viu ela aparecer e desaparecer?” As respostas surgiram de imediato. Deu-se seguimento com uma releitura do poema, feita por um aluno, enquanto outro movimentava o globo e os restantes dramatizavam os versos, representando a personagem Madalena.

A etapa seguinte, — a interpretação do poema —, realizada individualmente, dada a necessidade que senti de identificar os principais constrangimentos na construção de sentidos, tanto nos alunos mais participativos como naqueles mais tímidos e reservados, que frequentemente ficam ofuscados durante o trabalho em grupo. Os alunos demonstram, como referido na caracterização, dificuldades na compreensão, nomeadamente no que concerne aos enunciados, inviabilizando, desde logo, qualquer resposta. Isto exige, por parte do professor, a promoção de uma familiarização com diferentes formulações, que muitas vezes não é impulsionada pelos próprios manuais escolares, erguendo barreiras face a expressões desconhecidas, a título de exemplo ao pedido para “justifica[rem] o [...] ponto de vista” (cf. Apêndice D3). Para além disso, questões de compreensão crítica são, por norma, mais penosas para os alunos, exatamente por não contraírem o hábito de pensarem por si próprios, expressando opiniões pessoais. Na explicação da metáfora “um imenso véu / incrustado de estrelas” (vv. 6 e 7), notei uma tendência para recorrerem unicamente ao vocabulário do próprio texto. Por exemplo, a aluna I. S. respondeu: “significa que o céu é infinito e que tem um véu de estrelas” e a I. N. disse: “viu um véu cheio [sic.] de estrelas”. Já o A. R. e a F. N., em contrapartida, apresentaram respostas mais personalizadas: “e [sic.] um seu [sic.] repleto de estrelas” e “viu um céu que nunca acaba com muitas estrelas”, respetivamente (cf. Apêndice D3.1). Para a correção das tarefas, utilizei uma estratégia que considero particularmente valiosa para os alunos: a construção conjunta das respostas, a partir de enunciados que iam sendo completados com contributos dos próprios alunos. Um exemplo disso foi a questão 4: “Madalena conseguiu contar todas as estrelas que observou? Justifica a tua resposta” a G. A. respondeu: “não, porque eram muitas”, e a J. U. acrescentou: “não, Madalena não conseguiu contar todas as estrelas, porque ficou de manhã”, permitindo assim a construção de uma resposta mais completa e fundamentada. No diálogo que se seguiu, em grande grupo, surpreendeu-me perceber que muitos alunos nunca tinham vivenciado uma experiência semelhante à de Madalena — observar o céu estrelado —, e muito menos desejado ver uma estrela cadente para pedir um desejo. Não obstante, creio que ficaram inspirados em fazê-lo.

Estas aulas permitiram a abordagem integrada de conteúdos das ciências físicas e literária e mostraram-me, mais uma vez, como a literatura pode abrir espaço à escuta, à curiosidade e ao encantamento. Ao abordar o universo e os seus movimentos através da poesia, permiti

que os alunos tocassem, ainda que simbolicamente, em temas que muitas vezes não estão ao seu alcance. A surpresa de perceber que poucos tinham olhado com atenção para um céu estrelado reforçou, em mim, a necessidade de criar momentos de ligação entre vivências textuais e quotidianas. O entusiasmo com o poema, a vontade de reler e a partilha espontânea de desejos revelaram o quanto a leitura pode ser uma janela – e também um espelho – para o que se sente, imagina e descobre. No final, ficaram perguntas reveladoras da vontade de continuar a aprender com os olhos bem abertos para o mundo e para as palavras.

3.5. ESCOLA DO 2.º CICLO

Habituada aos abraços de bons dias do 1.º CEB, atravesso a rua e posiciono-me em frente ao grande portão de ferro da escola sede, que recebe, aproximadamente, três centenas de alunos de 2.º CEB e o dobro de alunos de 3.º CEB. Esta escola foi a primeira da freguesia a aderir ao ensino articulado, em protocolo com academias da região, contando com uma turma de cada ano de escolaridade a frequentar disciplinas específicas nas áreas da Música e da Dança. Segundo declarações feitas pelo diretor do Agrupamento ao jornal da freguesia há cinco anos, — e cuja informação, no meu ponto de vista, continua atual —, apesar de a escola ter sido construída há mais de quatro dezenas de anos, apenas apresenta problemas de manutenção naturais à passagem do tempo, encontrando-se, ainda assim, bem equipada. Não obstante, a comunidade educativa aguarda, pacientemente, por obras de manutenção, constando que estas poderão estar previstas para breve, embora ainda sem grandes certezas quanto à sua concretização.

Na primeira segunda-feira de estágio do segundo semestre, fui, juntamente com o meu par, acolhida pela professora cooperante C. T., responsável pela disciplina de Português, que, com experiência em receber estagiários, apresentou-nos, de forma breve, a escola — espaço que, com o passar dos dias, fomos conhecendo com maior profundidade. Logo à entrada, situa-se o polivalente, local onde estão sedeados os órgãos administrativos do Agrupamento, a secretaria e a reprografia, no piso de baixo, e, no primeiro andar, a direção. Descendo as escadas em caracol, encontro-me de frente para o salão principal, frequentado por alunos e por professores em horários de intervalo, principalmente em alturas de refeição, com filas

para o bar, do lado esquerdo, e para a cantina, para onde me dirijo, caminhando em frente. O espaço de almoço é formado por mesas e cadeiras amovíveis, que possibilitam que seja utilizado como palco de atuações. Subo as escadas e vejo, do lado esquerdo, uma porta transparente que revela uma imagem recorrente nesta escola, a de uma biblioteca lotada, com alunos a lerem, a estudarem, a recorrerem aos computadores para a realização de trabalhos escolares, a jogarem xadrez.... Ouço a voz da D.^a L. E., que, com ânimo, receciona a minha visita, e a da professora C. F., que, no cantinho das apresentações, lê sonetos de Camões a alunos de todas as idades. E as estantes? Organizadas, etiquetadas, repletas de obras literárias, de diferentes modos, em estantes distintas dos dicionários, dos livros informativos, das fontes históricas e historiográficas. Reparo, até, que alunos com aproveitamento negativo, vulneráveis a nível social e emocional, encontram na biblioteca um espaço seguro, estando sempre acompanhados, tanto pelas professoras bibliotecárias, como por professoras que são propositadamente destacadas em horários livres para a orientação dos alunos. Esta cultura de biblioteca acaba por ser comum também aos professores, que nela encontram não só recursos que podem requisitar e levar para a sala de aula, mas também sugestões de colegas dispostos a colaborar.

Saindo pela porta lateral, saltam-me à vista as árvores, cujas espécies se encontram localizadas e assinaladas, a relva natural e a terra, os bancos de piquenique de pedra para convívios e, mais à frente, o campo de futebol, com dimensões ainda maiores do que as do 1.º CEB. Os alunos conversam, brincam e convivem, em grande parte graças à proibição da utilização de telemóveis em contexto escolar. Ecoa o toque da campainha e, rodeada por inúmeros alunos, dirijo-me para os cobertos que dão acesso ao bloco A, edifício frequentado maioritariamente por alunos do 2.º CEB. O caminho percorrido nas manhãs de segunda a quarta-feira, passando pelo posto das assistentes operacionais, transporta-me para a sala dos professores, local de reunião, de encontro, de trocas de ideias, de preocupações e de palavras motivadoras. Era ali que éramos esperadas pelas professoras cooperantes C. T. e F. P., da turma de regência em HGP e, às terças e quartas-feiras, dias de coadjuvação, também pela professora N. A.

A escola de 2.º CEB é considerada uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, recebendo crianças e jovens naturais da freguesia, mas também de localidades em redor, sendo de destacar a existência de uma sala *Snoezelen*, dedicada à estimulação multissensorial. Os alunos abrangidos por Medidas Seletivas e/ou Adicionais de Suporte à Aprendizagem e Inclusão beneficiam de currículos adaptados: alguns com apoio direto de um docente de Educação EE, outros acompanhados por docentes do ensino regular, sob supervisão da EE, conforme indicado no relatório de autoavaliação do ano letivo anterior. Estes alunos são, habitualmente, recebidos no portão da escola por uma assistente operacional, que os encaminha para as respetivas salas. O bloco A inclui dois Centros de Apoio à Aprendizagem, no piso inferior, inteiramente dedicados a eles, por onde são distribuídos consoante as suas limitações. No meio dos dois, numa espécie de terraço envidraçado, com acessos laterais, brincam, em contacto com as plantas dos canteiros e iluminados pela luz natural.

Quanto às salas do ensino regular, encontram-se, na sua maioria, organizadas em mesas de dois lugares, integrando, cada uma, um computador, um projetor, um quadro branco, e, na parte frontal e traseira, dois *placards* para afixação de trabalhos. Os alunos frequentam ainda as salas de Artes Visuais e de Música, nas respetivas disciplinas, e, por vezes, deslocam-se ao bloco B, para acederem aos laboratórios ou ao anfiteatro, no qual assistimos, por exemplo, à dramatização de *O Príncipe Nabo* (2021) de Ilse Losa, ao concurso interturmas *Taco a Taco* e onde ensaiámos os alunos para a participação no *Dia do Agrupamento*. Este espaço foi criado com o apoio do Prémio do Orçamento Participativo Jovem do Concelho, à semelhança da chamada *Sala do Futuro* — a sala principal do 6.º A — que, no próximo ano letivo, será dedicada exclusivamente ao propósito para o qual foi concebida. Esta sala está equipada com diversos recursos tecnológicos, como *robots*, uma impressora 3D, um painel interativo, máquinas fotográficas e de filmar, entre outros dispositivos, e serve de apoio a clubes como o de Ciência Viva e Robótica e ao Laboratório LED (para o 3.º CEB). Além destes, estiveram em funcionamento, durante este ano, o Clube de Teatro — Palco Letivo, o Clube de Crochet'Art e o Clube de Xadrez. Também a atividade física constitui uma das apostas da escola, fomentando o desporto escolar, aberto à participação de alunos das várias escolas do Agrupamento de todos os escalões etários, em modalidades como *Badminton*, Ténis, Ténis de

mesa, Patinagem e ainda desporto adaptado para alunos com necessidades adicionais de suporte, que beneficiam de aulas de natação, de psicomotricidade, entre outras.

A experiência nos dois ciclos de estudo permitiu-me testemunhar, por mim própria, o contraste entre ser professora de 1.º CEB e ser professora de 2.º CEB, entre concentrar a minha atenção num grupo de vinte e quatro crianças, que de mim dependem, ou em diversas turmas com características díspares, cuja interação, embora menos frequente, não se torna irrelevante, como refletido na prática. Durante o 2.º semestre pude, dessa forma, estabelecer contacto com uma turma de 5.º ano e quatro turmas de 6.º ano, duas das quais as turmas de regência (6.º A e 6.º B), que irei, de seguida, caracterizar. É de realçar que, ao contrário do que acontecia no 1.º CEB, os blocos de aulas no 2.º CEB têm apenas cinquenta minutos de duração. Como o estágio decorria de segunda a quarta-feira, apenas observámos os alunos da turma A durante cinco tempos por semana (um de HGP e quatro de Português) e os da turma B durante quatro tempos (dois de HGP e dois de Português). Apesar de estabelecermos contacto, durante os intervalos, com alguns grupos que permaneciam junto às salas, a maioria dos alunos circulava pelo espaço exterior, dispersando-se em pequenos grupos com interesses diversos, razão pela qual a caracterização do 2.º CEB não será tão pormenorizada.

3.6. O 6.º ANO

3.6.1. O 6.º ANO A

A casa onde vive a música é construída com tijolos feitos de silêncio

João Pedro Mésseder, *As casas das coisas*, 2023

A turma do 6.º A, de regência em Português, é constituída por catorze alunos, nove do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos, dois dos quais são de nacionalidade brasileira (J. O. e R. F.). A turma integra o ensino articulado da escola, treze alunos na componente de Música e uma aluna (R. I.) na componente de Dança. Por conseguinte, são parte integrante do plano de estudos da turma disciplinas específicas: no primeiro caso, Formação Musical e Classe de Conjunto (Coro) — lecionadas por um professor externo na própria escola — e Classe de Conjunto (Orquestra) e

Instrumento — na academia; já a R. I. desloca-se a um local diferente para aulas de Técnicas de Dança e de Expressão Criativa e Música, demonstrando especial apreço pelo *ballet* e pela dança contemporânea. Por meio de entrevistas informais aos alunos de Música, pude perceber que ambicionam vir a criar uma banda, com instrumentos de diferentes naipes, de que são exemplo o fagote, o clarinete, o violino, o contrabaixo e o piano. A formação dos mesmos é enriquecida com atividades extracurriculares como natação, andebol, basquetebol, ténis, ginástica artística, *ballet* e hipismo.

Quanto aos interesses, relacionam-se claramente com as artes performativas — não só com a Música e a Dança, mas também com a Expressão Dramática —, como pude constatar na preparação de pequenas apresentações para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Os alunos chegaram inclusive a trazer adereços de casa. Além disso, realizaram vídeos muito criativos nos quais assumiam o papel de jornalistas, informando os colegas sobre notícias de última hora. Nos intervalos, a imaginação continuava: um grupo do 6.º A e outro do 5.º C transformaram-se em duas tribos rivais, que disputavam o mesmo território e, a certa altura, chegaram mesmo a assinar um tratado de paz. Muitos eram também os alunos (rapazes e raparigas) que passavam o intervalo no campo de jogos. No que diz respeito às várias disciplinas, a turma revela, em geral, interesse pelos conteúdos abordados, uma vez que, sempre que chegávamos à sala, os alunos vinham, com um sorriso no rosto, contar-nos o que haviam feito, por exemplo, na disciplina de Ciências Naturais. Este entusiasmo reflete-se nos resultados das avaliações, tendo sido informada, pela professora C. T., de que onze alunos serão incluídos no quadro de excelência do presente ano letivo.

No que diz respeito à disciplina de Português, a meu ver, os alunos envolvem-se nas leituras em sala de aula. É pertinente referir que, na primeira vez em que assisti à ação *10 minutos a ler*, realizada em parceria com a Biblioteca Escolar, anotei: “os livros estão acesos nesta sala”. Foi-me possível verificar, no momento do projeto, uma apetência para a leitura de bandas desenhadas, de textos nos quais impera o cómico e o humor e, por outro lado, o interesse por temas de cariz histórico relacionados com a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Leem obras de autores consagrados pela instituição literária, e revelam, nos próprios discursos, vontade de descobrir, tendo a R. A. referido que foram à biblioteca procurar livros muito antigos.

Considero, ainda, que se sentem cativados por atividades de escrita, realizando-as mesmo fora do contexto escolar. Denota-se que são, sem dúvida, apoiados tanto pela comunidade educativa como a nível familiar, o que fomenta o seu desenvolvimento não apenas académico, mas também pessoal, cultural e social, sendo educados com os membros da comunidade educativa e mostrando-se sempre preocupados com os outros.

Nas dinâmicas de sala de aula, privilegia-se o trabalho em grupo — cinco grupos de dois e de três elementos —, facilitado pelo número reduzido de alunos que compõem a turma e pela disposição da *Sala do Futuro*, com mesas e cadeiras de fácil deslocação. Os materiais mais utilizados pela professora eram o quadro branco, o projetor e o computador e os recursos o manual e o caderno diário, à semelhança do que acontecia no 1.º CEB. A professora C. T., que também era diretora de turma, tinha o hábito de colocar informações, avisos e recursos no *Google Classroom*, para que os alunos pudessem aceder-lhes e estudar em casa. Por vezes, permitia a utilização dos telemóveis em sala de aula, tendo em vista a procura de significados em dicionários *online*, uma vez que os alunos são cumpridores das regras estipuladas. Neste 2.º CEB eram longos e sossegados os silêncios, harmoniosamente combinados com a paisagem das largas janelas através das quais se vislumbra a natureza.

Em certas alturas, nomeadamente em fases de avaliação, notei que o medo de errar já atingia os alunos da turma, por serem elevadas as expectativas que, não apenas os outros, mas também eles próprios construíam sobre si. A ideia de que o professor é onisciente, por vezes, também tendia a prevalecer, embora não fosse cultivada pelas professoras com quem tive a oportunidade de aprender. Por vezes, os alunos apenas precisavam de um incentivo para questionarem, ao invés de se conformarem com a dúvida, para perceberem que, como todos os seres humanos, o professor também erra, apesar de encerrar em si largos anos de experiência e de estudar e de investigar para lecionar. Esta foi também, para mim, uma grande aprendizagem, para a qual já tinha sido alertada pela minha orientadora, e que vivenciei, registando, num dia de fevereiro: “que se ofereça uma bela flor ao professor que já foi corrigido pelo seu aluno”. Afinal, e, como várias vezes me disse, parafraseando Wittgenstein, “pobre do mestre que não é ultrapassado pelo seu discípulo”. De facto, o papel do professor

passa por estimular e desafiar os alunos a superarem-se — um princípio que procurei traduzir na minha prática e que se articula com outros sobre os quais tenho vindo a refletir.

3.6.2. O 6.º ANO B

*— Deixa a infância cantar!
A voz que tem a infância
não se pode sufocar*

Nuno Higinio, *Abril: 25 poemas*, 2024

A turma do 6.º ano B, de regência em HGP, é composta por vinte e quatro alunos que apresentam a idade prevista para esse ano de escolaridade, à exceção de dois, devido a retenções no seu percurso escolar, têm, neste momento, treze anos (A. L. e D. I.). Quanto às nacionalidades, a grande maioria dos alunos são portugueses (vinte e dois), uma aluna é santomense (C. Y.) e outra equatoriana (K. E.). A minha passagem por esta sala foi marcada pelo sentido de liberdade a que esta turma dá voz — sem o qual a diversidade que lhe é característica poderia ser fortemente posta em causa. Ao contrário do que acontecia na turma do 6.º A, nesta havia alunos que não frequentavam diariamente a sala de aula, nomeadamente o G. U. e o F. R., diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo, irmãos de duas alunas da turma (M. I. e C. A.). Segundo os Relatórios Técnico-Pedagógicos, eram-lhes aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão — universais, seletivas e adicionais — que vão ao encontro das suas necessidades específicas e do estipulado no *Decreto-Lei n.º 54/2018* e na *Lei n.º 116/2019*. Estas medidas abrangiam acomodações e adaptações curriculares significativas, apoio psicopedagógico, metodologias e estratégias de ensino estruturado, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, bem como adaptações ao processo de avaliação interna e externa. Ao contrário do F. R., que subitamente podia apresentar comportamentos violentos, não só com os pares, mas com docentes e não docentes, o G. U. visitava a sala de aula uma vez por semana na disciplina de HGP, acompanhado pela professora de EE. No entanto, este aluno não contactava diretamente com a turma e realizava atividades diferenciadas no *tablet*, por estar num nível de desenvolvimento distinto, em que é privilegiado o saber-estar em sala de aula e, como pude perceber ao visitar o Centro de Apoio à Aprendizagem, o desenvolvimento da

comunicação oral, sendo visíveis pequenos grandes progressos, a título de exemplo na verbalização de palavras e/ou expressões como “olá” e “bom dia”. A apetência do G. U. pelas tecnologias levou-me a preparar recursos específicos para ele, como *puzzles* e jogos da memória representativos das matérias a abordar, os quais disponibilizei à professora de EE, para que pudessem também ser utilizados por outros alunos. Durante a minha prática, prestei especial atenção a dois outros casos: (i) o do A. L., aluno de etnia cigana, que apresentava faltas frequentes — causa de lacunas em certos conteúdos curriculares — por pertencer a um contexto cultural em que a escolarização acaba por não ser prioritária, não obstante ser um aluno participativo quando presente; (ii) o da C. Y., aluna talentosa em desenho, que, ocasionalmente, adormecia nas aulas e que era seguida pelo Serviço de Psicologia e Orientação Escolar.

Os alunos revelam, em geral, ter interesses comuns aos da turma previamente caracterizada. Embora não façam parte do programa de articulado, revelaram uma grande predisposição para a Música, nomeadamente para a interpretação de canções, tendo no sarau *Engenho e Arte: 500 anos de Camões e a Interculturalidade* cantado a uma só voz a música *We are Unity* (2020) da organização *Sing Out Asia*, da qual destaco estes versos que tão bem caracterizam a turma e a sua postura: “somos um / mas somos diferentes / somos de todas as partes do mundo / partilhamos o mesmo sol / partilhamos o mesmo oceano / somos todos os meninos e meninas”². As atividades extracurriculares, que frequentam, evidenciam uma ligação à área desportiva, nomeadamente ao *ballet*, ao futebol e à ginástica acrobática, destacando, neste âmbito, a participação vitoriosa da equipa que representou a turma na competição interturmas. As conquistas individuais são vividas e celebradas coletivamente, reforçando o espírito de união. Todavia, denota-se a formação de pequenos grupos em momentos de convívio, nos quais se evidenciam traços de personalidade particulares, vinculados na fase da pré-adolescência. Em alguns, manifesta-se a preocupação natural com o aspeto físico, que foi por mim assinalada em momentos em que os alunos tendiam a pentear constantemente o cabelo, nas suas idas ao quadro, ou o tapavam, por considerarem que não estava em

² Tradução livre. No original: “We are one / but we are diferente / we are We're from all around the world / we share the same sun / we share the same ocean / we are every boy and girl”.

condições de ser visto. Escrevi, sobre este aspeto: “acordou o meu cabelo / com os pés de fora / disse-lhe «está quieto!» / e ele todo insurreto / só quer voar, voar, voar...” Considero que ser professor é também reviver fases da vida, observar comportamentos que já tivemos ou vimos ter, sentir inquietações com atitudes que sabemos ser próprias de uma idade em que a falta de autoestima é por vezes ameaçadora e em que se iniciam ou fortalecem problemas relacionados com a alimentação e a nutrição e com o isolamento, por exemplo. Ser professor é ouvir e aconselhar, embora saibamos que as recomendações e observações em muitos casos não são instantaneamente interiorizadas, acredito que hão de ser, um dia, recordadas.

À semelhança do 6.º A, também o 6.º B se destacou pelo bom aproveitamento, com nove alunos no Quadro de Excelência da escola, e pelo cumprimento das regras de conduta dentro e fora da sala de aula, estando a aluna M. I. igualmente presente no Quadro de Valor. Em termos gerais, a turma destacava-se pela participação e pelo empenho nas tarefas. Segundo a professora cooperante, alguns alunos evidenciaram lacunas derivadas da falta de hábitos de estudo, pelo que a aquisição de métodos de trabalho foi a prioridade dos professores desta turma. No que concerne às dinâmicas de sala de aula, era privilegiado o trabalho em pares, que, na perspetiva da professora, funcionava melhor do que o trabalho em grupo, pelo número de alunos que compõem a turma. No entanto, quando propostas tarefas em grupo, a turma reagia de forma positiva. Estes alunos são, de facto, motivados por tarefas desafiantes, pelo gosto de descobrir e de saber mais sobre o passado e o presente, que muitas vezes eles próprios tendiam a relacionar.

3.7. PRÁTICA EDUCATIVA

A passagem do 1.º para o 2.º CEB representou, no meu percurso, uma mudança de faixa etária e de organização curricular, e, também, uma ampliação de horizontes pedagógico-didáticos. Esta nova etapa decorreu numa turma do 6.º ano de escolaridade, nas áreas disciplinares de Português e de HGP. Se a primeira experiência foi marcada pela proximidade afetiva com as crianças do 3.º D, o estágio no 6.º ano colocou-me perante novos desafios, na medida em que ensinar Português e HGP a alunos em final do 2.º CEB requer, para além de um maior domínio dos conteúdos programáticos, uma atenção diferenciada às formas de mediação pedagógica.

A consciência de que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um meio de construção do pensamento (Vygotsky, 2008), norteou muitas das opções didáticas que fui tomando ao longo desta prática.

O ensino da História no 2.º CEB ofereceu-me a oportunidade para desenvolver nos alunos a capacidade de pensar criticamente o passado e de compreender melhor o presente, em alinhamento com os pressupostos de uma educação histórica humanista indispensável para o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos – entendida esta como “a forma como os indivíduos e os grupos pensam sobre o passado, o interpretam e o usam para dar sentido ao presente e imaginar o futuro” (Seixas, 2006, p. 1). A articulação entre Português e HGP permitiu-me explorar as potencialidades da integração curricular e reforçar a ideia de que ensinar é, também, provocar sentidos, estimular perguntas e dar lugar à voz dos alunos (Freire, 2002).

3.7.1. O INÍCIO DE UMA DITADURA CIVIL: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ATRAVÉS DA BDH

Tendo como objetivo envolver os alunos num percurso de co-construção de sentidos sobre os conteúdos “a ascensão de Salazar” e “o equilíbrio financeiro”, defini os seguintes objetivos específicos: (i) estudar a escolha de Salazar para Ministro das Finanças no contexto da ditadura militar; (ii) reconhecer o perfil de Salazar para o cargo em questão; (iii) caracterizar a política económica de Salazar e os seus resultados; (iv) relacionar o equilíbrio financeiro conseguido por Salazar e a nomeação para Presidente do Conselho (cf. Apêndice E). A minha preocupação incidu, primeiramente, no estabelecimento de um momento inicial que possibilitasse, ao mesmo tempo, criar uma ponte entre os conteúdos desta aula e os abordados na anterior (“a revolta militar de 28 de maio de 1926” e “a instauração da Ditadura Militar”). Com esse propósito, e indo ao encontro de um interesse da turma, optei pela animação de um excerto adaptado de *História Alegre de Portugal II* (2001), de António Gomes de Almeida, projetada e visualizada no momento inicial da aula. A escolha deste género textual deveu-se também às funções cultural, lúdica e recreativa que caracterizam a Banda Desenhada, neste caso a Banda Desenhada Histórica (BDH). Segundo Solé (2011), a BDH é um recurso pedagógico pouco

utilizado em sala de aula, motivo pelo qual deve ser, também, difundida, já que, articulando imagem, texto, história e ficção, contribui para a construção do conhecimento histórico e para a formação da consciência e empatia históricas. A leitura deste género textual, enquanto fonte historiográfica, que depende da perspectiva do seu autor, permite desenvolver os *Pensamentos Crítico e Criativo*, competências essenciais do PASEO (Martins, *et al.*, 2017), uma vez que, a partir da BDH, podem ser aprofundados conteúdos, comparando-se os eventos narrados com outras fontes históricas e historiográficas. Para além disso, as BDH contribuem para o desenvolvimento da temporalidade histórica, já que a narração implica ou deve implicar a “existência de uma lógica de verdade factual, cronológica e epocal traduzida por uma verosimilhança tão próxima, quanto possível da realidade, ou melhor da verdade histórica ou, melhor ainda, da memória coletiva” (Rego, 2004, citado por Solé, 2011, p. 359). Terminando a BDH selecionada com a frase “é então, em 1928, chamado ao governo um professor de economia da Universidade de Coimbra” (Almeida, 2003, p. 72), abriu-se espaço a uma notícia, dita em voz alta, por um ardina, personagem que interpretei: “atenção! Edição Especial! «O sr. dr. Oliveira Salazar dignou-se aceitar a gerência da pasta das Finanças que, neste momento, é a chave não só da vida financeira, mas de toda a vida governativa do país»”. A atenção dos alunos à BDH fez com que ninguém notasse nem a minha deslocação para a parte de trás da sala nem a colocação dos adereços, o que amplificou o fator surpresa e a reação desejados. O espanto e as gargalhadas por parte dos alunos tornaram este momento memorável, sendo ainda hoje recordado — “extra! Extra!”, repetem, e são, quase sem se aperceberem, transportados para uma época histórica em que os jornais eram vendidos pelas ruas da cidade, estabelecendo-se relações passado-presente, por exemplo a partir da referência à estátua do ardina, na Avenida dos Aliados, que muitos alunos conhecem.

Após a notícia comunicada em alta voz, iniciou-se um caminho co-construído de compreensão dos fatores e das condições que levaram à ascensão de Salazar a Ministro das Finanças e do posterior equilíbrio financeiro, centrado na perspectiva construtivista e no modelo de aula-oficina (Barca, 2004). A este propósito surgiu o jornal, que continha as fontes a analisar, enquanto recurso rico nas dimensões informativa, estética e pedagógica (cf. Apêndice E1). A sua utilização contribuiu para a coesão da aula, a transição fluída entre as várias partes que a compuseram. Para além disso, dentro de cada jornal encontrava-se, numa folha volante, uma

tabela na qual registaram os principais conhecimentos construídos (cf. Apêndice E2). Na seleção das fontes, tive em conta o percurso que pretendia criar, o método de análise *TOMACPRU*, privilegiando a coexistência de fontes históricas, fontes historiográficas, escritas, iconográficas, gráficos, tabelas, de modo a provocar e a suscitar a curiosidade dos alunos, desafiando-os. Tal como refere Mora (2013, citado por Moran, 2019), “a curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento” (p. 11). A utilização do modelo de aula-oficina motivou a progressão do conhecimento, através do questionamento, da realização de inferências e de comparações, do *feedback* informal professor-aluno e aluno-professor, num percurso coletivo de construção do pensamento histórico (Barca, 2004). A competência de *Informação e Comunicação* foi também desenvolvida, uma vez que os alunos tiveram de formular enunciados escritos e/ou orais a fim de explicarem a análise que realizaram (Martins, *et al.* 2017). A este nível, constatei que a interpretação de algumas fontes se revelou exigente, nomeadamente devido à utilização de um léxico e de uma metalinguagem específicos da área de economia. No entanto, esta turma é estimulada quando confrontada com dificuldades, revelando persistência e curiosidade, características que culminam no foco necessário para a construção do conhecimento. Os títulos das páginas do jornal promoveram a reflexão, por exemplo, na relação estabelecida entre as exigências de Salazar e o conceito de *ditadura*, definido na aula anterior. Destaco a valorização da participação dos alunos enquanto ponto positivo da aula, tendo as respostas sido construídas pelos próprios, com a integração de diferentes contributos, e, por vezes, complementadas com informações em falta. No entanto, a partilha das respostas, em grande grupo, poderia ter sido feita não só oralmente, mas por escrito, no quadro, registo que acabou por não ser realizado por questões de gestão de tempo e, simultaneamente, pelos sentidos de autonomia e de responsabilidade dos alunos da turma. No que concerne ao tempo, acabou por ser bem gerido, terminando a aula com a escrita do sumário em conjunto e com a realização das palavras cruzadas, tal como planeado, num clima dinâmico de aprendizagem e de consolidação.

Esta aula foi um exemplo claro de como o ensino da História pode ser envolvente, criativo e eficaz. A encenação inicial, aliada ao uso da BDH e à construção de um jornal pedagógico,

permitiu captar a atenção dos alunos desde o primeiro momento, gerando surpresa, riso e interesse autêntico. Os alunos participaram ativamente na análise de fontes, enfrentaram com empenho as dificuldades terminológicas da área da economia e mostraram curiosidade, persistência e sentido crítico. Ao longo da aula, foram sendo construídas pontes entre o conhecimento histórico, a leitura de diferentes suportes e a interpretação do presente, o que tornou a aprendizagem mais significativa. No cômputo final, ficou-me a certeza de que é possível ensinar conteúdos exigentes de forma rigorosa e cativante.

3.7.2. ESCRITA MODELAR OU À MANEIRA DE

Se bem observarmos, o exercício de escrita de intenção literária *à maneira de* funciona através de mecanismos de imitação e de transformação de um texto literário, originalmente denominada por escrita modelar, abordagem construída por Raymond Queneau (1903-1976), fundador do grupo OuLiPO (Ouvroir de Littérature Potentielle), na obra *Exercices de Style* (1947), publicada pela Gallimard. Este exercício literário está na origem das práticas intertextuais contemporâneas, e o seu fundador, ao provar que não há conteúdo sem forma, nem texto sem outros textos, torna explícita a natureza relacional, citacional e dialogada da literatura, ou seja, a literatura resulta de uma combinação infinita de signos que se combinam e se permutam através de regras.

Este processo de escrita *à maneira de* dá origem a relações intertextuais, que se fundam em conexões culturalmente motivadas, com maior ou menor grau de consciência, através da “re-utilização de elementos da forma da expressão”, e/ou “da forma do conteúdo” (Silva, 2002, p. 66) de um texto precedente, designado hipotexto, do qual deriva um hipertexto. Considerando que “a literatura toma a literatura como modelo” (p. 55), essa relação torna-se tanto mais produtiva quanto mais abrangente for a memória literária de um leitor, que deve saber posicionar-se criticamente entre o texto e a época anteriores e aqueles lhe sucedem, quer essa relação seja consciente ou inconscientemente motivada pelo escritor (Samoyault, 2001). Fundamentando a minha prática nestes pressupostos e sendo o meu principal objetivo envolver os alunos num percurso de escrita de um poema *à maneira de* sobre a temática comum aos livros, comecei por selecionar o poema “Um livro” da obra *Canções do Ar e das*

Coisas Altas (2018), escrito por João Pedro Mésseder e ilustrado por Rachel Caiano, em assumida homenagem a Vinicius de Moraes (1913-1980). Sendo o poema “Um livro” um hipertexto do poema “A Casa”, da obra *A Arca de Noé* (2003), os alunos puderam estabelecer relações maioritariamente estruturais entre os dois textos (cf. Apêndice F).

A aula centrou-se igualmente na *Sensibilidade Artística* dos alunos, que, em pleno século XXI, tem vindo a ser desvirtuada, reconhecendo-se a literatura e a poesia como uma arte de criação e de expressão, assim como a música. Derivando a palavra poesia do grego *poiein* que significa “fazer”, “criar”, a aula foi essencialmente composta por dois momentos distintos: a construção de sentidos sobre a linguagem poética e a própria criação. Com o objetivo de ir ao encontro de um interesse comum aos alunos e, ao mesmo tempo, de chamar a atenção para aspetos que conferem musicalidade à linguagem poética, começámos por ouvir a canção “A Casa”, de Vinicius de Moraes e de Toquinho (1946), com projeção do poema no quadro. A reação dos alunos, no que concerne à expressão facial e ao movimento corporal, deixou perceber, de imediato, que a maioria conhecia e até sabia a letra da música, resgatando memórias que tiveram oportunidade de partilhar. A este nível, realço a partilha de saberes a que este poema deu voz, enriquecida pelo facto de haver, na turma, alunos de nacionalidade brasileira. O R. F., um dos alunos habitualmente menos participativos, regressou à primeira infância, ao tempo em que adormecia a ouvir os poemas de Vinicius e vi, no olhar dele, o poder da literatura e da poesia. Assim como defende Rocha (1984), há livros que “são potenciais agentes modeladores dos seres do futuro que são as crianças de hoje, [...] espa[ham] emoções, deixando recordações” (p. 15). Nesta aula, a poesia foi muito mais do que um suporte pedagógico, como muitas vezes tende a ser (Siméon, 2015). A preocupação não residiu na explicação do texto, enquanto mero objeto de estudo, mas como uma arte que se cria e recria individual e coletivamente a partir das vivências e experiências de cada um. Assim, os alunos que não conheciam o poema, a música e/ou o livro puderam ampliar o seu universo literário e artístico, tornando-se capazes de reconhecê-los se com eles se reencontrarem.

As perguntas inicialmente planificadas foram respondidas quase de imediato, tendo sido o aluno em questão o responsável por “desbravar mares desconhecidos”. Este foi o ponto de

partida desejado. Após uma introdução que possibilitou a averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos, coloquei lado a lado os dois poemas, entregando-lhes uma folha em formato acordeão, que continha ainda espaço para a atividade de escrita (cf. Apêndice F1). Aproveitei o momento para fazer perguntas que, apesar de não estarem na planificação, foram intencionais e pertinentes, chamando a atenção dos alunos para a obra de onde os poemas foram retirados e para as datas de publicação, o que permitiu estabelecer uma relação temporal entre os dois textos. A folha acordeão foi preparada, quer do ponto de vista estético quer pedagógico, para que os alunos pudessem ver o funcionamento da intertextualidade (hipertexto e hipotexto), conceito que introduzi nesta aula. Considero este um dos pontos fortes da minha intervenção, fui percebendo que os alunos se interessam genuinamente pelo próprio ato de aprender, o que corrobora a observação da professora cooperante: este conceito permanecerá na memória e, no futuro, será recordado e mobilizado. A aula prosseguiu com a resposta às questões pré-definidas “por que razão estarão estes poemas lado a lado?” e “que semelhanças conseguem observar?”. Inesperadamente, os alunos não reconheceram, de imediato, as simetrias formais, identificando parecenças a nível do conteúdo e referindo que em ambos os poemas eram caracterizados objetos. Partindo desta ideia, construímos sentidos sobre o poema através da questão “este livro é como qualquer um?”. Um aluno (D. I.) respondeu prontamente, enumerando as particularidades do livro retratado. Uma vez que os colegas se encontravam concentrados e atentos, reforcei a participação com *feedback* e dei continuidade à análise conjunta do poema. Ao direcionarem os olhares para os versos dos dois poemas, chegaram à conclusão de que o segundo tinha sido escrito a partir do primeiro, identificando e sublinhando as palavras e expressões análogas. De maneira a assinalarem os aspetos estruturais do texto, perguntei: “que características facilitam a musicalização do poema?” e, como curiosidade, associei à pergunta a origem do texto lírico, mostrando-lhes a lira, instrumento musical, um dos interesses dos alunos da turma, que salientou a musicalidade e o ritmo da poesia. Após a partilha, efetuámos a contagem dos versos; a R. A. relacionou a musicalidade com a rima e destacámos as terminações cuja sonoridade se revela compatível, identificando rimas (código métrico), fazendo anotações, à margem, essenciais à planificação dos poemas escritos *à maneira de*. Os alunos não tinham, por fatores externos e incontrolláveis, revisto a contagem de sílabas métricas, pelo que estavam esquecidos. Já que

a experiência pedagógica seguinte dependia da análise realizada, aproveitei para rever com os alunos a contagem oral das sílabas — juntos “tocámos piano”, cantando o poema com a melodia de Toquinho e reconhecendo a regularidade que o distingue.

Complementando a natureza artística desta aula, aplicou-se a técnica surrealista do *Cadavre Exquis* (Cadáver Requintado), adaptada à escrita *à maneira de* e alinhada com a premissa de Siméon (2015): “o poema é a libertação dentro de uma língua” (p. 32). A utilização da técnica surrealista do *Cadavre Exquis* neste contexto fundamentou-se na valorização da criatividade, da cooperação e da escuta ativa. Ao promover a escrita em cadeia, de forma lúdica e imprevisível, esta técnica estimula a imaginação, a articulação de ideias e o respeito pelas contribuições dos outros. Inspirada na tradição surrealista, esta prática é coerente com os princípios de uma pedagogia centrada no aluno, construtivista e colaborativa, tal como defendem Rodari (1973), Bruner (2000) e Vygotsky (2008). Além disso, possibilita a abordagem integrada do saber, ou seja, a articulação de competências de Português, de Educação Artística e de Cidadania e Desenvolvimento, potenciando aprendizagens coletivas.

A turma, organizada em quatro grupos distintos, participou numa oficina de escrita de poemas coletivos. Tal como referido nas AE, os alunos devem ser capazes de “utilizar processos de planificação, textualização e revisão de textos” (DGE, 2018f, p. 10), que fiz questão de evidenciar junto dos alunos, devendo, neste caso, basear-se nos aspetos de ligação entre os poemas para prepararem a escrita dos versos, seguindo a estrutura sintática, anotando, na folha acordeão, os versos que teriam de repetir, selecionando as conjugações verbais e terminações, de modo a manter o esquema rimático. Para iniciar a fase de textualização, cada grupo retirou aleatoriamente, de um saco, um adjetivo que qualificaria o livro sobre o qual deveriam escrever. A subjetividade inerente às relações humanas fez surgir o primeiro desafio — o desconforto da novidade. O percurso descrito até ao momento foi planificado de modo que na fase de criação fosse ultrapassado o nível da consciência reflexiva e se instalasse, por momentos, “na consciência profunda o nível da espontaneidade criadora” (Rosa, 1986, p. 17). No entanto, a experiência levou-me a perceber que o fator novidade pode, a princípio, funcionar como um bloqueador, sendo, por vezes, necessário dosear a liberdade, sem que nunca seja extinta — a experiência vivida e a liberdade [...] fora das quais a aquisição de

qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão” (Piaget, 1990, p. 96). Neste sentido, caso venha a utilizar esta técnica num contexto que não a conheça, optarei por apresentar um enunciado, tópicos orientadores ou por exemplificar o funcionamento, antes de entregar a folha para escrita do *Cadavre* — estratégia que utilizei no dia seguinte, na continuação da aula.

A folha, dividida em vinte e quatro partes, foi preenchida à vez pelos alunos do grupo — cada um escreveu um verso, dobrou a folha e passou-a ao aluno seguinte. Os versos escritos foram lidos pelos colegas no final da experiência pedagógica, permitindo respostas personalizadas à tarefa. A este nível, destaco a competência de *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*, referida no PASEO, já que, apesar de serem guiados pelas orientações dadas pelo professor, os alunos podem escolher o que vão escrever e como vão fazê-lo, existindo sempre um grau de abertura e de flexibilidade que permite expressarem-se, imersos na linguagem poética, desenvolvendo o *Pensamento Criativo* (Martins, et al., 2017). Apesar da agitação inicial, fui persistente e estive atenta às dúvidas particulares de cada grupo, auxiliando-os nos processos de planificação, de textualização e, posteriormente, de revisão. Assim que compreenderam a dinâmica, os alunos mostraram um grande entusiasmo e compartilharam uma experiência pedagógica divertida que promoveu o *Relacionamento Interpessoal* (Martins, et al., 2017), demonstrando vontade de continuar a realizar a tarefa durante o intervalo; a contagem de sílabas métricas, bem como as restrições existentes a nível das rimas desenvolveram o raciocínio e possibilitaram, ao mesmo tempo, consolidar o próprio conteúdo. Como é próprio das atividades de escrita, a esta tivemos de dedicar duas aulas, para que o texto fosse terminado e revisto. Nesta fase, os alunos confirmaram a estrutura inicialmente planificada, lendo o poema, em pequeno grupo, e transcrevendo-o para a folha acordeão, tendo sido visível o orgulho por parte dos grupos que terminaram a tarefa em contexto de sala de aula, cantando os poemas e juntando-lhes a melodia aprendida. Os restantes grupos acabaram de rever o texto em momento oportuno, tendo-os acompanhado aquando da sua realização, na biblioteca. Os poemas foram reunidos e publicados no jornal do Agrupamento (cf. Apêndice F2).

Mais do que desenvolver, de forma integrada, competências das *Aprendizagens Essenciais*, nomeadamente nos domínios da *Leitura*, da *Escrita* e da *Educação Literária*, associando-lhes

o desenvolvimento de competências do *Perfil dos Alunos*, como o *Pensamento Criativo*, o *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* e o *Relacionamento Interpessoal*, a prática que vivi nestas sessões permitiu-me testemunhar o resgate afetivo, por parte dos alunos, de canções da infância, a descoberta da beleza estrutural dos poemas, a emoção ao reconhecer uma referência cultural comum ou a alegria de criar o belo em conjunto. Os alunos, mais do que aprenderem a construir versos, sentiram-se “poetas aos 10 anos”, com permissão de Maria Alberta Menéres. E esta é, porventura, a aprendizagem mais duradoura que a escola pode oferecer.

3.7.3. DOS ABRIS PEQUENOS AO ABRIL GRANDE: UMA VIAGEM HISTÓRICO-LITERÁRIA PELOS CAMINHOS DA LIBERDADE

A Unidade Didática Comum (UDC), neste subcapítulo apresentada, intitula-se *Dos abris pequenos ao Abril Grande*, título tomado de empréstimo à obra de João Pedro Mésseder e de Ana Biscaia, publicada em 2024, ano em que celebrámos os 50 anos do 25 de Abril (cf. Apêndice G). Neste sentido, a moldura histórica estudada nos dias vinte e dois, vinte e três e vinte e quatro de abril é transversal às três aulas, incidindo no domínio Portugal no século XX, nomeadamente na transição entre os subdomínios *Os anos de ditadura* (abris pequenos) e *O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade* (Abril Grande).

3.7.3.1. LITERACIA HISTÓRICA E POÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DEMOCRÁTICA

No que concerne à aula de HGP, os conteúdos a abordar dizem respeito ao *Programa do Movimento das Forças Armadas* (MFA) e às liberdades restituídas, tendo definido como principais objetivos: (i) recordar o contexto histórico do regime ditatorial, antes do 25 de Abril de 1974; (ii) identificar as principais medidas do *Programa do MFA*; (iii) analisar a importância da Junta de Salvação Nacional e do próprio *Programa* para a construção de um regime democrático; (iv) reconhecer as liberdades restituídas após a Revolução do 25 de Abril. A aula

teve os seus fundamentos no modelo de aula-oficina, com a análise de fontes compostas, em várias dinâmicas de trabalho (individual, a pares, em pequeno e grande grupo), com o propósito de estabelecer um percurso estimulante e lúdico que motivasse o questionamento e a progressão do pensamento histórico (Barca, 2004). De modo a situar os alunos na época histórica estudada, de maneira envolvente e criativa, e de forma a aproveitar as potencialidades da própria sala de aula, esta foi transformada num centro de exposições dividido em três galerias (cf. Apêndice G1). No *placard* do lado esquerdo do quadro, preparei a galeria *abris pequenos* na qual foram afixadas fontes iconográficas referentes ao período anterior ao 25 de Abril. Do lado direito, a galeria *Abril Grande*, preenchida pelos alunos ao longo da aula. No meio, a galeria *Multimédia*, na qual foram projetadas fontes audiovisuais e as tarefas que os alunos iam realizando ao longo da visita.

Ao entrarem na sala, os alunos receberam o crachá de visitante (cf. Apêndice G2), juntamente com a programação da visita (cf. Apêndice G3) — momento de motivação que gerou alguma admiração e, sobretudo, risos de entusiasmo. A aluna M. I. comentou que era a primeira vez que tinham uma exposição em sala de aula, uma observação que revelou a originalidade e a criatividade da abordagem adotada. Assim que os alunos se mostraram prontos para começar a visita, juntos colocámos os crachás de visitantes e iniciou-se o momento de leitura dramatizada do poema “Capitão, Capitãozinho” (*Dos abris pequenos ao Abril Grande*, 2024), inserido na obra que dá nome à exposição. Nesse momento, ouviu-se a guitarra de Carlos Paredes, do tema *Mudar de Vida* (1971), e o burburinho que persistia silenciou-se. Vi os alunos atentos, concentrados e envolvidos pela transdisciplinaridade entre Português, Educação Musical e HGP — mais: pelas artes da literatura e da música — cumprindo o propósito que delineei: homenagear a arte enquanto forma de expressão, de resistência, de questionamento, indispensável para a manutenção de uma memória histórica coletiva e de um sentimento de pertença (Siméon, 2015). A este nível, recordo os versos de Sidónio Muralha (1920-1982) na obra *Poemas de Abril* (1974): “[a poesia] lá vai [...] livre [...] Lá vai, e luta, quer queiram ou não, / contra a lassidão e a doença do sono, / e a quem tiver sede oferece a canção / do futuro sem grades e dos homens sem dono” (vv. 5-8, p. 36), e, num registo diferente, a expressão plástica, o cartaz *A Poesia está na rua*, de Maria Helena Vieira da Silva (1908-1992), executado para celebrar o primeiro aniversário do 25 de Abril. Para além

disso, no poema “Capitão, Capitãozinho”, tal como refletido no próprio título, o sujeito poético faz um apelo aos soldados para que ponham fim à ditadura e edifiquem “um país de liberdade / democracia, igualdade, / onde o povo possa enfim / pela felicidade lutar” (vv. 6-9) e termina com a certeza de que “a festa / feita de paz e unidade / com as cores da liberdade / vai agora começar” (vv. 15-18, p. 20). Estes versos servem de mote para uma reflexão que deu lugar à averiguação de conhecimentos prévios, questionando “por que faz o sujeito poético este apelo? Como se viveu em Portugal durante 41 anos?”, questão que direcionou os alunos para a exploração da galeria *abris pequenos*. De uma amostra de títulos, os alunos escolheram aquele que mais se adequava a cada uma das fontes iconográficas, dirigindo-se ao quadro para os afixar e recordando o ambiente de opressão em que Portugal viveu durante a ditadura. Seguir o ritmo dos alunos e permitir que participassem na construção da exposição possibilitou o estabelecimento de uma ligação entre a organização dos títulos e a organização dos conteúdos nas suas próprias estruturas mentais, o que facilitou a mobilização e a interiorização de novos conhecimentos e experiências (Piaget, 1989, citado por Carvalho & Freitas, 2010).

De seguida, pedi à I. S. que relesse os últimos versos do poema, iniciando a descoberta dos acontecimentos que se seguiram ao 25 de Abril com uma tarefa de escuta ativa a partir de uma fonte audiovisual, que visou a construção de conhecimentos sobre o MFA e a formação da Junta de Salvação Nacional, presidida pelo general António de Spínola. Com o intuito de definir previamente o foco dos alunos na análise da fonte, antes da visualização do vídeo, deu-se a leitura das questões de escolha múltipla a que tiveram de responder. Surgiu um imprevisto tecnológico, que, num primeiro momento, na *galeria Multimédia*, apareceu como uma barreira, mas que, a meu ver, rapidamente se transformou num momento de aprendizagem por parte dos próprios alunos, que tiveram oportunidade de refletir sobre as opções de resposta e, primeiro em pares e, depois, de forma conjunta, tirar conclusões, desenvolvendo competências de *Relacionamento Interpessoal* e de *Informação e Comunicação* (Martins *et al.*, 2017).

Numa das respostas à tarefa aparece-nos a palavra *democracia*, regime que a Junta de Salvação Nacional procurou instaurar e que, ainda hoje, rege o nosso país. Com o objetivo de

dar lugar a uma reflexão sobre este conceito, questionei o significado da palavra. Este foi, sem dúvida, um dos momentos-chave da aula. Vendo que as hipóteses levantadas pelos alunos estavam bem fundamentadas, utilizou-se o dicionário como forma de sintetizar e definir o conceito, de modo a otimizar o tempo para o momento de trabalho em pequenos grupos que se seguiu. Para que o conceito fosse registado, convidei uma aluna a "vestir a pele" de um oficial (casaco de um militar), a procurar no Dicionário de Língua Portuguesa e a ler em voz alta o significado do mesmo. O facto de a C. A. ter vestido o casaco de um militar possibilitou uma relação passado-presente que transportou os alunos para a realidade histórica em estudo e que rapidamente se transformou num momento de afetividade, refletindo-se na apropriação do próprio conceito.

A galeria *Abril Grande* encontrava-se, como referido, em branco, ganhando destaque nesta fase o modelo de aula-oficina, através da análise de fontes compostas (escritas e iconográficas) pelos pequenos grupos que foram constituídos. Para a dinâmica de trabalho, selecionou-se, mais uma vez, o método de Aprendizagem Cooperativa *Think-Pair-Share* (Lyman, 1987). Após um sorteio, cada grupo foi responsável por analisar um conjunto de fontes, numeradas de um a seis. Com recurso ao cronómetro, os alunos tiveram tempo para ler individualmente e refletir sobre o conteúdo das fontes, dialogar com o par e partilhar em pequeno e grande grupo. O objetivo da análise passou pela escrita de uma medida do *Programa do MFA* numa folha de papel, que depois expuseram, juntamente com as fontes analisadas no placar da direita (cf. Apêndice G4). A limitação temporal levou a que chamasse dois alunos de cada grupo à frente para explicarem a medida implementada pelo *Programa do MFA* que estava refletida no conjunto de fontes analisado. No final, todos registaram as medidas no espaço a elas destinado. Esta abordagem inferencial ao *Programa* permitiu aos alunos descobrirem por si próprios e partilharem o conhecimento com os colegas, aumentando a curiosidade e contribuindo para a construção de noções próprias sobre o mundo (Piaget, 1990). Não havendo tempo para a consolidação dos conteúdos, criei um documento *online*, de modo a garantir que a *Partilha em Liberdade* se concretizava, mesmo fora da sala. A aula terminou com a entrega de um cravo a cada aluno, no final da aula, representando a afirmação do legado dos cravos, a formação de um sentimento de pertença e a partilha com a comunidade, tendo uma aluna comentado, entre risos, que “ficou mais

famosa por andar com um cravo na cabeça até às 17h”. É de realçar que a exposição foi transferida para o átrio principal do bloco A (cf. Apêndice G5).

Acima de tudo, esta aula transformou-se numa celebração viva da memória coletiva e da liberdade. Ao transformar a sala num espaço expositivo, ao dar voz a um ardina do passado, ao ouvirem a música de Paredes e ao lerem versos que convocam a esperança, construímos uma ponte geracional de afetos. Os alunos entraram na história e tornaram-se seus protagonistas: organizaram, dramatizaram, pensaram, discutiram, registaram e, por fim, levaram consigo um cravo. Neste gesto simbólico, cumpriu-se um propósito maior: fazer da escola um espaço onde a liberdade se aprende e se conquista, se sente e se partilha. A exposição no átrio, a emoção nas palavras e o humor das vivências inscrevem esta aula numa experiência arrebatadora para mim, enquanto professora, mas, com toda a certeza, também para os alunos.

3.7.3.2. POESIA DE ABRIL, COMENTÁRIO LITERÁRIO E GRAMÁTICA EM CONTEXTO

A primeira aula de Português foi delineada para o cumprimento de objetivos relacionados com: a expressão, a partir da palavra escrita e oralizada, de sensações e de emoções face à audição de canções e à leitura de poemas; a análise formal e semântica de textos poéticos, com vista à escrita de um comentário de texto; o estabelecimento de intertextualidade exoliterária entre os poemas selecionados e a história oficial. Deste modo, a aula focou-se nos domínios *Leitura e Educação Literária*, em articulação com Expressão Musical e com HGP. Iniciou-se a aula com a audição da canção *Somos Livres* (1975), de Ermelinda Duarte (1946), cujos versos iniciais “ontem apenas / Fomos a voz sufocada / Dum povo a dizer: “Não quero” / Fomos os bobos do rei / Mastigando desespero” (vv. 1-5) e melodia funcionam simbioticamente, expressando o sofrimento do povo durante os *abris pequenos*. A mudança dá-se, o ritmo acelera e a própria interpretação torna-se mais alegre, cantando “como ela, / somos livres / Somos livres de voar / Como ela, somos livres / Somos livres de voar” (vv. 16-19). As propriedades musicais e do próprio texto mostram, portanto, a transição evidenciada na aula de HGP, que dá lugar ao *Abril Grande*. O vídeo foi visualizado, estrategicamente, até

ao minuto 00:56, e, após entregar aos alunos dois quadrados de papel (um cinzento e um vermelho), pedi-lhes que escrevessem uma palavra que a canção lhes despertou. De seguida, assistiram ao vídeo até ao fim, por forma a escreverem outra palavra (no quadrado vermelho), desta vez relativa aos versos que se seguem. No final, leram as palavras de forma expressiva, refletindo sobre a entoação e a intensidade que associavam ao próprio significado, questionando “por que motivo escolheu escrever essa palavra?”; “por que deu essa entoação à leitura?”. Nesta experiência de aprendizagem foi perceptível o desconforto por parte dos alunos, principalmente dos alunos mais tímidos, no entanto o propósito da atividade acabou por se fazer cumprir.

O momento que se seguiu, de apresentação da obra, do autor e da ilustradora, possibilitou a contextualização dos poemas a analisar e, ao mesmo tempo, o contacto com um livro tipografado, que motivou a curiosidade dos alunos. Foram então distribuídos, em cópia, os poemas “Os abris pequenos” e “Cantiga de Abril”, dispostos lado a lado para facilitar a comparação (cf. Apêndice G6). Após a leitura, realizada por mim de forma expressiva, realizou-se a análise estrutural e semântica coletiva. Este exercício não só preparou os alunos para a redação autónoma do comentário de texto, como também fomentou a reflexão, aprofundou a interpretação e promoveu o desenvolvimento do *Pensamento Crítico e Criativo* (Martins *et al.*, 2017), com registo de anotações à margem dos textos. O enunciado da atividade de escrita foi entregue e lido em conjunto, mas o tempo disponível revelou-se insuficiente para a sua conclusão, tendo a escrita do comentário sido realizada na aula seguinte. Para isso, procedeu-se a uma reestruturação da planificação, adaptando-a para a posterior abordagem aos conteúdos gramaticais previstos. A associação entre as palavras inicialmente escritas pelos alunos e a dicotomia entre *os abris pequenos* e *o Abril Grande* foi rapidamente compreendida, servindo de base à criação de um cartaz comemorativo dos cinquenta e um anos do 25 de Abril. Este cartaz, elaborado com as palavras recolhidas, foi partilhado na plataforma *Classroom*, assinalando esta data histórica e festiva (cf. Apêndice G7).

No dia vinte e quatro de abril foi dada continuidade à UDC, tendo-se procedido, como referido, à conclusão dos comentários de texto e à aprendizagem de um novo conteúdo gramatical: o complemento agente da passiva. Devido à realização do interturmas, em horário letivo,

apenas estiveram presentes na aula oito alunos, pelo que, tendo a professora C. T. consentido, foi adiada a experiência pedagógica relativa ao novo conteúdo. Desta forma, os grupos tiveram o tempo necessário à escrita e partilha dos comentários de texto, sendo-lhes pedido que (i) identificassem o título dos poemas, o escritor e a obra de que foram retirados; (ii) referissem o número de versos e de estrofes que compõem cada poema; (iii) analisassem repetições de palavras e/ou de expressões e os tempos verbais utilizados; (iv) exprimissem as mensagens gerais de cada um. Tivemos ainda a oportunidade de ouvir a leitura dos poemas, feita pelo próprio autor. No momento da partilha, empunharam cravos e, curiosamente, uma aluna comentou nunca ter visto um cravo ao vivo, evidenciando, mais uma vez, a importância de proporcionar experiências sensoriais e simbólicas em contexto escolar.

A introdução ao complemento agente da passiva, com todos os alunos presentes, foi realizada a partir de um laboratório gramatical (cf. Apêndice G8) que, embora tenha promovido a participação dos alunos e a sua autonomia, evidenciou o papel do professor na co-construção do conhecimento. Tal evidência decorre da necessidade de relembrar noções anteriores e de intercalar momentos de diálogo em grande grupo e de explicação com a própria resolução das tarefas. Para relacionar os conteúdos gramaticais com a temática em estudo, planifiquei uma intervenção intencional que, numa abordagem contextualizada, promoveu o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, colocando-os no papel de investigadores. Desta forma, foi-lhes lançado o desafio:

“Durante 41 anos, os abris foram pequenos. Tudo tinha de ser dito às escondidas, tudo aquilo que fosse contra o regime, claro. Hoje, vivem em liberdade e têm o dever de ajudar a manter viva a história, identificando os responsáveis pelo passado sombrio do país e homenageando aqueles cujas ações foram fundamentais para que pudéssemos viver Abris Grandes”.

As tarefas seguiram as fases teorizadas por Duarte (2008), de maneira que se vissem cumpridos os objetivos delineados nas AE: “identificar funções sintáticas: [...] complementos (oblíquo e agente da passiva)” (DGE, 2018f, p. 12) e “transformar a frase ativa em frase passiva” (DGE, 2018f, p. 12). A sequência iniciou-se com a apresentação dos dados, através de um *corpus* linguístico constituído por frases nas vozes ativa e passiva. Seguiu-se a problematização e análise, com a identificação dos verbos e dos agentes da ação, associados

a grupos fráscicos, com especial atenção aos grupos preposicionais que permitiram a descoberta de uma nova função sintática — o complemento agente da passiva. Posteriormente, decorreu a fase de reflexão sobre a língua, intercalada com exercícios de treino que envolveram transformações da voz ativa para a passiva e a análise sintática de frases. Por fim, o preenchimento de espaços funcionou como instrumento de avaliação da aprendizagem realizada. Para consolidação, havia preparado um *Kahoot*, porém acabou por não haver tempo para a sua concretização, que me teria permitido refletir, de forma mais aprofundada, sobre os efeitos do método utilizado.

3.7.4. NO PALCO DA HISTÓRIA: SILÊNCIOS DE GUERRA, PALAVRAS DE PAZ

A UDC *No palco da História, silêncios de Guerra, Palavras de Paz* é formada por duas aulas de Português e uma de HGP, que, apesar de se destinarem a turmas distintas, unificam-se pela relação das temáticas em estudo: os conceitos dicotómicos *paz* e *guerra*, em Português, e o fim da Guerra Colonial, a independência das colónias e a posterior edificação de novos países, em HGP (cf. Apêndice H).

3.7.4.1. ERA UMA VEZ A GUERRA DO TABULEIRO DE XADREZ: TEXTO DRAMÁTICO

Focando-me, primeiramente, nas aulas de Português, uma das quais supervisionada, delineei como objetivos principais: (i) recordar características do texto dramático; (ii) promover momentos de leitura dramatizada em sala de aula; (iii) reconhecer o poder da literatura e do texto dramático para a formação de um sistema de valores; (iv) estimular o *Pensamento Crítico e Criativo* (Martins *et al.*, 2017). Sendo o texto o elemento-chave da aula de Português, a elaboração da planificação iniciou-se com a escolha do texto literário que seria objeto de estudo e de reflexão transversal às aulas dos dias seis e sete de maio. O percurso desenvolvido até ao momento, na PES do 2.º CEB, havia possibilitado a transposição para a sala de aula de conhecimentos relativos aos modos literários narrativo e lírico. Esta UDC constituiu, assim,

uma oportunidade para explorar o modo dramático — frequentemente ignorado nas práticas letivas, ora sob a alegação de “não haver tempo” ora porque, como observou Haro Tecglen (1986, citado por Tejerina Lobo, 2002), “é costume dizer-se que o texto teatral não é para ser lido, mas para ser visto e ouvido, e está errado” (p. 7)³. Neste sentido, as experiências pedagógicas delineadas, para além de terem permitido contrapor os dois outros modos (narrativo e lírico) já conhecidos pelos alunos, possibilitaram a abordagem do terceiro modo (dramático) estabelecido por Aristóteles na *Poética* (2017), favorecendo o entendimento da literatura como espaço de representação plural da condição humana e ajustando-se à temática e aos valores da guerra e da paz. A natureza dialógica e performativa dos textos pertencentes ao modo dramático favorece uma imersão vivencial dos conteúdos abordados e, conseqüentemente, potencia o confronto do ser humano com o mundo real, no qual se insere, contribuindo para a formação de cidadãos eticamente conscientes, capazes de julgar o mundo a partir de si e na relação com os outros.

Tendo como ponto de partida a temática unificadora da UDC, selecionou-se a obra *A Guerra de Tabuleiro de Xadrez* (2004) de Manuel António Pina, publicada pela primeira vez em 1985 e reeditada duas vezes, primeiro em 2004 e, mais recentemente, integrando a coleção de leituras recomendadas para o 6.º ano de escolaridade, da Porto Editora. Na obra, configura-se o mundo como casas de um tabuleiro em que se enfrentam Rei Branco e Rei Preto (e respetivos exércitos), numa guerra sem sentido, destacando-se, a este nível, a transdisciplinaridade entre as áreas de Português e de Cidadania e Desenvolvimento, preconizada nas AE, nomeadamente com os domínios *Direitos Humanos* e *Segurança, Defesa e Paz* (DGE, 2018a). Para além destes aspetos, a escolha da obra deveu-se também à mestria do próprio escritor Manuel António Pina, no universo da literatura dramática dirigida a um público-alvo mais novo, que evidencia, na sua escrita, um profundo conhecimento ontológico e ético, acordando o leitor para a realidade que o circunda, através do *nonsense*, do cómico e do humor (Silva, 2010). Esta seleção revelou-se, na prática, particularmente pertinente por ir ao encontro do interesse manifestado pela maioria dos alunos em relação ao xadrez — jogo presente no seu quotidiano. A criação de um ambiente de aprendizagem coerente com a

³ Tradução livre. No original: “suele decirse que el texto de teatro no es para leer, sino para ver y escuchar, y se dice mal”.

temática abordada foi potenciada pelo cenário, com o jogo de tabuleiro posicionado numa mesa, na parte da frente da sala, e pelos recursos tecnológicos, nomeadamente a projeção de um tabuleiro digital, integrado numa apresentação em *PowerPoint* que motivou os alunos a embarcar na aventura da leitura. O momento inicial da aula passou pelo reconhecimento, por parte dos alunos, dos principais recursos a utilizar, pensados pedagógica e esteticamente a fim de envolvê-los na dinâmica da aula e, por outro, contribuir para a coesão entre as várias partes que a constituem. A ludicidade que caracteriza o próprio texto plasmou-se nos recursos e estratégias selecionados, ganhando vida no momento em que os alunos foram desafiados com a pergunta: “estão prontos para *A Guerra do Tabuleiro de Xadrez?*” e encontraram, em cima das mesas, as ferramentas necessárias para embarcar na aventura da leitura: o texto impresso, o manual de interpretações e o dicionário.

O manual de interpretações (cf. Apêndice H1), criado por analogia ao manual de instruções dos jogos, contém, numa primeira instância, versos que visam contextualizar os alunos “pode parecer um manual para aprender a jogar xadrez, / mas, não, não é isso desta vez. / Ao invés de vos dar instruções, / tendo um tabuleiro no centro, / vamos juntos aprender a ler um texto por dentro. Mas, antes da leitura começar, / as características do texto dramático vamos recordar”. Importa referir, que os alunos demonstraram uma apetência pelo modo literário dramático, questionando na leitura dos versos iniciais “vamos ler um texto dramático?”, com visível felicidade. Este foi o mote que deu início ao resgate de conhecimentos prévios, efetivado através de uma tarefa de preenchimento de espaços que introduziu a obra e, ao mesmo tempo, que permitiu aos alunos (re)familiarizarem-se com conceitos abordados no ano letivo anterior, (re)organizando as estruturas mentais e adquirindo novos conhecimentos sem que a base se desmoronasse. De seguida, deu-se a leitura dos versos que explicam o funcionamento do manual de interpretações, bem como dos símbolos nele representados: “quando um livro avistar, / a leitura iremos realizar. / Sempre que uma letra do alfabeto destacada encontrar, / uma nova parte vamos analisar. / Assim que uma lupa por aqui aparecer, / para o dicionário terá de correr”. As peças avançaram nas casas, no *PowerPoint*, respeitando as regras do jogo, e posicionando-se sobre os símbolos, de acordo com o momento da aula que se seguia. Nesta lógica, surgiu o livro, símbolo da leitura que foi, em primeiro lugar, feita por mim, de forma dramatizada; de seguida, a procura no dicionário do

significado de *prólogo*; por último, a resposta, em grande grupo, a questões de análise textual formal e de construção de sentidos do texto. Esta sequência repetiu-se de forma cíclica nas outras partes que perfazem a obra, seguindo-se a leitura das cenas 1 e 2, que retratam o início da guerra e os avanços e recuos do exército branco. Como salientado pelo D. I., o uso do dicionário nem sempre é integrado nas atividades em sala de aula, no entanto foi visível, no seu manuseamento, a motivação dos alunos, que encararam a tarefa como um jogo — ambicionando cada grupo ser o primeiro a encontrar os significados pretendidos. A primeira aula terminou com o lançamento de um desafio aos alunos, que serviu de ponto de partida para a aula seguinte: preparar, em casa, a leitura das falas destacadas a negrito, com vista à dramatização da terceira cena. O texto foi dividido em unidades de sentido, de acordo com a especificidade estrutural do discurso dramático, ou seja, incidindo nas réplicas (falas) das personagens, uma vez que o radical dramático se concretiza no discurso em ação estabelecido entre duas *dramatis personae*. Com efeito, o texto dramático alcança as unidades de sentido e de forma com os discursos dialogados de maneira a permitir pequenas pausas entre os momentos de leitura de cada grupo de alunos (Bobes Naves, 1997; Cervera Borrás, 1996). Na minha opinião, se tivesse oportunidade de pôr em prática, novamente, a aula planificada, distribuiria a terceira cena e o epílogo apenas no final da primeira aula, de modo a criar um efeito surpresa em relação ao momento de leitura da aula seguinte. Ainda assim, ao entregar o texto completo aos alunos, estes folhearam-no e expressaram satisfação pela possibilidade de dramatizarem o texto no dia seguinte — aspeto que havia sido anteriormente identificado como sendo do seu interesse, tendo em conta as representações realizadas noutras disciplinas. No que concerne à construção de sentidos do texto, o percurso idealizado permitiu desenvolver o pensamento crítico, facto evidenciado nas respostas dos alunos que, ultrapassando interpretações literais, relacionaram o texto com o mundo real, nele retratado. Realço a reflexão do D. I., partilhada em voz alta, a partir das tarefas elaboradas: “realmente, professora, isto parece o exército real em que as peças mais fracas não podem decidir nada”.

Ao entrarem na sala, encontraram, sobre a mesa, um identificador da peça de xadrez que cabia a cada um representar. De forma a conseguirem relacionar-se com os colegas com quem iam contracenar, foram dados aos alunos alguns minutos para que pudessem planear em conjunto a leitura, em formato de diálogo. Depois, iniciou-se a dramatização da cena 3, de

forma encadeada, na parte da frente da sala, com recurso ao tabuleiro de xadrez, como havia sido lido por mim no dia anterior. Este foi um dos momentos-chave da aula, por ter colocado os alunos no lugar das personagens — das suas atitudes, dos seus comportamentos e das emoções despertadas pelas palavras — promovendo a autoconfiança, a autoestima, a capacidade de ouvir, de exprimir ideias e sentimentos. Por outro lado, a organização das falas possibilitou o trabalho em grupo, a interação, o desenvolvimento da empatia, incentivando o *Relacionamento Interpessoal* e, simultaneamente, impulsionando competências nas áreas do *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*, bem como de *Linguagens e Textos* (Martins *et al.*, 2017). Os alunos sentiram-se tão valorizados que demonstraram interesse em apresentar a dramatização a um público externo à sala de aula.

O *PowerPoint* reapareceu como guia para a realização das tarefas, mas, desta vez, observando-se uma nova dinâmica: as peças, ao invés de avançarem para o inimigo, começaram a recuar para as posições iniciais, aspeto relacionado com o imprevisto do próprio texto. As tarefas contribuíram para a relação entre as várias partes do mesmo e para a interpretação das camadas de sentidos, em constante relação com o mundo. De maneira a modificar a dinâmica e a otimizar o tempo, a leitura do epílogo foi realizada por mim, no papel de Actor, escutando os alunos atentamente a leitura, para, no final, conseguirem dar por concluído as restantes tarefas. Destaca-se a última pergunta por funcionar como conclusão da mensagem da obra e por desenvolver o *Pensamento Crítico e Criativo*, competência essencial do PASEO: “considera importante sonhar com a paz? Por que motivo?”. A obra em análise apresenta ao leitor a guerra de forma cómica e humorística com o intuito de suavizar os contornos do próprio tema e, ao mesmo tempo, de acentuar a crítica social. Subscrevendo as palavras de Ricoeur (1994), os povos não podem viver sem utopia, do mesmo modo que as pessoas não podem viver sem sonhos. Sendo as crianças as sementes de um novo porvir, é missão dos educadores levá-las a refletir sobre os problemas que existem no mundo, mas também a sonhar com um mundo melhor, mais humano e mais justo. Só assim poderão aprender a colocar-se no lugar do outro e a orientar-se por princípios de não-violência, de respeito e de empatia (Savater, 2001). O facto de ter chamado a R. A. ao quadro para escrever a resposta que havia rapidamente esboçado no manual de interpretações promoveu uma mudança na dinâmica. Paralelamente, aproveitei esse momento para levar os alunos a

refletirem sobre a estrutura sintática, através da leitura em voz alta da resposta, à medida que era construída. Também na resposta à pergunta 6 chamei uma aluna ao quadro, o que evidenciou a minha preocupação em partir das respostas dos alunos para obter uma resposta final. Além disso, foi visível a relação empática professor-aluno e aluno-professor, destacando a capacidade de ouvir e de dar *feedback* às suas observações, numa perspetiva construtiva e de co-construção do saber. Importa ainda sublinhar que a gestão do tempo se revelou eficaz em ambas as aulas, permitindo concretizar integralmente as experiências pedagógicas planificadas. Aos princípios da minha prática, juntou-se o poder da literatura – “a leitura da literatura é a que melhor nos pode ensinar a viver com humanidade e dignidade”⁴ (Guerrero-Jiménez, 2015).

3.7.4.2. HÁ CASAS PARA TODOS NESTE TABULEIRO: O FIM DO IMPÉRIO COLONIAL E A COMUNICAÇÃO HISTÓRICA EM TEXTO TEATRAL

Como referido na parte inicial do subcapítulo, os conteúdos da aula de HGP inserem-se, mais uma vez, no domínio *O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade*. A referência à independência das colónias encontra-se, nas AE, reduzida aos objetivos “identificar/aplicar os conceitos: democracia, descolonização” (p. 8) e “caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982” (DGE, 2018g, p. 9). O manual dos alunos realça o fim do Império Português do Ultramar, abordando a autodeterminação dos povos africanos com incidência nas datas da respetiva independência e nos casos extraordinários de Timor e de Macau. Apesar de a base da aula de HGP ser sempre a análise de fontes, optei por, desta vez, tendo em conta o conteúdo e objetivos de aprendizagem, realizar questões mais diretas e objetivas, comprovando a apetência dos alunos por este tipo de perguntas, de compreensão literal, o que resultou, sem dúvida, no aumento de participação (todos os alunos participaram nesta aula). Saída da aula supervisionada de Português para a aula de HGP, não tive tempo de distribuir estrategicamente pelas mesas as bandeiras dos países/regiões que formavam o

⁴ Tradução livre. No original: “la lectura de la literatura es la mejor que nos puede enseñar a vivir humana y dignamente”.

Império Português Ultramarino, no ano de 1974, juntamente com um envelope que continha o recurso orientador da aula. Apesar disso, rapidamente me adaptei e entreguei uma bandeira, de forma aleatória, aos alunos. Foi nesta aula (a última do semestre) que pude verificar o interesse dos alunos por conhecimentos de Geografia — em pouco tempo identificaram os países e a região representada por cada uma das bandeiras, surpreendendo-me. Importa referir que a C. Y., aluna santomense, mostrou-se mais motivada do que alguma vez havia visto, facto que se fundamenta na reação que teve quando avistou a bandeira de São Tomé. Após entregar o guião *No palco da História*, a I. S. respondeu à questão “de que forma se relacionam as bandeiras com o contexto histórico que estamos a estudar?”, situando-nos na temática da aula e escolhendo um subtítulo para o guião — a independência das colónias.

A aula abriu espaço à interpretação de fontes escritas, desta vez em grande grupo, a partir das quais foram feitas anotações no mapa apresentado, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos — nome do país/região, data de independência, tópico de chamada de atenção (quando necessário). Entre a abordagem da autodeterminação dos povos africanos e o estudo da independência de Timor e de Macau, surgiu, sem os alunos estarem a contar, o testemunho de um retornado, lido por mim, que deu lugar a uma reflexão e partilha de vivências, nomeadamente por parte do A. L., que tinha conhecimento e recordou as origens da avó. Posto isto, os alunos desenharam, no mapa, setas dos novos países para Portugal, assinalando o regresso de milhares de portugueses à antiga metrópole. Com o intuito de desenvolverem, a partir da dramatização de um texto, a capacidade de comunicarem historicamente, desafiei os alunos: “vamos contar aquilo que aprendemos a partir da apresentação de um texto teatral!” (cf. Apêndice H2). De um saco surpresa, retirei os adereços que se juntaram às bandeiras, pulseiras com fitas das cores que serviram de adereço para as personagens. Apesar de não ter havido tempo para a dramatização do texto, na parte da frente da sala, os alunos foram lendo, em voz alta, de forma expressiva enquanto preenchiam os espaços para consolidação de conteúdos. O texto, por mim elaborado, termina com uma réplica, dita em uníssono, que evoca valores de Cidadania e Desenvolvimento — “somos a união de muitas vozes, o resultado de diferentes escolhas e em cada memória a identidade

em transformação. Viva!” — gritaram os alunos e bateram palmas à união dos povos e ao respeito pelas outras culturas.

3.7.5. A LIBERDADE CHEGOU COM A PRIMAVERA: PROJETOS PARA E COM A COMUNIDADE

Com o objetivo de incentivar os alunos a refletirem sobre o valor da liberdade e a celebrá-lo em articulação com a comunidade educativa, implementei o projeto *Assaltos Poéticos de Abril*, anteriormente realizado na Escola Superior de Educação do Porto, em coorganização com a minha orientadora.

As portas das salas do 2.º e 3.º CEB abriram-se à poesia, provocando o efeito-surpresa de um “assalto” aplaudido, protagonizado por alunos de várias turmas do 6.º ano com as quais contactámos e que, voluntariamente, se inscreveram para fazer cumprir Abril. Assim, homenageámos poetas que deram — e continuam a dar — voz à liberdade, como Sidónio Muralha (1920-1982), Manuel Alegre (1936), Sophia de Mello Breyner, Luísa Ducla Soares e João Pedro Mésseder, entre outros. A ação decorreu na semana seguinte ao 25 de Abril, de modo a não se sobrepor a outras atividades previamente planeadas, e acabou por ser prolongada no mês de maio, motivada pela iniciativa de duas alunas do 6.º B (C. B. e M. I.), que reforçaram, por *e-mail*, a vontade de continuar o projeto. Nessa nova intervenção, foram lidos, na sala dos professores, os poemas “As Mãos” (*O canto e as armas*, 1967) de Manuel Alegre, e “Cantiga de Abril”, de João Pedro Mésseder. Sublinho, neste contexto, a importância de dar visibilidade ao trabalho dos alunos, não apenas junto dos colegas de outras turmas, mas também junto dos professores, fomentando a partilha de saberes. Estou ciente, também, de que o estímulo de um professor é a chave para atingir grandes feitos, nomeadamente elevar a autoconfiança dos alunos. Com esse objetivo, elaborei um vídeo com as leituras realizadas, que publiquei na *Classroom* da turma.

Para além deste projeto, e sendo anualmente contactada pela Associação de Professores de Educação Musical, com a divulgação de diversas iniciativas, tive finalmente o prazer de poder participar, com uma letra escrita pela turma do 5.º C, na 5.ª edição do projeto *Canção à espera*

de palavras. O principal objetivo da atividade consistiu na criação de uma letra para uma melodia composta por músicos portugueses, neste caso, pela banda Capitão Fausto, no presente ano letivo. A co-construção da letra decorreu em dois momentos semanais de coadjuvação, seguindo várias etapas: a audição e interiorização da melodia; uma chuva de ideias sobre possíveis temáticas, seguida de votação, que elegeu o próprio ato de “estar à espera de palavras” como mote para a escrita; a audição da melodia e a escrita intercalada de versos, em grande grupo, tendo em conta a sua estrutura melódica e rítmica; e, por fim, a etapa da revisão, com sugestões de melhoria e aprovação final por parte dos alunos. Desde o primeiro dia, todo o processo decorreu num verdadeiro espírito de cooperação, refletindo-se numa forte ligação emocional à canção. A turma do 5.º C, embora participativa, interessada e unida, é constituída por alunos com personalidades que, por vezes, se incompatibilizam entre si, exigindo do professor especial gestão da dinâmica entre pares, no sentido de resolver conflitos e de regular o ruído em sala de aula. A canção, intitulada *Palavras para dizer*, acabou por tornar-se um hino à liberdade, que ganhou forma a partir da comparação entre elementos da natureza e os anseios dos alunos: “o céu é a minha casa / as estrelas são paredes / as nuvens são as janelas / desejo ser tão livre como elas / e assim saber voar e saber como amar” (vv. 15-19) (cf. Apêndice I).

Por fim, surgiu o projeto, de participação voluntária, em homenagem a um dos maiores guitarristas e compositores portugueses de todos os tempos: Carlos Paredes. A iniciativa foi integrada no *Plano Anual de Atividades*, após ter sido aprovada pelo Conselho Pedagógico. Concretizado no espaço de apresentações da Biblioteca Escolar, o projeto intitulado *As cordas livres de uma guitarra* recebeu, em duas sessões distintas, agendadas pela professora C. F. (responsável pela biblioteca), alunos de 5.º e 6.º anos, tendo como objetivos: (i) celebrar o centenário do compositor e guitarrista; (ii) dar a conhecer a pessoa e respetiva obra aos alunos; (iii) reconhecer Carlos Paredes como um opositor à ditadura, uma figura de resistência; (iv) explorar as potencialidades das artes para despertar emoções. Ambas as sessões promoveram o contacto com a obra *O menino que se apaixonou por uma guitarra* (2008), de José Jorge Letria, — mais recentemente editado sob o título de *O meu primeiro Carlos Paredes* (2025), — obra de matriz biográfica, recriada através de linguagem poética, que deu a ver aos alunos um retrato afetivo do músico, tendo por base uma educação para a

memória histórica e cultural. O acompanhamento da leitura com temas do compositor contribuiu ainda mais para a expressão de emoções, foco da sessão com o 5.º ano, na qual, após a leitura, foi feito um exercício de escrita de palavras, do qual surgiram até alguns versos escritos por uma aluna (A. N.) — os versos foram transpostos para um cartaz, em que as palavras ganharam forma de notas musicais. Já com os alunos do 6.º ano, foram reforçadas as vivências do músico, nomeadamente o contexto histórico em que viveu, acordando com os alunos que seria interessante completar o cartaz realizado com uma linha que marcasse os principais momentos da vida, realçados na obra, como forma de informar e dar a conhecer o percurso à restante comunidade (cf. Apêndice J). Assim, como refletido pelos alunos, Carlos Paredes “ficará eternamente na História”.

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA. O PROJETO ACENDAM-SE OS LIVROS!

O projeto de investigação que apresentamos foi inicialmente desenhado na Unidade Curricular *Investigação em Educação*, tendo sido algumas das etapas redefinidas, devido aos múltiplos desafios que foram surgindo. Este projeto suporta-se na conceção atual de currículo e de gestão curricular, que concebe o professor não como um “mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas como um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001). Valorizando a heterogeneidade dos contextos e a observação enquanto ferramenta que permite ao professor fazer face às especificidades (Estrela, 1990), comprometemo-nos com o desenvolvimento de um projeto que pudesse contribuir para a melhoria da qualidade da educação do contexto de estágio, nomeadamente da turma do 3.º ano de escolaridade que acompanhei desde o primeiro dia da PES até ao final do ano letivo.

Num cenário em que “os livros perderam o seu estatuto privilegiado” (Desmurget, 2023, p. 244), torna-se possível afirmar que existe entre os alunos e o ato de leitura um visível distanciamento. Na sociedade atual, a previsibilidade e a regularidade deste indesejável fenómeno coadunam-se com a inevitabilidade de se agir sobre ele, já que o livro e a leitura literária são alicerces do desenvolvimento humano. Estando o professor-investigador motivado a agir, dá-se o primeiro grande passo no desenho de um projeto: a formulação de uma ou mais questões de partida. Estas devem espelhar de forma clara, exequível e pertinente aquilo que se procura saber (Quivy & Campenhoudt, 1998). Tendo como principal intenção a avaliação do modo como os hábitos de leitura literária contribuem para a melhoria da competência lecto-literária e para o desenvolvimento emocional, intelectual e social, elaborámos as seguintes questões de investigação: De que forma a promoção de hábitos de leitura literária, em contexto escolar, influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da competência lecto-literária dos alunos do 1.º CEB?; De que modo a promoção de hábitos de leitura, em contexto escolar, pode ter efeitos a níveis emocional, social e intelectual em alunos

do 3.º ano de escolaridade? Esta foi, portanto, a chave que permitiu canalizar o nosso trabalho, unificá-lo.

A intencionalidade reflexiva do projeto espelha-se igualmente nos títulos, de natureza metafórica, escolhidos para os capítulos que se seguem. A expressão *acendam-se os livros* invoca a ideia imperativa de dar-lhes luz e, por conseguinte, de retirá-los da penumbra em que se encontram, seja numa sala de aula, seja numa estante esquecida de uma qualquer biblioteca, e de os tornar presentes no dia a dia escolar. Trata-se, pois de uma resposta à necessidade de mediação leitora e de (re)colocar o texto literário no lugar central que lhe pertence e que tem na formação de crianças e na sociedade em geral. Neste seguimento, e porque o texto literário tem sido relegado para segundo plano ou, ainda mais frequentemente, utilizado em práticas de caráter instrumental ou funcionalista, a chamada à ação tornou-se categórica dada a urgência de proporcionar aos alunos uma experiência estética, ética e afetiva. Assim, os títulos alinham-se com o objetivo delineado para este projeto e com a ideia de que o professor deve despertar nos alunos a sensibilidade para admirar a beleza das coisas que nos rodeiam. Segundo Crépu (2006), encontrarmos “no fundo de cada livro como uma luz feita de sombras, [a] experiência fundamental que é, afinal, a iniciação ao mundo e à finitude” (p. 66).

4.1. ACENDAM-SE OS LIVROS: PORQUÊ, PARA QUÊ E PARA QUEM?

4.1.1. OS LIVROS SUBMERSOS NA ESCURIDÃO

Afirmações como “não gosto de ler”, “ler é uma seca” e/ou “quando requisito um livro, não o tiro da mochila” ecoavam na sala e nos corredores, evidenciando que a catástrofe pessoal e social, para que Desmurget (2023) nos alerta, está longe de ser uma ilusão. De facto, a percentagem de leitores entre as novas gerações é assustadoramente baixa. Tão ou mais preocupante é o facto de os agentes educativos, responsáveis pela mudança, nomeadamente os professores e a própria escola, muitas vezes reforçarem esta tendência ao substituírem os livros por recursos que os alunos supostamente preferem por já conhecerem e dominarem.

Paralelamente, a leitura literária tem vindo a perder espaço, sendo frequentemente relegada para segundo plano (Desmurget, 2023).

A partir da observação *in loco*, pude verificar que os alunos não acedem integralmente aos livros, enquanto objeto físico, mas apenas a excertos fornecidos pelo manual escolar. A esta situação acresce, por um lado, o facto de, na maior parte das vezes, serem textos não literários, e, por outro, tratando-se do texto literário, privilegia-se a abordagem dos textos em prosa narrativa, não havendo espaço para o contacto sustentado e conseqüente construção de sentidos com textos pertencentes aos modos lírico e dramático. Esta desvalorização do livro e da leitura literária, muitas vezes fruto do facilitismo ou do próprio desinteresse dos professores pela leitura, tem conseqüências profundas nas aprendizagens dos alunos. Recordo que, no 3.º ano, nos primeiros meses de estágio, as repercussões transpareciam na leitura em voz alta, em que os alunos denunciavam dificuldades na articulação de palavras e de frases, na fluência e nos aspetos prosódicos e melódicos, como a entoação, o ritmo e a intensidade. Não tendo como foco a leitura em voz alta, é inegável que esta permite perceber a ausência de competências leitoras adquiridas ou consolidadas, resultando daí uma leitura deficitária e não prazerosa, em que a descodificação e a construção de sentidos não se efetivam (Jean, 2000). Além disso, as dificuldades na leitura apresentavam influência direta na escrita, persistindo erros ortográficos e sintáticos, na nossa opinião, possivelmente minimizados caso houvesse um maior investimento no desenvolvimento da competência lexical dos alunos, através do contacto assíduo com o texto literário, pois só este possibilita o acesso às palavras (conhecidas e novas) na sua dupla dimensão, conotativa e denotativa. As limitações nas competências leitoras dos alunos repercutem-se, como é de conhecimento público, noutras áreas curriculares, dificultando, por exemplo, a compreensão de enunciados e a autonomia na realização das atividades. Desta forma, existia e continua a existir, neste contexto, a necessidade imperativa de acender a luz da leitura e do livro.

4.1.2. A LUZ DA LEITURA

Acender a luz da leitura é um dever do professor e um direito dos alunos, não só por a *Leitura* e a *Educação literária* serem domínios essenciais do ensino do Português no 1.º CEB (DGE,

2018b), mas também pelos benefícios inerentes a hábitos de leitura. Assim, como exprime Petit (2020), “só uma certa prática das artes e das humanidades [consegue] responder a questões muito actuais das sociedades democráticas, em particular através do desenvolvimento das capacidades emocionais, imaginativas e narrativas” (p. 6). A literatura liberta, transforma a vida em algo mais belo e leva-nos a conhecer o mundo, construindo sentidos sobre ele. Os livros alargam o nosso universo, promovem as interações com os outros, desenvolvem a inteligência emocional.

Segundo Solé (2012), o conceito de competência leitora é, sem dúvida, complexo, já que envolve diversos níveis. O primeiro, o nível executivo, refere-se à competência de descodificação, ao reconhecimento de letras, de palavras e de frases, ou seja, ao domínio do sistema modelizante primário que é a língua materna; o segundo, o nível funcional, diz respeito à utilização da leitura como forma de responder às exigências da vida quotidiana, isto é, a um uso comunicativo estandardizado; já o terceiro nível, o instrumental, concebe a leitura como ferramenta para adquirir informações e aceder ao conhecimento; por fim, o último nível, o epistémico, implica a compreensão crítica e envolve ações como pensar, analisar e contrastar perspetivas.

Já a competência lecto-literária define-se, de forma *tout court*, como o conjunto de saberes que permitem ler e interpretar um texto literário. O processo de leitura e de interpretação de textos literários exige do leitor dois tipos de movimentos (centrífugo e centrípeto) que cooperam na construção dos sentidos da leitura literária e na construção do leitor literário. Enquanto responsável pela ativação metacognitiva do processo de leitura, o leitor descodifica a estrutura de superfície do texto, cruza conhecimentos prévios (experiências estéticas, circunstâncias de vida) e interpreta sentidos ocultos na estrutura profunda do texto literário, ou, nas palavras de Umberto Eco (1993), nas dobras profundas do texto, naquela zona que se entretece do não-dito e que “requer movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do leitor” (p. 54) e do mediador de leituras. Através da experiência de leitura literária acumulada, como referiu Mendoza Fillola (2004), o leitor assume modelos e capta a funcionalidade do discurso literário, observa e valoriza os recursos, as particularidades de uma tipologia textual, de um género e, no conjunto, infere novos conhecimentos sobre o feito

literário, o que lhe permitirá ampliar competências comunicativas e interrelacionais. O processo de formação de um leitor literário é contínuo e só através do contacto permanente com os textos do sistema literário (lírico, narrativo e dramático) poderá construir uma competência lecto-literária, ampliar o léxico, reconhecer estruturas sintáticas, ser confrontado com novas possibilidades combinatórias, com expressões idiomáticas, familiarizar-se com microestruturas textuais, como prosódia, métrica, ritmo, imagens, recursos expressivos, e macroestruturas relativas a géneros, modos, entre outras especificidades da linguagem literária.

4.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Tendo em conta que a escola é um espaço de confluência social e cultural, que se perfaz de relações humanas, a construção social terá como ponto de partida a observação e a resposta a questões “em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferida um sentido” (Denzin & Lincoln, 2013, citado por Amado, 2017, p. 42). Nesta moldura, o paradigma fenomenológico-interpretativo focaliza-se na investigação e na compreensão da forma como a experiência social é criada e interpretada pelos indivíduos. Deste modo, ajusta-se ao estudo em questão, na medida em que me permitiu explorar perceções e experiências de alunos, professores e famílias quanto a hábitos de leitura literária e dos seus efeitos tanto a nível do desenvolvimento da competência lecto-literária como da sua influência a níveis intelectual, social e emocional. Enquanto professora e investigadora em formação, acompanhei todo o percurso de perto, recolhendo informações de forma sistemática, com o objetivo de promover mudanças sociais, de redefinir e de reorganizar hábitos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a estratégia geral de investigação aplicada foi a Investigação-Ação, cujo principal objetivo reside em “obter respostas aplicáveis na prática do quotidiano dos próprios intervenientes” (Traqueia, *et al.*, 2021, p. 34). Esta metodologia, caracterizada por um processo cíclico que explora a relação entre o indivíduo e o social, envolve as etapas de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização), conforme descrito por Coutinho *et al.*, 2019 (citado por Traqueia *et al.*, 2021). Adequa-se a este estudo por possibilitar quer uma implementação de intervenções práticas quer uma

avaliação continuada dos efeitos na pretendida promoção de hábitos consistentes de leitura literária, contribuindo para a responsabilização da escola pela criação de hábitos de leitura.

Diagramaticamente, os objetivos, as técnicas e os instrumentos de investigação considerados distribuem-se e articulam-se da seguinte forma:

Q1 | De que forma a promoção de hábitos de leitura literária, em contexto escolar, influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da competência lecto-literária dos alunos do 1.º CEB?

Objetivos

O1	Compreender as perspetivas dos diferentes agentes sobre os livros e o modo como os hábitos de leitura influenciam o desenvolvimento da competência lecto-literária.		
Agentes	Alunos	Pais e/ou encarregados de educação	Professora cooperante
Recolha de dados	T1 Inquéritos por questionário		T2 Inquérito por entrevista semiestruturada I1 Registos audiovisuais
	T3 Observação participante I1 Registos audiovisuais		T3 Observação participante
	T4 Entrevistas informais		T4 Entrevistas informais
	T4 Notas de campo		T4 Notas de campo
O2	Analisar a influência da criação de hábitos de leitura literária no desenvolvimento da competência lecto-literária.		
Agentes	Alunos		
Recolha de dados	T1 Inquérito por questionário T3 Observação participante com folhas de registo (I2) T4 Entrevistas informais T6 Tarefas do clube de leitura I1 Registos audiovisuais I3 Registos fotográficos T7 Grupo focal I1 Registos audiovisuais		

Q2 | De que modo a promoção de hábitos de leitura, em contexto escolar, pode ter efeitos a níveis emocional e social em alunos do 3.º ano de escolaridade?

O1	Avaliar os efeitos da leitura literária a níveis emocional, social e cognitivo/intelectual (vulnerabilidade emocional, relacionamento)
Recolha de dados	T3 Observação participante com folhas de registo (I2) T7 Grupo focal

Tabela 2: Questões (Q), objetivos (O), técnicas (T) e instrumentos (I) considerados

Para dar resposta ao objetivo um, foram utilizados técnicas e instrumentos de recolha de dados, adaptados à função de cada um na comunidade escolar, que se prendem com inquéritos por questionário (respondidos por alunos e cuidadores), inquérito por entrevista formal e semiestruturada à professora cooperante, entrevistas informais aos alunos, observação participante, registos audiovisuais e notas de campo.

O contacto com os pais e/ou encarregados de educação foi facilitado pela participação na reunião de pais de final de 1.º semestre, momento em que os presentes preencheram os questionários. Apesar de ser nosso objetivo criar um cenário que primasse pela igualdade de circunstâncias, por estarem muitos pais ausentes, acabei por permitir que os alunos recolhessem as respostas em casa, assinalando, aquando da análise dos dados, a existência desta variável. Esta técnica deu-nos a possibilidade de proceder a correlações sobre hábitos, comportamentos e opiniões, para além de viabilizar o envolvimento de um maior número de pessoas.

Os questionários foram construídos de forma mista, contendo questões de resposta fechada e de resposta aberta que se complementam, já que, segundo Hill (2014, citado por Batista, *et. al.*, 2021), a aplicação de um inquérito por questionário não se limita à investigação quantitativa, sendo também relevante no âmbito de investigações qualitativas. Inserindo-se no paradigma construtivista, a Investigação-ação mostra preferência por uma abordagem mista, pela junção das duas perspetivas. Assim, a análise quantitativa foi posta em prática aquando do tratamento das respostas às perguntas objetivas (de resposta fechada), contribuindo para o estabelecimento de correlações entre variáveis e para a definição de

relações de causalidade. A apresentação a partir da estatística descritiva e da expressão gráfica dos dados, favoreceu a sua interpretação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Juntamente com entrevistas informais, foi conduzida uma conversa semiestruturada com a professora cooperante, da qual resultaram dados descritivos que nos permitiram desenvolver ideias sobre a sua interpretação do mundo. Aqui, seleccionámos, como instrumento de recolha, o registo audiovisual. Foram ainda utilizadas, como técnicas de recolha, as notas de campo, que possibilitaram datilografar com veracidade e de forma completa as informações (Bogdan & Biklen, 1994). Com os alunos, optámos pelas entrevistas informais, estabelecendo diálogos no dia a dia.

Enquanto ferramenta fundamental de trabalho de um professor, a observação esteve presente ao longo de todo o projeto, permitindo a compreensão contínua das interações e dos fenómenos que acontecem num determinado contexto, participando os observadores na vida do grupo estudado (Estrela, 1990). Uma vez que a perspetiva qualitativa exige um contacto de longo prazo com o contexto e com as pessoas que nele se encontram, é inevitável que as crenças do investigador exerçam influência sobre o modo como observa. Alguns autores identificam este aspeto como a força da investigação em educação, valorizando o comportamento humano enquanto processo subjetivo (Bogdan & Biklen, 1994).

A observação, bem como os grupos focais, foram postos em prática de modo a compreender de que forma os hábitos de leitura literária influenciam os alunos a nível intelectual, social e emocional, através de questões que se prendem com o relacionamento interpessoal, com a possível melhoria de situações de vulnerabilidade emocional, identificadas em contexto, e com a capacidade de gestão de conflitos.

4.3. CLUBE DE LEITURA

O verbo ler não aceita o imperativo.

Daniel Pennac, *Como um romance*, 1992

Como metodologia mediadora da leitura em contexto escolar, seleccionámos o clube de leitura, abordagem pedagógica centrada no aluno e na valorização da leitura literária como prática formativa e humanizadora. Como refere Teresa Colomer (2007), “aprender a ler literatura é aprender a olhar o mundo através de outros olhos e a entender melhor a complexidade humana” (p. 12). Assim, propusemos este clube de leitura como espaço de mediação onde a leitura deixa de ser solitária para se tornar coletiva, dialógica e interpretativa. Do ponto de vista didático, os clubes de leitura apresentam-se como uma metodologia ativa de ensino, promotora de competências múltiplas: leitura compreensiva e inferencial, expressão oral e escrita, pensamento crítico e capacidade de escuta. Concebem-se, desta forma, quatro pilares fundamentais para a compreensão de textos – ler, escrever, falar e escutar – pressupondo-se uma visão globalizante da linguagem, por meio de interações sociais através das quais é possível formar-se uma comunidade de leitores (Terwagne, *et al.*, 2013).

Tal como defende Daniel Pennac (1992), em epígrafe, “o verbo ler não aceita o imperativo” (p. 135), e é justamente nessa liberdade, sustentada pela mediação cuidadosa do professor, de bibliotecários ou de outros agentes culturais, que os clubes criam condições de envolvimento afetivo, estético e cognitivo com o fenómeno literário que nos textos ganha espessura. Ademais, os clubes de leitura permitem diversificar as práticas escolares e alargar o contacto com obras fundadoras, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação mais íntima e pessoal com a literatura. Contudo, para que a manutenção de uma cultura leitora se concretize, não basta criar um ambiente social rico em livros; é igualmente importante que os mediadores se deixem imergir em sentidos despertados pelos textos que pretendem partilhar, assumindo-se também como leitores. Nesse sentido, como sublinha Aidan Chambers (1934-2025), ao longo da obra *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (2007), é essencial que os jovens tenham acesso a espaços onde possam trocar ideias sobre os livros que leem, com outros leitores, em ambientes onde a leitura seja partilhada e valorizada. Só desta forma conseguirão, em conjunto, ultrapassar os sentidos literais do texto, recorrendo a estratégias de formulação de hipóteses, de questionamento e de reflexão sobre os próprios sentimentos (Terwagne, *et al.*, 2013).

A implementação de um clube de leitura articula-se, neste sentido, com os princípios do PASEO, que valoriza a formação de alunos críticos, criativos, com sensibilidade estética, ética e cultural, e responde às AE de Português, ao promover: a) o contacto regular com textos literários; b) a fruição estética; c) a capacidade de análise e comentário crítico; e d) a valorização da leitura como prática social e cultural (DGE, 2018b).

No caso concreto da minha prática, o clube de leitura revelou-se um dispositivo formativo estruturado, promoveu a educação integral e humanista dos alunos, sendo certo que, como bem afirma Michèle Petit (2008), “a leitura literária oferece um refúgio e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de transformação interior” (p. 18). É, por isso, um espaço privilegiado de educação pela literatura e através dela, contribuindo para a formação de leitores reflexivos e cidadãos mais conscientes. Importa realçar que procurámos promover momentos lúdicos, de convivência e alegria, afastando-nos de um espírito de repreensão que, segundo Desmurget (2023), se refletiria em efeito contrário, promovendo a aversão à leitura e não a formação leitora.

4.4. A VALIDADE E A ÉTICA

Os investigadores [devem assumir] sempre que a investigação irá refletir os seus próprios valores
Bogdan & Biklen, *Investigação qualitativa em educação*, 1994

Recuperando a citação em epígrafe, que guiou a ação em contexto, destacamos o caráter ético desta investigação, conscientes de que a ética constitui uma responsabilidade fundamental perante as pessoas com quem interagimos e os dados que recolhemos, aos quais devemos respeito, devoção e fidelidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Em primeiro lugar, assegurou-se que todos os agentes participaram no projeto de forma autónoma, informada e consciente. Para isso, foram utilizados consentimentos informados (cf. Apêndice K), dirigidos a todos os intervenientes ativos no projeto, tendo sido esclarecidos sobre diferentes aspetos, tais como, objetivos, métodos de investigação, de recolha e de análise de dados, potenciais riscos e benefícios envolvidos, garantia de anonimato, entre outros. No caso das crianças, dado serem menores de idade, a sua participação dependeu do consentimento prévio dos pais ou encarregados de educação. Contudo, as próprias crianças

foram informadas sobre todos os passos do projeto, de uma forma adequada à sua idade, zelando sempre pelos seus direitos. Para além disso, torna-se quase evidente referir que nenhum dos agentes foi exposto a riscos físicos ou psicológicos, primando-se pelo respeito individual e coletivo, pela criação de um ambiente de cooperação. Por fim, os dados e resultados da investigação pautaram-se pela honestidade, subscrevendo a opinião de Bogdan e Biklen (1994) de que “confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista” (p. 77). Assim, mesmo que os resultados obtidos não sejam conclusivos ou não evidenciem dados positivos desejados, serão apresentados sem distorção. A este nível, importa referir que a credibilidade e a validade são garantidas pela triangulação de dados, que envolve múltiplos métodos de recolha e fontes. Enquanto investigadora em formação, analisei os dados recolhidos, articulando-os com a minha interpretação e a de outros intervenientes, distanciando-me, refletindo e dialogando com os diferentes posicionamentos. Para além disso, o projeto consta de um referencial teórico adequado, sendo os fenómenos estudados à sombra da leitura. Evidencia-se, portanto, a triangulação de lentes teóricas, de instrumentos e de técnicas de recolha de dados, assim como da tipologia dos mesmos.

4.5. HÁBITOS E PERSPETIVAS

A tabela que se segue sintetiza os agentes educativos inquiridos no âmbito da recolha de dados (cf. Apêndices L, M, N e O) sobre hábitos de leitura e perspetivas em torno da prática leitora. Foram auscultados vinte pais e/ou encarregados de educação, vinte e dois alunos e a professora cooperante, representando os principais intervenientes no contexto educativo em análise:

Agentes inquiridos	N.º de inquiridos
Pais e/ou encarregados de educação	20
Alunos	22
Professora cooperante	

Tabela 3: Universo de inquiridos

As questões “gosta(s) de ler?”, “com que regularidade lê(s) um livro?” e “considera(s) a leitura importante?” foram respondidas pela totalidade dos inquiridos. Após análise das respostas, conclui-se que apenas dois encarregados de educação afirmaram não apreciar a leitura e quatro assinalaram a opção *mais ou menos*. As justificações apresentadas relacionam-se, sobretudo, com a falta de tempo decorrente da sobrecarga de tarefas diárias, aspeto igualmente evidenciado na resposta seguinte: seis indicaram ler raramente, cinco referiram fazê-lo semanalmente e nove afirmaram ter hábitos de leitura diários. A professora cooperante afirma que a leitura é uma das suas atividades favoritas e que tem por hábito ler vários livros em simultâneo. Relativamente aos alunos, a grande maioria (86%) respondeu afirmativamente, tendo apenas três alunos referido que gostam mais ou menos de ler.

Através de uma análise por representatividade, concluí que os motivos apresentados pelos alunos se relacionam com dificuldades na leitura em voz alta, o medo de errar, a extensão dos textos e a falta de hábitos de leitura. A maior parte dos alunos justifica o gosto pela leitura na curiosidade despertada pelas diferentes histórias, no prazer e no divertimento proporcionados, bem como na possibilidade de aprender e de viajar através da imaginação. Os pais e a professora cooperante partilham destas opiniões, acrescentando que a leitura é uma importante fonte de conhecimento, que contribui para ampliar o vocabulário, para reduzir erros ortográficos, para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento da linguagem. Os pais identificam como principais dificuldades dos alunos a interpretação dos textos, o foco na leitura, a “preguiça” e a falta de estímulo. A professora denota limitações a nível da perceção do encadeamento das ações, dificuldades na descodificação e na compreensão global de um texto, realçando a desatenção e agitação dos alunos.

Relativamente aos hábitos de leitura, três alunos afirmam ler raramente, onze semanalmente e oito diariamente. Na opinião da professora, menos de metade da turma tem hábitos de leitura; afirma que apenas meia dúzia lhe entregam as fichas de leitura preenchidas e que, quando os questiona, têm sempre o livro da biblioteca dentro da mochila. Por sua vez, a maior parte dos pais assegura que os filhos têm hábitos de leitura e que conversam com eles sobre

os livros que requisitam na biblioteca — que 55% dos alunos afirmam ler todas as semanas. As respostas às perguntas subsequentes “costuma partilhar momentos de leitura com o(s) seu(s) filho(s)?” e “se respondeu “sim”, com que regularidade?” demonstram que, apesar de uma maioria absoluta (75%) ler livros para/com os filhos, 19% fá-lo diariamente, 56% semanalmente e 25% raramente, porque o tempo não permite ampliar os momentos de leitura.

No que se refere à disponibilidade em contexto familiar de livros apropriados para a faixa etária dos alunos, divergem as respostas entre pais e filhos: a globalidade de pais inquiridos declara dispôr de livros em casa, no entanto três alunos discordam da informação, como se pode verificar nos gráficos apresentados:

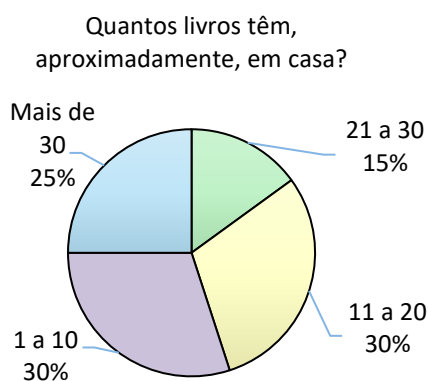


Gráfico 1 Número de livros em casa (pais)

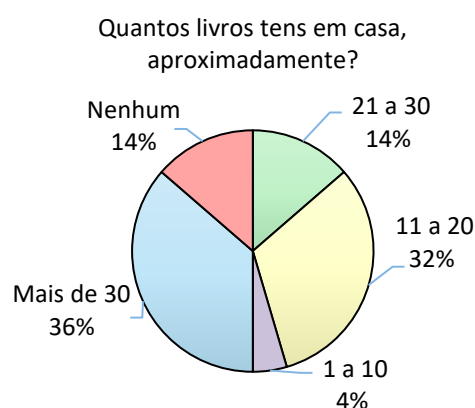


Gráfico 2 Número de livros em casa (alunos)

Quanto ao universo de livros com que contactam, verifiquei, nas respostas a “qual foi o último livro que leste, por iniciativa tua, fora da sala de aula” e “tens um livro favorito? Se sim, qual é?”, uma grande prevalência de livros não-literários, relacionados principalmente com desenhos animados e jogos. Entre estes, realçam-se títulos como *O grande lagarto da pedra azul*, de Papiniano Carlos (1918-2012), *O estranhão*, de Álvaro Magalhães (1951), *Papá, por favor, apanha-me a Lua*, de Eric Carle (1929-2021), *Pedro Malasartes*, de António Mota, *O príncipezinho*, de Antoine Saint-Exupéry (1900-1944), entre outros. Quando questionados sobre o nome de escritores, os alunos recordaram-se de António Torrado (11), de Luísa Ducla Soares (7), de Sophia de Mello Breyner (6) e de Eric Carle (1), referindo ainda o nome de uma escritora local, que não é reconhecida pela instituição literária (6). Importa salientar que sete

alunos não souberam nenhum nome. A professora reflete sobre o facto de os alunos conhecerem apenas escritores que leem diariamente.

Em relação aos hábitos de leitura em contexto escolar, a professora demonstra um esforço em promover a leitura, ainda que de forma pouco sistemática, por questões de gestão das rotinas e também de adesão por parte dos alunos. Afirma estar aplicada em promover a leitura autónoma, no entanto, confessa menor apetência para o literário, levando, para sala de aula, aleatoriamente, textos de diferentes tipologias, com maior incidência nos não-literários ou para-literários e participando no projeto *10 minutos a ler*, pontualmente, dando liberdade aos alunos para escolherem os textos que querem ler. O modo literário mais presente em sala de aula é o narrativo, sendo a professora da opinião de que o manual contribui para o desequilíbrio que se observa. No entanto, tem vindo a observar que “eles gostam muito de poesia, curiosamente”. O gráfico de análise das respostas dos alunos mostra a ordem de preferência dos alunos — texto dramático, texto lírico e texto narrativo. Quanto à facilidade de compreensão, o modo dramático destaca-se com nove alunos a indicarem-no como o mais fácil de entender, contrastando com apenas três que o consideraram difícil. O modo lírico, embora bem posicionado em termos de preferência, foi apontado por treze alunos como o mais difícil de compreender. Por sua vez, o modo narrativo surge equilibrado, com o mesmo número de alunos a considerá-lo fácil e difícil:

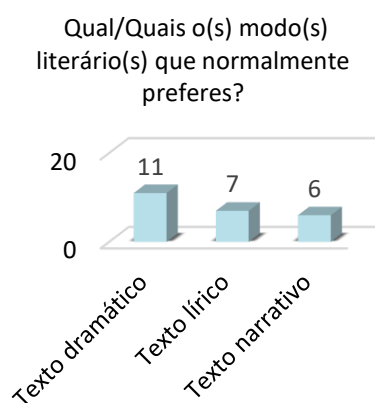


Gráfico 3 Modos literários preferidos pelos alunos

Qual, dos seguintes tipos de texto, é, para ti, o mais fácil e o mais difícil de compreender?

Modos literários	Mais fácil de compreender	Mais difícil de compreender
Narrativo	6	6
Lírico	7	13
Dramático	9	3

Tabela 4 Perceção dos alunos sobre a dificuldade de compreensão dos diferentes modos literários

A última pergunta do questionário permitiu-me averiguar a motivação dos alunos para uma possível aproximação aos livros e à leitura. Apenas cinco alunos não mostraram interesse, afirmando já estarem satisfeitos com a relação que têm. Todavia, dezassete justificaram a sua opção em respostas como: “para ter mais cuidado [sic.] com os livros”; “porque eu leio um bocadinho lento e mal”, “porque eu gosto de aprender na leitura”; “quero aprender mais”.

4.6. SESSÕES DESENVOLVIDAS

Os hábitos de leitura em contexto escolar foram promovidos ao longo de toda a prática, mas especialmente reforçados semanalmente a partir do dia vinte de fevereiro, visando o cumprimento dos objetivos de ação (OA): (OA1) permitir o acesso a textos literários genologicamente diversificados, dentro e fora da sala de aula; (OA2) ampliar o universo literário dos alunos; (OA3) formar leitores conscientes das escolhas literárias nos momentos de requisição de livros; (OA4) promover o contacto com escritores; (OA5) identificar possíveis melhorias no domínio da leitura literária. De modo a criar um vínculo dos alunos com este momento semanal, ou seja, a promover um sentido de pertença e de identidade de grupo e a reforçar a motivação, as sessões iniciavam-se com a repetição de momentos fixos, por forma a estabelecer rotinas ritualizadas: em coro, era cantado o hino do clube — o poema musicado “Um livro” (*Poemas da mentira e da verdade*, 2021) de Luísa Ducla Soares —, e entregue o cartão de leitor e o caderno de “memórias de um leitor em formação”; semanalmente, era sorteado o aluno responsável para apoiar nas tarefas e, também por sorteio, eram definidos novos lugares na sala, permitindo observar diferentes interações e dinâmicas entre pares. Os textos literários foram selecionados segundo os interesses temáticos dos alunos. As sessões, com duração habitual de duas horas, foram, por vezes, encurtadas. No seguimento desta metodologia de mediação modeladora da leitura literária, era apresentada uma ficha de identificação da obra, seguida de uma leitura-modelo e de leituras individuais e/ou intercaladas em voz alta. Estas duas últimas metodologias são basilares na mediação da formação leitora, na medida em que, ao ouvir o professor ler com expressividade, os alunos contactam esteticamente com a língua, aprendem a entoar, a marcar pausas e a interpretar, constituindo este momento um contacto afetivo com o texto (Colomer, 2007). No mesmo sentido, a leitura partilhada em voz alta é uma importante estratégia de construção coletiva

de sentidos a partir do texto e, por conseguinte, de compreensão, educando-se “o ouvido literário dos alunos e a sua sensibilidade para as possibilidades expressivas da linguagem” (Colomer, 2007, p. 116). Após este momento de receção e partilha literárias, procedia-se, apoiada na metodologia dialogante (Teberosky & Colomer, 2003; Freire, 1996), à compreensão do texto em grande grupo. De acordo com Freire (1996), a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e a informação só se transforma em conhecimento através do diálogo, isto é, a partilha de interpretações instiga ao levantamento de suposições, de perguntas e à justificação de opiniões, e resulta no desenvolvimento de uma autonomia intelectual. No mesmo sentido, Teberosky e Colomer (2003) defendem que a compreensão do texto literário não se esgota em respostas fechadas, antes reclama a negociação de significados e a apropriação do texto, sendo que “a leitura partilhada em voz alta e a posterior conversa sobre o texto são estratégias fundamentais para promover a construção do sentido” (p. 72). Em algumas sessões, desenvolviam-se experiências pedagógicas complementares, mas não menos importantes, como dramatizações e atividades de escrita com intenção literária, integradas na estética da receção e da criatividade. Não menos importante, dizíamos, porque mobilizam dimensões expressivas da leitura e possibilitam a apropriação do texto, por parte dos alunos, e a sua expansão através de uma produção pessoal e criativa.

Sessão 1	20/02 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do clube; • Leitura e interpretação do texto narrativo “Século XXVII, cidade de Alcochete” da obra <i>Três histórias do futuro</i> de Luísa Ducla Soares.
Sessão 2	27/02 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e construção de sentidos sobre o poema “Menina azul” da obra <i>Poemas da Mentira e da Verdade</i> de Luísa Ducla Soares; • Escrita <i>à maneira de</i>, inspirada na cor escolhida por cada aluno.
Sessão 3	06/03 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto e interpretação do texto narrativo “Os nove mandriões” do livro <i>Meninos de Todas as Cores</i> de Luísa Ducla Soares; • Experiência de compreensão reorganizativa; • Leitura em voz alta de um texto teatral criado a partir do texto estudado.
Sessão 4	13/03 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização do texto teatral, tendo em vista a apresentação aos pais.

Sessão 5	20/03 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo em grande grupo sobre a adivinha; • Leitura em modo de desafio de uma seleção de adivinhas de <i>O livrinho das adivinhas</i> de José Viale Moutinho.
Sessão 6	27/03 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de adivinhas em pequenos grupos sobre a temática da primavera; • Leitura em modo de desafio.
Sessão 7	03/04 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista informal aos alunos; • Preenchimento e apresentação de fichas de identificação de uma seleção de livros; • Leitura e audição do poema “Nadar no ar” da obra <i>Canções do Ar e das Coisas Altas</i> de João Pedro Mésseder.
Sessão 8	30/04 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de “Que livro é este?”, poema de João Pedro Mésseder dedicado ao clube de leitura; • Escrita colaborativa de “Que liberdade é esta?”.
Sessão 9	8/05 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da canção “Aquarela” de Toquinho; • Leitura e interpretação da obra <i>Como se faz cor-de-laranja</i> de António Torrado; • Desafio: como fariam outras cores?
Sessão 10	15/05 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da versão musicada dos poemas “A casa da música” e “A casa do cavalo” do livro <i>As casas das coisas</i> de João Pedro Mésseder; • Construção de sentidos sobre o poema; • Interpretação vocal.
Sessão 11	22/05 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação da visita do escritor João Pedro Mésseder.; • Ilustração de “Que liberdade é esta?”; • Escrita de “A casa do 3.º D”.
Sessão 12	23/05 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação da visita do escritor João Pedro Mésseder; • Ensaio das leituras e interpretações musicais de “A casa do cavalo” e de “Nadar no ar”.
Sessão 13	29/05 (4h)	<p>Visita do escritor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de “A casa do 3.º D”; • Leitura e interpretação musical de “A casa do cavalo” e de “Nadar no ar”, em conjunto com o escritor; • Diálogo em grande grupo sobre o <i>Haikai</i>; • Escrita individual de <i>Haicais</i>; • Leitura de “Que liberdade é esta?” <p>Grupo focal: recordar</p>

Sessão 14	30/05 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação aos pais de leituras, de poemas musicados e da dramatização de “Os nove mandriões”.
-----------	---------------	--

Tabela 5: Cronograma do projeto de investigação

4.7. RESULTADOS

Com base na planificação acima apresentada, passamos a refletir sobre as aprendizagens observadas e estratégias mobilizadas, com ênfase nas dificuldades e progressos identificados, apoiando-nos na análise dos dados recolhidos.

Uma das principais dificuldades dos alunos –, a compreensão reorganizativa, – evidenciou-se logo na primeira sessão, dedicada à leitura do texto “Século XXVII, na cidade de Alcochete”, da obra *Três histórias do futuro* (2015), de Luísa Ducla Soares. As respostas hesitantes a questões relacionadas com o reconto das ações e a ausência de uma análise crítica das motivações da personagem principal revelaram esse constrangimento e levaram-nos a acionar um momento expositivo, que foi prontamente interiorizado pelos alunos. No encontro seguinte, os alunos retomaram os pontos discutidos para situar um colega ausente, demonstrando reflexão sobre a mensagem do texto. A estrutura da narrativa foi novamente trabalhada nas sessões três e nove. A partir do texto “Os nove mandriões” (*Meninos de todas as cores*, 2010) da mesma autora, procedeu-se à construção de cartas (cf. Apêndice P) de alguns elementos que compõem a estrutura quinária proposta por Paul Larivaille (1974), como a Perturbação, a Transformação e a Situação Final, que os alunos ordenaram colaborativamente, promovendo e verificando-se o envolvimento e a atenção. Frases como “é primeiro do que o fogo!” evidenciam esse investimento. A dramatização do texto, com entradas e saídas de cena, reforçou a consolidação estrutural. Após esta sessão, na leitura de *Como se faz cor-de-laranja* (1992), de António Torrado, os alunos demonstraram maior atenção à sequência narrativa e às peripécias da personagem principal, ordenando os acontecimentos com recurso à auto e heterocorreção, como denota o seguinte diálogo:

“– (L. E.): Como queria fazer algas cor-de-laranja e não sabia fazer cor-de-laranja, porque na sua caixa de aguarelas não tinha, foi pedir ao sabichão muito mau sábio.

– (F. N.): Não foi o sábio o primeiro.”

Ao longo de todas as sessões, verificámos uma crescente motivação para a leitura de textos marcados pelo ritmo e pela musicalidade da linguagem. Destacamos, a este nível, a interpretação de poemas cuja estrutura métrica e rítmica favorecem a sua musicalização. Este percurso de aproximação afetiva e estética ao texto poético resultou numa mudança visível nas preferências leitoras: mais dois alunos passaram a eleger o poema lírico como o seu género preferido, o que constitui um indício do impacto desta prática na formação de leitores sensíveis, críticos e criativos.

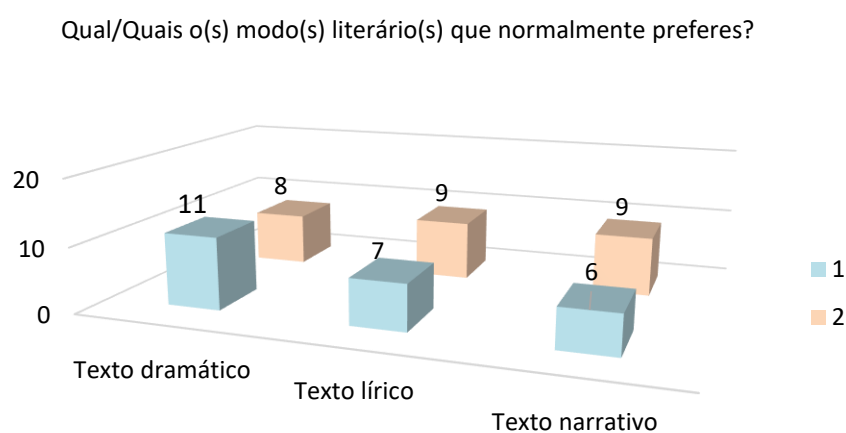


Gráfico 4 Preferência pelos modos literários: comparação entre os resultados do primeiro e do segundo questionário

Contudo, isso não significa que os alunos considerem os textos pertencentes ao modo lírico mais fáceis de compreender. Verificou-se, aliás, uma diminuição da frequência de alunos que os identificaram como tal (-3), ao mesmo tempo em que cresceu a amostra que os classificou como “mais difícil de compreender” (+4). Esta perceção reflete a dificuldade ainda sentida na análise de expressões conotativas, bem como uma limitada autonomia interpretativa. Ainda assim, quando devidamente estimulados, os alunos demonstram capacidade de se libertar do sentido literal, formulando hipóteses interpretativas curiosas e fundamentadas. A este nível, é reforçada a importância de não reduzirmos a poesia a uma única e/ou pré-estabelecida interpretação. Como sublinha Siméon (2015, p. 69), “não se trata tanto de ensinar poesia com vista a um saber, mas antes de potenciar a experiência e de familiarizar as crianças com este modo de expressar o mundo”, de abrir horizontes e de despertar consciências. A tabela que

se apresenta é representativa de hipóteses interpretativas avançadas pelos alunos a partir de perguntas indagadoras:

Poema	Pergunta feita pela professora	Respostas dos alunos
“A menina azul”	– “A menina azul / é fresca como um azulejo / e tem lagos nos olhos”. O que é que, para vocês, significa?	– (L. E.): Ela chora muito, então os olhos estão sempre com água. D. A.: Tem olhos brilhantes.
	– Porque é que quando se zanga fica azul escura?	– (A. Y.): Quando, por exemplo, as pessoas mais branquinhas ficam zangadas, ficam mais vermelhinhas, eu acho. – (F. N.): Quando estou feliz, os meus olhos ficam mais brilhantes, mais felizes.
“Nadar no ar”	– Como é que interpretam o poema? O que é que o menino pensou ao olhar para a poça de água?	– (F. N.): Um menino estava assim um bocadinho inclinado a olhar para uma poça que o mar quando passou ali fez. – (L. E.): Viu um peixe. – (J. O.): Se o peixinho voasse... – (L. E.): Passava a ser um pássaro.

Tabela 6 Ilustração das hipóteses de leitura

As propostas de escrita de intenção literária à *maneira de* proporcionaram aos alunos a oportunidade de refletirem sobre a língua e sobre as suas experiências pessoais, que, em muitos casos, sustentam a própria poesia. Nas criações individuais (cf. Apêndice Q1), foi possível identificar distintos perfis de aprendizagem: alguns revelaram envolvimento emocional; outros redigiram uma espécie de *cadavre exquis*, preenchendo os espaços de forma aleatória. Pese embora persistissem os erros ortográficos, de coerência e de coesão textuais todos os alunos se mostraram dedicados e aderiram à experiência poética, exercitando o “músculo da atenção” (Siméon, 2015, p. 31). O autoquestionamento emergiu nos momentos de revisão textual, mostrando-se indispensável no processo de construção de uma autonomia. A autoavaliação das produções textuais permitiu-lhes, como defende Desmurget (2023), compreender o que não haviam compreendido até ao momento.

Alunos habitualmente menos organizados surpreenderam-nos com a apresentação estética dos textos nos respetivos cadernos. A produção coletiva de “Que liberdade é esta?” (cf.

Apêndice Q2), a partir do hipotexto lírico “Que livro é este?”, de João Pedro Mésseder, evidenciou o desenvolvimento do pensamento crítico quer no que respeita ao domínio da contagem de sílabas métricas, quer no que concerne à reflexão sobre a relação entre passado e presente:

Que liberdade é esta?

Mas que liberdade é esta
que nos deixa criticar as regras?

Ai que liberdade é esta
que junta meninos e meninas?

Mas que liberdade é esta
que nos deixa correr pela rua?

Ai que liberdade é esta
que nos permite exprimir ideias?

Ai que liberdade é esta
que nos deixa falar a verdade

viver num mundo feliz
onde há luz e imaginação.

Tabela 7 Exemplos de produção textual realizada pelos alunos

A persistência e o empenho tornaram-se traços cada vez mais visíveis na turma, com os alunos a procurarem vocabulário mais expressivo e a investirem na escrita de textos que os representassem e de que se orgulhassem. Esta atitude foi igualmente notória na criação, em pequeno grupo, de “A casa do 3.º D” (cf. Apêndice Q3), momento em que refletiram sobre as suas vivências emocionais.

Também pela via da escrita, foi perceptível a familiarização progressiva dos alunos com diferentes géneros textuais – adivinhas (cf. Apêndice Q4) e *haicais* (cf. Apêndice Q5) – bem como a distinção entre modos literários, o que se refletiu na diminuição de dúvidas levantadas durante a resposta ao segundo questionário. Relativamente à descodificação de palavras e ao vocabulário, torna-se difícil afirmar que o léxico mental destes alunos foi ampliado, no entanto, notámos um aumento da curiosidade face a palavras desconhecidas e uma melhor perceção de que o texto literário é, a par de outros recursos, um meio de acesso ao conhecimento. O diálogo que transcrevemos é exemplo disso:

– Os nove mandriões! – exclamaram a uma só voz.

– (R. I.): O que é que é mandriões?

– (A. L.): Sim, o que é que é mandriões?

– (Professora) Alguém sabe? D. A.?

-
- (D. A.): É uma pessoa que faz traquinices.
 - (G.M.): Uma pessoa que manda.
 - Tive uma ideia. Vamos responder a essa pergunta no final e ver se vocês estavam corretos.

Leitura em voz alta da obra

- (Professora): Afinal a leitura ensina ou não alguma coisa?
- Ensina! – disseram, em coro.
- Então o que é que nos ensina a leitura deste texto?
- (L. E.): Porque isso ensina a trabalhar e a não ser preguiçoso.
- (D. A.): Parar de ser preguiçoso.
- (Professora): Estou a ver que descobriram o que é ser mandrião.

Tabela 8 Diálogo de leitura – “Os nove mandriões”

As últimas sessões do clube, especialmente dedicadas à visita do escritor João Pedro Mésseder, revelaram a afetividade que criaram em torno da figura do poeta, através dos livros e da palavra. O contacto com o autor, mediado pela sua obra, traduziu-se nas respostas à questão “Indica o nome e três escritores de cujos livros mais tenhas gostado”. Para além dos nomes já referidos, surgiram escritores como Oliver Jeffers (1997), Matilde Rosa Araújo (1921-2010), Álvaro Magalhães e Júlio Dinis (1839-1871):

Indica o nome de três escritores de cujos livros mais tenhas gostado.

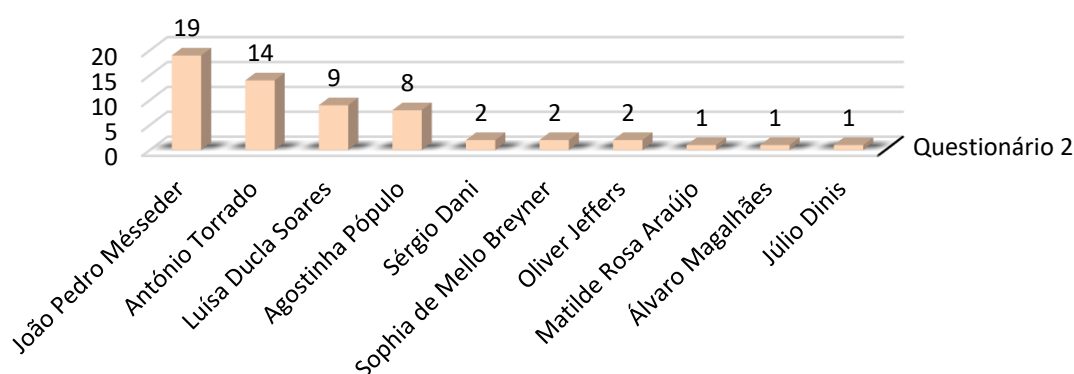


Gráfico 5 Autores mencionados no questionário

De modo geral, foi significativo o aumento de participação por parte de alunos que, nas primeiras sessões, não demonstravam à-vontade para intervir. Concluo que, em conjunto, criámos um espaço seguro e confortável de partilha – não só por nós percecionado, mas manifestado pelos próprios alunos, em resposta ao questionário final, em que afirmam, a título de exemplo: “sentia-me muito contente”, “calmo e tranquilo”, “muito apoiada”, “sentia-me mais satisfeita”, “ansioso para ver o livro”.

O contacto regular com o livro enquanto objeto criou uma maior proximidade entre leitor e leitura, como afirmaram vinte alunos no questionário. Esta saudável e desejável relação é assente nas palavras que partilharam em entrevistas informais em resposta a “quando vocês têm um livro, como devem cuidar dele?” de que são exemplo: “com carinho”, “não rasgar as páginas”, “guardar para nunca mais perder”. Ao longo das sessões, os alunos começaram a mostrar interesse por apresentar as fichas dos livros e alguns referiram que sentiam a influência do clube de leitura nos hábitos em contexto familiar. Essa tendência evidenciou-se nos resultados do último questionário, em que a opção *raramente* deixou de ser selecionada.

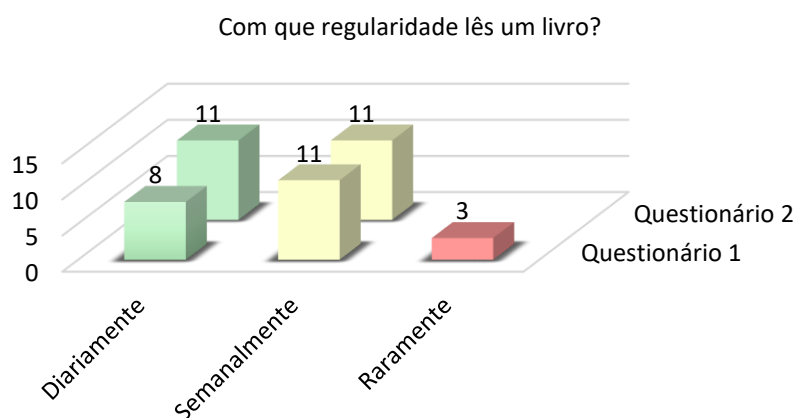


Gráfico 6 Hábitos de leitura dos alunos da turma

No grupo focal, constatámos que grande parte dos alunos não se recordava dos títulos lidos em aula. Contudo, ao cruzar esses dados com recolhidos no inquérito por questionário, verificámos que a maioria mencionou espontaneamente a obra *As casas das coisas*.

Algum dos textos lidos ficou na tua memória por um motivo especial?

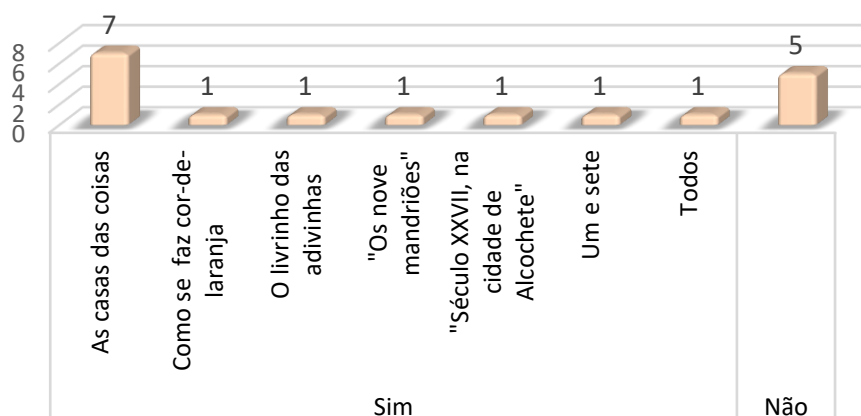


Gráfico 7 Textos literários que, para os alunos, se destacaram

Este dado parece indicar que, para além do contacto direto com o autor, os alunos ativaram a memória de curto prazo, uma vez que este foi o último livro trabalhado em sala de aula. À pergunta “desde que começaste a participar no clube de leitura, conseguiste notar diferença(s) na compreensão de textos?”, quinze alunos selecionaram a opção *sim*, sendo as seguintes respostas as mais representativas da amostra:

“Comesei [sic.] a ler melhor”

“Sim porque eu gosto de ler”

“Sim porque, eu gosto e compreendo [sic.] cada palavra que tem escrito [sic.] no livro”

“Sim, parecia que estava mais abituada [sic.] a ler muito, a perceber mais as coisas!”

“Eu compriendi [sic.] os textos poéticos, os textos dramáticos e os textos narrativos”.

Considerando os dados recolhidos, concluímos que a promoção de hábitos de leitura em contexto escolar, quando devidamente fundamentada e continuada, contribui para o aumento da predisposição dos alunos para a leitura e, conseqüentemente, para a sua motivação em momentos de interpretação textual. Recorrendo às palavras de Umberto Eco (1993), que reconhece o papel ativo do leitor na construção de significados — através da ativação metacognitiva — é pertinente destacar que a reflexão crítica sobre os textos,

estimulada por diálogos colaborativos, contribui não só para a ampliação do universo literário dos alunos, mas também para o enriquecimento do seu repertório vivencial. O contacto regular com as obras literárias prevê, deste modo, uma progressiva autonomia na leitura literária e exercício das competências lecto-literárias, que sustentam o valor didático da ideia de que "à medida que o leitor percorre as diversas perspectivas oferecidas pelo texto e relaciona opiniões e orientações entre si, põe a obra em movimento, e, com isso, põe-se também em movimento a si próprio"⁵ (Mendoza Fillola, 2004, p. 143).

Em relação à segunda questão de partida — de que modo a promoção de hábitos de leitura, em contexto escolar, pode ter efeitos a níveis emocional e social em alunos do 3.º ano de escolaridade?" — destacamos, em primeiro lugar, que os textos literários despertaram nos alunos emoções, como alegria, felicidade e entusiasmo, tal como demonstrado nos dados dos gráficos e corroborado por observação direta.

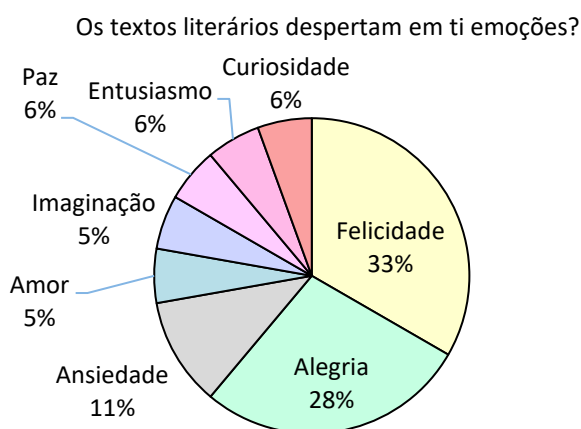


Gráfico 8 Frequência relativa das emoções despertadas pelos textos literários

Ao contrário do que aconteceu na primeira sessão — em que alguns alunos manifestaram desagrado por se juntarem a determinados colegas — nas sessões seguintes foram eles próprios a demonstrar, espontaneamente, vontade de se organizarem em novos grupos,

⁵ Tradução livre. No original: "a medida que el lector recorre las diversas perspectivas ofrecidas por el texto y relaciona opiniones y pautas unas con otras, el lector pone la obra en movimiento, y con ello se pone en movimiento a sí mismo".

mesmo antes de lhes serem atribuídos os lugares, revelando uma postura mais aberta e despreocupada quanto à constituição dos grupos. Para além disso, quinze alunos afirmaram trocar ideias com os pares sobre as atividades realizadas no clube de leitura, e dezanove referiram ter conversado com os familiares, aspeto que foi também reconhecido pelos pais na apresentação.

Este projeto de investigação constituiu um incentivo à leitura literária e à promoção de hábitos de leitura em contexto escolar, práticas que não podem, nem devem, esgotar-se na moldura de um projeto pontual. Deste modo, apesar de ter sido desenvolvido durante todo o ano letivo, e de ter repercutido mudanças positivas, seria necessário um contacto mais regular e sistemático com os alunos e com os contextos sociais que os envolvem. Importa, neste sentido, salientar que a multiplicidade de abordagens, provenientes dos vários professores (titular e estagiários) que contactaram com a turma ao longo do ano, pode ter provocado um enviesamento nos resultados observados, dificultando uma perceção linear e unívoca dos fenómenos em estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero*

Fernando Pessoa, *Poesias de Álvaro de Campos*, 1944

Aproximando-me cada vez mais da meta que tem vindo a definir os últimos cinco anos da minha habilitação profissional, termino este capítulo com certezas, mas também inquietações próprias, por um lado, do ser humano, e, por outro, resultantes da consciência de que irei exercer uma profissão em permanente construção, moldada por interações sociais e por realidades sempre heterogêneas. Estou ciente de que a PES, pela sua dimensão prática sustentada em perspetivas teóricas, impulsiona a afirmação de convicções por parte do professor em formação. Contudo, responder à pergunta “o que poderia ter feito de forma diferente?” torna-se difícil, consciente de que fui até onde a minha limitada autonomia permitiu, tendo em conta o meu papel enquanto professora estagiária, as estruturas dos contextos educativos e os próprios moldes da formação. No entanto, guiei-me pela premissa inscrita nos versos de “Sentir tudo de todas as maneiras”, na construção do meu próprio perfil de professora, ambicionando “ser sempre aquilo com quem simpatizo” e reconhecendo, por proximidade com os vários agentes deste percurso, que a identidade e a humanidade são, tal como nas nossas decisões quotidianas, as marcas distintivas que influenciam as interações em contexto escolar.

A escola continua a ser, para o professor, um espaço privilegiado de experiências que a memória mobiliza para reflexão e autocrítica. Todavia, a repetição irrefletida de que o processo de ensino e de aprendizagem deve centrar-se no aluno e somente no aluno, tem vindo a marginalizar a ação do professor. Pessoalmente, acredito numa educação enquanto troca de conhecimentos e de experiências, processo de co-construção no qual a exposição pode também ser fruição. O caminho percorrido, não só na observação das aulas, como também na implementação do projeto, permitiu-me compreender que a persistência e a

motivação do professor são forças propulsoras basilares da aprendizagem e do crescimento interrelacional e intergeracional.

A ideia de escola como microcosmo fervilhante reforça a necessidade de construirmos escolas críticas, capazes de refletir e de transformar a sociedade. Formei-me com a consciência de que os humanos são os únicos seres capazes de transformar o mundo – para melhor e/ou para pior –, alinhando-me com o discurso de Lídia Jorge (2025), no qual invoca a necessidade de determinarmos a “causa certa da nossa humanidade”. Simbolizando a criança a esperança de futuro transformado, urge que as escolas definam as causas e os sentidos da sua ação, reunindo esforços para que o ato de ser humano ultrapasse a mera definição biológica.

Para que se atinja esse fim, fugindo a um “contexto de mundo desencantado” (Pinson, 2012), cabe ao professor de 1.º e de 2.º CEB “fomentar as paixões intelectuais, [que] são o contrário da apatia esterilizadora que se refugia na rotina e que é o mais oposto que existe à cultura” (Savater, 1997, p. 90). As reflexões que redigi ao longo de todo este relatório, aliadas à minha prática e às reações dos alunos — que permanecem na memória — alinham-se com a visão de uma educação humanizadora. Afinal, o que seria da vida sem a arte, nas suas várias formas? Sem o belo, sem as coisas simples, sem a emoção? Conseguiremos, verdadeiramente, formarmos sem conhecermos os fundamentos da nossa humanidade?

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA ATIVA

DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES DA PES

Artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa (1976). *Decreto de aprovação da Constituição: Direito ao ensino*. Diário da República n.º 86, 1.ª Série de 10/04/1976. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-49472775>

Assembleia Geral das Nações Unidas (2019). *Convenção sobre os direitos das crianças e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Despacho n.º 6605-A/2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021). Definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República n.º 129, 2.ª Série de 06/07/2021. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português do 3.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Estudo do Meio do 3.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Expressão Dramática / Teatro*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 6.º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Matemática do 3.º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação (2024). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <https://www.dge.mec.pt/teip>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República (2019). *Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 176, 1.ª Série de 13/09/2019.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf

OBRAS LITERÁRIAS

Andrade, C. D. (2008). *Amar se aprende amando*. Record.

Andresen, S. M. B. (2006). *O rapaz de bronze*. Figueirinhas.

Alegre, M. (1967). *O canto e as armas*. Nova realidade.

Aristóteles (2017). *Poética*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Braga, J. S. (2009). *Pó de estrelas*. (3.ª ed.). Assírio e Alvim.

Braga, J. S. (2013). *Herbário*. (5.ª ed.). Assírio e Alvim.

Caeiro, A. (1997). *O guardador de rebanhos*. Civilização.

Carvalho, M. J. (2021). *Felizmente as árvores são grandes*. Minotauro.

Castro, E. M. M. (1962). *Ideogramas*. Guimarães Editora.

Coelho, A. (2013). *Contos populares portugueses*. Porto Editora.

- Ferreira, J. G. (1971). *Poesia IV*. Portugália.
- Guedes, T. (2005). *Real...mente*. Caminho.
- Guedes, T. (2007). *Tu escolhes*. Caminho.
- Higino, N. (2024). *Abril — 25 poemas*. Letras e coisas.
- Letria, J. J. (2003). *Lendas do mar*. Terramar.
- Letria, J. J. (2008). *O menino que se apaixonou por uma guitarra: Carlos Paredes*. Campo das Letras.
- Letria, J. J. (2025). *O meu primeiro Carlos Paredes*. Dom Quixote.
- Losa, I. (2006). *Viagem com Wish*. Asa.
- Losa, I. (2021). *O príncipe nabo*. Porto Editora.
- Meiros, C. (2012). *Ou isto ou aquilo*. (7.ª ed.). Global.
- Meneres, M. A. (2017). *O poeta faz-se aos 10 anos*. Porto Editora.
- Mésseder, J. P. (2009). *Guardador de árvores*. Trampolim.
- Mésseder, J. P. (2015). *Poemas do conta-gotas*. Tipografia Damasceno.
- Mésseder, J. P. (2018). *Canções do ar e das coisas altas*. Caminho.
- Mésseder, J. P. (2019). *Poucas letras, tanto mar*. Xerefé.
- Mésseder, J. P. (2021). *Coisas que gostam de coisas*. Caminho.
- Mésseder, J. P. (2023). *As casas das coisas*. Caminho.

- Mésseder, J. P. (2024). *Dos abris pequenos ao Abril Grande: o 25 de Abril contado aos mais novos e lembrado a todos*. Tipografia Damasceno.
- Moraes, V. (2003). *A arca de Noé*. (25.ª ed.). Companhia das Letrinhas.
- Mota, A. (2012). *O príncipe com cabeça de cavalo*. Gailivro.
- Muralha, S. (1974). *Poemas de Abril*. Prelo.
- Pina, M. A. (2004). *História com reis, rainhas, bobos, bombeiros e galinhas e a guerra do tabuleiro de xadrez*. Campo das Letras.
- Pessoa, F. (1997). *O guardador de rebanhos*. Civilização.
- Pessoa F. (1944). *Poesia de Álvaro de Campos*. Ática.
- Queneau, R. (1947). *Exercices de Style*. Gallimard.
- Rodari, G. (2024). *Um e sete*. Kalandraka.
- Saramago, J. (2014). *A maior flor do mundo*. Porto Editora.
- Soares, L. D. (2009). *Os direitos das crianças*. Civilização.
- Soares, L. D. (2010). *Meninos de todas as cores*. Nova Gaia.
- Soares, L. D. (2015). *Seis histórias às avessas*. Porto Editora.
- Soares, L. D. (2015). *Três histórias do futuro*. Porto Editora.
- Soares, L. D. (2021). *Poemas da mentira e da verdade*. (15ª ed.). Livros Horizonte.
- Tavares, S. (1992). *Obra poética 1957-1971*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Távola Redonda (1989). *Edição fascimiliada*. Contexto.

Torrado, A. (1992). *Como se faz cor-de-laranja*. (5.ª ed.). ASA.

Torrado, A. (2010). *Teatro às três pancadas*. (12.ª ed.). Caminho.

BIBLIOGRAFIA PASSIVA

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, 21-30. Porto Editora / Inafop.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projeto “PROCUR”. *Investigação e práticas*, (5), pp. 62-88.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf

Alvarez, L. (2021). António Nova: a aprendizagem precisa considerar o sentir. *Revista Educação*. <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>

Amado, J. (2017). Perspetivas da modernidade: dois paradigmas em confronto In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (3.ª ed.), 21-34. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arslan, H. (2013). Multicultural education: approaches, dimensions and principles. In H., Arslan & G., RaĠă (Org.), *Multicultural education: from theory to practice*, 15-34. Cambridge Scholars Publishing.

Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In I., Barca (Org.), *Para uma educação de qualidade: Actas da quarta jornada de educação histórica*, 131-146,

<https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2018/04/para-uma-educac3a7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>

Bobes Naves, M. C. (1997). *Teoría del teatro*. Arco Libros – La Muralla.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Edições 70.

Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
<https://hdl.handle.net/1822/10730>

Cervera Borrás, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Bruño.

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Global.

Crépu, M. (2006). *O segredo dos livros seguido de esse vício ainda impune*. Gradiva.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. ASA.

Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto.

Desmurget, M. (2023). *Ponham-nos a ler!: A leitura como antídoto para os cretinos digitais*. Contraponto.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf

Eco, U. (1993). *Leitura do texto literário: Lector in fabula*. Presença.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*. (3.ª ed.). Porto Editora.

Estrela, M. T. (1994). *Ser professor: Uma profissão em mutação*. Porto Editora.

Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspetos Inovadores*. Porto Editora.

Fernandes, J. C. (2020). Gamificação. In E. F. S., Alcantara (Org.), *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*, 91-94. FERP.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17.ª ed.). Paz e terra.

Freire, P. (1996). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. ASA.

Gomes, J. A. & Macedo, A. C. (2013). *Educação literária (1.º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores*. In M. M. C. T., Silva & I., Mociño, I. (Coord.). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*, 73-91. Deriva.

- Gomes, J. A., Ramos, A. M. & Silva, S. R. R. S. (2007). Humor, imaginário e real no texto dramático para a infância: o caso de Teatro às Três Pancadas, de António Torrado. In B. A., Roig Rechou (Coord.), *Teatro infantil. Do Texto á Representación*, 281-290. Edicións Xerais de Galicia.
- Guerrero-Jiménez, G. (2015). *Aprender a leer de otra manera*. La Tinta Invisible. <https://latintainvisible.wordpress.com/2015/10/09/aprender-a-leer-de-otra-manera/>
- Guinote, P. (2014). *Educação e liberdade de escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Haro Tecglen, E. (1986). Epílogo para un prólogo. In J. L. Alonso de Santos, *Bajarse al moro* Ediciones Antonio Machado.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Horizontes Pedagógicos.
- Larivaille, P. (1974), L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, 368-388. Éditions du Seuil.
- Lyman, F. (1987). *Think-Pair-Share: An ending teaching technique*. MAA-CIE Cooperative News, 1(1), 1-2.
- Martins, E. R. (2011). História: consciência, pensamento, cultura, ensino, *Educar em Revista* (42), 43-58. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500004>
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria : bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones ALJIBE.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas em sala de aula. *Revista Pátio*, 10(39), 10-13. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Instituto Piaget.

- Pennac, D. (1992). *Como um Romance*. ASA.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva*. Editora 34.
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural na actualidade*. Kalandraka.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?*. Livros Horizonte.
- Pinson, J.-C. (2012). *Hobby e dandy: da arte na sua relação com a sociedade*. Deriva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gravida.
- Ricoeur, P. (1994). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Editions du Seuil.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Biblioteca breve.
- Rodari, G. (1997). *Gramática da fantasia*. Caminho.
- Rosa, A. R. (1986). *Poesia Liberdade Livre*. Ulmeiro Universidade.
- Samoyault, T. (2001). *L' intertextualité: Mémoire de la littérature*. Armand Colin.
- Savater, F. (2001). *Ética para um jovem* (8.ª ed.). Presença.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Presença.
- Seixas, P. (2006). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Silva, S. R. (2010). *Literatura Portuguesa para a infância e humor: para uma análise da comédia literária em "Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães..", de Manuel*

- António Pina. [Artigo em ata de conferência]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65995>
- Silva, V. M. A. (2002). *Teoria e metodologia Literárias*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Siméon, J.-P. (2015). *A vitamina P: porquê, para quem, como?* Trinta por uma linha.
- Solé, G. (2011). A Banda Desenhada Histórica como Recurso Didático-Pedagógico para a Construção de Conhecimento Histórico dos Alunos no 1º CEB. In F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça & S. R. Silva (coord.), *Globalização na Literatura Infantil: Vozes, Rostos e Imagens*, 355-389. Lulu Entreprises.
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a compreender: A construção do sentido na leitura*. Artmed.
- Tejerina Lobo, I. (2002). Teatro, lectura y literatura infantil y juvenil española. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (63), 7-19. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqr562>
- Terwagne S., Vanhulle, S., La Fontaine, A. (2013). *Le cercles de lecture: Interagir pur développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck Éducation.
- Traqueia, A., Pacheco, E., Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: investigação-ação. In P., Sá, A. P., Costa & A., Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de recolha de dados Metodologias de Investigação*, 33-50. UA Editora.
- Vieira, M. C. & Pereira, H. M. S. (2006). Entrevista: pela Educação com António Nóvoa. *Saber(e)Educar*, (11), 111-126. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/701>
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e linguagem*. Relógio d'Água.

Vieira, A. (2009). *O menino da Lua e Corre, corre, cabacinha*. Caminho.

VARIA

Almeida, A. G. (2003). *História alegre de Portugal II*. Bertrand.

Dowswell, P. (2001). *A minha primeira enciclopédia do espaço*. Porto Editora.

Duarte, E. (1975). *Somos livres* [Canção]. Youtube. <https://youtu.be/qLIqX-XOL30?si=kLrHzdkjQjoaFvCm>

Houaiss, A. & Villar, M. S. (2011). *Dicionário houaiss da Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores.

Jorge, L. (2025, 10 de junho). *Discurso proferido na cerimónia do Dia de Portugal*. Visão. <https://visao.pt/atualidade/politica/2025-06-10-o-discurso-de-lidia-jorge-na-integra-a-mensagem-do-10-de-junho-que-sera-recordada/>

Moraes, V. & Toquinho (1980). *A casa* [Canção]. *Arca de Noé* [Álbum].

Paredes, C. (1971). *Mudar de vida* [Tema]. *Movimento perpétuo* [Álbum].

Rybak, A. (2021). *Rolf Løvland & Alexander Rybak — Song from a Secret Garden (1995)*. Youtube. https://youtu.be/1t3ccBz8Jb0?si=_TRSvnyJn2Di009Z

Rodrigues, N. (2001). *Que nome lhe vamos dar* [Canção]. *Canções de embalar* [Álbum].

Sai_official (2020). *Asean Song: We are unity*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=lZWe6gjVfUs>

Traxler, H. (julho, 1975). *Caricatura sobre equidade* [Cartoon]. *betrifft : erziehung*. <https://www.walterherzog.ch/cartoons/chancengleichheit/>

APÊNDICES

Apêndice A – Planificação *Jogos Poéticos Visuais e Outonais*

Objetivos principais da aula:

- Dar a conhecer aos alunos a poesia visual (caligramas) e suas características;
- Ampliar o universo literário dos alunos;
- Valorizar a palavra poética e as sensações que provoca;
- Promover a criatividade, o imaginário e a sensibilidade;
- Desenvolver o sentido estético e artístico.

Conhecimentos prévios necessários:

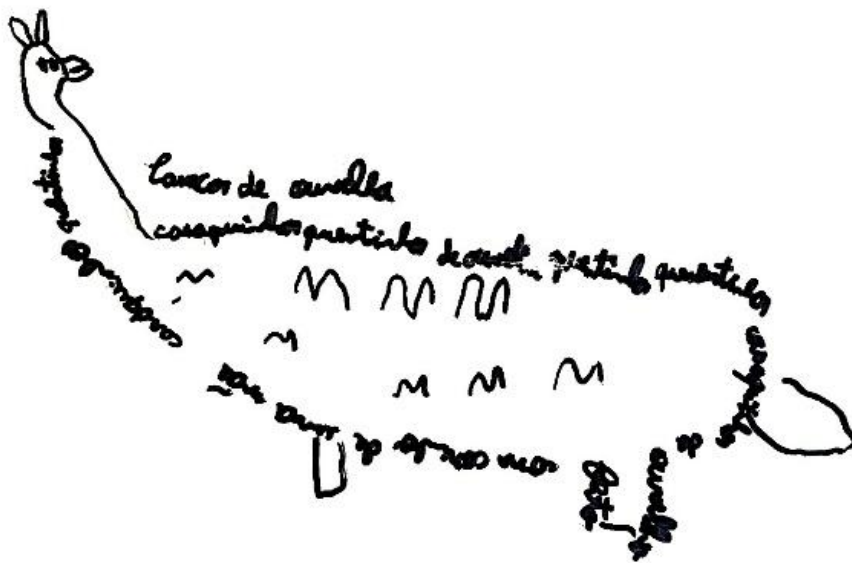
- Reconhecer elementos que se relacionem com o outono; ler e interpretar poemas; escrever textos curtos.

3.º D	Nº. de alunos: 23	Data: 12/11/2024	Duração: 120 min	
Sumário: A poesia visual e outonal em sala de aula.				
Observação: O J. D. encontrar-se-á ausente durante duas semanas.				
Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos	Tempo estimado
No dia anterior, a professora pede aos alunos que tragam para a sala de aula um objeto/elemento que associam ao outono.				
Educação Literária Texto lírico Poesia visual (caligramas) Leitura Construção de sentidos do texto	Reconhece os poemas previamente lidos; Distingue os poemas já conhecidos de poemas visuais; Identifica as características dos poemas visuais apresentados;	<u>Oficina de jogos poéticos visuais</u> (ao som de música suave e outonal) Recuperação da leitura dos poemas lidos previamente no clube de leitura, relacionados com o tema “outono”. <u>Poemas:</u> <ul style="list-style-type: none">• “Lua depois da chuva”, de Cecília Meireles;• “O vento”, de Jorge Sousa Braga;• “Mais nuvens” de João Pedro Mésseder;• “Vento despenteador”, de João Pedro Mésseder;	Música suave e outonal <i>Powerpoint</i> didático	30’

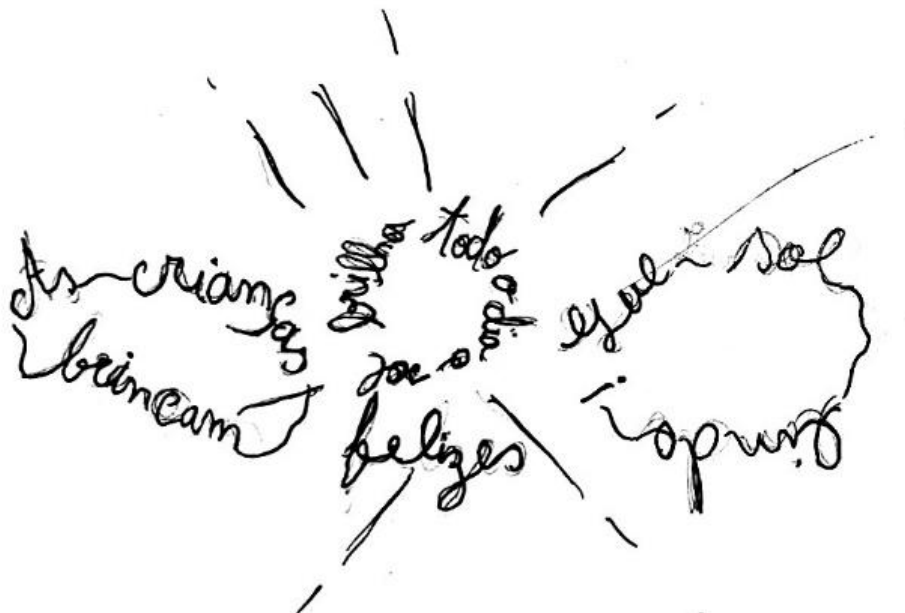
	Exprime sensações e sentimentos.	<p>Apresentação e leitura (pelos alunos) de poemas visuais.</p> <p>Poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Pêndulo”, de E. M. de Melo e Castro; • “Aranha”, de Salete Tavares; • “Lua”, de Teresa Guedes; • “Papagaio de papel”, de Teresa Guedes; • “Salgueiro”, de João Pedro Mésseder. <p>P: “O que diferencia estes poemas de outros que já lemos?”; P: “Como estão dispostas as palavras?” P: “O que sentem ao lê-lo(s)?” P: “Consideram interessantes estes poemas? Porquê?”</p> <p>Apresentação de imagens reais representativas dos símbolos, objetos ou figuras principais do poema.</p>		
<p>Escrita: Texto lírico; Poesia visual (caligramas)</p>	<p>Escolhe um tema/motivo adequado; Reflete sobre as suas características; Escreve um texto breve, experimentando diversas possibilidades visuais.</p>	<p><u>Escrever à maneira de</u> Os alunos colocam o objeto/elemento que trouxeram no canto da mesa. Criação de uma “chuva outonal” no quadro tendo como ponto de partida o outono, os objetos recolhidos e as sensações provocadas pelos mesmos.</p>	Quadro	15’
		1. Escolha de um tema/motivo: seleção de um objeto / de uma situação ou de um estado meteorológico que se pretenda retratar;	Folhas de rascunho	10’
		2. Observação / reflexão sobre as características (forma, movimento, som, textura, cor, aroma...);		15’
		3. Criação de um texto breve (caligrama) e experimentação (variações tipográficas, espaços entre palavras, divisões em sílabas, etc.)		25’
		5. Correção das produções dos alunos feita no lugar à medida que terminam.		10’
		6. Escrita do texto, a limpo, numa folha branca.		10’
	Autoavalia-se com verdade e honestidade.	Autoavaliação	Ficha de autoavaliação	5’

		Os poemas visuais produzidos pelos alunos são afixados na parede.	Produções dos alunos	
<p><u>Instrumentos de avaliação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Notas de campo; ● Produções dos alunos; ● Questionário de autoavaliação. 				
<p><u>Aprendizagens Essenciais</u></p> <p>“Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.” (DGE, 2018b, p. 8);</p> <p>“Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.” (DGE, 2018b, p. 8);</p> <p>“Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).” (DGE, 2018b, p. 8);</p> <p>“[Criar] pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, [...] plástica.” (DGE, 2018b, p. 11).</p>				
<p><u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagens e textos; ● Pensamento crítico e pensamento criativo; ● Relacionamento interpessoal; ● Sensibilidade estética e artística. 				

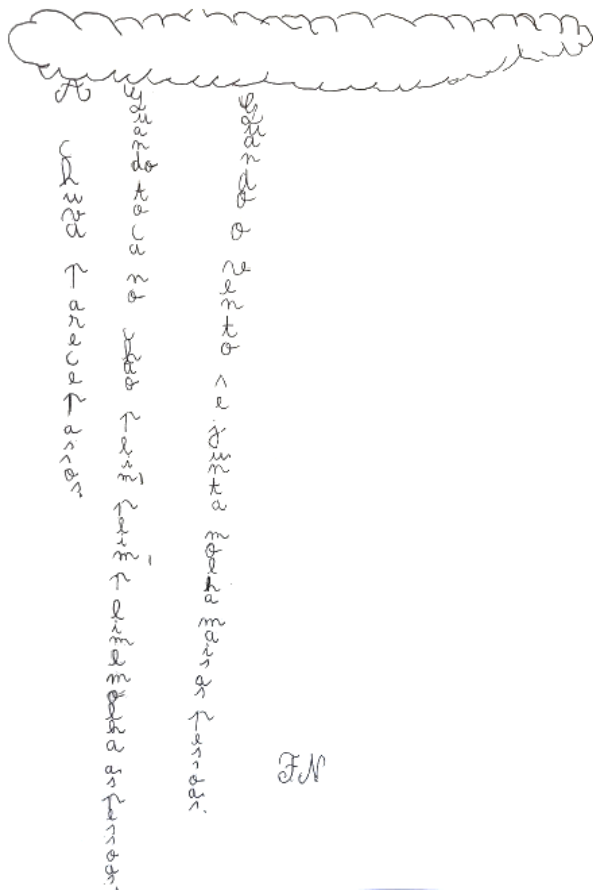
Apêndice A1 – Exemplos de produções



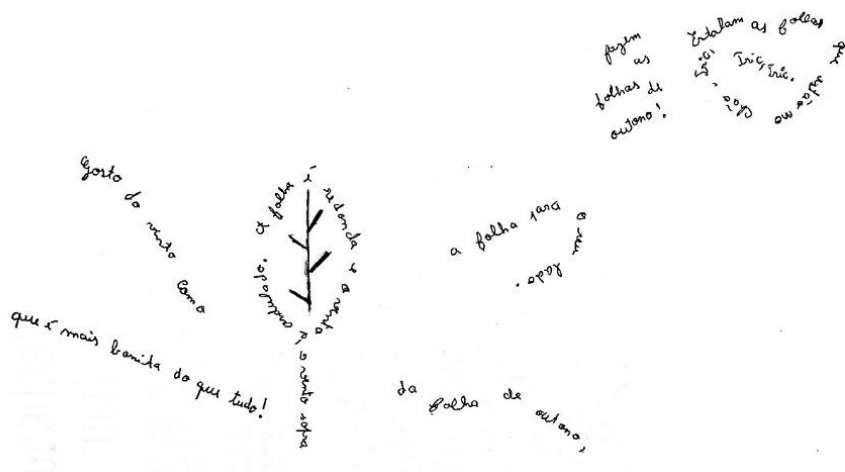
Casaquinho quentinho de ovelha quentinho quentinho casaquinho de ovelha feito com carinho de uma mãe casaquinho quentinho. G. M.



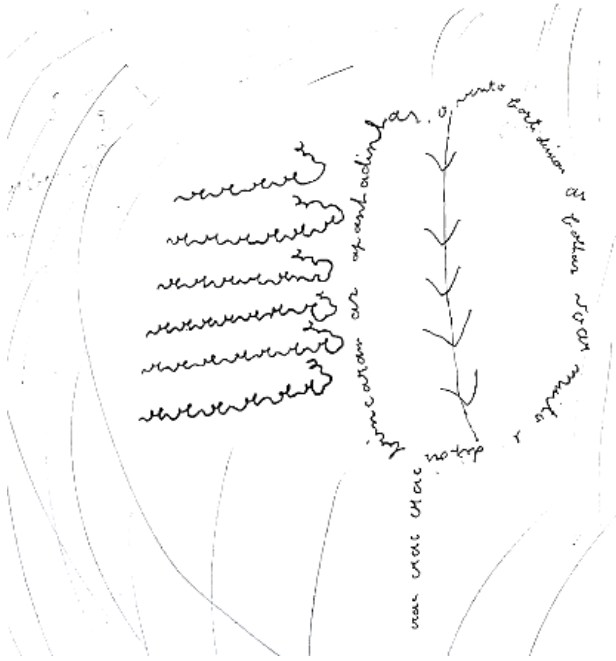
As crianças brincam felizes. O sol brilha todo o dia. Que sol lindo! L. U.



A chuva parece passos. Quando toca no chão plim, plim, plim e molha as pessoas. Quando o vento se junta molha mais as pessoas. F. N.



Gosto do vento como da folha de outono, que é mais bonita do que tudo! A folha é redonda e o vento é ondulado. O vento sopra a folha para o seu lado. Tric, tric. Estalam as folhas que estão no chão. Tric, fazem as folhas de outono. M. L.



O vento forte deixou as folhas voar muito e depois crac crac brincaram às apanhadinhas

Das folhas coloridas

O outono está cheio delas.
 De cores muito bonitas.
 Quando pisamos fazem crech crech.
 Olha que folhas coloridas.
 De quem? Das folhas. Crech, crech, crech...

Olha que folhas coloridas, De cores muito bonitas. Quando pisamos fazem cresc cresc. O Outono está cheio delas. Delas quem? Das folhas. Crech, crech, crech...

Apêndice B – Planificação *Aprender os direitos, praticar os valores*

Objetivos principais da aula:

- Conhecer o conceito de *direito*;
- Identificar alguns dos Direitos das Crianças, a partir da análise de fontes escritas, iconográficas e audiovisuais;
- Reconhecer o documento em que estão consagrados esses direitos;
- Localizar no tempo a aprovação da Convenção, através do cálculo matemático;
- Promover a interpretação de aspetos paratextuais, nomeadamente de ilustrações;
- Fomentar valores humanos e de respeito pelos direitos das crianças;
- Pensar em modos de atuar face ao desrespeito dos direitos das crianças em contextos próximos às suas vivências.

Conhecimentos prévios necessários:

Estratégias de cálculo mental; numeração romana, decomposição de números naturais.

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Português

Domínio: Oralidade (Compreensão)

“Identificar, organiza [...] e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta” (DGE, 2018a, p. 6);

Domínio: Educação Literária

“Antecipar o(s) tema(s) com base em [...] elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações)” (DGE, 2018a, p. 9);

Tecnologias da Informação e Comunicação

Domínio: Comunicar e Colaborar

“Comunicar (por texto, [...]) utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo” (DGE, 2018d, p. 7).

Cidadania

Domínio:

“Direitos [da Criança]” (DGE, 2018b, p. 4).

Desafio/ questão de partida:

Quais as características de um verdadeiro defensor dos Direitos das Crianças?

Matemática

Tema: Números

Tópico: Relações numéricas e cálculo mental

Subtópicos: Composição e decomposição e estratégias de cálculo mental

“Decompor números naturais [utilizando o ábaco vertical]” (DGE, 2021, p. 23);

“Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo” (DGE, 2021, p. 25).

Estudo do Meio

Domínio: Sociedade

“Reconhecer as unidades de tempo: século” (DGE, 2018b, p. 5);

Relembrar os direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança;

“Reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, sabendo como atuar em algumas situações, nomeadamente que pode recorrer ao apoio de um adulto” (DGE, 2018b, p. 6).

3.º D	Nº de alunos: 24	Data: 26/11/2024	Duração: 3:30h	
Sumário: Os direitos das crianças.				
<p>Observações: O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa (AC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sala encontrar-se-á organizada em seis grupos de quatro elementos; • A cada aluno do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um cartão. <p>Papéis: Controlador do tempo Funções: estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar; Guardião do silêncio manter ruídos controlados; evitar a dispersão e a desatenção (tem o auxílio da plataforma <i>Bouncyballs</i>); Organizador distribuir as tarefas, quando há trabalho de grupo, e verificar se os materiais estão arrumados Verificador confirmar se todos estão a contribuir para a realização das tarefas.</p>				
Domínios/Tópicos Conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos / Materiais	Tempo estimado
<p>Educação Literária: Aspetos paratextuais</p> <p>Sociedade: Direitos das Crianças</p> <p>Comunicar e colaborar</p>	<p>Expor conhecimentos prévios;</p> <p>Expressar as suas ideias de forma clara, respeitando as regras de cortesia.</p>	<p>Motivação A aula começa com a distribuição dos papéis da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa (AC) pelos alunos dos pequenos grupos. A professora distribui os cartões pelos grupos, bem como uma grelha para facilitar o controlo da rotatividade dos papéis dentro de cada grupo.</p> <p>A professora recebe uma encomenda na sala, trazida pela assistente operacional. Professora (P): "O que será? Parece algo muito importante!"</p> <p>Abre a encomenda e lê em voz alta e expressivamente a carta que se encontrava dentro da encomenda. P: "Meninos e meninas do 3.º D, envio-vos esta encomenda porque ouvi dizer que são crianças muito responsáveis e que gostam muito de ajudar. E claro, sendo a vossa turma o 3.º D, só poderiam ser vocês os Defensores dos Direitos das Crianças. No seu interior, encontrarão o que precisam para começarem a vossa missão." (no interior da encomenda encontra-se o livro e os crachás).</p>	<p>Grelha de rotação de papéis</p> <p>Carta</p> <p>Crachás</p> <p>Livro <i>Os Direitos das Crianças</i> de Luísa Ducla Soares</p> <p>PowerPoint didático</p>	15'

		<p>Entrega de crachás “Defensores dos Direitos das Crianças” aos alunos.</p> <p>Projeção da capa do livro Os Direitos das Crianças de Luísa Ducla Soares com ilustrações de Maria João Lopes (<i>slide</i> 1). P: “Qual é o título deste livro?”</p> <p><i>Brainstorming</i>, com recurso à plataforma <i>Mentimeter</i> a partir das questões: P: “O que é ser criança?” e P: “O que é, para vocês, um direito?”. Cada par dispõe de um computador.</p> <p><u>Estratégia de recurso:</u> Caso não haja <i>internet</i> na escola, estas questões serão escritas no quadro pela professora. Os alunos partilham as conceções prévias oralmente e a professora aponta-as no quadro. No final, tira-se uma fotografia que será projetada no final da aula.</p>	<p><i>Mentimeter</i></p> <p>Computador</p> <p>Quadro interativo</p>	
<p>Oralidade (compreensão): Audição ativa</p> <p>Sociedade: Direitos das Crianças; Conversão em séculos</p> <p>Números: Relações numéricas Decomposição</p> <p>Cálculo mental: Estratégias de cálculo</p> <p>Representações matemáticas</p>	<p>Visualizar e escutar atentamente;</p> <p>Selecionar a informação adequada para responder às tarefas.</p>	<p>Desenvolvimento</p> <p>A professora entrega as tarefas de compreensão do vídeo que será reproduzido no momento seguinte. A professora lê as perguntas e as opções de resposta antes da reprodução do vídeo e diz aos alunos a que tarefas devem responder durante a visualização (até à tarefa 3.1.).</p> <p>Visualização de um vídeo elaborado pela professora com fontes iconográficas que ilustram a leitura do prefácio do livro.</p> <p>Metodologia de AC – verificação em pares (Kagan, 1994). Os alunos respondem individualmente às perguntas e verificam em pares as respostas.</p> <p>Resolução individual das restantes tarefas (3.1, 3.2, 3.3 e 4).</p>	<p>Vídeo</p> <p>Tarefas de compreensão</p> <p>Computador</p> <p>Quadro interativo</p>	<p>10’</p> <p>10’</p> <p>10’</p>

<p>Sociedade: Direitos das Crianças Séculos</p> <p>Oralidade (compreensão): Audição ativa</p> <p>Números: Relações numéricas Decomposição</p> <p>Cálculo mental: Estratégias de cálculo</p> <p>Representações matemáticas</p> <p>Comunicação matemática: Expressão de ideias</p>	<p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia.</p>	<p>Correção das tarefas em grande grupo. As respostas às tarefas de escolha múltipla, de preenchimento e de ligação são assinaladas no quadro pela professora. Nas restantes pede-se aos alunos que corrijam no quadro as respostas. Na tarefa de representação do numeral no ábaco, os alunos representam a resposta correta recorrendo a um ábaco físico.</p> <p>O verificador tem a função de confirmar se todos estão a corrigir as tarefas.</p>	<p>Tarefas de compreensão</p> <p>Computador</p> <p>Quadro</p> <p>Ábaco vertical</p>	<p>15'</p>
	<p>Refletir e tomar uma opção.</p> <p>Compreender que existe transdisciplinaridade nas tarefas;</p>	<p>Os alunos escolhem o caderno em que, para eles, faz mais sentido colar as tarefas.</p> <p>P: “Em que caderno devem colar as tarefas? Quem é da opinião de que devem ser coladas no caderno de Estudo do Meio / de Matemática / de Português levanta a mão.” “Por que razão?”</p>	<p>Caderno</p>	<p>10'</p>

		<p>A professora realiza um sorteio de artigos da Convenção dos Direitos da Criança a analisar, através de um saco com papezinhos numerados (Art 2.º; Art 7.º; Art 12.º; Art 24.º; Art 28.º; Art 31.º).</p> <p>Tendo em conta o artigo sorteado, a professora entrega-o a cada grupo.</p> <p>Os alunos abrem o <i>Padlet</i> da aula.</p>	<p>Papéis do sorteio</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Artigos da <i>Convenção Internacional dos Direitos das Crianças</i></p> <p><i>Padlet</i></p>	10'
Intervalo				
<p>Sociedade: Direitos das Crianças; Valores humanos</p> <p>Leitura: Leitura em voz alta Construção de sentidos do texto</p> <p>Comunicar e Colaborar</p> <p>Educação Literária: Aspectos paratextuais</p>	<p>Analisar o artigo, identificando os pontos de ligação entre ele e as ilustrações do livro;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p> <p>Recorrer às tecnologias para a partilha de opiniões;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Associar corretamente o artigo à ilustração;</p>	<p>Cada grupo lê o artigo e visualiza um vídeo no <i>Padlet</i> que permite estabelecer uma relação entre o direito sorteado e valores humanos. Os alunos, em grupo, analisam as fontes seguindo as questões do guião de exploração físico. Planificam as respostas, escrevendo no guião ideias-chave. Nomeiam um elemento e cooperam com ele na escrita da resposta, na plataforma.</p> <p><u>Estratégia de recurso:</u> Caso não haja <i>internet</i> na escola, os vídeos serão colocados nos computadores dos alunos, a partir de uma <i>pen</i>. O guião de exploração das fontes será entregue em formato físico e preenchido individualmente, com os contributos de todos os elementos do grupo.</p>	<p><i>Padlet</i></p> <p>Vídeos</p> <p>Guião de exploração das fontes</p> <p><i>PowerPoint</i> didático</p>	35'
		<p>O professor projeta as ilustrações do livro. Cada grupo associa o artigo a uma das ilustrações.</p>		10'
		<p>O porta-voz vai à frente e lê o artigo em voz alta. Explica o vídeo visualizado. Escolhe um aluno de outro grupo para adivinhar a ilustração associada e explicar os motivos da escolha. O aluno, que está na frente, acrescenta informação à explicação do colega, a partir de perguntas orientadoras feitas pela professora.</p> <p>P: “Que ações/atitude observaram?”</p>		25'

	<p>Realizar uma leitura em voz alta adequada do artigo;</p> <p>Fazer inferências.</p>	<p>P: “Que valores identificaram nos vídeos que visualizaram?”</p> <p>P: “De que forma estes valores estão relacionados com o direito das crianças expresso no artigo que estiveram a analisar??”</p>		
<p>Sociedade: Desrespeito dos direitos das Crianças.</p>	<p>Identificar o direito desrespeitado;</p> <p>Apresentar possíveis formas de atuação face a um problema da realidade próxima.</p>	<p>P: “Na vossa opinião, estes direitos e valores são sempre tidos em conta?”</p> <p>Enquanto defensores dos direitos das crianças, imaginem a seguinte situação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apercebem-se de que um colega vosso não traz lanche, de casa, durante vários dias seguidos. Que direito estaria a ser posto em causa? O que poderiam fazer para tentar modificar esta situação? 2. Observam uma colega vosso sozinha no recreio. Aproximam-se dela e descobrem que os colegas de turma não querem brincar com ela por ser diferente. Que direito estaria a ser posto em causa? O que poderiam fazer para tentar modificar esta situação?” <p>Os alunos imaginam outras situações de possível desrespeito dos direitos, na escola, e refletem sobre uma possível forma de atuação.</p>		25'
<p>Sociedade: Direitos das Crianças.</p>	<p>Comparar as respostas dadas inicialmente com as novas informações.</p>	<p>Consolidação</p> <p>A professora mostra o <i>brainstorming</i> realizado no início da aula e questiona os alunos P: “Alteravam algum aspeto nas vossas respostas iniciais?” “Acrescentavam informações? Quais?”.</p> <p>Resposta à pergunta “O que me agradou mais na aula de hoje?” através do método de AC <i>Think - Pair, - Share</i> (Lyman, 1987) 1.º pensar individualmente; 2.º dialogar com o par; 3.º partilhar em pequeno grupo; 4.º – apresentar as ideias à turma.</p>	<p><i>Mentimeter</i> ou fotografia</p>	25'

Instrumentos de avaliação:

Observação direta;
Notas de campo;
Registos fotográficos;
Autoavaliação;
Grelha de observação direta.

Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):

- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento interpessoal.

Apêndice B1 – Tarefa de compreensão

Nome: _____ Data: _____

Ficha de compreensão do prefácio do livro *Os Direitos das Crianças* de Luísa Ducla Soares

1. A autora do livro diz-nos que cada criança é um tesouro frágil. Por que razão? Assinala com um X as respostas corretas.



- A criança é valiosa, porque representa o futuro da humanidade.
- Uma criança vale muito dinheiro.
- As crianças estão sempre a magoar-se.
- A criança precisa de cuidados, de boas condições de vida e de proteção.

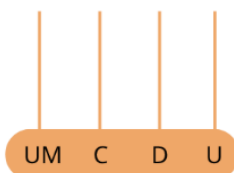
2. Completa com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) os quadrados que se seguem.

- Segundo Luísa Ducla Soares, dantes era obrigatório ir à escola.
- As meninas tinham ainda menos oportunidades para estudar do que os rapazes.

3. Completa a frase com a informação do vídeo.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em _____. Este documento é composto por _____ artigos.

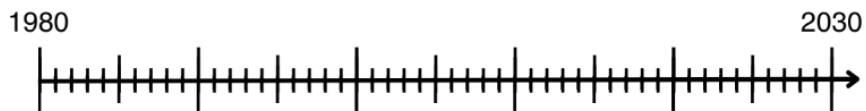
- 3.1. Representa no ábaco vertical o ano em que a Convenção foi aprovada.



- 3.2. A que século corresponde?

R: _____

3.3. Utilizando a reta numérica identifica o número de anos que passaram desde a sua aprovação até hoje.



R: _____

4. De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças, a partir dos 18 anos já se é adulto. Quantos anos faltam para atingires essa idade?

R: _____

Apêndice B2 – Guião de exploração dos artigos da *Convenção*

Nome: _____ Data: _____

Guião de exploração de fontes

1. Lê o artigo sorteado.

1.1. Responde às seguintes questões.

- Qual é o número do artigo? _____
- De que documento foi retirado? _____
- Quem o escreveu? _____

2. Explica o direito por palavras tuas.

3. Vê o vídeo.

3.1. Após a visualização do vídeo, no qual observaste ações e atitudes de várias personagens, identifica valores que a elas se associem.

3.2. Explica cada um dos valores encontrados. Podes recorrer ao dicionário se necessário.

4. De que forma os valores que encontraste se relacionam com o direito sorteado?

Apêndice C – Planificação Brincadeiras Dramatizadas com Abóboras Fracionadas e Cozinhadas

Objetivos principais da aula:

- Dar a conhecer as características do texto dramático e a sua estrutura;
- Promover o contacto com textos literários de qualidade;
- Aplicar conceitos matemáticos a situações reais;
- Classificar e pesar hortícolas, utilizando o algoritmo para o cálculo da massa necessária para a preparação de uma sopa de abóbora;
- Reconhecer a estrutura de uma receita;
- Incentivar a alimentação saudável;
- Desenvolver competências de leitura dramatizada.

Conhecimentos prévios necessários:

Tipologias textuais;

Frações, algoritmo e massa (gramas);

Hortícolas.

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Português

Domínio: Educação Literária

“Ler [...] [um excerto de um] texto dramático, por iniciativa [...] de outrem” (DGE, 2018b, p. 9);

“Compreender textos [...] dramáticos, escutados ou lidos” (DGE, 2018b, p. 9);

“Fazer a leitura dramatizada de obras literárias” (DGE, 2018a, p. 9);

“Apresentar obras literárias [...] através [...] da representação de textos dramáticos” (DGE, 2018b, pp. 9-10).

Domínio: Escrita

“Escrever textos [de] géneros variados” (DGE, 2018a, p. 11).

Estudo do Meio

Domínio: Natureza

“Relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável [...]” (DGE, 2018c, p. 6);

“Reconhecer fatores do ambiente (ar, [...]” (DGE, 2018c, p. 6).

Cidadania e Desenvolvimento

Domínio: “Saúde” (DGE, 2018a, p. 4)

Brincadeiras dramatizadas com abóboras fracionadas e cozinhadas

Expressão Dramática

Domínio: Apropriação e reflexão

“Identificar, em manifestações performativas, personagens [...] da ação dramática” (DGE, 2018e, p. 6)

Domínio: Interpretação e Comunicação

“Reconhecer em produções [...] de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura [...] diálogo; [...] [e] componentes textuais falas e didascálias.” (DGE, 2018e, p. 7).

Domínio: Experimentação e Criação

“Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.)”

Matemática

Tema: Números

Tópico: Frações

Subtópico: Significado de fração

“Reconhecer a fração como representação de uma relação parte-todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e explicar o significado do numerador e do denominador [...]” (DGE, 2021, p. 24).

Tópico: Operações

Subtópico: Algoritmo da adição

“Compreender e usar o algoritmo da adição com números naturais até quatro algarismos [...]” (DGE, 2021, p. 27).

Tema: Geometria e medida

Tópico: Massa

Subtópico: Medição e unidades de medida

“Medir a massa de um objeto, usando unidades de medida convencionais [...] grama)” (DGE, 2021, p. 45).

3.º D	Nº de alunos: 24	Data: 02/12/2024	Duração: 3:30h
Sumário: Uma abordagem transdisciplinar de “As três abóboras” de António Torrado			

<p>Observações: O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa (AC):</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sala encontrar-se-á organizada em seis grupos de quatro elementos. • A cada aluno do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um cartão. <p>Papéis: Controlador do tempo Funções: estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar; Guardião do silêncio manter ruídos controlados; evitar a dispersão e a desatenção; Organizador distribuir as tarefas, quando há trabalho de grupo, e verificar se os materiais estão arrumados; Verificador confirmar se todos estão a contribuir para a realização das tarefas.</p>
--

Domínios/Tópicos Conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Tempo estimado	Recursos didáticos / Materiais
Educação Literária: Texto dramático	Identificar a fila e lugar presente no bilhete.	<p>Motivação Uma das professoras recebe os alunos na fila, à porta do edifício, e entrega um bilhete a cada um. Encaminha-os para a biblioteca.</p> <p>A porta da biblioteca encontra-se enfeitada com cortinas de festa e nela está afixado um cartaz.</p> <p>À medida que os alunos entram, a outra professora valida os bilhetes e explica-lhes de que forma encontrarão o lugar identificado nos mesmos. Cada aluno procura o seu sítio. As cadeiras e as suas respetivas filas encontrar-se-ão numeradas/identificadas, tal como numa sala de espetáculos.</p> <p>Indicações cénicas: Enquanto aguarda que todos estejam devidamente acomodados, a personagem camponês vai-se movimentando no espaço cénico. Este espaço encontrar-se-á escurecido, com uma lanterna apontada para o</p>	10'	<p>Bilhetes Cartaz Cortinas de festa Elementos do cenário Adereços e figurinos Cadeiras Lanterna</p>

<p>Educação Literária: Texto dramático</p> <p>Leitura: Construção de sentidos do texto.</p> <p>Números Frações; Significado de frações</p> <p>Natureza: Plantas e hortícolas</p>	<p>Interpretar o excerto;</p> <p>Decifrar pistas / resolver problemas;</p> <p>Expressar opiniões;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p> <p>Trabalhar colaborativamente.</p>	<p>Compreensão do texto a partir do jogo “O segredo do Camponês”.</p> <p>O camponês aparece novamente, desta vez com uma missão para os alunos.</p> <p>C: “Tenho uma surpresa para vocês e para o mendigo, mas, para a descobrirem, terão de resolver as tarefas que escondi na vossa sala. Se as querem encontrar, as pistas terão de decifrar.”</p> <p><u>6 pistas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estou num lugar escuro, muito apertadinho entre livros e cadernos. Onde estou? 2. Se estivesse amarrado, estava bem reciclado. Onde estou? 3. De onde me encontro vejo capas e contracapas. Em que sítio da sala estou? 4. Está algo muito pesado em cima de mim, mas, não poderia ser de outra maneira, afinal, a <i>Internet</i> tem tanta coisa! Onde estou? 5. De onde estão não conseguem ver-me, porque estou nas costas de onde se escreve a olhar para a parede. Onde estou? 6. Estou num sítio proibido, que só a professora tem permissão para abrir, mas hoje é uma exceção. Onde estou? <p>A professora lê a primeira pista em voz alta e os alunos respondem, de acordo com o método de <i>AC Think - Pair - Share</i> (Lyman, 1987) (1.º pensam individualmente na resposta; 2.º partilham-na com o colega do lado; 3.º dialogam com o grupo).</p> <p>A professora pede ao porta-voz de um dos grupos que desvende a pista e vá buscar os envelopes com as tarefas a serem resolvidas por todos os grupos.</p> <p>O cronómetro começa a contar. Após chegarem a um consenso, quanto às perguntas objetivas (de escolha múltipla, de verdadeiros e falsos e de ordenação) escrevem na folha plastificada do seu grupo a opção/resposta selecionada. Assim que a professora der indicação, todos levantam as folhas e comparam-se as respostas obtidas.</p>	<p>30'</p>	<p>Envelopes Tarefas <i>PowerPoint</i> didático Cronómetro Folha plastificada Canetas de quadro</p>
--	--	---	------------	---

		<p>Já nas tarefas de respostas (3. e 6.), o porta-voz lê e justifica a resposta dada pelo seu grupo.</p> <p>Assim que a turma chegar a uma resposta final, há uma validação da mesma através de uma projeção em <i>PowerPoint</i>. Como prêmio, recebem uma palavra que os levará a descobrir a surpresa do camponês, na última tarefa, ordenando todas as palavras arrecadadas de modo a obterem a frase: “Vamos fazer uma sopa de abóbora!”</p> <p>Após a descoberta, a professora entrega moedas de chocolate aos alunos.</p>		
Intervalo (preparação da sala para a experiência de aprendizagem seguinte)				
<p>Escrita Gêneros textuais Receita</p>	<p>Fazer inferências; Construir argumentos de forma lógica e fundamentada; Expressar as suas ideias de forma clara, respeitando as regras de cortesia; Reconhecer a estrutura de uma receita.</p>	<p>Na parte da frente da sala, sobre a mesa da professora, posicionada no centro, encontram-se exemplares das hortícolas mencionadas no texto (cebolas, nabos, abóboras e batatas). Sobre a mesa de cada grupo, a professora coloca uma toalha, uma bacia com uma mistura de hortícolas previamente cortadas em cubos e uma balança. No quadro, está escrita a seguinte fala: “CAMPONÊS (<i>indo ao cesto</i>): As abóboras abertas já nós temos. E os nabos, as batatas, as cebolas... Vamos cozinhar um grande panelão de sopa!” P: “Como se chama o tipo de texto a partir do qual aprendemos a cozinhar uma refeição?” A professora projeta no quadro a estrutura de uma receita, por preencher. P: “Já conseguem identificar alguns ingredientes?” A professora escreve os ingredientes no quadro, deixando espaço para anotar a massa de cada um.</p>	10’	<p>Toalhas Hortícolas Bacias Balanças Quadro Receita</p>
<p>Geometria e medida Massa: Significado; Medição e unidades de medida.</p>	<p>Classificar as hortícolas por grupos; Pesar a massa de cada grupo de hortícolas;</p>	<p>Cada aluno calça as luvas que a professora irá entregar aos grupos. Retiram as hortícolas da bacia e são desafiados a classificá-las em quatro grupos (quatro pratos).</p>	10’	<p>Luvas Hortícolas Bacias Pratos de papel Balanças Folhas brancas</p>
		<p>Depois, com recurso à balança, descobrem a massa de cada grupo de hortícolas. Para isso, cada elemento do grupo pesa um dos conjuntos</p>	15’	

Números Operações: Algoritmo da adição	Calcular quantidades recorrendo ao algoritmo da adição.	e o representante do grupo aponta numa folha a massa obtida.		Quadro
		No quadro, a professora aponta os resultados obtidos por cada um dos grupos (em gramas) e os alunos, através do algoritmo da adição, calculam a quantidade total de cada ingrediente para uma porção por 24 alunos.	10'	
Escrita: Géneros textuais Receita	Reconhecer a estrutura de uma receita.	Preenchimento do modo de preparação: P: “Caso queiramos repetir esta receita em casa ou partilhá-la com alguém, quais são os passos essenciais para a sua confeção?” P: “Qual é o primeiro passo?” (chamada de atenção para as frases imperativas) P: “E agora? Depois de termos os ingredientes cortados e nas quantidades certas, o que precisamos de fazer?” Um a um, os alunos reúnem as hortícolas numa panela. P: “O que acontece agora?”	15'	Receita Panela
Almoço (degustação da sopa)				
Educação Literária: Texto dramático. Expressão dramática: Experimentação e criação.	Preparar a dramatização.	Preparação para a dramatização do texto em pares no dia seguinte pelos alunos. Os alunos decidem que personagem querem representar (camponês ou mendigo). Caso não cheguem a um consenso, é feito um sorteio. A professora entrega, a cada par, as réplicas, com a respetiva personagem a negrito. Diálogo em grande grupo de reforço da importância das didascálias para a representação e compreensão do texto dramático. Os alunos ensaiam a leitura dramatizada para apresentarem, no dia seguinte, à turma (treino articulatório, de movimentos e de entoações). Neste momento, as professoras circulam pelos grupos.	40'	Réplicas distribuídas
	Autoavaliar-se.	<u>Duas estrelas e um desejo</u> Cada aluno pensa individualmente nos momentos da aula de que	20'	Folha de registo

		<p>mais gostou e escreve em cada estrela a melhor ideia do dia. Pede ainda um desejo, refletindo sobre aquilo que poderá não ter ficado muito bem compreendido.</p> <p>Método de AC <i>Think - Pair - Share</i> (Lyman, 1987): partilha em par, em pequeno e grande grupo as estrelas e desejos.</p>		
		Data: 03/12/2024	Duração: 1:30h	
Sumário: Apresentação das dramatizações.				
<p>Educação Literária: Texto dramático</p> <p>Expressão dramática: Experimentação e criação.</p>	<p>Dramatizar pequenas cenas de uma obra literária.</p>	<p>Momento de apresentação</p> <p>Os alunos apresentam as dramatizações ensaiadas no dia anterior por ordem das réplicas no texto. Trocam de figurinos entre apresentações. A professora grava as dramatizações e, no final da aula, faz um vídeo completo com todos os vídeos, que irá ser visualizada na aula de continuação da leitura e da compreensão do texto.</p>	<p>Réplicas distribuídas Figurinos Adereços</p>	
<p><u>Instrumentos de avaliação</u></p> <p>Observação direta; Notas de campo; Registos fotográficos; Autoavaliação; Grelha de observação direta; Grelha de leitura.</p>				
<p><u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagens e textos; ● Desenvolvimento pessoal e autonomia; ● Raciocínio e resolução de problemas; ● Pensamento crítico e pensamento criativo; ● Relacionamento interpessoal. 				

Apêndice C1 – Bilhete

“AS TRÊS ABÓBORAS”



Data» 02-dez-2024
09:10 - 9:30
Segunda-Feira

Local» Biblioteca

Lugar» A-1

Preço» Gratuito

de António Torrado



0123456789012



0123456789



Apêndice C2 – Tarefas de compreensão

1. Para crescerem saudáveis, as abóboras precisam de:

- a) Água em excesso
- b) Sol
- c) Ervas daninhas



2. Que alimentos, para além da abóbora, o Camponês oferece ao Mendigo?

- a) Pão, nabos, cebolas e batatas
- b) Pão, queijo, cebolas e batatas
- c) Pão, nabos, cenouras e batatas

3. Presta atenção à seguinte fala:

“Camponês – Volte cá, homem. Nunca um pobre passou por minha casa, sem levar uma côdea para a viagem.”

Concordas com a atitude do Camponês? Porquê?

4. O Camponês colheu três abóboras e ofereceu uma ao Mendigo. Que fração representa a parte oferecida?

- a) $\frac{1}{2}$
- b) $\frac{1}{6}$
- c) $\frac{1}{3}$
- d) $\frac{1}{4}$

5. Se as abóboras fossem do Mendigo, ele ofereceria:

- a) $\frac{1}{2}$
- b) $\frac{1}{4}$

6. O que significa a frase “Os pobres, quando veem muita riqueza, assustam-se.” ?

7. Organiza os acontecimentos do texto pela ordem em que sucedem:

- O Mendigo desaparece.
- O Camponês e o Mendigo trocam de lugar.
- O Mendigo parte a abóbora e de dentro dela saem moedas de ouro.
- O Mendigo pede uma sopinha de abóbora ao Camponês.
- O Camponês oferece apenas uma abóbora ao Mendigo.

Apêndice D –Planificações um céu em movimento e “A Madalena” olhava as estrelas

Objetivos principais da aula:

Descobrir conceitos relacionados com o espaço como *Lua, Sol, planeta, sistema planetário, órbita, galáxia e Universo*;

Identificar o planeta Terra no Sistema Solar e os planetas que o compõem;

Compreender os movimentos de rotação e de translação da Terra;

Desenvolver a compreensão de textos poéticos, na sua relação com os movimentos dos corpos celestes.

3.º D		Nº de alunos: 24	Data: 06/01/2025	Duração: 60 min	
Sumário: Viagem ao espaço: o sistema solar e os movimentos de rotação e translação da terra.					
Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem		Recursos didáticos / Materiais	Tempo estimado
	Chegar a um consenso com os colegas.	Distribuição dos papéis e preenchimento, pelos grupos, das grelhas de rotatividade.		Grelha de rotatividade de papéis	5'
Natureza O espaço	Identificar o tema da aula.	Motivação: Visualização de um vídeo de um foguetão a decolar. <i>Professora (P): Qual será o destino da nossa viagem?</i>		Vídeo	5'
Natureza O espaço em movimento	Ler e compreender o texto informativo; Consultar o dicionário; Registrar os significados.	Desenvolvimento Entrega de um texto informativo de <i>A minha primeira enciclopédia do espaço</i> de Paul Dowsell juntamente com a tarefa de compreensão. Leitura feita pela professora. Cada grupo procura, no dicionário, o significado de uma das palavras destacadas. Quando o tempo chegar ao fim, o comunicador partilha o significado descoberto e registam-no.		Texto informativo imprimido e tarefa de compreensão Dicionário da Língua Portuguesa	10'
Natureza Os planetas do Sistema Solar	Conhecer o planeta em que habitamos; Saber/descobrir o nome dos outros	<i>P: “Em que planeta habitamos?”</i> <i>P: “Como se chama o sistema planetário em que se insere?”</i> <i>P: “Conhecem os outros planetas que o compõem?”</i>		Imagem do Sistema Solar para preenchimento <i>Solar System Scope</i>	10'

	planetas e a sua posição no Sistema Solar.	Entrega de uma imagem do Sistema Solar com legendas por preencher. (Projeção no quadro de um modelo do Sistema Solar em movimento a partir da apresentação da plataforma <i>Solar System Scope</i>)		
Natureza Os movimentos de rotação e translação	Ouvir atentamente a leitura; Construir sentidos do texto; Identificar os movimentos descritos (rotação e translação); Representar corporalmente os movimentos.	Entrega do poema “Rotação” da obra <i>Pó de estrelas</i> de Jorge Sousa Braga e da tarefa de compreensão. Os alunos preenchem os espaços em branco no poema, através da resposta a perguntas orientadoras: P: “A Lua gira em redor de que corpo celeste?” P: “A Terra gira em redor de que estrela?” Leitura do poema feita pela professora. Resposta às tarefas de compreensão em grupo.	Tarefas de compreensão do poema	18’
Natureza O espaço	Associar os significados às palavras corretas; Escrever as palavras sem erros ortográficos.	Consolidação Preenchimento de “Palavras espaciais” tendo como base os conteúdos da aula. Autoavaliação: os alunos preenchem a folha identificando a parte da aula em que tiveram mais e menos dificuldades e aquelas de que mais e menos gostaram.	Palavras espaciais Folha de autoavaliação	7’ 5’
<u>Instrumentos de avaliação:</u>				
<ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Notas de campo; ● Questionário de autoavaliação. 				
<u>Aprendizagens Essenciais:</u>				
“[Reconhecer] os movimentos de rotação e translação da Terra.” (DGE, 2018c, p. 7)				
<u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):</u>				
<ul style="list-style-type: none"> ● Linguagens e textos; ● Pensamento crítico e pensamento criativo; ● Informação e comunicação; ● Relacionamento interpessoal. 				

Objetivos principais da aula:

- Compreender o fenômeno da alternância entre o dia e a noite.
- Desenvolver competências de interpretação e de expressão, através da leitura, dramatização e análise do poema “A Madalena” de Jorge Sousa Braga.
- Estimular a criatividade e a reflexão pessoal, incentivando a escrita de desejos e a partilha de vivências relacionadas com a observação do céu.

Conhecimentos prévios necessários:

Movimento de rotação da Terra.

3.º D	Nº de alunos: 24	Data: 07/01/2025	Duração: 90 min	
Sumário: Leitura e compreensão do poema “A Madalena” à luz das estrelas.				
Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos / Materiais	Tempo estimado
	<p>Fazer inferências a partir da observação;</p> <p>Reconhecer Portugal no globo terrestre;</p> <p>Associar o movimento de rotação à sucessão do dia e da noite;</p> <p>Participar ativamente na exploração inicial.</p>	<p>Motivação</p> <p>A professora aponta uma lanterna para o globo terrestre e gira-o várias vezes. Por fim, posiciona-o com o continente europeu no lado não iluminado.</p> <p>Professora (P): Localizem Portugal no globo terrestre e observem a iluminação do mesmo. É de dia ou de noite no país onde habitamos?</p> <p>(Se necessário a professora pede a alguns alunos que se desloquem para conseguirem ver de perto)</p>	<p>Projetor de estrelas Lanterna Globo terrestre</p>	<p>10'</p>
<p>Educação Literária Texto poético</p> <p>Leitura Articulação; Ritmo.</p>	<p>Escutar atentamente a leitura do poema;</p> <p>Associar o movimento de rotação à sucessão do dia e da noite.</p> <p>Associar o movimento de</p>	<p>Desenvolvimento</p> <p>Projeção de estrelas no teto da sala.</p> <p>Leitura feita pela professora do poema projetado no quadro “A Madalena” do livro <i>Pó de estrelas</i> de Jorge Sousa Braga enquanto gira, devagarinho, o globo.</p> <p>Nos versos “Nem metade contou / e já é de manhã”, Portugal encontrar-se-á iluminado.</p>	<p>Livro <i>Pó de estrelas</i> de Jorge Sousa Braga</p> <p>Poema “A Madalena”</p> <p>Quadro interativo</p>	<p>15'</p>

	rotação à sucessão do dia e da noite.	<p>P: Imaginando que Madalena se encontrava em Portugal, que fenómeno se deu? O que viu ela aparecer e desaparecer?</p> <p>Segunda leitura do poema feita por um aluno, enquanto outro movimentava o globo. Os restantes dramatizam, no lugar, representando a personagem Madalena.</p> <p>Entrega de perguntas de compreensão do poema. Resolução das tarefas de forma individual.</p> <p>Correção em grande grupo.</p>		
<p>Leitura Construção de sentidos do texto</p> <p>Educação Literária Texto poético</p>	Construir sentidos do texto.	<p>Entrega de perguntas de compreensão do poema. Resolução das tarefas de forma individual.</p> <p>Correção em grande grupo.</p>	Tarefas de compreensão do poema	20'
<p>Educação Literária Texto poético</p>	<p>Relacionar o poema com experiências vivenciadas;</p> <p>Fazer inferências</p>	<p>Diálogo em grande grupo.</p> <p>P: O que sentiram durante a leitura deste poema?</p> <p>P: Sabem por que razão as estrelas só se veem à noite?</p> <p>P: Alguma vez tiveram uma experiência semelhante à de Madalena? Se sim, quando?</p> <p>P: Madalena queria contar as estrelas, mas por que outra razão poderia estar a olhar para as elas?</p>		15'
<p>Oralidade (compreensão) Escuta ativa</p>	Responder às perguntas de compreensão oral.	<p>(Tarefa de recurso – visualização do vídeo “O que são estrelas cadentes?” e resposta às perguntas de compreensão oral.)</p> <p>Metodologia de Aprendizagem Cooperativa (AC) – verificação em pares (Kagan, 1994). Os alunos respondem individualmente às perguntas e verificam em pares as respostas.</p>	<p>Vídeo</p> <p>Tarefa de escuta ativa</p> <p>Projektor</p>	15'

	<p>Escrever uma frase completa;</p> <p>Expressar-se sem erros ortográficos;</p> <p>Refletir sobre a aula;</p> <p>Autoavaliar-se.</p>	<p>Consolidação Planificação de um desejo. Os alunos escrevem uma frase nas folhas com a representação de estrelas cadentes e colocam-na caixa dos desejos.</p>	<p>Folhas Caixa dos desejos Questionário de autoavaliação</p>	<p>10'</p>
<p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Questionário de autoavaliação. 				
<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u></p> <p>Leitura “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.” (DGE, 2018b, p. 8); “Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).” (DGE, 2018b, p. 8).</p> <p>Educação Literária “Ouvir ler obras literárias [...]” (DGE, 2018b, p. 9); “Compreender textos narrativos [...] escutados ou lidos.” (DGE, 2018b, p. 9); “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados [pelo excerto lido]” (DGE, 2018b, p. 9).</p>				
<p><u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagens e textos; ● Pensamento crítico e pensamento criativo; ● Sensibilidade estética e artística; ● Saber científico e tecnológico; ● Consciência e domínio do corpo. 				

Apêndice D1 –Tarefa de procura no dicionário

Um céu em movimento

“Tudo o que existe no **Universo**, desde pequenas **luas** até **sistemas planetários** inteiros ou mesmo **galáxias**, encontra-se em constante movimento. [...] Todos os **planetas** e luas giram em torno de si mesmos. [...] Enquanto giram, os planetas e as luas movem-se através dos Espaço em gigantescos percursos circulares chamados **órbitas**.”

Paul Dowswell, *A minha primeira enciclopédia do Espaço*

1. Descobre, com recurso ao dicionário, os significados das palavras em falta.

- **Sistema planetário:** conjunto de corpos celestes que orbitam em torno de uma estrela central.

- **Universo:**

- **Lua:**

- **Galáxia:**

- **Planeta:**

- **Órbita:**

Apêndice D2 – Tarefas de compreensão do poema “Rotação”

1. Observa os movimentos da Terra, do Sol e da Lua no Sistema Solar e completa o poema.

Rotação

Tudo gira
neste mundo
tudo gira

A lua em redor
da _____ e a terra
em redor do _____
e o sol em redor
seja do que for

E enquanto a _____
gira em redor
da terra e a _____
em redor do _____
e o sol em redor
seja do que for
a _____ a _____ e o _____
giram também
em redor do eixo
que têm

Jorge Sousa Braga, *Pó de Estrelas* (2004)

Tudo gira
neste mundo
tudo gira

Que eu gire
em redor de ti



Ilustração de Cristina Valadas

1. Transcreve os versos que expressam, em linguagem poética, a informação da fonte “Tudo o que existe no Universo [...] encontra-se em constante movimento.”

2. Rodeia o verbo que mais vezes se repete ao longo do poema.
3. Descobre o nome de cada movimento descrito no poema:

★	▲	⊕	♥	⚡	▣	☀	☾	↓	□	☁	✖	○	↔	⊕	⌘	☀	😊	↑	⬠	◆	▣	≡	⊖	↻	↷
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

- 3.1 “[...] a lua a terra e o sol / giram também / em redor do eixo / que têm”



- 3.2 “[...] a lua gira em redor da terra e a terra em redor do sol”



4. Junta-te ao teu colega do lado e representa cada um dos movimentos, pondo-se um no lugar da Terra e o outro no lugar do Sol.
5. Atenta à ilustração que acompanha o poema e completa a frase.

O movimento dos planetas pode ser comparado a uma _____.

Apêndice D3 – Tarefa de compreensão do poema “A Madalena”

Nome: _____

Data: _____

A Madalena

Já é de noite...
Deitada no jardim
a Madalena olha o céu sem fim

E o que vê ela
ao olhar prò céu?
Um imenso véu
incrustado de estrelas

E põe-se a contar
As estrelas que há
Nem metade contou
e já é de manhã



Ilustração de Cristina Valadas

Jorge Sousa Braga, *Pó de Estrelas* (2004)

1. **Seleciona com um X a opção que melhor define a sensação que Madalena teve relativamente ao céu.**

imensidão pequenez finitude

1.1 **Justifica o teu ponto de vista.**

2. **Transcreve os versos que descrevem o que viu Madalena ao olhar para o céu.**

3. **Explica o significado da expressão que transcreveste.**

4. **Madalena conseguiu contar todas as estrelas que observou?
Justifica a tua resposta.**

Apêndice D3.1 Exemplos de resolução

3. Explica o significado da expressão que transcreveste.

Significa que o céu é infinito e que tem um
vazio de estrelas.

3. Explica o significado da expressão que transcreveste.

Vida um céu cheio de estrelas

3. Explica o significado da expressão que transcreveste.

É um céu repleto de estrelas.

3. Explica o significado da expressão que transcreveste.

Um céu que nunca acaba com muitas
estrelas

4. Madalena conseguiu contar todas as estrelas que observou?
Justifica a tua resposta.

Não, porque no texto falo que ela só contou a metade
e já era de manhã.

4. Madalena conseguiu contar todas as estrelas que observou?
Justifica a tua resposta.

Não, porque eram muitas.

Apêndice E – Planificação *O início de uma ditadura civil*

Objetivos principais da aula:

- Estudar a escolha de Salazar para Ministro das Finanças no contexto da ditadura militar;
- Reconhecer o perfil de Salazar para o cargo em questão;
- Caracterizar a política económica de Salazar e seus resultados;
- Relacionar o saldo positivo conseguido por Salazar com a nomeação do mesmo a Presidente do Conselho.

Conhecimentos prévios necessários:

A instauração da Ditadura Militar em 1926.

6.º B		Nº de alunos: 22	Data: 19/03/2025	Duração: 50 min	
Sumário: (a construir com os alunos)					
Domínios conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem		Recursos / Materiais	Tempo estimado
<p>Portugal no século XX: Os anos de ditadura A Ditadura Militar A ascensão de Salazar O conceito de <i>ditadura</i>.</p>	<p>Visualizar a animação com atenção;</p> <p>Situar-se no contexto histórico da Ditadura Militar;</p> <p>Expor conhecimentos prévios.</p>	<p>Motivação Visualização de uma animação de <i>História Alegre de Portugal II</i> de António Gomes de Almeida. Enquanto os alunos assistem à leitura da banda desenhada, a professora dirige-se para a parte de trás da sala e prepara-se para representar o papel de ardina. Enquanto carrega os jornais, aclama: “Atenção! Edição Especial! «O sr. dr. Oliveira Salazar dignou-se aceitar a gerência da pasta das Finanças que, neste momento, é a chave não só da vida financeira, mas de toda a vida governativa do país.»” Entregue um jornal a cada aluno e uma folha volante a preencher.</p> <p><u>Conceções prévias:</u> P (Professora): Quem sucedeu a Gomes da Costa na Presidência da República? P: Como se encontrava Portugal a nível financeiro? P: O que fez o governo a fim de organizar as finanças do país?</p>		<p>Animação Livro <i>História Alegre de Portugal II</i> Jornais Tabela</p>	5'
<p>Portugal no século XX: Os anos de ditadura A ascensão de Salazar</p>	<p>Analisar as fontes escritas; Reconhecer as razões que levaram Salazar a ser o escolhido.</p>	<p>Desenvolvimento Explicação da dinâmica da aula (alternância de momentos em grande grupo com momentos de trabalho em pares).</p> <p>Página 1: O Novo Ministro A professora pede a um voluntário que leia as fontes escritas da primeira página do jornal em voz alta.</p> <p>Os alunos respondem às perguntas de análise das fontes. P: Em que ano António Oliveira de Salazar foi nomeado Ministro das Finanças? Registo na tabela. (Perguntas de recurso: Quem são os autores das fontes?; Em que data foram emitidas?) P: Segundo Oliveira Marques, que razões justificavam a escolha de Salazar para este cargo?</p>		<p>Jornais Folha volante Computador Projetor Cronómetro</p>	5'

		P: Qual é a frase que plasma o perfil autoritário de Salazar?		
Portugal no século XX: Os anos de ditadura A política económica de Salazar	Relacionar as exigências de Salazar com o título “A Ditadura Financeira”	Página 2: A Ditadura Financeira A professora pede a outro voluntário para ler a fonte escrita. <i>Think-Pair-Share</i> (Lyman, 1987) Os alunos pensam individualmente na resposta, partilham-na com o par e respondem à pergunta de análise da fonte no tempo definido pelo cronómetro.	Jornais Computador Projetor Cronómetro	6’
Portugal no século XX: Os anos de ditadura A política económica de Salazar	Relacionar as exigências de Salazar com o título “A Ditadura Financeira”	Correção da tarefa. P: O que significa a palavra <i>ditadura</i> ? P: O que exigiu Salazar para aceitar o cargo?	Jornais Computador Projetor	3’
Portugal no século XX: Os anos de ditadura A política económica de Salazar	Analisar fontes iconográficas; Inferir as principais medidas da política económica de Salazar.	A professora pede a um voluntário para ler o conteúdo do cartaz de propaganda. P: A partir do cartaz, conseguem dizer-me qual terá sido uma das medidas da política de Salazar? P: O que observam na figura 4? Chama a atenção para as palavras escritas no cabelo de Salazar. P: Que significado terão as palavras escritas no cabelo da figura de Salazar? E as moedas a entrar nos sacos? Registo na tabela.	Jornais Folha volante Computador Projetor Cronómetro	7’

<p>Portugal no século XX: Os anos de ditadura A política económica de Salazar</p>	<p>Analisar fontes iconográficas; Justificar as respostas.</p>	<p>Correção em grande grupo das tarefas. P: Por que razão selecionou a alínea a) / b) / c)?; Sabem o que é um <i>déficit</i>?</p>	<p>Jornais Computador Projetor</p>	<p>3'</p>
<p>Portugal no século XX: Os anos de ditadura O equilíbrio financeiro A ascensão de Salazar à presidência do Conselho de Ministros</p>	<p>Interpretar dados de gráficos e tabelas; Reconhecer o equilíbrio financeiro.</p>	<p>Página 3: “O Mago das Finanças” sobe ao poder P: O que observam no gráfico da figura 5? E na tabela da figura 6? Após um diálogo em grande grupo, os alunos respondem, em par, às perguntas 4 e 5 no tempo definido pelo cronómetro.</p>	<p>Jornais Folha volante Computador Projetor Cronómetro</p>	<p>6'</p>
<p>Portugal no século XX: Os anos de ditadura O equilíbrio financeiro A ascensão de Salazar à presidência do Conselho de Ministros</p>	<p>Relacionar o <i>superavit</i> com a ascensão de Salazar.</p>	<p>Correção em grande grupo das tarefas. Registo na tabela. Relação com o título que encabeça a página. P: Por que razão foi Salazar considerado “O Mago das Finanças”? P: Como justificam a sua nomeação como Presidente do Conselho?</p>	<p>Jornais Computador Projetor Cronómetro</p>	<p>3'</p>
<p>Portugal no século XX: Os anos de ditadura A ascensão de Salazar A política económica de Salazar O equilíbrio financeiro</p>	<p>Relacionar os conteúdos abordados; Encontrar a palavra correta; Participar na escrita do sumário.</p>	<p>Consolidação <u>Palavras da ditadura</u> Os alunos resolvem as palavras cruzadas. Verificação em pares (Kagan, 1994): Os alunos comparam as respostas com o colega do lado. Escrita do sumário com a participação dos alunos, tendo como suporte o jornal.</p>	<p>Computador Projetor</p>	<p>8'</p>

Instrumentos de avaliação:

- Observação direta;
- Grelha de observação Direta;
- Folha de registo;
- Notas de campo.

Aprendizagens Essenciais:

Portugal no século XX: Os anos de ditadura

“Identificar/aplicar o conceito: ditadura [...]” (DGE, 2018g, p. 8)

Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, *et al.*, 2017):

- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Pensamento crítico e criativo;
- Relacionamento interpessoal.

O NOVO MINISTRO

1. Proceda à leitura das fontes que se seguem e responde às questões.

Doc. 1 | Porquê Salazar?

“Oliveira Salazar, de trinta e nove anos, professor de Economia na Universidade de Coimbra, tinha já um passado político de certa relevância. Fora ele quem ajudara a organizar os Católicos como grupo político. Além disso, os seus livros e artigos sobre problemas económicos e financeiros, bem como o seu prestígio como docente, faziam-no louvar e respeitar por todos.”

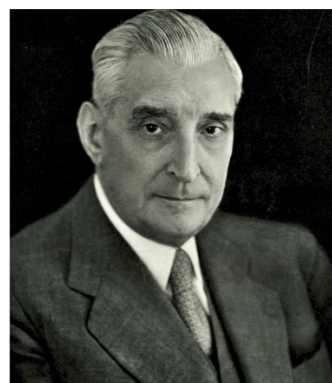
A.H. de Oliveira Marques *in Nova História de Portugal* (1987)

Doc. 2 | Discurso de tomada de posse

“Sei muito bem o que quero e para onde vou, mas não se me exija que chegue ao fim em poucos meses. No mais, que o País estude, represente, reclame, discuta, mas que obedeça quando se chegar à altura de mandar.”

António de Oliveira Salazar, 27 de Abril de 1928

Fig.1 | Retrato de António Oliveira Salazar



Por Manuel Alves de San Payo

1.1 Em que ano António Oliveira de Salazar foi nomeado Ministro das Finanças? _____

1.2 Segundo Oliveira Marques, que razões justificavam a escolha de Salazar para este cargo?

1.3 Transcreve a frase que plasma o perfil autoritário de Salazar.

**António de Oliveira Salazar, o
Ministro das Finanças**

*FOLHA
VOLANTE*

Ano em que assumiu o cargo:

Medidas da sua política económica



Resultado:



Consequência:

Apêndice F – Planificação Escrita modelar ou *à maneira de*

Objetivos principais da aula:

- Dar a conhecer o conceito de *intertextualidade* na relação entre os poemas “A Casa”, de Vinicius de Moraes, e “Um Livro”, de João Pedro Mésseder;
- Promover a análise da estrutura de um poema;
- Reconhecer a musicalidade e o ritmo da poesia;
- Estimular a criatividade na expressão escrita através da técnica *Cadavre Exquis*.

Conhecimentos prévios necessários:

Contagem de sílabas métricas, noção de *rima*, de *estrofe*, de *verso* e de *poema*.

6.º A	Nº de alunos: 14	Data: 25/03/2025	Duração: 50 min	
Sumário: A intertextualidade nos poemas “A Casa” de Vinicius de Moraes e “Um livro” de João Pedro Mésseder. A técnica <i>Cadavre Exquis</i> na escrita de poemas <i>à maneira de</i> .				
Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos	Tempo estimado
		Escrita do sumário da aula anterior		3'
Educação Literária	Escutar atentamente o poema musicado.	<p>Motivação</p> <p>Audição da música “A Casa”, de Vinicius de Moraes e Toquinho. Projeção do poema no lado esquerdo do quadro.</p> <p>Professora (P) Conhecem esta música? P: Sabem quem a compôs? P: Quem escreveu o poema que lhe deu origem?</p> <p>“O poema que lhe deu origem foi escrito em 1970 e publicado neste livro: <i>A Arca de Noé</i>. Foi musicado por Vinicius e Toquinho.” – o livro passa de mão em mão.</p>	<p>Música “A Casa”</p> <p>Livro <i>A Arca de Noé</i> de Vinicius de Moraes</p> <p><i>Powerpoint</i> didático</p> <p>Computador</p> <p>Projektor</p>	4'
Educação Literária Poesia Intertextualidade	Estabelecer uma relação entre os dois poemas.	<p>Desenvolvimento</p> <p>Projeção, lado a lado, dos poemas “Um Livro”, da obra <i>Canções do Ar e das Coisas Altas</i> de João Pedro Mésseder e Rachel Caiano, e “A Casa”.</p> <p>A professora entrega os poemas em formato acordeão, com espaço para a tarefa seguinte.</p> <p>Leitura em voz alta, realizada pela professora, do poema “Um livro”, de João Pedro Mésseder e Rachel Caiano.</p> <p>P: Por que razão estarão estes poemas lado a lado? Conseguem identificar semelhanças entre os dois?</p>	<p><i>Powerpoint</i> didático</p> <p>Livro <i>Canções do Ar e das Coisas Altas</i> de João Pedro Mésseder e Rachel Caiano</p>	3'

<p>Educação Literária Estrutura formal de um poema Musicalidade Código métrico</p>	<p>Interpretar o poema; Analisar a estrutura formal do poema.</p>	<p>Foco no poema “Um livro”</p> <p>P: O que é caracterizado neste poema? P: Este livro é como qualquer um? Tal como “A Casa” de Vinicius, o que faz deste livro especial/original?</p> <p>P: Que características facilitam a musicalização deste poema?</p> <p>Exploração da estrutura estrófica, métrica e rima.</p> <p>Em grande grupo, os alunos e a professora contam os versos que compõem o poema, classificam-nos consoante o n.º de sílabas métricas, identificam rimas (código métrico). Fazem anotações à margem.</p>	<p>Powerpoint didático Poemas em formato acordeão</p>	<p>10’</p>
<p>Escrita Estrutura formal de um poema Planificação à maneira de</p>	<p>Planificar a estrutura do poema que vão escrever.</p>	<p>Oficina de escrita de poemas coletivos a partir da técnica surrealista <i>Cadavre Exquis</i></p> <p>Tendo em conta a análise formal do poema, cada grupo planifica, na folha acordeão, o modelo do poema que vai escrever, escolhendo para os versos que rimam as terminações (verbos na 1.ª, 2.ª ou 3.ª conjugações, entre outros aspetos).</p> <p>Retiram de um saquinho o adjetivo que no primeiro verso caracterizará o livro do grupo. Por exemplo, “desengonçado”, “envergonhado”, “muito atrevido”.</p>	<p>Poemas em formato acordeão Saquinho para sorteio</p>	<p>4’</p>
<p>Escrita Estrutura formal de um poema Escrita à maneira de</p>	<p>Ser criativos na escrita dos versos; Cumprir a estrutura planificada.</p>	<p>Uma folha branca é dobrada em vinte e quatro (24) partes. A escrita segue o sentido dos ponteiros do relógio. Cada aluno escreve um verso, dobra a folha e passa ao colega que faz o mesmo sem ver o que o anterior escreveu.</p>	<p>Folha para textualização</p>	<p>20’</p>
<p>Escrita Estrutura formal de um poema Escrita à maneira de Revisão da produção textual</p>	<p>Verificar se o poema segue a estrutura planificada;</p>	<p><u>Revisão</u></p> <p>No final, abrem a folha, confirmam se o poema segue a estrutura (n.º de estrofes, métrica e rimas) e reescrevem-no na folha em formato acordeão. Leitura em voz alta dos poemas produzidos. Os alunos cantam em conjunto, com a melodia aprendida.</p>	<p>Poemas em formato acordeão</p>	<p>6’</p>

	Ler o poema expressivamente, em voz alta.			
<p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Grelhas de observação; ● Notas de campo. 				
<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u></p> <p>Educação Literária “Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica” (DGE, 2018f, p. 9).</p> <p>Escrita “Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de textos.” (DGE, 2018f, p. 10).</p>				
<p><u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagens e textos; ● Pensamento crítico e pensamento criativo; ● Desenvolvimento pessoal e autonomia; ● Relacionamento interpessoal; ● Sensibilidade estética e artística. 				

Apêndice F2 – Poemas à maneira de

Um livro muito atrevido

Era um livro
muito atrevido,
não tinha medo
não tinha nada.
Ninguém podia
nele pegar,
porque o livro
podia andar.
Ninguém podia
nele escrever,
porque o livro
iria ver.
Ninguém podia
nele segurar,
porque ele andava
sempre a escapar.
Mas era um livro
sempre a sorrir
de vez em quando
estava a mentir.
Sim, era um livro
pronto a ler,
mas atrevido
no seu saber.

Grupo 1

Um livro apaixonado

Era um livro
apaixonado,
não tinha ódio,
não tinha nada.
Ninguém podia
vê-lo zangar,
porque o amor
estava a reinar.
Ninguém podia
fazer nascer,
porque as histórias
fazem viver.
Ninguém podia
trocar o amor,
porque só ele
tira a dor.
Mas era lindo
como rimar,
neste lugar
só a dançar.
Muito juntinhos
a desfrutar
as suas folhas
irão voar.

Grupo 2

Um livro inteligente

Era um livro
inteligente,
não tinha letras,
não tinha nada.
Ninguém podia
vê-lo chorar,
porque estava
sempre a pensar.
Ninguém podia
pô-lo a rir,
porque não queria
se distrair.
Ninguém podia
nele andar,
corria perigo
de tropeçar.
Com tantas folhas
sempre a rimar,
a sua capa
estava a furar.
Com tantas folhas
sempre a rimar,
nós já podemos
nele navegar.

Grupo 3

Um livro desiludido

Era um livro
desiludido,
não tinha amor,
não tinha nada.
Ninguém podia
vê-lo sorrir,
porque ia estar
só a fingir.
Ninguém podia
nele pegar,
porque na estante
queria estar.
Ninguém podia
com ele brincar,
porque gostava
de resmungar.
Mas era triste
muito tristonho,
quem quer levá-lo
para um sonho?
Sim, podes tu
tentar ajudar
e o nosso livro
fazer brilhar.

Grupo 4

Apêndice G – Planificação da UDC *Dos abris pequenos ao Abril Grande*

PLANIFICAÇÃO

Objetivos principais da UDC:

- Recordar o contexto histórico do regime ditatorial, antes do 25 de Abril de 1974;
- Identificar as principais medidas do *Programa do Movimento das Forças Armadas* (MFA);
- Analisar a importância da Junta de Salvação Nacional e do próprio *Programa do MFA* para a construção de um regime democrático;
- Reconhecer as liberdades restituídas após a Revolução do 25 de Abril;
- Estabelecer relações de intertextualidade exoliterária entre os poemas selecionados e a história oficial;
- Expressar sensações e emoções face à audição de canções e à leitura de poemas;
- Analisar formal e semanticamente textos poéticos;
- Explorar, em contexto histórico, a estrutura da voz passiva e do complemento agente da passiva, através de um laboratório gramatical com base na descoberta e na reflexão;
- Compreender a função do complemento agente da passiva, relacionando-o com o sujeito da frase ativa correspondente;
- Utilizar conceitos gramaticais adequados, como *voz passiva e ativa, grupo preposicional, complemento agente da passiva*, entre outros.

Conhecimentos prévios necessários:

Conceitos de *verso* e de *estrofe*; recursos expressivos; noção de *intertextualidade*; Noções de *sujeito, predicado, grupo nominal e grupo preposicional*; Tempos e modos verbais; o 25 de Abril e a restituição das liberdades

MAPA DE ARTICULAÇÃO

História e Geografia de Portugal

22/04/2025

Portugal do século XX | O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade

“Caracterizar o essencial do processo de democratização [...]” (DGE, 2018g, p. 8);

“Identificar/aplicar os conceitos: democracia [...]” (DGE, 2018g, p. 8).

Dos abris pequenos ao Abril Grande

Português

23/04/2025

Leitura

“Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.” (DGE, 2018f, p. 7);

“Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.” (DGE, 2018f, p. 8).

Educação Literária

“Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica” (DGE, 2018f, p. 9);

“Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados.” (DGE, 2018f, p. 9);

“Explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários (designadamente [...] metáfora).” (DGE, 2018f, p. 10);

“Expressar reações aos livros lidos [...]” (DGE, 2018f, p. 10).

24/04/2025

Gramática

“Transformar a frase ativa em frase passiva (e vice-versa [...]” (DGE, 2018f, p. 13).

6.º B	Nº de alunos: 24	Data: 22/04/2025	Duração: 50 min
História e Geografia de Portugal			
Sumário: (a construir com os alunos no final da aula)			
Observações: Para integrar o aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo, que frequenta as aulas de História à quarta-feira, criei e adaptei atividades de diferenciação pedagógica, tendo em conta o conteúdo abordado em aula.			

Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos / Materiais	Tempo estimado
<p>Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</p>	<p>Ouvir atentamente a leitura do poema;</p> <p>Construir sentidos sobre o poema, relacionando-o com os conteúdos previamente estudados.</p>	<p>Motivação:</p> <p>À entrada, a professora, no papel de guia, entrega a cada aluno um crachá de visitante e a programação da exposição <i>Dos abris pequenos ao Abril Grande</i>.</p> <p>(No <i>placard</i> do lado esquerdo, junto ao quadro, encontra-se o título <i>abris pequenos</i>, no qual estão expostas fontes iconográficas e, no do lado direito, <i>Abril Grande</i>)</p> <p>Explicação da dinâmica da aula.</p> <p>Quando os alunos estiverem sentados e prontos para a abertura da exposição, a professora inicia a leitura dramatizada do poema “Capitão, Capitãozinho” da obra <i>Dos Abris Pequenos ao Abril Grande: o 25 de Abril contado aos mais novos e lembrado a todos</i> (2024) de João Pedro Mésseder, com ilustrações de Ana Biscaia. A leitura terá como som de fundo o tema <i>Mudar de Vida</i> de Carlos Paredes (1971).</p> <p>Professora (P): No poema é feito um apelo. A quem se dirige o sujeito poético? O que pede ele aos capitães?</p>	<p style="text-align: center;">Crachá</p> <p style="text-align: center;">Guião da exposição</p> <p style="text-align: center;"><i>PowerPoint didático</i></p> <p style="text-align: center;">Livro <i>Dos Abris Pequenos ao Abril Grande: o 25 de Abril contado aos mais novos e lembrado a todos</i></p> <p style="text-align: center;">Poema “Capitão, Capitãozinho”</p> <p style="text-align: center;">Tema <i>Mudar de Vida</i></p> <p style="text-align: center;">Adereços</p>	7'

		P: “Por que faz ele este apelo? Como se viveu em Portugal durante 41 anos?”		
Portugal do século XX Os anos de ditadura	Recordar conteúdos previamente abordados; Associar as fontes à respetiva legenda.	A exposição tem início na Galeria <i>abris pequenos</i> . Em grande grupo, os alunos observam as fontes iconográficas e respondem à questão para averiguação de conhecimentos prévios. Um aluno de cada vez vem ao placar legendar a fonte. Releitura dramatizada dos últimos versos do poema. P: “Vamos ver o que se seguiu”.	Guião da exposição	3’
Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade Junta de Salvação Nacional Movimento das Forças Armadas General António de Spínola	Visualizar atentamente o vídeo; Confirmar as respostas com o par, autocorrigindo-se.	Desenvolvimento A exposição prossegue na <i>Galeria Multimédia</i> . Leitura das questões. Visualização do vídeo da RTP <i>As Forças Armadas e a Revolução. Que lugar para o MFA?</i> e resposta às questões de interpretação. Método de aprendizagem cooperativa (AC) – verificação em pares (1994) – os alunos confirmam, com o par, as respostas. Se necessário, o vídeo é repetido uma segunda vez. Correção em grande grupo, a partir da projeção.	<i>PowerPoint didático</i> Guião da exposição Fonte audiovisual RTP	8’
Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade Democracia	Reconhecer o significado da palavra <i>Democracia</i> . Anotar no guião o respetivo significado.	P: “Alguém sabe o que significa <i>Democracia</i> ?” A professora pede a um aluno que procure, no <i>Dicionário de Língua Portuguesa</i> o significado da palavra <i>Democracia</i> . “Quem é que quer vestir a pele de um oficial e definir o significado desta palavra?”	Guião da exposição <i>PowerPoint didático</i> Significado no <i>Dicionário da Língua Portuguesa</i> Adereço	3’

		Os alunos apontam no guião.		
<p>Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p>A restituição das liberdades</p>	<p>Analisar a fonte iconográfica;</p> <p>Contrapor as fontes, reconhecendo as mudanças promovidas pelo MFA.</p>	<p>Os alunos reúnem-se com os colegas da mesa de trás/frente.</p> <p>Cada grupo fica responsável por analisar um conjunto de fontes (1-6), que é sorteado pela professora no início da tarefa.</p> <p>As fontes iconográfica e escrita são entregues a cada pequeno grupo em formato A3. Os alunos analisam as fontes, identificando a medida do <i>Programa do MFA</i> que com elas se relaciona e escrevendo-a na folha de papel, no tempo cronometrado.</p> <p>Método de <i>AC Think - Pair - Share</i> (Lyman, 1987) – 1.º pensar individualmente; 2.º dialogar com o par; 3.º partilhar em pequeno grupo;</p>	<p>Guião da exposição</p> <p>Fontes em tamanho A3</p> <p>Folha de papel</p> <p>Cronómetro</p>	8'
<p>Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p>A restituição das liberdades</p>	<p>Explicar aos colegas a medida espelhada na fonte;</p> <p>Apontar as medidas implementadas pelo MFA.</p>	<p>Método de <i>AC Think - Pair - Share</i> (Lyman, 1987) – 4.º apresentar as ideias à turma.</p> <p>Os alunos partilham com os restantes grupos a medida e afixam as fontes e a respetiva medida no <i>placard</i> da direita.</p> <p>Registo das restantes medidas.</p>	<p>Cronómetro</p> <p>Fontes em tamanho A3</p> <p>Folha de papel</p>	10'
<p>Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p>A importância do MFA na História de Portugal</p>	<p>Mobilizar os conteúdos aprendidos;</p> <p>Responder à pergunta final.</p>	<p>Consolidação</p> <p>Leitura em voz alta, por um aluno, do excerto da obra <i>Dos Abris Pequenos ao Abril Grande: o 25 de Abril contado aos mais novos e lembrado a todos</i> (2024) de João Pedro Méseder.</p> <p>Resposta à pergunta de <i>Partilha em Liberdade</i>: Tendo por base o percurso da exposição e o excerto lido, na sua opinião, que importância teve o MFA na vida do nosso país?</p> <p>A professora, com o casaco de militar vestido, entrega um cravo a cada aluno.</p>	<p>Guião da exposição</p> <p>Cronómetro</p> <p>Cravos</p>	8'

<p>Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</p>	<p>Identificar os conteúdos abordados;</p> <p>Registar o sumário da aula.</p>	<p>Construção do sumário com os alunos.</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor</p>	<p>3'</p>
<p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Grelha de observação direta; ● Folha de registo; ● Grelha de adaptabilidade dos recursos; ● Notas de campo. 				
<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u></p> <p>Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p>“Caracterizar o essencial do processo de democratização [...]” (DGE, 2018g, p. 8);</p> <p>“Identificar/aplicar os conceitos: democracia [...]” (DGE, 2018g, p. 8).</p>				
<p><u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagens e textos; ● Pensamento crítico e pensamento criativo; ● Desenvolvimento pessoal e autonomia; ● Relacionamento interpessoal. 				

<p>6.º A</p>	<p>N.º de alunos: 14</p>	<p>Data: 23/04/2025</p>	<p>Duração: 50 min</p>
<p>Português</p>			
<p>Sumário: <i>Dos abris pequenos ao Abril Grande:</i> Palavras de ditadura e de liberdade Análise do poema “Os abris pequenos” e “Cantiga de Abril”, de João Pedro Mésseder.</p>			

Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos / Materiais	Tempo estimado
		Escrita do sumário da aula anterior	Computador Projeter	3'
Educação Literária Poesia	Inferir a temática a partir da audição da canção.	Motivação Audição da canção <i>Somos Livres</i> , de Ermelinda Duarte (1975) Professora (P): Qual será a temática da aula de hoje? Porquê?	Canção <i>Somos Livres</i> de Ermelinda Duarte	3'
Educação Literária Poesia	Sentir e expressar emoções a partir da escuta; Selecionar palavras com base na interpretação da canção; Justificar a escolha de palavras, associando a canção ao contexto histórico; Ler as palavras, diferenciando-as na entoação.	Desenvolvimento A professora entrega a cada aluno dois quadrados de papel (um cinzento e um vermelho). Reinicia o vídeo, parando-o estrategicamente no minuto 00:56. Os alunos escrevem, no papel cinzento, uma palavra que a estrofe cantada neles despertou. De seguida, assistem ao vídeo até ao fim, por forma a escreverem outra palavra, desta vez relativa aos versos que se seguem ao primeiro “Uma gaivota voava, voava...”. Leem as palavras expressivamente, dando-lhes a entoação/ a intensidade que associam ao próprio significado. Exemplo de questões orientadoras: P: “Por que motivo escolheu escrever essa palavra?”; “Por que deu essa entoação à leitura?”	Papéis cinzentos e vermelhos Canção <i>Somos Livres</i> de Ermelinda Duarte Computador Projeter	12'
Educação Literária Poesia	Reconhecer a relevância da obra selecionada.	Apresentação da ficha da obra <i>Dos abris pequenos ao Abril Grande</i> , de João Pedro Mésseder e Ana Biscaia.	<i>PowerPoint</i> didático	2'
Educação Literária Poesia Leitura	Acompanhar a leitura dos poemas;	Leitura dos poemas “Os abris pequenos” e “Cantiga de Abril”. Análise estrutural e semântica inicial em grande grupo. Os alunos fazem anotações à margem do documento fornecido pela professora.	<i>PowerPoint</i> didático Documento	10'

Estrutura formal Campos semânticos	Relacionar os poemas com o contexto histórico neles retratado; Participar nas discussões em grande grupo.			
Educação Literária Poesia Leitura Estrutura formal Construção de sentidos do texto	Cooperar na construção de um comentário de texto coerente e fundamentado.	Análise em pequenos grupos com o objetivo de escreverem um comentário de texto orientado sobre os poemas. Escrita do comentário.	Enunciado	15'
		Consolidação Associação das palavras escritas no início da aula a <i>abris pequenos</i> e a <i>Abril Grande</i> .		5'
<u>Instrumentos de avaliação:</u>				
<ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Folha de registo; ● Notas de campo. 				
<u>Aprendizagens Essenciais:</u>				
<p>Leitura “Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.” (DGE, 2018f, p. 7); “Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.” (DGE, 2018f, p. 8).</p> <p>Educação Literária “Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica” (DGE, 2018f, p. 9); “Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados.” (DGE, 2018f, p. 9); “Explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários (designadamente [...] metáfora).” (DGE, 2018f, p. 10); “Expressar reações aos livros lidos [...]” (DGE, 2018f, p. 10).</p>				

Áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017):

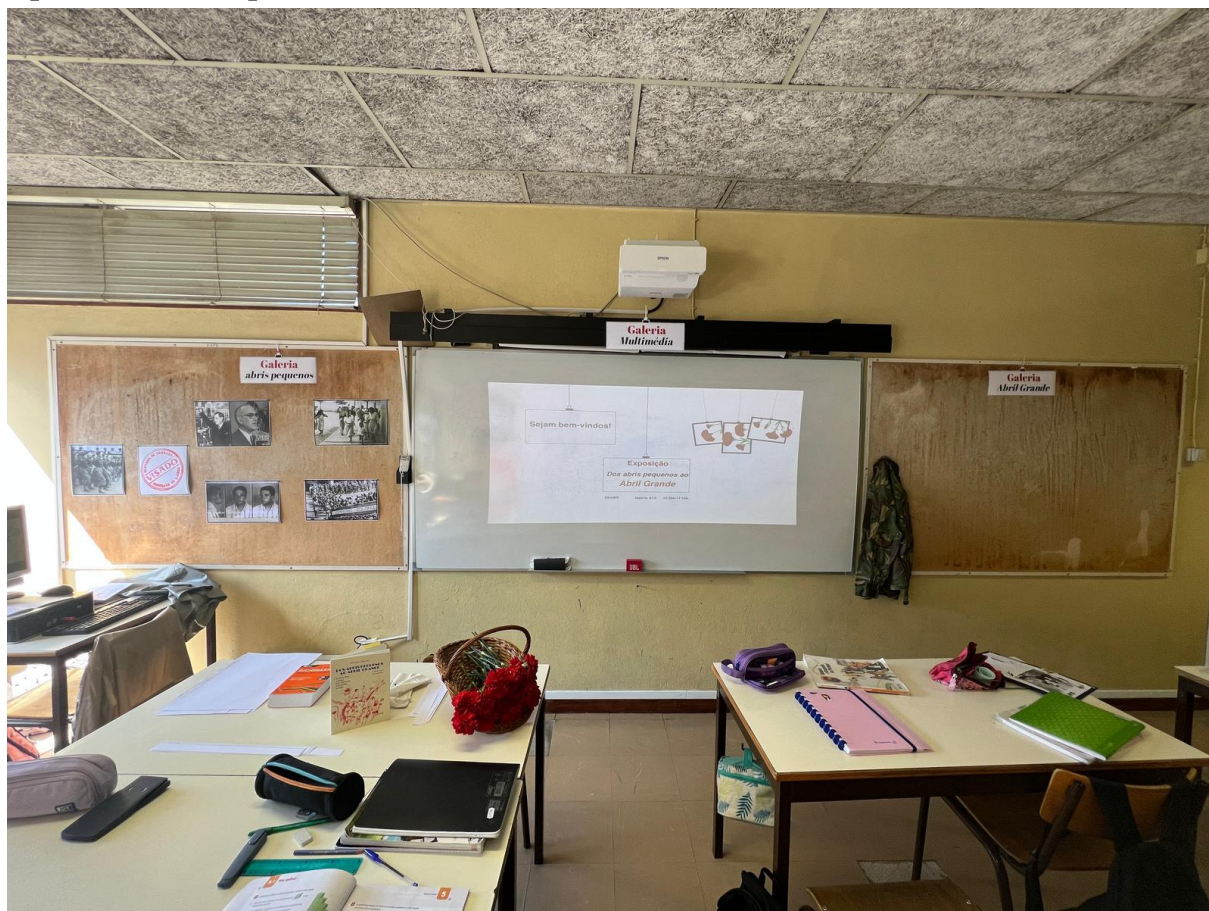
- Linguagens e textos;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Relacionamento interpessoal;
- Sensibilidade estética e artística.

6.º A	N.º de alunos: 14	Data: 24/04/2025	Duração: 50 min
Português			
Sumário: <i>Dos abris pequenos ao Abril Grande</i> . Da frase ativa à frase passiva: o Complemento Agente da Passiva.			

Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos / Materiais	Tempo estimado
		Escrita do sumário da aula anterior	Computador Projetor	3'
Educação Literária Poesia	Recordar o poema lido na aula anterior.	Motivação Audição da leitura do poema “Cantiga de Abril” pelo próprio autor, de modo a recordar o tema da aula anterior.	Vídeo da leitura	2'
Educação Literária Poesia Leitura Estrutura formal Construção de sentidos do texto	Cooperar na construção de um comentário de texto coerente e fundamentado.	Desenvolvimento Os alunos, em pequenos grupos, desenvolvem os comentários de texto iniciados na aula anterior. Apresentam-nos à turma.	Enunciado	15'

<p>Gramática</p> <p>Complemento agente da passiva Frases ativas e passivas</p>	<p>Reconhecer o complemento agente da passiva como uma função sintática;</p> <p>Identificar os agentes de ação nas frases;</p> <p>Fazer a transformação passiva.</p>	<p>Realização, em pequenos grupos, da tarefa de laboratório gramatical adaptada à abordagem ao complemento agente da passiva, com diálogos intercalados.</p> <p>Correção em grande grupo, no quadro.</p>	<p>Tarefa</p>	<p>25'</p>
<p>Gramática</p> <p>Complemento agente da passiva Frases ativas e passivas</p>	<p>Mobilizar o conteúdo abordado durante a aula.</p>	<p>Consolidação</p> <p>Jogo de <i>Kahoot</i> ativa vs passiva.</p>	<p><i>Kahoot</i></p>	<p>5'</p>
<p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Folha de registo; ● Notas de campo. 				
<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u></p> <p>“Identificar funções sintáticas: predicativo do sujeito, complementos (oblíquo e agente da passiva) e modificador (do grupo verbal)” (DGE, 2018f, p. 12);</p> <p>“Transformar a frase ativa em frase passiva” (DGE, 2018f, p. 12).</p>				
<p><u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, <i>et al.</i>, 2017):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagens e textos; ● Pensamento crítico e pensamento criativo; ● Desenvolvimento pessoal e autonomia; ● Relacionamento interpessoal. 				

Apêndice G1 – Exposição na sala de aula



Apêndice G2 – Crachá de visitante





Galeria Abril Grande

4. Analise o conjunto de fontes que foi sorteado para o seu grupo. Descubra a medida do programa do MFA a que se referem.

1



Cunha, *O dia 25 de Abril de 1974*, 1999

“É extinta a Direção-Geral de Segurança, ficando o seu património na dependência e sob custódia das forças armadas.”

Reis, *Portugal 20 anos de democracia*, 1994

2



Cunha, *O dia 25 de Abril de 1974*, 1999

“Em 25 de Abril de 1974, graças ao golpe militar que derrubou o regime ditatorial, a MP foi extinta pelo Decreto-Lei n.º 171/74.”

Pimentel, *Mocidade Portuguesa Feminina*, 2008

3

ESTE JORNAL NÃO FOI VISADO POR QUALQUER COMISSÃO DE CENSURA

Diário de Lisboa, 1975

“É a primeira vez que a Junta de Salvação Nacional entra em contacto com a Imprensa. [...] formulo votos para que, dentro de uma liberdade de expressão que vai passar a ter, saiba efectivamente cumprir o alto dever que lhe compete no esclarecimento do nosso povo português”

Spínola, citado por Rodrigues, *De súbito, em Abril: 24, 25, 26, 1974*

Apêndice G4 – Galeria Abril Grande



Apêndice G5 – Exposição no átrio do Bloco A



Apêndice G6 – Poemas “Os abris pequenos” e “Cantiga de Abril”

Os abris pequenos

Antes do Abril ser grande
os abris eram pequenos:
o ditador os fazia pequenos,
a sua polícia os fazia pequenos,
os que a ditadura enriquecera
faziam os abris pequenos,
a Censura os fazia pequenos
e a prisão de quem se opunha
os fazia muito pequenos.

A guerra contra os povos de Angola,
da Guiné, de Moçambique
fazia os abris pequenos,
o roubo de vidas pela guerra
fazia os abris pequenos,
emigrar para ter melhor vida
fazia os abris pequenos,
ser menino e trabalhar
nos campos, nas obras, nas fábricas
fazia os abris pequenos...
Ai como os abris eram tristes,
cinzentos, inquietos, pequenos
ou ainda menos.

Abris grandes e festivos de primavera,
lá isso não eram, não eram.

João Pedro Méseder,
Dos abris pequenos ao Abril Grande, 2024, p. 8

Cantiga de Abril

Abril, Abril, Abril,
que sol nos trouxeste, Abril!
O sol duma vida melhor,
o sol da democracia.

Abril, Abril, Abril,
termina a PIDE os seus dias,
a Censura: levantada,
os presos políticos: livres.

Abril, Abril, Abril,
ergue-se nova vontade,
com o cravo vermelho de Abril
conquista-se a liberdade.

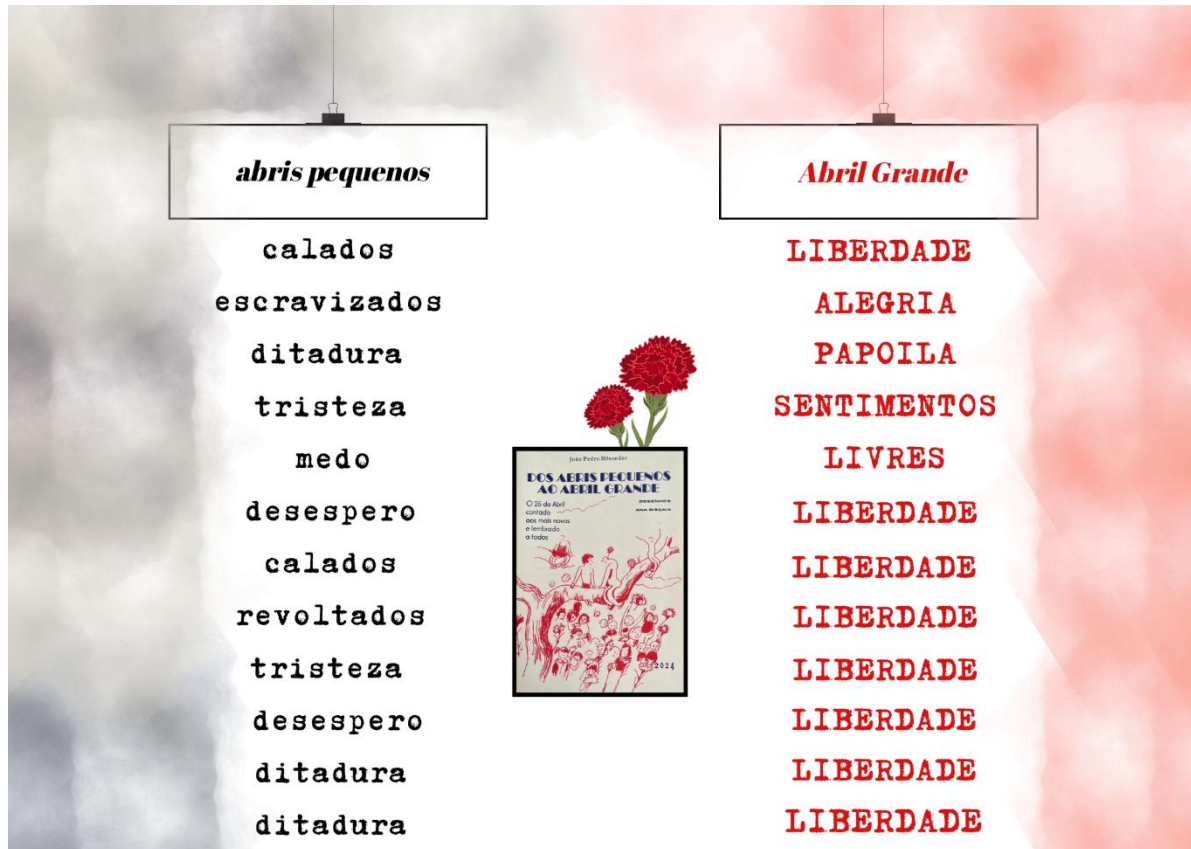
Abril, Abril, Abril,
que luz a que brilha em Abril!
O sol da independência
faz seis países florir.

Abril, Abril, Abril,
um novo canto se entoa:
todos reclamam justiça
do Algarve ao Minho e a Lisboa.

Abril, Abril, Abril,
na rua milhares e milhares
exigindo igualdade
já sem o medo os dobrar.
Abril, Abril, Abril,
a Grândola anima todos
e a terra da fraternidade
parece ao alcance do povo.

João Pedro Méseder,
Dos abris pequenos ao Abril Grande, 2024, p. 8

Apêndice G7 – Cartaz de celebração



Apêndice G8 – Laboratório gramatical

Durante 41 anos, os abris foram pequenos. Tudo tinha de ser dito às escondidas, tudo aquilo que fosse contra o regime, claro. Hoje, vivem em liberdade e têm o dever de ajudar a manter viva a história, identificando os responsáveis pelo passado sombrio do país e homenageando aqueles cujas ações foram fundamentais para que pudéssemos viver Abris Grandes.

1. Leia com atenção as frases.

- a) Salazar e Marcello Caetano assumiram a presidência do Conselho.
- b) A presidência do Conselho foi assumida por Salazar e Marcello Caetano.
- c) A PIDE perseguiu a oposição ao regime.
- d) A oposição ao regime foi perseguida pela PIDE.
- e) A ditadura dominou o país.
- f) O país foi dominado pela ditadura.

1.1 Rodeie o verbo de ação em cada uma delas.

1.2 Sublinhe, em cada frase, os elementos/agentes que praticam a ação.

1.3 Complete a frase:

Nas alíneas ____, ____, e ____, os elementos/agentes da ação são grupos _____ e desempenham a função sintática de sujeito. Estas frases encontram-se na (voz) **ativa**.

Já os elementos/agentes da ação das frases das alíneas ____, ____, e ____ correspondem a grupos _____. Estas frases encontram-se na (voz) **passiva**.

1.4 Transcreva os grupos preposicionais nos quais se inserem os agentes de ação.

Atenção!

Os grupos preposicionais que identificou desempenham uma função sintática que ainda não conhecem!



**Complemento
agente da passiva**

2. Observe outro exemplo:

- a) O Movimento das Forças Armadas pôs em marcha a Revolução.
- b) A Revolução foi posta em marcha pelo Movimento das Forças Armadas.

2.1 Risque a opção incorreta:

A alínea **a)** está na (voz) ativa/passiva.

A alínea **b)** está na (voz) ativa/passiva.

2.2 Qual é o complemento agente da passiva presente nas frases das alíneas a) e b)?

2.3 Complete a frase:

A partir do processo de transformação passiva, o verbo que, na alínea a), estava no _____ do indicativo passou a estar no _____.

3. Transforme as seguintes frases ativas em frases passivas.

- a) Paulo de Carvalho cantou a senha da Revolução.

- b) O povo apoiou, em força, o Movimento das Forças Armadas.

- c) O Movimento das Forças Armadas recuperou as liberdades perdidas.

4. Analise sintaticamente uma das frases que escreveu.

Sujeito: _____

Predicado: _____

Complemento Agente da Passiva: _____

O QUE APRENDI?

Preencha o texto com as palavras abaixo:

predicado por preposicional complemento agente da passiva sujeito ação

Após a realização de todas estas tarefas, percebi que o _____
_____ é formado pelo grupo _____ no
qual se insere o agente de _____, _____ da frase ativa.
Geralmente é iniciado pela preposição _____ e faz parte do _____.

Apêndice H – Planificação da UDC No palco da História: silêncios de guerra, palavras de paz

Objetivos principais:

- Recordar as características formais do texto dramático;
- Promover momentos de leitura dramatizada em sala de aula;
- Reconhecer o poder da literatura e do texto dramático para a formação de um sistema de valores;
- Estimular o *Pensamento Crítico e Criativo* (Martins *et al.*, 2017).
- Reconhecer o processo de autodeterminação e de independência dos países africanos, ex-colónias de Portugal;
- Estudar os processos de descolonização portuguesa de Timor e de Macau;
- Desenvolver, a partir da dramatização de um texto, a capacidade de comunicar historicamente.

Conhecimentos prévios necessários:

Conceitos de *didascália*, *fala*, *personagem* e outros relacionados com a análise de um texto dramático;

Império Português do Ultramar; Guerra Colonial; *Programa do Movimento das Forças Armadas*.

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Português

06/05/2025 e 07/05/2025

Leitura

“Realizar leitura em voz alta” (DGE, 2018a, p. 7)

“Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes)” (DGE, 2018a, p. 8);

“Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação”. (DGE, 2018f, p. 8).

Educação Literária

“Ler integralmente obras literárias dramáticas” (DGE, 2018f, p. 9);

“Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário” (DGE, 2018f, p. 9);

“Reconhecer, na organização do texto dramático, ato, cena, fala e indicações cénicas” (DGE, 2018f, p. 9);

“Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados” (DGE, 2018f, p. 9).

No palco da História, silêncios de Guerra, Palavras de Paz

Cidadania e Desenvolvimento

“Direitos Humanos” (DGE, 2018b, p. 4);

“Segurança, Defesa e Paz” (DGE, 2018b, p. 5).

História e Geografia de Portugal

07/05/2025

Portugal do século XX | O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade

“Identificar/aplicar os conceitos: democracia, descolonização.” (DGE, 2018g, p. 8);

“Caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982” (DGE, 2018g, p. 9).

6.º A	Nº de alunos: 14	Data: 06/05/2025	Duração: 50 min
Português			
Sumário: Leitura e interpretação do texto dramático <i>A Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i> de Manuel António Pina.			

Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos	Tempo estimado
Educação literária Texto dramático	Organizar os recursos a utilizar durante a aula.	Motivação Em cada uma das mesas é colocado um <i>kit de leitor</i> composto pelos textos impressos de <i>A Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i> (2004), por manuais de interpretação e por um dicionário. No quadro, encontra-se projetada a frase “Estão prontos para <i>A Guerra do Tabuleiro de Xadrez?</i> ”, juntamente com a capa do livro.	Livro <i>A Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i> de Manuel António Pina Texto impresso Manual de interpretações	3'
Educação literária Texto dramático	Prestar atenção à leitura da obra.	Leitura dos versos iniciais do manual de interpretações: Professora (P): “Pode parecer um manual para aprender a jogar xadrez, mas, não, não é isso desta vez. Ao invés de vos dar instruções, tendo um tabuleiro no centro, vamos juntos aprender a ler um texto por dentro. Mas, antes da leitura começar, as características do texto dramático vamos recordar.”	<i>PowerPoint</i> didático Manual de interpretações	3'
Educação literária Texto dramático	Recordar as características do texto dramático.	Desenvolvimento Os alunos recordam noções de <i>texto dramático</i> , completando os espaços do texto inicial. Leitura dos versos que se seguem no manual de interpretações: P: “Quando um livro avistar, a leitura iremos realizar. Sempre que uma letra do alfabeto destacada encontrar, uma nova parte vamos analisar. Assim que uma lupa por aqui aparecer,	<i>PowerPoint</i> didático Manual de interpretações	2'

		para o dicionário terá de correr.”		
Educação literária Texto dramático Leitura Leitura dramatizada	Prestar atenção à leitura da obra.	Leitura dramatizada do prólogo do texto dramático com recurso a um tabuleiro de xadrez, posicionado na parte da frente da sala.	Tabuleiro e peças de xadrez Chapéu de Bobo	5’
Educação literária Texto dramático Leitura Construção de sentidos sobre o texto	Analisar formalmente a obra; Construir sentidos sobre o texto.	As peças movem-se no tabuleiro de xadrez que está projetado no quadro. As tarefas a resolver, que constam do manual de interpretações, são apresentadas no quadro e resolvidas em grande grupo. Quando uma das peças atingir o símbolo referente à leitura, inicia-se a leitura dramatizada das cenas 1 e 2 da obra.	<i>PowerPoint</i> didático Manual de interpretações	10’
Educação literária Texto dramático Leitura Leitura dramatizada	Prestar atenção à leitura da obra.	Leitura dramatizada das cenas 1 e 2.	Tabuleiro e peças de xadrez Chapéu de Bobo	10’
Educação literária Texto dramático Leitura Construção de sentidos sobre o texto	Analisar formalmente a obra; Construir sentidos sobre o texto.	Resposta à segunda parte do manual de interpretações, dando seguimento ao jogo de xadrez apresentado no <i>PowerPoint</i> .	<i>PowerPoint</i> didático Manual de interpretações Textos impressos	10’
Educação literária Texto dramático Leitura Leitura dramatizada		Lançamento do desafio para a aula do dia seguinte. Os alunos devem preparar, em casa, a leitura das falas destacadas a negrito, para dramatizarem a cena 3.	<i>PowerPoint</i> didático Manual de interpretações Textos impressos	4’

Instrumentos de avaliação:

- Observação direta;
- Grelha de observação direta;
- Folha de registo;
- Notas de campo.

Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, *et al.*, 2017):

- Linguagens e textos;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Relacionamento interpessoal;
- Sensibilidade estética e artística.

6.º A	Nº de alunos: 14	Data: 07/05/2025	Duração: 50 min
Português			
Sumário: Continuação da leitura e da interpretação da obra <i>A Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i> de Manuel António Pina.			

Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos / Materiais	Tempo estimado
Educação literária Texto dramático	Reconhecer a peça que irão representar.	Motivação Os alunos têm, sobre a mesa, as peças de xadrez que vão representar dramaticamente. O tabuleiro de xadrez encontra-se projetado no quadro.	Peças de xadrez <i>Powerpoint</i> didático Quadro	3'
Educação literária Texto dramático Leitura	Ler em grupo as falas selecionadas.	Desenvolvimento Os alunos preparam a leitura dramatizada, distinguindo as falas das didascálias e tendo em conta o esquema projetado no quadro.	Peças de xadrez Textos impressos	10'

Educação literária Texto dramático Leitura	Ler em voz alta as falas da personagem.	Leitura da cena 3, de forma encadeada, pelos alunos, com recurso às peças de xadrez e ao tabuleiro, na parte da frente da sala.	Peças de xadrez Tabuleiro	10'
Educação literária Texto dramático Leitura	Analisar formalmente a obra; Construir sentidos sobre o texto.	As peças do tabuleiro vão recuando para as casas anteriores e, à medida que aparecem os símbolos, os alunos vão resolvendo as tarefas.	<i>PowerPoint</i> didático Manual de interpretações	15'
Educação literária Texto dramático Leitura	Ouvir atentamente a leitura da obra.	Leitura em voz alta do epílogo feita pela professora.	<i>PowerPoint</i> didático Manual de interpretações Textos impressos	3'
Educação literária Texto dramático Leitura	Construir relações com o mundo.	Resposta à pergunta final: Considera importante sonhar com a paz? Por que motivo?	<i>PowerPoint</i> didático Manual de interpretações	5'
		Escrita dos sumários.		4'
<u>Instrumentos de avaliação:</u> <ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Grelha de observação direta; ● Folha de registo; ● Notas de campo. 				

Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):

- Linguagens e textos;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Relacionamento interpessoal;
- Sensibilidade estética e artística.

6.º B	Nº de alunos: 24	Data: 07/05/2025	Duração: 50 min
História e Geografia de Portugal			
Sumário: (a construir com os alunos no final da aula)			
Observações: O aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo, que frequenta as aulas de História à quarta-feira, irá construir as bandeiras dos países/regiões que se formaram após a descolonização a partir de peças <i>puzzle</i> .			

Domínios / conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos / Materiais	Tempo estimado
<p>Portugal do século XX O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p>As colónias portuguesas</p>	<p>Reconhecer a bandeira que se encontra sobre a mesa;</p> <p>Inferir o tema da aula.</p>	<p>Motivação</p> <p>Antes de os alunos entrarem, a professora distribui estrategicamente pelas mesas as bandeiras impressas em A4 dos países/regiões que formavam o Império Português Ultramarino, no ano de 1974, juntamente com um envelope fechado. O envelope consta de um Guião <i>No palco da História</i> para cada um dos alunos do grupo.</p> <p>No quadro, são projetadas as bandeiras de todos os grupos.</p> <p>P (professora): Alguém reconhece a bandeira que tem na sua mesa ou a bandeira de outro grupo?</p>	<p>Bandeiras impressas</p> <p><i>PowerPoint</i> didático</p> <p>Envelopes</p> <p>Computador</p> <p>Projetor</p>	5'

		<p>P: Por que terei trazido estas bandeiras para a aula de hoje? De que forma se relacionam com o contexto histórico que estamos a estudar?</p> <p>Os alunos abrem o envelope e, em grande grupo, é escolhido um subtítulo para o guião.</p>		
<p>Portugal do século XX O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p>O fim do Império Português</p>	<p>Identificar as colónias portuguesas à época;</p> <p>Analisar o conteúdo das fontes escritas.</p>	<p>Desenvolvimento</p> <p>Na parte interior do guião encontra-se um mapa com espaços em branco. Em grande grupo e após a leitura de fontes escritas, são preenchidos.</p>	<p><i>PowerPoint</i> didático</p> <p>Guião <i>No palco da História</i></p> <p>Computador</p> <p>Projeto</p>	7'
<p>Portugal do século XX O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p>O fim do Império Português</p> <p>Os retornados</p>	<p>Representar corretamente no mapa os fluxos migratórios entre os novos países independentes e Portugal.</p>	<p>Entre a abordagem da autodeterminação dos povos africanos e o estudo da independência de Timor e de Macau, surge, sem os alunos estarem a contar, o testemunho de um retornado, lido pela professora. Os alunos desenham, no mapa, setas dos novos países para Portugal, assinalando o regresso de milhares de portugueses.</p>	<p><i>PowerPoint</i> didático</p> <p>Guião <i>No palco da História</i></p> <p>Computador</p> <p>Projeto</p>	5'
<p>Portugal do século XX O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p>O fim do Império Português</p>	<p>Interpretar as fontes escritas;</p> <p>Reconhecer os processos de descolonização dos territórios asiáticos.</p>	<p>Em grande grupo, analisam as duas fontes em falta, completando as informações do mapa relativas ao território português no continente asiático.</p>	<p><i>PowerPoint</i> didático</p> <p>Guião <i>No palco da História</i></p> <p>Computador</p> <p>Projeto</p>	4'

Os territórios asiáticos				
Portugal do século XX O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade O fim do Império Português		De um saco surpresa, a professora retira pulseiras com fitas das cores das bandeiras e desvenda a atividade seguinte: P: “Vamos contar aquilo que aprendemos a partir da apresentação de um texto teatral!”	Pulseiras	3'
Portugal do século XX O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade O fim do Império Português	Identificar a informação em falta no texto.	Leitura do texto, com preenchimento dos espaços em branco nas falas.	<i>Guião No palco da História</i>	5'
Portugal do século XX O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade O fim do Império Português	Colaborar com os colegas na preparação da leitura.	Os alunos organizam-se em grupos, consoante o país que vão representar. Preparam em conjunto a leitura das falas.	Pulseiras Bandeiras <i>Guião No palco da História</i>	3'

<p>Portugal do século XX O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade O fim do Império Português</p>	<p>Ler expressivamente; Manter uma postura adequada face ao público.</p>	<p>Apresentação da leitura dramatizada.</p>	<p>Pulseiras Bandeiras Guião <i>No palco da História</i></p>	<p>10'</p>
<p>Portugal do século XX O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade O fim do Império Português</p>	<p>Identificar os conteúdos abordados; Registar o sumário da aula.</p>	<p>Construção do sumário com os alunos.</p>	<p>Computador Projektor</p>	<p>3'</p>
<p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta; ● Notas de campo. 				
<p><u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagens e textos; ● Pensamento crítico e pensamento criativo; ● Desenvolvimento pessoal e autonomia; ● Relacionamento interpessoal. 				

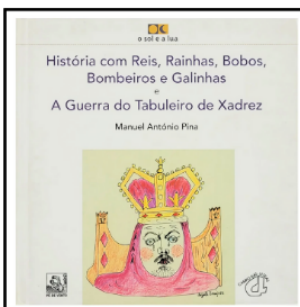
Apêndice H1 – Primeiras páginas do *Manual de Interpretações*

MANUAL DE INTERPRETAÇÕES

Aprenda a ler *A Guerra do Tabuleiro de Xadrez* de Manuel António Pina

Pode parecer um manual para aprender a jogar xadrez,
mas, não, não é isso desta vez.
Ao invés de vos dar instruções,
tendo um tabuleiro no centro,
vamos juntos aprender a ler um texto por dentro.
Mas, antes da leitura começar,
as características do texto dramático vamos recordar.

Preencha os espaços com as palavras destacadas a negrito.



movimentações
falas
secundário
personagens 2x
principal
dramático
alma
didascálias

A obra *A Guerra do Tabuleiro de Xadrez* de Manuel António Pina foi publicada pela primeira vez em 1985 e é um texto _____. Este género textual divide-se em texto _____ e em texto _____. O texto principal é composto pelas _____ das _____ e o texto secundário pelas _____, indicações cénicas que traduzem estados de _____ das _____, _____ no espaço, entre outros aspetos.

Quando um livro avistar,
a leitura iremos realizar.
Sempre que uma letra do alfabeto destacada encontrar,
uma nova parte do texto irá analisar.
Assim que uma lupa por aqui aparecer,
para o dicionário terá de correr.

Um, dois, três, que comece a *Guerra do Tabuleiro de Xadrez* !

NO PALCO DA HISTÓRIA:



TEXTO TEATRAL

A MEMÓRIA HISTÓRICA EM MOVIMENTO

Personagens:

Angola

Cabo Verde

Guiné-Bissau

Macau

Moçambique

Portugal

São Tomé e Príncipe

Timor-Leste



Durante a cena, os países e regiões descolonizados terão as suas bandeiras projetadas ao som dos hinos correspondentes, criando um ambiente de celebração da sua autodeterminação e de respeito pela diversidade cultural.

Portugal 1: Celebrámos este ano os ____ anos da Revolução de Abril. O fim da ditadura e, com ele, o término da Guerra _____, que a meus filhos provocou tanto mal.

Portugal 2: Este é o dia em que renasci. Vi plantarem-se sementes de um novo porvir, das quais novos _____ vieram a florir. Mas, como nos conta a História, foi preciso tempo e negociação para que se cumprisse a desejada descolonização.

Guiné-Bissau 1: Eu fui a primeira a despontar, _____ Portuguesa deixei de me chamar e a minha bandeira pude, finalmente, içar.

Guiné-Bissau 2: Vesti-me de verde, de amarelo e de _____, pelo sangue derramado, e, como símbolo de unidade, uma estrela trago de um lado.

Guiné-Bissau 3: Foi no décimo dia do mês de setembro, de 1974, que finalmente pude gritar a felicidade que o nosso Partido Africano, na voz do povo, fez levantar.

Moçambique 1: À vossa voz juntámos a do meu povo, passado já meio ano e, a ____ de junho, pela mão da Frente de Libertação, erguemos a nossa nação.

Moçambique 2: Viva a nossa bandeira, que os contornos brancos sejam símbolo de uma paz que jamais se desfaz!

Cabo Verde 1: Aqui, no meio do oceano, não houve conflito armado, mas não deixa de ser uma conquista este sonho almejado.

Cabo Verde 2: A 5 de _____, no calor do verão, celebramos, todos os anos, a nossa autodeterminação.

Cabo Verde 3: Viva o nosso hino e a nossa bandeira!

São Tomé e Príncipe 1: Sete dias depois, para as minhas duas ilhas ventos de liberdade começaram a soprar.

São Tomé e Príncipe 2: Foi a _____ de julho que neles pude mergulhar.

Angola 1: Na Guerra Colonial, rapidamente e em força, fui a _____ a entrar, mas sair foi mais difícil do que estava a contar.

Angola 2: Aqui gerou-se tal confusão, com opiniões rivais, que a paz parecia não chegar nunca mais.

Angola 3: Naquele dia 11 de _____ de _____, nem queria acreditar. Depois de tanto sofrer, era tempo de festejar. Viva a nossa nação! Viva o vermelho e preto que trazemos no coração!

Portugal 3: De África parti, com um passado que não se pode apagar. Muitos vieram comigo sem saber onde parar.

Portugal 4: Porém, no continente _____, ainda havia por libertar um território que Timor-Leste se havia de chamar.

Timor-Leste 1: Após o 25 de _____, começou a minha gente a querer a independência reconhecida, mas logo vimos complicada a nossa vida.

Timor-Leste 2: Com violência e repressão fomos, em dezembro de 1975 pela Indonésia invadidos. Unimo-nos na opinião pela autodeterminação e em _____ conseguimos a nossa libertação.

Macau 1: Não se esqueçam de mim, que também já não faço parte da vossa nação. Não sou um país, mas uma região.

Macau 2: Ao contrário do que convosco aconteceu, não consegui a independência, foi feita para a _____ a minha transferência.

Portugal 5: Hoje sou feito do passado, mas é no presente que eu sou moldado, pois a cultura é um palco em movimento, cada ato um novo sentimento, em cada rosto a diversidade.

Todos (em coro): Somos a união de muitas vozes, o resultado de diferentes escolhas e em cada memória a identidade em transformação! Viva!

I – Letra *Palavras para dizer*

Estrofe 1

A	Às vezes fico a pensar
	Em palavras p'ra dizer
	E quando as encontrar
	Em tempo algum as vou querer perder
	E com o meu coração uma canção vou escrever

Estrofe 2

A	Gira o mundo à minha volta
	E eu só queria saber
	Como é que posso ser
	Aquilo que em sonhos consigo ver
	As coisas quero aprender, experimentar e viver

Estrofe 3

B	Estou à espera de palavras
	Para poder explicar
	O que sinto aqui dentro
	O que é difícil falar

Estrofe 4

A	O céu é a minha casa
	As estrelas são paredes
	As nuvens são as janelas
	Desejo ser tão livre como elas
	E assim saber voar e saber como amar

Estrofe 5

A'	Quero sobrevoar o mar
	De olhos fechados, sonhar
	Palavras soltas no ar
	Para juntar enquanto espero
	Desvendar algo impossível de imaginar

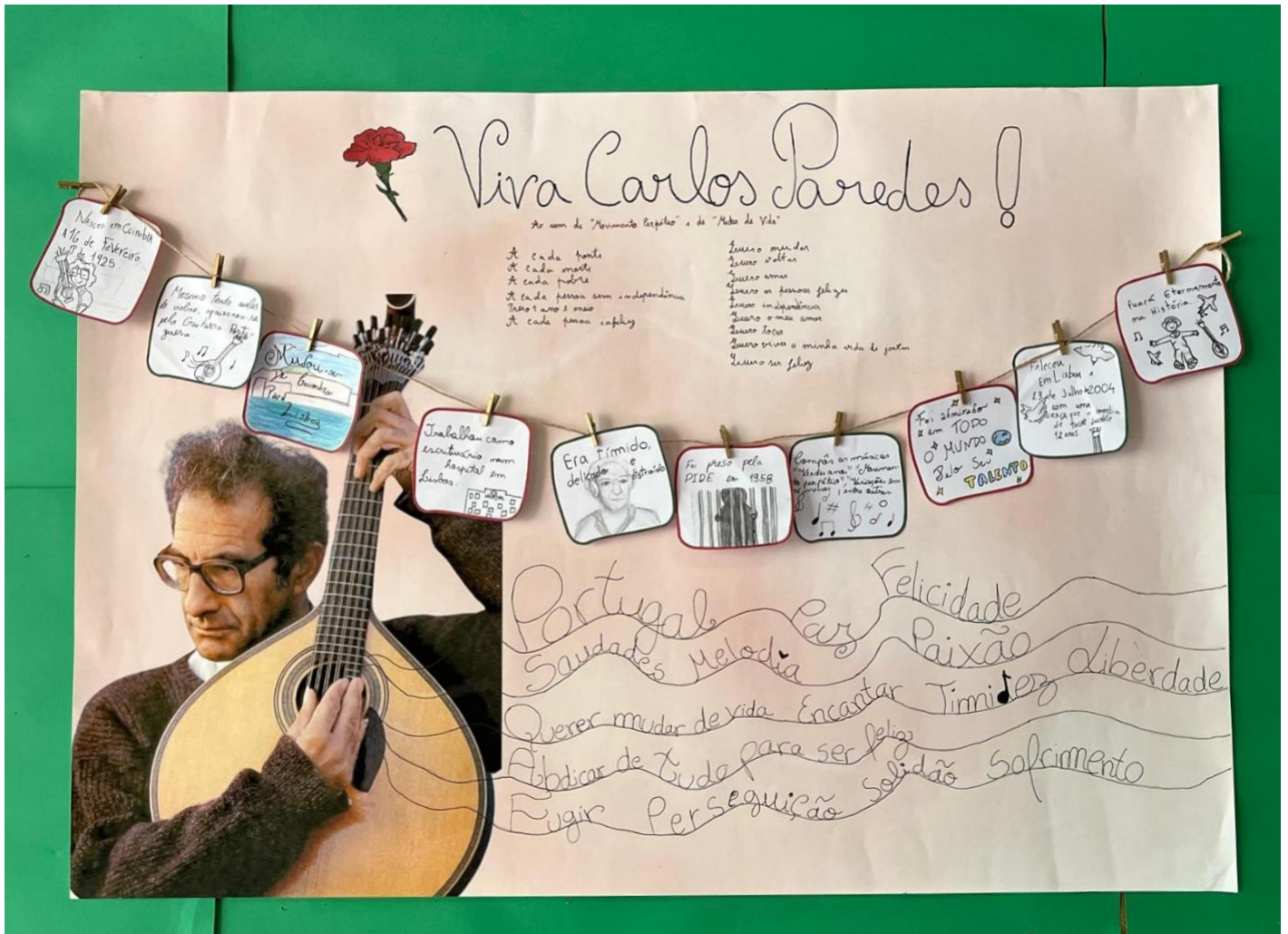
Estrofe 6

B	Estou à espera de palavras
	Para poder explicar
	O que sinto aqui dentro
	O que é difícil falar

Estrofe 7

B'	Estou à espera de palavras
	Para poder explicar
C	Sentir letras pairar no ar
	E em liberdade m'expressar

J – Cartaz colaborativo do projeto *As cordas livres de uma guitarra*



Apêndice K – Consentimentos informados de participação no projeto *Acendam-se os livros!*

Apêndice K1 – Consentimento informado professora cooperante

Eu, _____, professora cooperante e titular da turma, autorizo a recolha de dados através de uma entrevista semiestruturada dirigida a mim (registos escrito e audiovisual) com o objetivo de contribuir para o estudo sobre a promoção de hábitos de leitura em contexto escolar e sobre a competência lecto-literária dos alunos.

Declaro, ainda, estar ciente de que todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação, assegurando-se a proteção da privacidade e a confidencialidade das informações fornecidas, de acordo com a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (artigo 8), a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (artigos 7.º e 8.º), a Constituição da República Portuguesa (artigos 26.º e 35.º) e no Regulamento Geral de Proteção de Dados.

K2 – Consentimento informado pais e alunos

Acendam-se os livros: projeto de investigação

Este projeto de investigação surgiu da observação e da intervenção na turma do seu educando, enquanto professora e investigadora em formação.

Tem como principal objetivo estudar a influência dos hábitos de leitura literária na aprendizagem dos alunos, mais concretamente no desenvolvimento de competências lecto-literárias. Num contexto em que “os livros perderam o seu estatuto privilegiado” (Desmurget, 2023, p. 244), verifica-se um distanciamento significativo entre os alunos e o ato de leitura, evidenciando-se, em contexto escolar:

- Falta de motivação para a leitura autónoma;
- Constrangimentos na interpretação de textos literários;
- Erros ortográficos e sintáticos;
- Reduzida amplitude vocabular.

Com o objetivo de colmatar estas dificuldades, propõe-se a realização de sessões semanais direcionadas para o desenvolvimento de competências literárias e leitoras, partindo do pressuposto de que o livro e a leitura constituem pilares essenciais do desenvolvimento humano. As principais ações a implementar visam:

Permitir o acesso a textos literários diversificados, dentro e fora da sala de aula;
Ampliar o universo literários dos alunos;
Formar leitores conscientes das escolhas literárias nos momentos de requisição de livros;
Envolver a comunidade educativa e escolar em momentos de leitura;
Identificar possíveis melhorias no domínio da leitura literária.

Para a investigação, serão recolhidos dados através de *tarefas realizadas em sala de aula, inquéritos por questionário, entrevistas em grupo e registos fotográficos das atividades*. Considera-se fundamental o contributo das famílias, tanto através da resposta a questionários, que permitirão recolher dados complementares para a investigação, como pela sua participação em momentos de leitura e de partilha com os alunos.

A colaboração ativa da comunidade educativa reforçará a importância da leitura no contexto escolar e familiar, promovendo e favorecendo uma ligação mais próxima entre a escola e as famílias.

Todos os dados serão tratados com o máximo rigor e confidencialidade, salvaguardando a privacidade e identidade dos participantes e dando cumprimento ao estipulado no Regulamento Geral de **Proteção de Dados**.

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____, encarregado de educação do aluno(a) _____, autorizo:

- A participação do meu educando no projeto de investigação.
- A recolha de dados através de inquéritos por questionário destinados aos encarregados de educação, com o objetivo de compreender e complementar o estudo sobre a promoção de hábitos de leitura.

Declaro, ainda, estar ciente de que todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação, assegurando-se a proteção da privacidade e a confidencialidade das informações fornecidas, ou seja, «o interesse superior da criança», de acordo com a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (artigo 8), a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (artigos 7.º e 8.º), a Constituição da República Portuguesa (artigos 26.º e 35.º) e no Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Apêndice L – Recolha de dados: inquérito

Apêndice L1 – Questionário pais e/ou encarregados de educação

Este questionário, elaborado no âmbito do projeto "Acendam-se os livros", tem como principal objetivo dar voz à família, procurando conhecer os seus hábitos de leitura e as opiniões dos pais/encarregados de educação sobre a leitura literária.

1. Gosta de ler?

Sim

Mais ou menos

Não

Justifique a sua resposta.

2. Com que regularidade lê um livro?

Diariamente

Semanalmente

Raramente

Se respondeu “raramente”, justifique a razão pela qual raramente lê.

3. Costuma partilhar momentos de leitura com o(s) seu(s) filho(s)?

Sim

Não

Se respondeu “não”, justifique a razão.

Se respondeu “sim”, com que regularidade?

Diariamente

Semanalmente

Raramente

4. **Na sua opinião, o seu filho(a) gosta de ler?**

Sim

Mais ou menos

Não

5. **O seu filho tem hábitos de leitura?**

Sim

Não

6. **Existem livros disponíveis em casa apropriados para a faixa etária do(s) seu(s) filho(s)?**

Sim

Não

Se respondeu "sim", quantos livros têm aproximadamente?

Nenhum

De 1 a 10

De 11 a 20

De 21 a 30

Mais de 30

Se respondeu "não", quais são os motivos?

Desinteresse

Dificuldades económicas

Outro(s) _____

7. O seu filho(a) tem o hábito de mostrar-lhe/conversar consigo sobre os livros requisitados semanalmente na biblioteca escolar?

Sim

Não

8. Na sua opinião, qual é a principal dificuldade do seu filho(a) em relação à leitura?

9. Considera a leitura importante?

Sim

Não

Justifique a resposta.

10. Acredita que os hábitos de leitura literária podem influenciar a aprendizagem?

Sim

Não

Justifique a resposta.

11. Participaria em atividades de leitura na escola?

Sim

Não

Se respondeu "não", por que motivo(s)?

Falta de segurança/ de confiança

Desinteresse

Questões de tempo

Outro(s) _____

12. **Gostaria de ficar a par do percurso do seu filho(a) neste projeto de leitura?**

Sim

Não

Se respondeu "sim", qual seria a melhor forma de ser contactado?

Email _____

Telemóvel _____

Ambas

Apêndice L2 – Questionário aos alunos (1)

Questionário sobre hábitos de leitura

Este questionário, elaborado no âmbito do projeto "Acendam-se os livros", tem como principal objetivo dar voz à família, procurando conhecer os seus hábitos de leitura e as opiniões dos pais/encarregados de educação sobre a leitura literária.

1. Gosta de ler?

Sim

Mais ou menos

Não

Justifique a sua resposta.

2. Com que regularidade lê um livro?

Diariamente

Semanalmente

Raramente

Se respondeu “raramente”, justifique a razão pela qual raramente lê.

3. Costuma partilhar momentos de leitura com o(s) seu(s) filho(s)?

Sim

Não

Se respondeu “não”, justifique a razão.

Se respondeu "sim", com que regularidade?

- Diariamente
- Semanalmente
- Raramente

4. Na sua opinião, o seu filho(a) gosta de ler?

- Sim
- Mais ou menos
- Não

5. O seu filho tem hábitos de leitura?

- Sim
- Não

6. Existem livros disponíveis em casa apropriados para a faixa etária do(s) seu(s) filho(s)?

- Sim
- Não

Se respondeu "sim", quantos livros têm aproximadamente?

- Nenhum
- De 1 a 10
- De 11 a 20
- De 21 a 30
- Mais de 30

Se respondeu "não", quais são os motivos?

- Desinteresse
- Dificuldades económicas
- Outro(s) _____

7. O seu filho(a) tem o hábito de mostrar-lhe/conversar consigo sobre os livros requisitados semanalmente na biblioteca escolar?

Sim

Não

8. Na sua opinião, qual é a principal dificuldade do seu filho(a) em relação à leitura?

9. Considera a leitura importante?

Sim

Não

Justifique a resposta.

10. Acredita que os hábitos de leitura literária podem influenciar a aprendizagem?

Sim

Não

Justifique a resposta.

11. Participaria em atividades de leitura na escola?

Sim

Não

Se respondeu "não", por que motivo(s)?

Falta de segurança/ de confiança

Desinteresse

Questões de tempo

Outro(s) _____

12. Gostaria de ficar a par do percurso do seu filho(a) neste projeto de leitura?

Sim

Não

Se respondeu "sim", qual seria a melhor forma de ser contactado?

Email _____

Telemóvel _____

Ambas

Apêndice L3 – Questionário aos alunos (2)

Questionário final do projeto “Acendam-se os livros!”

Agora que o nosso projeto chegou ao fim, resta-nos analisar os efeitos que as sessões semanais de leitura trouxeram ao vosso dia-a-dia, tanto a nível do desenvolvimento de competências leitora e literária, como a nível social e emocional.

Queremos apenas que partilhes connosco as tuas experiências e opiniões para aprendermos contigo. Não há respostas certas ou erradas.

Compromisso:

Eu comprometo-me a responder com sinceridade a este questionário.

1. Gostas de ler?

Sim

Mais ou menos

Não

Justifica a tua resposta.

2. Gostas de ouvir ler?

Sim

Mais ou menos

Não

3. Com que regularidade lês um livro?

Diariamente

Semanalmente

Raramente

Se respondeste “raramente”, justifica a razão pela qual não costumavas ler.

4. Com que regularidade lês os livros que requisitas na biblioteca escolar?

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

Se respondeste “nunca” ou “raramente”, justifica a razão pela qual não costumavas ler.

5. Qual foi o último livro que leste, por iniciativa tua, fora da sala de aula?

6. Tens um livro favorito? Se sim, qual é?

7. Indica o nome de três escritores de cujos livros mais tenhas gostado.

8. Qual/Quais o(s) modo(s) literário(s) que normalmente preferes?

Texto narrativo

Texto lírico

Texto dramático

9. Qual, dos seguintes tipos de texto, é, para ti, o mais fácil de compreender?

Texto narrativo

Texto lírico

Texto dramático

10. Em qual destes tipos de texto sentes maior dificuldade?

Texto narrativo

Texto lírico

Texto dramático

11. Quando encontras uma palavra que não conheces num texto literário, o que costumavas fazer? (Podes escolher mais do que uma resposta).

Tento perceber o significado pelo contexto.

Pergunto a alguém o significado.

Procuro o significado num dicionário ou na *internet*.

Ignoro a palavra e continuo a ler.

12. Consideras a leitura importante?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

13. Na tua opinião, a leitura de textos literários ajuda-te a aprender algo novo?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

14. Sentes que, ao longo das sessões, melhoraste a tua relação com os livros e a leitura?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

15. Desde que começaste a participar no clube de leitura, conseguiste notar diferença(s) na compreensão de textos?

Sim

Não

Se sim, qual/quais?

16. Como te sentias durante as sessões do clube?

17. Os textos literários despertaram em ti emoções?

Sim

Não

Se sim, qual/quais?

18. Costumavas falar com os teus colegas sobre as atividades realizadas?

Sim

Não

19. **E com os teus familiares?**

Sim

Não

20. **Algum dos textos lidos ficou na tua memória por um motivo especial?**

Sim

Não

Se sim, qual/quais?

Apêndice M – Recolha de dados: questões de resposta aberta

Apêndice M1 – Respostas dos pais e/ou encarregados de educação

Gosta de ler? Justifique a sua resposta.

“As atrações para a leitura, são consoantes aos temas. Alguns livros despertam mais interesses.”

“Ler é conhecimento, ler é poder. Transporta-nos para outros lugares, acalma, acolhê-nos.”

“A leitura ajuda-me a relaxar, a imaginação aumentada além de leitura profissional que me ajuda a manter actualizada.”

“É educativo.”

“Porque é demorado a saber tudo que irá se suceder.”

“Já gostei mais. Nos últimos anos leio pouco devido as várias tarefas diárias”

Preenchidos em casa

“A leitura é um exercício para o cérebro, estimulando-o e mantendo-o ativo e saudável.”

“Sou leitora àvida e assídua. Leio diariamente!”

“Gosto de me atualizar e ao mesmo tempo adquirir mais conhecimento.”

“Quando estou a ler o meu estilo favorito (romance) sinto-me transportada para aquele mundo de mistério e fantasia, adoro!”

“Porque me permite continuar a aprender, descontraír e viajar (por outras vidas, outras teorias).”

“Adoro ler algo que seja do meu interesse.”

Com que regularidade lê um livro? Se respondeu “raramente”, justifique a razão pela qual raramente lê.

“Devido a rotina diária. Por sermos apenas duas pessoas mais a filha, acaba por ser muito corrido.”

“Após ser mãe o meu tempo livre reduziu, logo menos tempo para leitura.”

“Temos pouco tempo e por isso torna difícil.”

“Tenho sempre um livro na mesa de cabeceira. Leio quando oportuno.”

Preenchidos em casa

“Sinceramente, não tenho hábitos de leitura.”

“Por falta de tempo”

Costuma partilhar momentos de leitura com o(s) seu(s) filho(s)? Se respondeu “não”, justifique a razão.

“São temas com pouco interesse para eles. Só partilho quando levam da escola”

“Quando a vida deixa sim lia. Agora a vida é uma luta, não há tempo”

“Normalmente leio quando me vou deitar.”

Preenchidos em casa

Motivação pouca.

“A L. I. em pequena sempre me pediu músicas infantis, então, não, não adaptamos momentos de leitura em grupo.

Porém, enquanto eu devoro os meus livros, peço sempre a L. I. que se junte a mim com o livro dela.

Na sua opinião, qual é a principal dificuldade do seu filho(a) em relação à leitura?

“Na minha opinião no tem. Adora ler para o irmão.”

“Minha forma de ver e ouvir pela idade lê bem e esforça do que lê mal”

“A M. I. necessita de estímulo para iniciar a leitura dos livros e não é capaz de ler um livro durante dias, prefere um por noite.”

“Dificuldade na leitura e não percebe a história.”

“Por não termos uma rotina, devido ao pai e mãe trabalhar por turno, acaba ficando deficiente.”

“não me parece ter dificuldade.”

“Não considero que tenha dificuldades, apenas tem um pouco de preguiça.”

“Dificuldade na leitura devido ao transtorno do processamento auditivo”

“Vocabulário”

Preenchidos em casa

“Motivação pouca”

“A principal dificuldade é a interpretação de alguns textos.”

“Interpretação da Língua Portuguesa.”

“Conseguir focar no que está a fazer e por isso muitas vezes não percebe o que lê.”

“Juntar as letras.”

Considera a leitura importante? Justifique a resposta.

“Para aprendermos a desenvolver mais o nosso vocabulário”

“Na minha opinião a leitura contribui não só para um vocabulário rico, ausência de erros ortográficos como também um pensamento mais ágil.”

“Para novos conhecimentos e melhoria na escrita.”

“Através da leitura, é possível mergulhar em um universo de aprendizagem.”

“Promove a criatividade, melhora o discurso, aprendizagem de novas palavras (novo vocabulário), maior capacidade de se expressar.”

“importante para desenvolvimento pessoal, desenvolvimento intelectual.”

“Ler é vontade de saber.”

“Pois nos ajuda ter bons diálogos.”

“Ajuda na concentração”

“Para o desenvolvimento de vocabulário e conhecimento.”

“Para além de agregar conhecimento a nível socio-cultural, levamos a sítios inimagináveis.

Preenchidos em casa

“A leitura estimula o raciocínio, melhora o vocabulário, diminui o stress diário.”

“Para além da riqueza de conteúdos, dá aos alunos contacto com as palavras escritas correctamente, o que leva a menos erros na escrita.”

“Pelo simples facto, que, mesmo que o cérebro não seja um musculo deve ser exercitado constantemente.”

“Além de melhorar a leitura, ajuda a adquirir conhecimento e vocabulário.”

“Porque é através da leitura que desenvolvemos a nossa capacidade de falar e escrever, tornando-nos assim pessoas mais completas, sociais, profissionais, criativas, etc. A leitura faz exercitar o cérebro e isso mantém-nos ativos e vivos.”

“Para escrever melhor e para distrair a mente”

Acredita que os hábitos de leitura literária podem influenciar a aprendizagem? Justifique a resposta.

“Desenvolver o vocabulário e aprendermos”

“Os hábitos de leitura promovem organização mental, compreensão de várias temáticas amplificando os conhecimentos e a forma de pensar e estar na vida.”

“Porque com uma boa leitura mais facilmente consegue responder a perguntas e resolver problemas.”

“A leitura será sempre um dos melhores mecanismos de aprendizagem, devido aos mais diversos temas abordados.”

“A leitura promove novo vocabulário, maior capacidade de se exprimir, promove uma “ginástica mental” que melhora a aprendizagem.”

“Trás sabedoria.”

“Quanto mais lê mais aprende e ajuda a melhorar na ortografia.”

“Sem dúvida. Com a leitura aprendemos a melhorar a nossa escrita e a nossa compreensão de textos assim como a melhorar o nosso vocabulário.”

“Porque ajuda a diminuir os erros ortográficos”

“ajudam a escrever melhor, evitando erros na escrita, ajuda a ter boa conversa.”

“Melhora a nossa compreensão, alarga os horizontes e melhora o nosso vocabulário.”

Preenchidos em casa

“Ajuda a exercitar a imaginação e criatividade o vocabulário melhora e a escrita.”

“Devido ao cultivo de conteúdos variados, e facilidade de interpretação e à promoção de consolidação de conhecimentos.”

“Quanto mais lemos, melhor falamos e melhor escrevemos. Aumenta a cultura e a criatividade.”

“Quanto mais se lê menos erros dá.”

Apêndice M2 – Respostas dos alunos (questionário 1 e 2)

Gostas de ler? Justifica a tua resposta.	
Questionário	Transcrições
1	Sim, porque eu gosto de ver as imagens e ver o que é que aconteceu.
2	Eu gostei de ler porque, eu gosto de conhecer novas histórias
1	Eu gosto mais ou menos porque é muito raramente eu ler em casa.
2	Mais o menos porque eu não gosto muito de ler, porque me custa a pegar num livro.
1	Mais ou menos porque tem muitas palavras que são difíceis de falar.
2	Sim, porque é divertido e porque eu imagino as coisas dos livros.
1	Porque há dias que estou com vontade de ler e há outros dias que não gosto.
2	Porque não leio com frequência.
1	Porque eu me entreto e é mais uma coisa para eu fazer na minha vida.
2	Sim, porque aprendo coisas bonitas.
1	Sim, porque com os livros aprendemos mais e gosto de imaginar as histórias.
2	Porque parece que estamos no paraíso.
1	Porque assim dá imaginação para fazer mais textos.
2	Dá imaginação, alegria e sonhos.
1	Eu gosto mais ou menos de ler porque eu só gosto de algumas histórias.
2	Eu gosto de ler mais ou menos porque, não é uma coisa muito divertida para mim.
1	Eu gosto de ler porque a Raquel ensinou-me uma forma mágica de brincar com as palavras.
2	Porque o clube de leitura influenciou-me
1	Não compreendeu (NC)
2	NC
1	Porque fico com preguiça e fico com medo de errar.
2	Eu gosto de ler porque é divertido e gosto de ouvir histórias.
1	Eu gosto de ler porque sinto-me feliz.
2	Sim, porque aprendemos mais coisas.
1	Eu gosto muito de ler porque em casa eu leio muito e na escola também por isso eu agora gosto muito de ler.
2	Eu gosto de ler livros à noite
1	Eu gosto de ler porque eu acho divertido, e tem vários tipos de textos e coisas.
2	Eu gosto de ler, porque dá-nos muita imaginação.

1	Bom eu gosto mais de ler as partes menores, gosto de ler ploresemplo umas 12 linhas.
2	Eu gosto porque asveses eu fasso uma viagem longa no livro da estória.
1	Sim, porque algumas histórias são divertidas.
2	Sim porque ler e uma coisa divertida.
1	Mais ou menos porque as vezes não fico muito quieta e gosto, porque eu gosto de ficar a vontade.
2	Sim, porque na minha antiga escola tinha uma amiga que lia muito e agora quero guardar ela no meu coração.
1	NC
2	Sim, porque é fizse.
1	Porquê eu tenho vários livros e assim leio todos, e estou a começar um livro com 230 páginas.
2	Eu gosto de ler tanto mas tanto que tenho uma biblioteca na minha casa.
1	Eu gosto muito de ler, porque consigo conhecer livros e histórias.
2	Eu gosto de ler, porque faz-me ficar com mais imaginação, para os textos e desenhos.
1	Gosto de ler porque ajuda me a milhurar mais a minha leitura e a minha aprendizagem.
2	Sim porque ler faz-nos ficar mais inteligentes e faz-me querer ler ainda mais.
1	Sim, porque é muito divertido ler e eu viajo na minha imaginação
2	Sim porque é muito divertido e eu viajo na minha mente.
1	Mais ou menos, porque não acho divertido.
1	Eu gosto de ler porque, é importante ler.
2	Sim, porque posso ter sonhos bom

Com que regularidade lêes um livro? Se respondeste “raramente”, justifica a razão pela qual não costumavas ler.

1	Eu não costumo ler porque, eu não tenho tempo.
1	Porque quase sempre não olho os livros.
1	É que eu não gosto muito, se se forem frases piquenas em cada página, e as paginas podem ter 10 filas.

Qual foi o último livro que leste, por iniciativa tua, fora da sala de aula?

1	O livro chama-se A estrelinha do mar.
2	O ultimo livro que eu li foi “A semente curiosa”.
1	Foi os números nojentos.
2	Foi “Papa por favor leva-me à lua.
1	O diário de um banana 1.
2	O Diário de um banana.
1	Não me lembro.

2	Não me lembro!
1	Foi o sou especial porque sou eu.
2	Foi um de futebol
1	Foi "Uma aventura".
2	O livro é "Um diário de um banana".
1	Foi "A busca arreganha dentes".
2	Foi o "Diário do banana".
1	Foi no sábado em casa que li "os números nojentos"
2	O grande lagarto da pedra azul.
1	D. João V
2	O título é "O Estranhão"
1	NC
2	NC
1	O livro foi caracóis com cores.
2	Foi as "Onicornias".
1	Foi o livro "Princesas de Deus".
2	O ultimo livro foi "Quando o meu gelado cai"
1	O livro foi a Unicornia.
2	A Unicornia.
1	Os três balões.
2	A lua que tem um sonho
1	A última vez foi outem anoite.
2	O oltimo livro foi "Pedro Malausetres"
1	Diário de uma miúda como tu.
2	Diário de uma miúda como tu.
1	O último livro que li foi a da ranpunsel em casa.
2	O Livro foi deverdidamente.
1	NC
2	A queda de um anjo.
1	O último foi "O principezinho"
2	O ultimo livro foi "Um diário de um banana".
1	Último livro que li foi as Princesas secretas.
2	Estou a ler "Princesas Secretas" diversão deliciosa.
1	O último livro que eu li foi o livro "A arvore generosa"
2	O último livro foi "As mulheres são incríveis!"
1	"A gigante pequena coisa"
2	Foi a gigantesca pequena coisa

1	O último livro foi "A cidade escuro"
1	A culpa é das estrelas.
2	Isto acaba aqui

Tens um livro favorito? Se sim, qual é?

1	É o livro Viajar no espaso.
2	O meu livro favorito "O amor infinito".
1	O meu favorito é o dos smarfs.
2	É o livro do minecraft
1	O diário do banana 1.
2	O Diário de um banana.
1	Tenho, o pinguim José.
2	A Maior flor do mundo.
1	Não tenho um livro favorito.
2	Sim tenho é um de futebol
1	Sim, é "Uma aventura".
2	Sim, Um diario de um banana".
1	Não tenho.
2	Todos.
1	Sim, o fásca maquim.
2	Não, gosto de todos!
1	O meu livro favorito e D. João V
2	O Estranhao
1	NC
2	NC
1	O meu livro favorito é as bagas da Mini.
2	Eu não tanho livro perfirido porque eu adoro muitos.
1	Tenho e é o "Eu falo como um rio".
2	"Eu falo como um rio"
1	Sim, é o livro dos três balões.
2	Não
1	Sim, é o livro a Unicornia.
2	A Unicornia.
1	Não. X
2	Não tenho livro favorito.
1	Os mini cinco e Diário de uma miúda como tu.

2	As casas das coisas.
1	Sim, o livro favorito é os lobisomens.
2	Sim é um livro sobre lobisomens.
1	NC
2	Tenho é a queda de um anjo
1	Tenho e esse livro é "Animais em extinção"
2	O meu livro favorito é "O príncipezinho."
1	O meu livro favorito é vou amar-te para sempre.
2	Sim, "Rosa Meira Engenheira.
1	Sim eu tenho um livro favorito que se chama "As fadas dos neves"
2	"Tu és uma rapariga corajosa!"
1	É as aruxinhas de Portugal"
2	Sim é o Vampiro valentim.
1	Sim, o "Eu fallo com um rio"
1	Não lembro.
2	Branca de neve e os sete anões

Indica o nome de três escritores de cujos livros mais tenhas gostado.

1	
2	João Pedro Messeder, Antonio Torrado e a Luiza ducla Soares.
1	O escritores são: Antônio Torrado, Luisa Ducla Soares e Sophia de Melo Bruner.
2	São João Pedro Mésseder, Antônio Torrado e a Kalandraka.
1	Não sei o nome.
2	Jeffers, Luiza Ducla Soares e João Pedro Messeder.
1	Sofia de Melo Braint.
2	João pedro mésseder.
1	
2	Júlio Dinis, João pedro messeder e Sophia de mell obreyner.
1	Antonio Torrado, Agostinha Pópolo.
2	João Pedro Mésseder, Agostinha Populo e José Araújo.
1	É António Torrado, Agostinha pópolo e
2	João Pedro Mésseder, Agustinha Poplo e António Torrada.
1	O escritores são: Luisa Ducla Soares, Sophia de mel braider e não me lembro mais...
2	Luísa Ducla soares, António torrado e João pedro Mésseder.
1	Agostinha Pópolo, Sophia de Melo Bruyner, António Torrado.
2	João pedro Mésseder, Agostinha Populo, Sérgio Dani.

1	NC
2	NC
1	Os escritores são Luisa de la soares, Sophia de melbraians.
2	Os escritores são Loizo Docla soares, Antonio Torrado e João Pedro Messedér.
1	Jordam Jhistn e não me lembro.
2	Luiza Ducla Soares, João Pedro Mésseder e Sérgio Dani.
1	
2	João Pedro Messêder, António torrado, agostinha populo.
1	António Torrado, Agostinha Popolo.
2	Antonio Torrado, Agostinha Populo e João Pedro Messeder.
1	Não sei. X
2	Antonio Torrado, Pedro Mesides
1	António Torrado, Luisa Ducla Soares, e Agostinha Pópolo.
2	João pedro Mésseder, Oliver Jefeers, Matilde Araújo e António Torrado.
1	Não sei nenhum.
2	Não me lempro.
1	NC
2	João Pedro Messêder, Luisa Duclas suarese, Agostinha popolo
1	
2	Antonio torrado, Luiza ducla suares e João Pedro messeder.
1	Luisa Ducla Soares, António Torrado e Luisa de Melo Broyner.
2	Luísa Ducla Soares, António Torrado e José Alvaro Magalhães
1	Luísa Ducla Suares, e António Torrado.
2	António Torrado, Sophia de Mello Breyner e João Pedro Mésseder
1	Foi a Agostinha Populo e António Torrado e Eric Parla.
2	São Antonio Torrado, João pedro messeder e Agostinha Populo.
1	António Torrado.
1	António Torrado, Luisa ducla soares, Agostinha popula.
2	António Torrado, Agostinha, Luinza Ducla Soares.

Consideras a leitura importante?

1	Porque pode ter algo importante.
2	Pode ter informacoes inportantes.
1	Porque, toda a gente deve ler.
2	Porque ler faz bem
1	Sim porque tenta o conhecimento.

2	Sim, porque aprendo melhor as letras e as palavras.
1	Porque se não lemos vamos crescer sem coisas saudáveis.
2	Sim, porque ler faz bem.
1	Porque se não souber ler não pode ter textos e imagens.
2	Sim, porque senão não liamos textos, perguntas e etc...
1	Sim, porque conseguimos a aprender melhor.
2	Porque sabemos mais coisas e temos mais imaginação.
1	Porque num trabalho para não te enganares escrever na folha.
2	Porque ajudanos a ler melhor.
1	Sim porque se não conseguíssemos ler não liamos histórias.
2	Sim, porque faz aprender as crianças.
1	Porque eu gosto de ler e tenho fé em mim.
2	Porque te faz entrar noutra mundo
1	NC
2	NC
1	Sim porque aprender muita coisa.
2	Porque danos sonhos, espirito e imoções.
1	Na minha opinião sim é importante porque, podemos aprender mais palavras.
2	Sim. porque os livros fazem-nos aprender mais.
1	Porque se não conseguirmos ler não conseguimos falar.
2	A leitura é importante porque se não soubse-emos ler não sabíamos as palavras
1	Sim, porque temos que treinar e aprender.
2	Sem a leitura nos não conseguimos imaginar e nem falar.
1	Sim, porque se to não souberes ler não vais saber as coisas mais importantes.
2	Sim porque, ler faz tu leres até melhor e aprendes palavras novas e também é divertido imaginar a história.
1	Sim, porque em qualquer momento devemos saber ler.
2	Porque ler faz sonhar ou ter sonhos bons.
1	Sim, porque é importante ler porque consegues aprender e melhorar a leitura.
2	Sim porque se não liamos não falamos bem e nem escrever.
1	NC
2	Sim, porque ler faz bem para a mente
1	Porquê se não leres não percebes a maioria das coisas.
2	Sim, porquê consegues ter mais facilidade a ler os livros mais difíceis.
1	Eu acho importante ler porque aprendemos mais palavras.
2	Sim, porque damos menos erros.
1	Sim porque nos ajuda a aprender a ler melhor e perceber palavras difíceis.

2	Sim, porque se uma pessoa tem dificuldade a ler e começar um livro vai ver que passado um minuto vais estar a ler.
1	Sim, porque é muito divertido.
2	Sim porque é muito importante para aprendermos mais coisas.
1	Sim, porque é divertido.
1	Sim, porque os textos são de honestidade e amor.
2	Para ter sonho bons.

Na tua opinião, a leitura de textos literários ajuda-te a aprender algo novo?

1	Sim porque lá pode ter escrito como – se toma os medicamentos.
2	Podemos aprender novas palavras.
1	Ajuda-me a aprender palavras, curiosidade e escrito.
2	Ensina-me escritores, textos e palavras
1	Sim porque é daí que aprendemos palavras novas.
2	Sim, porque alguns falam sobre animais e plantas.
1	Sim porque todos os textos fazem bem.
2	Porque é algo diferente.
1	Porque é um tipo de texto diferente.
2	Sim, porque tudo o que lemos a primeira vez tem coisas novas.
1	Sim, porque ajuda a perceber as palavras melhor.
2	Porque as palavras que não conheço passo a saber.
1	Tambem fala um pouco de sentimento.
2	Dá imaginação.
1	Sim, porque as histórias trazem coisas novas.
2	Sim, ajuda a aprender a ler melhor e mais rápido
1	Sim, porque todos até os adultos estão sempre a aprender com leitura.
2	Porque, se não conhecermos ficamos a saber coisas novas
1	NC
2	NC
1	Gosto de ler as coisas.
2	Porque conheço mais palavras, escritores e poemas novos.
1	Sim, aprendo coisas novas porque tem palavras diferentes.
2	Sim, porque aprendemos novas palavras e curiosidades de várias coisas.
1	?
2	Sim porque eu gosto de ler
1	Sim, porque pode ter palavras novas.
2	Os textos literários são imaginários e aprendem a rimar e a imaginar.

1	Sim porque as estagias, algumas nos ajudam muito algumas falam o mundo.
2	Sim porque, lê mais rapido e com as palavras que não sabes podes aprender.
1	Mais ou menos, porque pode ter coisas que eu sei e que não sei.
2	Sim porque ao saber ler já ajuda a aprender.
1	Sim, porque os textos são para inssinas estórias novas.
2	Sim, porque ler achuda a aprender a escrever bem e falar.
1	NC
2	Mais omenos porque eu não sei o que é isso
1	Porquê ele ajuda-me a fazer vários textos (a maioria)
2	Sim, porquê aprendes a fazer poemas e talvez vires um poetico(a).
1	Sim, a leitura de livros é importante porque assim ao escrever as palavras lemos menor erros.
2	Sim, fizeram-me sonhar.
1	Sim porque ajuda-me a ter ainda mais imaginação para escrever o próximo texto que eu tive de fazer.
2	Sim, porque aprendo novas palavras e posso usá-las depois no meu dia a dia e ouço novas histórias.
1	Sim, porque são rimas engraçadas e ajuda-me a aprender palavras novas.
2	Sim porque eles são muito importantes.
1	Sim, porque eu gosto de ver as coisas que eu já vi.
2	NC
1	?
2	Para aprender coisas novas

Gostavas de melhorar a tua relação com os livros e a leitura? Justifica a tua resposta.

1	Pra ter mais cuidado com os livros.
1	Não porque, eu sei ler.
1	Sim porque tinha que melhorar.
1	Sim porque quando leio um livro é semalvment.
1	Porque não leio texto todos os dias.
1	Sim, porque aprender o significado das palavras melhor.
1	Porque eu leio um bocadinho lento e mal.
1	Sim, porque ler é importante.
1	Porque eu gosto de aprender na leitura.
1	NC
1	Quero aprender mais.
1	Não, porque já melhorei.
1	Para aprender mais.

1	Sim, porque tenho que tirar boa nota.
1	É que eu não leio muito.
1	Sim, porque gostava de ter tempo de ler mais.
1	NC
1	Não sei justificar.
1	Porquê eu já tenho uma relação.
1	Sim, porque eu quero ser cada vez melhor.
1	Não, porque eu já tenho uma boa redação como os livros.
1	Não, porque eu adoro ler e é muito divertido.
1	Sim, porque é para eu aprender.
1	Para aprender mais.

Sentes que, ao longo das sessões, melhoraste a tua relação com os livros e a leitura? Justifica a tua resposta.

2	Ajuda a ler mais perfeito. Sim.
2	Porque ajudou-me a ler melhor
2	Sim, porque ando a ler melhor.
2	Porque à vezes que leio bem outras não.
2	Sim, porque não sabia palavras e agora sei.
2	Porque percebo melhor para que servem os livros.
2	Conheci livro novos.
2	Sim, porque a leitura melhora a ler.
2	Porque as imagens explicão toda a história
2	NC
2	Porque parece que entras dentro do livro.
2	Sim, porque sinto-me confortável, feliz e calma.
2	Sim porque eu gosto de ler
2	Quanto eu mais leio mais gosto de ler.
2	Sim porque, cada vez que eu leio eu fico mais rapida nas leituras.
2	Sim porque, antes eu não lia assim tanto.
2	Sim porque nos ajuda a aprender.
2	Sim.
2	Sim, porque antes não gostava de ler e agora gosto.
2	Leio melhor

2	Sim, porque ao longo desta atividade fala-mos muito sobre livros.
2	Sim, porque a Professora Raquel e boa a encinar.
2	NC
2	por causa do clube

**Desde que começaste a participar no clube de leitura, conseguiste notar diferença(s) na compreensão de textos?
Se sim, qual/quais?**

2	Comesei a ler melhor.
2	O da "A casa das coisas"
2	A comprienção das palavras.
2	Aprender textos, músicas e o João Pedro Mésseder foi á escola.
2	Que a professora Raquel faz muito bem as planificações de teatros.
2	NC
2	Notei a diferença da leitora
2	Sim porque eu gosto de ler
2	Antes de entrar no Clube eu na entendia de livros.
2	Sim porque, eu gosto e eu compreendo cada palavra que tem escreto no livro.
2	Nas palavras dificeis, compreender os sinais de pontuação melhor...
2	Mais omenos triste e sem responder ficava sempre pra ultimo.
2	Eu agora compreendo os textos melhor do que antes.
2	Consigo perceber melhor o que eio.
2	Sim, parecia que estava mais abituada a ler muito, a perceber mais as coisas!
2	Eu conpriendi os textos pueticos, os textos Dramáticos e os textos narrativos

Como te sentias durante as sessões do clube?

2	Muito apoiada.
2	Senti-me feliz
2	Muito feliz.
2	Feliz.
2	Ansioso para ver o livro.
2	Sentiame ancioso e muito feliz.
2	Sentia-me mais satisfeita.
2	Bem, mas triste por ter terminado.
2	Sentia-me muito contente.
2	Calmo e tranquilo.
2	NC
2	Alegre porque aprendi livros novos

2	Sentia-me muito feliz por está a aprender mais.
2	Muito feliz
2	Eu senti-me muito feliz.
2	Eu sentia-me alégre.
2	Alegre.
2	Triste mais omenos.
2	Eu senta-me filiz.
2	Calma.
2	Sentia-me calma e pronta para escrever.
2	Eu sentia-me muito feliz.
2	Feliz e com vontade de ler aos pequenos

Os textos despertam em ti emoções? Se sim, qual/quais?

2	Feliz.
2	Sim é feliz
2	Sim, alegria, paz e amor.
2	A alegria e o entusiasmo.
2	A alegria.
2	Sim porque tu consegues sentir a foto.
2	felicidade
2	Eu fico ansiosa e muito feliz.
2	A emoção e felicidade.
2	Muita alegria curiosidade.
2	Alegria, imaginação... (todas as emoções boas).
2	Feliz, ansieda.
	Algum dos textos lidos ficou na tua memória por um motivo especial? Se si, qual/quais?
2	O livro das coisas
2	"As adivinhas".
2	Sim, a casa das coisas.
2	O livro dos 7 meninos em 1.
2	Sim, porque tinha uma musica que eu gosto
2	O roquete que vendia sabonete.
2	Os nove mandriões.
2	Ficou guardado, porque foi especial o livro "As casas das coisas"
2	"Como fazer cor-de-laranja".
2	A casa das coisas, a casa do cavalo e a casa da musica.

2	O que foi é “A casa do 3.º D”.
2	Porque quando o clube de leitura acabar vou lembrar-me de tudo.
2	Foi a casa do cavalo.
2	Porque quando o clube de leitura acabar vou lembrar-me de tudo.
2	Foi a casa do cavalo.

Apêndice N – Entrevista semiestruturada à professora cooperante

Gosta de ler?

R: Neste momento é uma das atividades que me dá mais gozo fazer, é precisamente ler. Se formos ver desde pequenina, eu só tive os meus primeiros livros quando tinha cinco anos, porque antes na minha aldeia não se dava livros nenhuns, não havia essa prática e de maneira que eu fiquei muito contente e ainda me lembro hoje do meu primeiro livro que eu tive. Tinha um relógio na frente tinham os ponteiros de enrolar, falava da minha alcunha. Então eu guardava aquele livrinho muito religiosamente. Mas nem sempre gostei de ler. Gostava muito de banda desenhada, agora, atualmente, já não gosto muito.

O que é que gosta mais de ler?

Gosto de ler um bom romance, o último que eu estou a ler até comprei agora nestas férias é de José Rodrigues dos Santos: *Caos*. Comecei a ler, mas, entretanto, como leio muitos livros ao mesmo tempo, agora ultimamente até não leio muitos livros infantis. Quando tive de preparar a aula observada, eu li bastantes livros infantis para escolher qual era aquele que eu achava que era mais conveniente, que gostariam mais, o que seria mais útil para eles e foi aí que comecei a conhecer bem o João Pedro Mésseder e li também alguns livros de António Torrado e Sophia Mello Breyner. A Sophia de Mello Breyner é uma escritora por quem eu tenho assim uma afeição, porque eu li quase todos os livros dela no segundo ciclo e também li os livros *Uma Aventura*. Agora atualmente é que eu leio os livros, mas não concluo a leitura porque leio vários ao mesmo tempo e é impossível. Tenho aqui um de Helena Sacadura Cabral, fala sobre os afetos, a gratidão. Este é um livro sobre as vivências do dia a dia, como é que é a vida. Como estou a tirar o curso básico de teologia leio muito sobre a Peregrinação a salvação dos peregrinos. Para mim, é o que me ajuda, porque dá sentido aos valores que nós temos. Também leio agora muito na área da neurociência, interesse-me pelas emoções. Estou a ler também um livro em inglês *The reasons of hope* (as razões da esperança). Sinceramente estou um bocado cansada de ler assim histórias nesta fase da minha vida, já não me interessa muito, por isso vejo as histórias deles, tento falar sobre escritores,

desenvolver assim uns problemas, o significado da história, do conteúdo, desenvolver a parte gramatical e o próprio léxico também.

Costuma partilhar momentos de leitura com a turma? Com que regularidade?

Isso eu ler, leio. Ultimamente tenho feito muita diferenciação pedagógica e muitas das vezes nem sequer tenho apelado para que eles leiam muitos textos, só levam o livro da biblioteca e, mesmo assim, muitas vezes não fazem a ficha de leitura. E os *10 minutos a ler*, de vez em quando, tenho feito, em que eles leem qualquer livro que eles queiram, qualquer texto... até não sou eu que lhes indico, não sei se estão a ler, se não estão a ler mas leem qualquer coisa que lhes seja do agrado, não estou a impor. Porque até o ano passado escolhia um livro e em cada semana líamos um pedacinho desse livro, comecei agora a ler aquele que me indicaram – *A fada das multiplicações*. Este ano implementei mais no sentido de que têm de ser eles a ler. E também faço o seguinte: quando eles querem ler alguma história deixo uma parte do dia “vens tu ler esta parte do livro”, eles próprios querem ler e leem.

Qual/Quais o(s) modo(s) literário(s) que estão presentes, com maior regularidade, em sala de aula? Porquê?

Acho que é mais narrativo, depois é a poesia e depois é o dramático.

Os manuais também contribuem para que isso aconteça, certo?

Sim. Acho que aqui não há dois pesos e duas medidas, acompanha-se mais assim o dia a dia, acho que o texto narrativo, não sei, não sei porquê...

Qual, dos tipos de texto (narrativo, lírico ou dramático) é, para si, o mais fácil de compreender? E para os alunos?

Isso depende um bocadinho da nossa essência. Os alunos desta turma, se tivessem mais um bocadinho de noção do que é imaginário, metafórico, personificação. Desde pequeninos trabalho muito isso com lengalengas e trabalhava muito os números e a tabuada com lengalengas. Mas eles têm muito a parte enigmática, têm muita dificuldade em perceber aquilo. Vamos dar a mão à palmatória” e “grão a grão enche a galinha o papo”, “afinal o que é isso?”. Até entrarem na essência da atividade, do que é verdadeiramente o ponto culminante, fulcral, o fulcro da situação. Se estiverem atentos captam muito bem, senão não captam nada. São muito impacientes. Sabes o que é? O ano passado para ser mais rápido respondia sempre com eles, este ano deixo-os fazer sozinhos.

De qual gostam mais?

Eu até acho que eles gostam muito de poesia, curiosamente.

Na sua opinião, os alunos da turma gostam de ler?

Quando lemos em grande grupo e interrogam...

Os alunos têm hábitos de leitura?

Eu vou dividir a meio: alguns, menos do que metade, têm hábitos de leitura. Só meia dúzia é que me mandam a ficha de leitura. Mas eu pergunto-lhes: “estão a ler o livro da biblioteca?” E eles dizem “sim”, mas então “onde é que ele está? Está na mesinha de cabeceira, na escrivaninha?” e eles lá dizem que estão na pasta. Andam sempre com o livro dentro da pasta... Estou sempre a avisar para terem o cuidado de ler. Mas o ano passado lia os livros da Inês Sim-Sim e preocupava-me em fazer aqueles percursos todos e a ficha de leitura era um dos percursos importantes para eles aprenderem a terem criatividade, a corrigirem o erro inclusivamente a sintaxe, a necessidade de corrigir a frase, mas eu acho que ele, a nível sintático, não corrigiu assim grande coisa. As composições fi-las sempre coletivas. Muitas coisas que fazia no ano passado e que este ano já não faço, porque eles têm de ser mais autónomos.

Ah! E outra coisa que eu fiz também este ano: fui com eles pela primeira vez para a biblioteca para explicar-lhes que “estes livros aqui, estão a ver? Têm mais conteúdo, não se assustem por serem mais grossos, estes livros são mais pequeninos, mas também têm uma história muito engraçada interessante, para aprenderem palavras diferentes”, a nível do vocabulário também é ótimo lerem, não é só da criatividade. Estive a mostrar-lhes até *Uma Aventura*, tem lá imensos! O que se via muito no ano passado era que eles não respeitavam a história, imaginavam muito na cabeça deles, não liam até ao fim. São preguiçosos para pensar, para reagir ao que lhes é pedido.

Os alunos conhecem autores de livros de literatura para a infância?

Eles conhecem aqueles que lemos diariamente.

Na sua opinião, qual é a principal dificuldade dos alunos em relação à leitura?

A noção temporal, se reparares, o encadeamento das ações. Eles têm muita dificuldade. Não prestam atenção ao que se lhes está a dizer, são irrequietos. Não conseguem descodificar a palavra, depois da palavra o significado, não dão valor ao significante. Têm muita dificuldade em perceber o sentido global de um texto.

Considera a leitura importante?

Eu considero a leitura muito importante – até trouxe aqui três anotações. Os poderes da leitura: em primeiro lugar a leitura solta a imaginação – nós temos o poder de absorver, de imaginar, de criar espaços num espaço diferente daquele em que nos encontramos ; estimula a criatividade acerca desse ficcional, ver o que está para além daquilo que estamos a ver, não é o que é evidente, que é óbvio. Parece-me que eles até têm dificuldade em ver o óbvio como é que hão de ter imaginação? Quem é da cidade eu acho que não questiona “quem sou eu?” “de onde venho?”, não tem essa inquietação, são muito imaturos. Quando tinha idade deles, eu era muito observadora, observava a natureza. O mundo tecnológico não veio trazer paciência nenhuma. Se eles andassem mais em contato com o ar, eles se calhar sempre percebiam... Assim não dão valor, eles não questionam nadinha, não sei se já reparaste que sou eu que faço as questões todas, eu ponho-me a imaginar questões e inquietações perante os assuntos que vão surgindo. Eu demoro muito tempo a pensar nisso para me pôr na pele das crianças, beijo e desejo, mas tenho de me pôr mesmo na pele deles, em cada homem há sempre uma criança adormecida e então essa transformação é muito importante. O como, o porquê e o para quê também está muito pouco desenvolvido. Tenho aqui mais umas anotações: aumentar o vocabulário, uma boa leitura também ajuda a melhorar a comunicação com os outros.

Acredita que os hábitos de leitura literária podem influenciar a aprendizagem? De que forma?

A leitura também tem muita influência como é evidente para aumentar o vocabulário, se não conseguirem compreender, como é que fazem a descodificação? A pessoa conta-lhes histórias com valores e eles não conseguem adaptar à vida real. Ativa o sentido crítico para tomar decisões. Achas que eles têm sentido crítico? Não têm sentido crítico, não sabem distinguir o que está correto do que não está tão correto, até onde podem ir e até onde não podem ir... e depois também é uma forma de ampliar os conhecimentos e permite viajar sem sair do lugar.

Costuma levar livros literários para sala de aula?

Trouxe um exemplo do que é o amor, trouxe anedotas, mas eles não ligaram muito, não sei porquê. Trouxe um livro de ciências, que é uma enciclopédia.

Em relação à biblioteca da escola sabe dizer-me porque é que a biblioteca está sempre fechada?

O que tenho conhecimento é que não temos uma pessoa para estar ali. Os livros estão todos catalogados e, segundo eu percebi, estar a tirar um livro de fora do lugar depois não temos quem o volte lá a meter, porque as pessoas não percebem nada de catalogação... tem a extensão, cores, o código... As pessoas têm medo. E depois a nossa chefe é assim “falta este livro, falta aquele, este ano desapareceram não sei quantos”. Então para evitar o desaparecimento, temos a biblioteca sempre fechada, a não ser que vão lá os professores, aquele espaço é um espaço aberto a todos, quem quiser pode frequentá-lo. Precísávamos de uma pessoa lá frequentemente e não temos. Todas as bibliotecas deste Agrupamento estão todas fechadas, enquanto não estiver lá a pessoa bibliotecária, elas nunca se abrem, menos a sede. Não há uma única aberta.

Apêndice O – Transcrições de diálogos de compreensão de leitura das obras

Sessão 1 | 20/02

Professora Raquel (P. R.): Quem é que sabe o que é que estou aqui a fazer?

L. E.: A dar aula.

G: Vieste contar-nos uma história.

P. R.: Sim, mas o que é que eu disse que íamos ter aqui na escola às quintas-feiras?

D. A.: Um clube de leitura!

P. R.: Quem é que sabe o que é um clube de leitura?

F. N.: É um clube onde as pessoas leem.

L. E.: Um clube de leitura é onde várias pessoas estão dentro de uma sala a ler.

P. R.: E como é que vocês acham que deve ser esse momento de leitura?

I. S.: Um momento calmo?

J. O.: Um momento de paz?

D. A.: Um momento de audição.

A. Y.: De atenção.

I. N.: De tranquilidade.

P. R.: E mais? Só tranquilo, calmo?

I.S.: Pode ser um livro divertido.

F. N. (sorridente): Que tenha músicas!

P. R.: Para criar esse ambiente, vamos experimentar mudar de lugares. Tentei pôr-vos à beira de pessoas com quem gostam de estar e de ler...

D. A.: Vamos ficar assim para sempre?

Professora Ana Cristina (P. A. C.): É uma experiência. Se não der certo, depois pensamos noutra alternativa, mas nós acreditamos que vai dar certo.

(observação dos novos lugares no PowerPoint)

L. E.: Eu não quero.

(troca de lugares)

Reações de desânimo (I. S. a chorar, G. M. amuado)

J. O.: Oh... não consigo ver...

P. A. C.: Esta organização é só hoje, para o clube de leitura. Depois vocês regressam aos vossos lugares.

- **Leitura do poema “Livro” de Luísa Ducla Soares, que deu origem ao hino do clube de leitura;**
- **Interpretação do hino;**
- **Apresentação do cronograma;**
- **Leitura das regras do clube;**
- **Entrega dos cadernos do clube e assinatura dos cartões de leitor.**

P. R.: Querem dizer alguma coisa sobre este texto?

M. I.: Adorei, porque gosto de textos assim. Fala sobre os planetas, mas também fala de uma personagem e eu gosto.

F. N.: Eu reparei que em algumas partes havia rimas.

P. R.: Por exemplo?

F. N.: Por exemplo *Alcochete* e *cheirete*.

P. A. C.: E *Roquete*!

A. R.: *Roquete* igual a *sabonete*.

P. A. C.: *sabonete, cheirete, rabanete*.

A. R.: *Ananás e aguarrás*.

D. A.: *Manjerico e penico*.

P. R. (com o livro na mão): Como é que se chama este livro?

I. N.: Luísa Ducla Soares.

A. R.: Século XXI Cidade de Alcochete.

G. M.: Três histórias do futuro.

P. R.: Então quantas histórias é que o livro tem?

Em coro: Três.

(ruído)

P. R.: O que é que acontecia no país do senhor Roquete?

L. E.: Era tudo falso: as plantas eram de plástico, as árvores eram fingidas e os touros eram de aço.

F. I.: Havia muita poluição.

D. A.: Cheirava muito mal...

P. R.: E qual era a profissão do senhor Roquete?

D. A.: Vendia sabonetes para a cidade ficar mais limpa e mais cheirosa.

L. E.: Mas ele também é rico, ele ficou rico.

P. R.: E o que é que ele fez com o dinheiro?

L. E. Comprou um prédio para morar, um carro para andar e um foguetão para viajar.

P. A. C.: Acham que ele ficou feliz?

L. E.: Acho que não.

P. R.: Porquê?

L. E.: Não sei.

G. M.: Porque não conseguia ver a televisão.

P. A. C.: Por causa de quê?

G. M.: Por causa das fábricas.

P. A. C.: se disserem poluição, rima com televisão.

A. R.: E cadeirão.

I. S.: Ele não conseguia ver televisão porque era muito escuro. Havia muitos arranha-céus e a luz do sol não passava.

P. R.: Que decisão é que tomou?

J. U.: Ele viajou no foguetão.

P. R.: Para onde?

J. U.: Para outro planeta.

P. R.: E o que é que esse planeta tinha que o dele não tinha? Porque é que escolheu ir para lá? Já vimos que havia fumo, poluição...

D. I.: Porque não havia fumo nem poluição...

P. R.: Quando ele lá chegou encontrou muitas pessoas?

I. S.: Não habitava lá ninguém.

P. R.: Então o planeta estava como?

I. S.: Desabitado.

G. M.: Vazio.

P. R.: E o que é que aconteceu depois de ele chegar?

G. M.: Começaram a vir mais pessoas e antes disso ele plantou lá várias coisas.

P. R.: Exatamente! E o que é que essas pessoas fizeram?

G. M.: Moraram lá.

P. R.: E mais? Vejam no texto!

F. N.: Começaram a derrubar as plantas, a construir umas coisas que poluíam o ar, os arranha-céus, as fábricas, chaminés...

A. Y.: O que é que são arranha-céus?

P. A. C.: Alguém sabe o que é um arranha-céu?

G. M.: Arranha o céu.

P. A. C.: E porque é que arranham o céu?

G. M.: Porque são muito altos. Quase que chegam à estratosfera.

(dispersão sobre arranha-céus)

P. R.: Regressando à história, o que é que aconteceu então ao novo planeta?

P. A. C.: Outra pessoa sem ser a F. N.

P. R.: J. O, o que é que aconteceu?

(silêncio)

P. R.: L. U.? N. U.?

N. U.: Começaram a ir para lá muitas famílias.

P. R.: Sim, isso já dissemos. E depois, o que é que aconteceu?

D. A.: Ficou um bocadinho mais perfumado?

M. I.: Não sei bem como dizer, mas esse planeta ficou com maresia.

P. R.: Ainda estamos a falar do planeta para onde viajou, depois de morarem lá outras pessoas.

A. Y.: Estava outra vez com poluição.

P. R.: I. N., estás a perceber?

I. N.: Mais ou menos...

Professora I. O. (P. I. O.): É, eles não estão a conseguir acompanhar o antes e o depois, parece que não está assim muito bem organizado.

P. A. C.: Portanto nós temos o Sr. Roquete que vendia sabonete e que morava em Alcochete. Já agora sabem onde fica Alcochete?

F. N.: Existe mesmo?

P. A. C.: Existe mesmo, faz parte de Lisboa. A personagem principal vivia lá em que século?

A. R.: Século XXVII.

P. A. C.: E nós estamos em que século?

D. A.: Século XXIV

P. A. C.: Nós estamos no século XXI. Portanto significa que esta história aconteceu no futuro.

I. S.: Sim, é uma história do futuro.

P. A. C.: Essa vila, esse lugar onde mora a personagem principal daqui a seis séculos está muito poluída. Porquê? Os carros já poluem muito, mas os foguetões ainda poluem mais. A poluição é tanta, tanta, tanta, que o Sr. Roquete sentiu necessidade de fugir para outro planeta, menos poluído. Ora, se Alcochete fica perto de Lisboa, ele está no planeta Terra, certo? E resolveu ir procurar outro planeta que não tivesse ninguém e não estivesse poluído, para ter uma vida melhor e mais saudável. Tinha uma horta, plantou limoeiros, tinha ananases bem cheirosos, os manjericos, a planta que usamos muito na festa de São João, mas em todas as festas populares. O Sr. Roquete estava muito feliz quando, de repente, percebeu que todos as pessoas estavam a fugir do planeta Terra pelos mesmos motivos que ele fugiu. Significa que o planeta que ele descobriu, puro, ficou poluído pela ação do ser humano, que começou a destruir a natureza, a andar com os foguetões de um lado para o outro.

G. M.: Sim. Mas então que planeta é esse?

P. A. C.: Não sabemos. Isso aí cada um imagina o que quiser, o texto não nos diz qual é o planeta e no fundo também não importa muito qual era o planeta, o que importa são as mensagens que o livro deixa a nós, leitores, que somos seres humanos e que com as nossas ações destruimos o nosso planeta. E portanto, quando o nosso planeta estiver todo destruído, não adianta ir procurar outro, porque o ser humano vai destruir esse também, construindo, construindo.

F. N.: Vai levar o que tinha no planeta Terra para lá.

P. A. C.: Portanto, se calhar, em vez de pensarmos em fugir para outro planeta, é cuidarmos bem do nosso planeta.

I. S.: Mas o que o Sr. Roquete estava a fazer era uma coisa boa.

G. M.: Não, porque ele também construiu três fábricas.

P. A. C.: Sim, ele também é culpado, porque ele quando enriqueceu começou a fazer o mesmo que os outros todos, a poluir o planeta também, não é? Essa é uma lição que o livro também nos ensina, que as pessoas quando têm muito dinheiro, são ambiciosas e começam a fazer más ações.

P. I. O.: Quem é poderoso, quer ser cada vez mais poderoso. Não estamos a cuidar dos outros e a priorizar os outros. O ser humano tem de pensar nos outros, em viver em sociedade. Se vocês tiverem sensibilidade, o mundo será mais bonito. Vai depender da vossa boa vontade. Algo especial que tiraram deste texto?

G. M.: Que devemos cuidar do planeta.

D. A.: Temos de ter cuidado com as plantinhas.

G. A.: Não sei...

A. R.: As poluições.

P. I. O.: E o que é isso de poluição?

A. R.: É lixo.

Sessão 2 | Contextualização | 27/02

P. R.: Quem é que quer contar a quem faltou na semana passada o que fizemos?

D. I.: Fizemos um clube de leitura.

L. E.: Nós temos um hino para cantarmos sempre que começamos o clube de leitura.

M. L.: Lemos textos e, acho que é no fim do ano, nós vamos ler aos nossos pais.

(contextualização + hino)

Apresentação do livro – leitura da ficha do livro pela I. S.

P. R.: O que é que este livro tem em comum com o que lemos na semana passada?

M. I.: A autora, Luísa Ducla Soares.

P. R.: E o género textual? É o mesmo?

I. S.: Este é poesia e o outro acho que era informativo.

P. R.: Não... alguém consegue ajudar a Isabela?

M. I.: Acho que era narrativo.

P. R.: Muito bem! Era um texto narrativo.

P. R.: Para rapidamente dizermos ao G. U., que texto lemos na semana passada? Lembram-se?

I. S.: Sr. Roquete.

D. A.: Cidade de Alcochete.

P. R.: Boa! Século XXVII na cidade de Alcochete. E de que é que falava a história?

D. A.: Era um senhor que se chamava Roquete que vendia sabonetes para ficar rico.

P. R.: Ele não vendia sabonetes para ficar rico... Porque é que ele vendia sabonete?

I. S.: Vendia sabonete de limão para quem cheirava a alcatrão, sabonete de manjerico para quem cheirava a penico.
(risos)

J. D.: Sabonete de aguarrás...

I. S.: Não!

D. A. (*euforicamente*): Era sabonete de ananás para quem cheirava a aguarrás!

P. R.: Muito bem, mas eu perguntei porque é que ele vendia sabonete.

I. N.: Porque a cidade cheirava muito mal.

(*em coro*) Estava poluída.

P. R.: E depois ele pegou no foguetão e foi para onde?

(*em coro*) Para outro planeta.

R. I.: Começaram a chegar outras pessoas porque a Terra do Sr. Roquete cheirava muito mal.

F. N.: Depois, quando vieram as pessoas, aquilo ficou novamente poluído.

P. R.: E então...

F. N.: Voltou para a Terra.

P. R.: E como é que a Terra estava?

I. N.: Bonita.

F. N.: Limpinha.

P. R.: O que é que aprendemos com esta história?

F. N.: A não sujar o planeta.

P. R.: O nosso bem-estar e o bem-estar do planeta depende de quem?

(em coro) De nós.

Sessão 2 | Leitura de “A menina azul” de Luísa Ducla Soares | 27/02

- **Distribuição dos cadernos pelo responsável e do poema policopiado;**
- **Leitura do poema em voz alta.**

P. R.: O que é uma água-marinha?

G. M.: É uma pedra preciosa.

P. R.: Boa! Quem mais sabia?

A. L.: Eu não.

I. S.: Eu também não.

I. N.: Então, bebe-se pedras?

P. I. O.: I. N., é água-marinha dum anel, é uma pedra preciosa dum anel.

- **Procura no dicionário da palavra regato**

M. I.: Regato é um pequeno riacho.

P. R.: “A menina azul / é fresca como um azulejo / e tem lagos nos olhos”. O que é que, para vocês, significa?

L. E.: Ela chora muito, então os olhos estão sempre com água.

D. A.: Tem olhos brilhantes.

P. R.: Se esta menina é “a água-marinha dum anel”, é como?

I. S.: Está a dizer que ela é muito bonita.

G. M.: É muito clarinha.

P. R.: E é uma menina vulgar?

G. M.: Não. É formada na nossa mente. É única.

P. R.: E aqui estes versos “A menina azul / quando se zanga / fica azul escura / e quando ri / tão clara / como um regato”. Porque é que quando se zanga fica azul escura?

A. Y.: Quando, por exemplo, as pessoas mais branquinhas ficam zangadas, ficam mais vermelhinhas, eu acho.

F. N.: Sim, quando eu me zango não fico assim, fico vermelha porque estou mais raivosa. Quando estou feliz, os meus olhos ficam mais brilhantes, mais felizes.

P. R.: Associamos o azul escuro a quê, em comparação com o azul claro? Outras pessoas que não sejam o D. A. e a A. Y.

G. U.: O azul escuro é mais triste.

A. R.: Sim, o escuro é mais sombrio.

P. R.: “A menina azul / tem sangue azul / como tinta de escrever”, L. I., consegues explicar?

L. I.: Quando ela entra na água a água fica azul parece tinta.

P. R.: Onde é que diz que ela entra na água? Diz que ela tem sangue azul...

I. S.: A professora já explicou isso. Significa que ela tem um coração muito bondoso, é gentil com toda a gente...

P. R.: Mas como é que é o sólido? A espessura?

D. A.: É líquido.

P. R.: E a tinta de escrever?

(em coro): É líquido também.

P. R.: Então, M. L. qual é que é a semelhança entre o sangue e a tinta de escrever?

(silêncio)

G. A.: São líquidos.

A. Y.: Os dois são líquidos e o sangue da menina é azul que nem a tinta de escrever.

P. R.: “A menina azul é uma princesa de tule”. Como é que a caracterizam?

G. A.: Que dança bem, que gosta de dançar.

I. S.: É tão bonita que é como se fosse uma princesa.

J. O.: Tem um vestido de tule.

P. R.: Então quando ela dança o que é que acontece?

J. O.: Gira o vestido. Ela dança com o tule que tem tons de azul.

- **Distribuição dos cadernos do clube.**
- **Escrita de poemas à maneira de.**

Sessão 3 | Leitura de “Os nove mandriões” de Luísa Ducla Soares | 06/03

- **Apresentação do livro pelo G. M.;**

- **Entrega do texto policopiado.**

I. S.: “Os nove mandriões”?

P. R.: Podem ler todos ao mesmo tempo. 1, 2, 3...

(*em coro*): Os nove mandriões!

R. I.: O que é que é mandriões?

A. L.: Sim, o que é que é mandriões?

P. R.: Alguém sabe? D. A.?

D. A.: É uma pessoa que faz traquinices.

G.M.: Uma pessoa que manda.

P. R.: Tive uma ideia. Vamos responder a essa pergunta no final e ver se vocês estavam corretos.

- **Leitura do texto em voz alta (P. R.)** – os alunos fizeram silêncio e riram-se em vários momentos.

P. R.: Digam-me uma coisa: qual é que é a grande mensagem desta história?

I. S.: É as pessoas não trabalharem.

P. R.: Afinal a leitura ensina ou não alguma coisa?

(*em coro*): Ensina!

P. R.: Então o que é que nos ensina a leitura deste texto?

L. E.: Porque isso ensina a trabalhar e a não ser preguiçoso.

D. A.: Parar de ser preguiçoso.

P. R.: Estou a ver que descobriram o que é ser mandrião. Mas há uma parte muito importante que ainda não ouvi ninguém dizer...

I. S.: Mesmo que não queiras trabalhar estás a fazer isso para o bem de ti e dos outros.

L. E.: Eles sem mim não são ninguém e eu também não sou ninguém sem os outros.

D. A.: Senão somos infelizes.

- **Exercício de compreensão reorganizativa**

P. R.: M. I., podes vir à frente e tirar uma carta do baralho. Olhando para a carta, acham que representa que personagem?

(*em coro*): O aguadeiro!

P. R.: O que é que faz o aguadeiro?

M. A.: Ele leva a água para as casas.

P. R.: G. F. podes vir segurar noutra carta? G. A., podes vir também (*chama outros alunos, que pouco participam*). Cartas para a frente, por favor. Quem é a primeira personagem a aparecer?

A. Y.: O varredor.

P. R.: Varredor, vais ler os teus versos e vens para o início da fila.

- **Leitura dos versos (A. Y.)**

P. R.: E a seguir? Quem vem?

I. S.: Padeiro!

- **Leitura dos versos (R. I.)**

P. R.: Tragar é o quê?

D. A.: É retribuir.

J. D.: Não, é comer!

P. R.: Muito bem e agora, quem é?

L. E.: É a costureira.

P. R.: Senhora costureira, quero ouvir a sua bela voz.

- **Leitura dos versos (D. I.)**

P. R.: Quem é o próximo?

D. A.: Vai, A. L., sapateira!

- **Leitura dos versos (A. L.)**

P. R.: E depois? Quem é?

(em coro): Aguadeiro.

- **Leitura dos versos (M. I.)**

L. E.: Pescador!

P. R.: Muito bem, o pescador é o...

(em coro): J. D.!

- **Leitura dos versos (J. D.)**

P. R.: J. O., quem é a seguir ao pescador?

J. O.: A lavadeira?

I. S.: Sim, está certo.

P. R.: Lavadeira, podes vir.

G. A.: Senhora M. A., quem é a lavadeira?

- **Leitura dos versos (M. A.)**

P. R.: Depois da lavadeira, Inês, quem é?

I. N.: É o pastor.

- **Leitura dos versos (F. N.)**

P. R.: E o que é que acontece depois?

(em coro): Bombeiro!

P. R.: Mas o bombeiro vem antes do fogo?

(em coro): Não!

D. I.: É o G. F. primeiro.

I. S.: Agora é o bombeiro.

P. R.: Bombeiro, podes ler.

- **Leitura dos versos (L. U.)**

P. R.: Mas, olhem, eu acho que faltou qualquer coisa. Olhem para a carta da G. A...

D. A.: É o deles pararem de trabalhar! É eles todos que vão passear e param de trabalhar para os outros.

- **Leitura dos versos (G. A.)**

(várias intervenções): Ela é primeiro! É primeiro. É primeiro do que o fogo.

P. R.: E o D. A.? Simboliza o quê?

I. S.: É quando voltam a trabalhar.

- **Leitura dos versos (D. A.)**

P. R.: Tenho uma surpresa para vocês. Eu disse-vos que em maio vamos ter uma apresentação aos pais e então transformei este texto narrativo, num texto teatral, para vocês poderem apresentá-lo aos pais.

(muito ruído) Eu quero ser lavadeira! Eu quero ser costureira! [...]

P. R.: Eu já distribuí os nomes pelas personagens. Vamos ter duas novas, os observadores, vão comentar o que está a acontecer em cena.

- **Entrega dos textos; (instala-se uma grande confusão)**
- **Leitura em voz alta;**
- **1.ª representação.**

Sessão 5 | Leitura de adivinhas de *O livrinho das adivinhas* | 20/03 (1h)

P. R.: Eu hoje trouxe-vos este livro.

(risos) Adivinhas!

D. A.: Professora Raquel, posso só dizer uma coisa? Quando fomos à biblioteca eu vi o livro dos nove mandriões.

P. R.: Requisitaste-o?

D. A.: Não, não dava.

P. R.: Porquê?

D. A.: Não sei, estava guardado nas prateleiras e não nos deixam pegar no que está guardado.

P. R.: Vou falar com a professora.

P. R.: Agora vamos pensar numa coisa: o que é que são adivinhas?

D. A.: São coisas que se adivinham.

P. R.: Vamos tentar definir por outras palavras...

R. I.: Eu tenho um exemplo. É assim... ah...

J. U.: São perguntas que temos de responder, só que como a gente não sabe a gente faz à sorte.

P. R.: Tentas adivinhar até acertares, é isso?

J. U.: Sim.

P. R.: Sabem como é que costuma iniciar uma adivinha?

M. I.: Numa sala há vinte e quatro alunos e há quatro grupos. Em cada grupo quantas crianças é que estão?

P. R.: Não acham que isso é mais um problema matemático?

G. A.: Qual é coisa qual é ela que tem dentes afiados e que rasteja?

P. R.: Boa! Era mesmo essa formulação inicial que eu queria! Muitas adivinhas começam desta forma.

I. N.: Eu sei uma! O que é, o que é que nasce grande e morre pequeno?

P. R.: Muito bem. Vou então agora ler o prefácio do livro, o que é que José Viale Moutinho nos tem a dizer sobre as adivinhas. No final, vou fazer perguntas.

P. R.: O que é que nos é dito aqui? Que são precisos dois lados. Quais?

D. A.: Há a pessoa que tem que responder.

P. R.: Boa! A pessoa que responde e quem mais?

(a várias vozes): A que pergunta.

P. R.: Isso! Então temos o desafiador, que faz a pergunta e o desafiado, que é quem responde. Depois da formulação inicial, são-nos dadas características do objeto ou elemento e no final ainda temos, muitas vezes, outra coisa: uma parte em que o desafiado é cada vez mais provocado a adivinhar a resposta. Trouxe-vos aqui umas adivinhas para analisarmos.

- **Distribuição dos cadernos do clube e de uma adivinha a cada grupo.**

J. D.: Porque é que diz Ribatejo?

P. R.: Estava a ver que ninguém fazia essa pergunta. Diz no prefácio que “estas adivinhas fazem parte do nosso património cultural”. O que é o património cultural?

L. E.: É a nossa história.

P. R.: Boa. É a herança, aquilo que nos foi deixado. Então estas adivinhas passaram de geração em geração e são provenientes dessas regiões que aí veem. O Ribatejo fica a sul de onde estamos, por exemplo.

- **Observação das regiões no mapa;**
- **Trabalho em pequenos grupos.**

I. N.: Nós já sabemos a resposta da nossa.

P. R.: O grupo do A. R. pode vir desafiar os colegas.

J. U. e M. L.: “Qual é a coisa, / Qual é ela, / Que faz andar / O barco à vela? Não adivinhas este ano / Se eu não to disser”.

P. R.: Escolham alguém para responder.

A. R.: J. D.

J. D.: O vento!

A. R.: Acertaste!

P. R.: Grupo da J. O., alto e bom som.

J. O.: Nós não sabemos a resposta...

P. R.: Não faz mal. Vamos todos tentar responder.

J. O.: “O que é, o que é, / Uma caixinha de bem-querer, / Abre e fecha sem ranger? / Cego é quem não adivinhar o que é”.

J. D.: Ahn? O quê?

(J. O. repetiu a leitura)

A. R.: O que é que é ranger?

P. R.: É como o barulho que faz a porta. Ora ouve.

A. R.: Ah!

P. R.: Podem escolher alguém que não participe muito.

M. I.: O D. I.

D. I.: O computador.

Grupo da M. I.: Acertaste.

J. O.: Eu acho que não é o computador, eu disse, mas toda a gente disse que era...

P. R.: É uma hipótese, J. O. Vamos ouvir as outras.

G. A.: São caixinhas de cartão?

J. U.: Caixinhas de música?

G. U.: Discos?

P. R.: Pensem que todas essas coisas fazem barulho, se fecharem com força.

D. A.: A porta.

P. R.: A porta não range?

A. R.: A nossa range.

J. D.: Então não é a porta.

M. I.: O livro?

P. R.: O livro pode fazer barulho ao fechar...

M. I.: Já sei, professora. Os óculos?

P. R.: Está perto...

G. M.: Os olhos!

P. R.: Parece que temos um desafiado vencedor!

J. D.: Ahn?

P. R.: Nós abrimos e fechamos os olhos inúmeras vezes ao dia. Vocês já ouviram alguém a fechar os olhos?

P. R.: G. M., lê agora a tua adivinha.

G. M.: "Qual é a coisa, / Qual é ela, / Que quanto mais longe está / Mais se vê? / Vamos ver se consegues adivinhar o que é."

G. U.: O barco.

(várias vozes): Não!

A. Y.: A televisão?

G. U.: O céu.

L. E.: As nuvens?

P. R.: Estás perto...

F. N.: Já sei, é o nevoeiro!

P. R.: Boa, muito bem! Próximo grupo.

A. L.: "Qual é a coisa, Qual é ela, / Que todos sabem abrir / E ninguém sabe fechar? / Galinha choca é quem não adivinhar o que é!"

A. R.: É o galinheiro.

P. R.: Não...

A. R.: O ovo!

P. R.: O ovo! Muito bem!

D. A.: O quê? Oh!

F. N.: É verdade! Quando o partes já não consegues pôr a casca no sítio.

P. R.: Muito bem pensado. Agora, grupo da I. N.

I. N. e G. A.: Qual é a coisa, / Qual é ela, / Que mal entra em casa / Se põe logo à janela? / Se adivinhares, serás campeão, se errares, pensa com mais atenção!”

M. L.: O botão!

P. R.: Boa, M. L. e porquê?

M. L.: Porque se coloca assim.

G. A.: Mas a camisa não é uma casa!

P. R.: Mas a isto chamamos a casa do botão.

G. A.: Ah!

P. R.: Agora é o grupo da L. E.

Grupo da L. E.: “Qual é a coisa, / Qual é ela, / Que parte mas não quebra? / Queres que eu dê a solução? / Não, não: pensa com a cabeça / ou usa o coração!”

J. D.: Um martelo?

D. A.: Os foguetes?

J. U.: O ferro?

L. I.: A pessoa?

N. U.: O telemóvel?

M. L.: O camião do lixo?

P. R.: É uma coisa que estamos à espera e parte e, às vezes, corremos para apanhar.

R. I.: O avião?

N. U.: A escavadeira?

L. E.: O comboio.

J. D.: Oh!

P. R.: Então, nunca ouviram dizer que “o comboio parte às x horas da estação?”

J. D.: Ah!

Sessão 6 | Escrita adivinhas | 27/03

- **Distribuição dos cadernos.**

P. R.: Lembram-se do que fizemos na semana passada?

J. O.: Vimos umas adivinhas.

P. R.: E como é que definiram a adivinha?

D. A.: Uma adivinha é um desafio de uma pessoa para a outra. Eu perguntei a minha ao meu pai e ele não soube. E ainda fui pesquisar mais ao *google* para perguntar.

P. R.: Boa! Mais alguém desafiou a família a responder às adivinhas?

R. I.: Eu.

M. L.: Eu perguntei.

M. I.: Eu.

I. N.: Eu perguntei todas.

P. R.: Como o D. A. disse, a dinâmica da adivinha exige a existência de um desafiador e de um desafiado, certo? Vamos ver se vocês se lembram das características das adivinhas, porque vão construir, em grupos, as vossas próprias adivinhas – o tema vai ser a primavera.

- **Momento de escrita e de correção;**
- **Desafio aos colegas: partilha em pequenos grupos das adivinhas criadas.**

Sessão 7 | Grupo focal | 03/04

P. R.: O que é que celebrámos ontem?

J. D.: O dia dos palhaços.

L. E.: Dia do livro.

P. R.: Sim, mas não de qualquer livro, foi o Dia Internacional do Livro Infantil, mas, como ontem não vim, dou-vos hoje um feliz dia, que em tudo está relacionado com o nosso clube. Queria que me dissessem palavras em que pensam quando veem um livro no Clube de Leitura e fora dele. O que é que os livros são para vocês?

I. N.: Engraçados.

J.D.: Divertidos.

D. A.: Ajudam-nos a pensar mais.

M. I.: A dar menos erros a escrever.

I. S.: A mim ajuda-me a saber mais coisas.

I. N.: Ajuda a estar com atenção.

D. I.: Ajuda a ler melhor.

A. R.: A conhecer escritores.

P. R.: Já agora, alguém se lembra de algum?

L. E.: António Torrado.

I. S.: Luísa Ducla Soares.

A. R.: Esqueci-me do nome de uma escritora dinamarquesa.

L. E.: Sophia de Mello Breyner.

F. N.: Agostinha Pópulo.

P. R.: Outra pergunta: quando vocês têm um livro como devem cuidar dele?

L. I.: Bem

D. A.: Com carinho.

A. L.: Não rasgar as páginas.

J. D.: Nunca estragar para não perder valor.

I. N.: Guardar para nunca mais perder.

J. U.: Não riscar o livro.

F. N.: Ter cuidado para não molhar com iogurte.

J. O.: Não dobrar as páginas.

V. A.: Não rasgar nem fazer bolinhas de papel.

Sessão 7 | Leitura e audição de “Nadar no ar” | 03/04

- **Interpretação da canção.**

P. R.: Vamos aprender uma coisa nova, mas, antes de tudo, como é que interpretam o poema?

F. N.: Um menino estava assim um bocadinho inclinado a olhar para uma poça que o mar quando passou ali fez.

L. E.: Viu um peixe.

P. R.: E então o que é que o menino pensou?

J. O.: Se o peixinho voasse

L. E.: Passava a ser um pássaro

P. R.: Então ele olhou para aquela pocinha de água e começou a imaginar.

- **Iniciação à contagem de sílabas métricas.**

Sessão 9 | Leitura de *Como se faz cor-de-laranja* | 08/05

- **Apresentação do livro;**

- **Leitura em voz alta.**

P. R.: Quem é que consegue resumir a história?

L. E.: Aconteceu que o menino estava a desenhar num papel com as aguarelas que ele tinha recebido e depois ele desenhou um submarino no fundo do mar e pintou algas de cores diferentes. Como queria fazer algas cor-de-laranja e não sabia fazer cor-de-laranja porque na sua caixa de aguarelas não tinha, foi pedir ao sabichão muito mau sábio.

F. N.: Não foi o sábio primeiro. Primeiro ele foi ao avô perguntar e o avô disse “Eu quando era mais pequeno, eu sabia como fazer laranja, mas já não sei, porque já passou muito tempo”. Depois foi perguntar a uma loja se estava lá cor de laranja...

J. D.: Não, o senhor do automóvel.

F. N.: Sim, perguntou ao senhor do automóvel “sabes como fazer cor de laranja?” e o senhor “o que é isso” e desatou no automóvel a correr. Depois foi à loja e o dono respondeu “Eu tenho aqui lenços alaranjados que vieram ontem”

I. S.: De Beirute

F. N.: Depois foi perguntar ao sábio, mas ele na verdade era tolo e dizia assim palavras que não desistiam só para parecer que era sábio

G. M. Sábio mau

F. N.: Foi perguntar ao pintor que estava a achar-se.

L. E.: Pintor que não sabia pintar.

P. R.: F. N., vamos dar a palavra a outra pessoa. G. A, continua a sequência da história.

G. A.: Depois era o poeta que disse um poema engraçado e depois encontrou um cego no jardim.

P. R.: Mas foi ele que foi procurar o cego?

(em coro): Não

I. S.: O cego chegou até ele.

L. E.: O cego foi bom.

J. D.: O cego é bom.

P. R.: O que é que o cego disse, então, ao menino?

I. S.: Explicou-lhe como faz o cor de laranja.

P. R.: Sim, mas de que forma?

I. S.: Ele perguntou ao menino qual é a cor do sol e o menino respondeu que era amarelo.

I. N.: Perguntou qual era a cor da terra e o menino disse castanha.

M. A.: Primeiro disse preta.

I. S.: E alguns bocados eram vermelhos e depois disso o cego explicou-lhe como se fazia cor de laranja.

J. O.: Professora, como é que o cego sabia?

L. E.: Porque se calhar nasceu com visão e já não tem.

I. S.: Ou imagina certo.

P. R.: O que é que aprenderam com esta obra?

F. N.: Às vezes os cegos são as melhores pessoas para nos dar uma resposta.

(Dispersões)

Apêndice P – Exemplos das cartas para organização da estrutura da narrativa

9
STOP



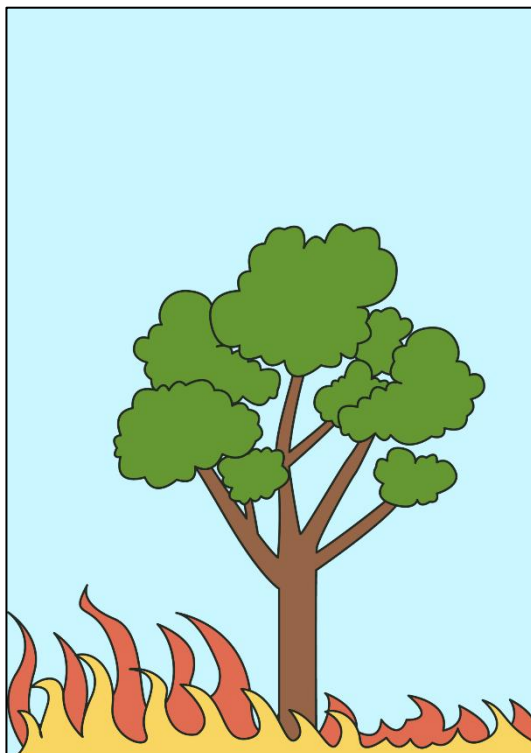
STOP
6

9
STOP

“Descobrimos o descanso,
nosso ofício é mandriar.
Fiquem para trás as canseiras,
vamos todos passear.”

Luisa Duclia Soares, “Os nove mandriões” in *Meninos de todas as cores* (2010)

STOP
6



“O incêndio que o bombeiro
não acabara de apagar
crescera assustadoramente.”

Luisa Duclia Soares, “Os nove mandriões” in *Meninos de todas as cores* (2010)

9



6

9



“Sem os outros nada somos,
eles sem nós nada são.
Vale bem mais trabalhar
do que ser-se mandrião.”

Lúcia Duda Soares, “Os nove mandriões” in Meninos de todas as cores (2010)



6

Apêndice Q – Produções dos alunos

Apêndice Q1 – Escrita à maneira de “A menina azul”

27/02/2025

A menina castanha

A menina castanha
é doce como um chocolate
e tem cookies nos olhos.

que canta os tons
do castanho, castanho, castanho

A menina castanha
é o gelado de chocolate
de um dia de Verão.

A menina castanha
quando se irrita
fica com bolinhas de aveia
e quando ri
tão fofa como
uma bebê.

A menina castanha
tem sangue castanho
como achocolatado.

A menina castanha
é um chocolate de leite

26/02/2025

O menino azul marinho
é azul como um cavalião
e tem mar nos olhos.

O menino azul marinho
é o livro
de um mar.

O menino azul marinho
quando o lápis
fica borbulento
como um arbustinho.

O menino azul
tem calças
como um livro

O menino azul
é um boneco
que azul os tons
azul, azul, azul.

27/2/2025

A menina lilás

A menina lilás

é linda como uma flor
e tem brilho nos olhos.

A menina lilás
é a tinta dum
lindo livro.

A menina lilás
quando lê fica
sorridente e quando não
lê fica tão triste
como uma urca.

A menina lilás
tem laças como
flor.

A menina li-
lás é um
lindo livro
que dança os
tons do
lilás, lilas,
lilás...

A menina rosa

A menina rosa

é fresca como uma uva
e tem tulipas nos olhos.

A menina rosa

é tão leve como um catavento.

A menina rosa

quando chateada

fica rosa escura

como uma margarida

e quando está contente

fica ros clara.

A menina rosa tem

lançadeira rosa como

uma faca de ponta

A menina rosa

é uma sereia

que sabe nadar

muito bem e a cauda

é rosa, rosa, rosa...

Apêndice Q2 – “Que liberdade é esta?”



Que liberdade é esta?

Mas que liberdade é esta
que nos deixa criticar as regras?



Aí que liberdade é esta
que permite às mulheres votarem?



Mas que liberdade é esta
que junta meninos e meninas?



Aí que liberdade é esta
que nos deixa correr pela rua?

Mas que liberdade é esta
que podemos escolher a roupa?



Aí que liberdade é esta
que multiplica as brincadeiras?



Mas que liberdade é esta
que nos permite exprimir ideias?



Aí que liberdade é esta
que nos deixa falar a verdade
viver num mundo feliz
onde há luz e imaginação.

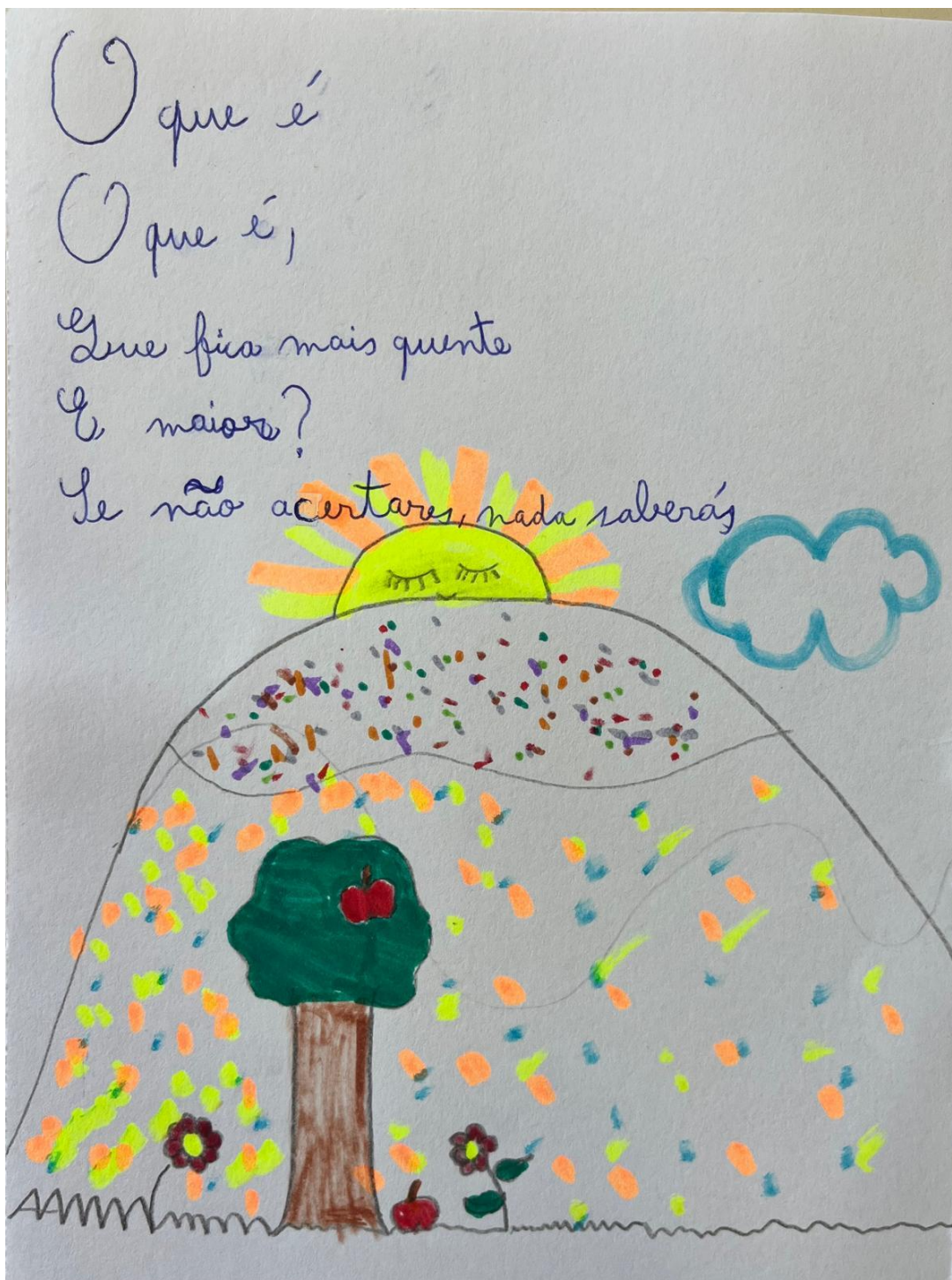


3. D, 2025

Apêndice Q3 – “A casa do 3.º D”

“O 3.º D mora numa casa de palavras. Palavras bonitas, felizes e engraçadas que fazem as pessoas sorrir e que ainda se ouvem na hora de ir dormir. Na casa do 3.º D acendem-se muitas luzes mágicas: a da paz, a da alegria e a da aprendizagem. Mora nela a nossa mascote, a ovelhinha branquinha. A casa do 3.º D tem tantas plantas que parece um jardim. Na casa do 3.º D há tantas coisas que não sabemos mais o quê!”

Apêndice Q4 – Adivinhas



Qual é a coisa

Qual é ela,

que é verde

e é fina?

De nós não,

dissermos ninguém

adivinha!

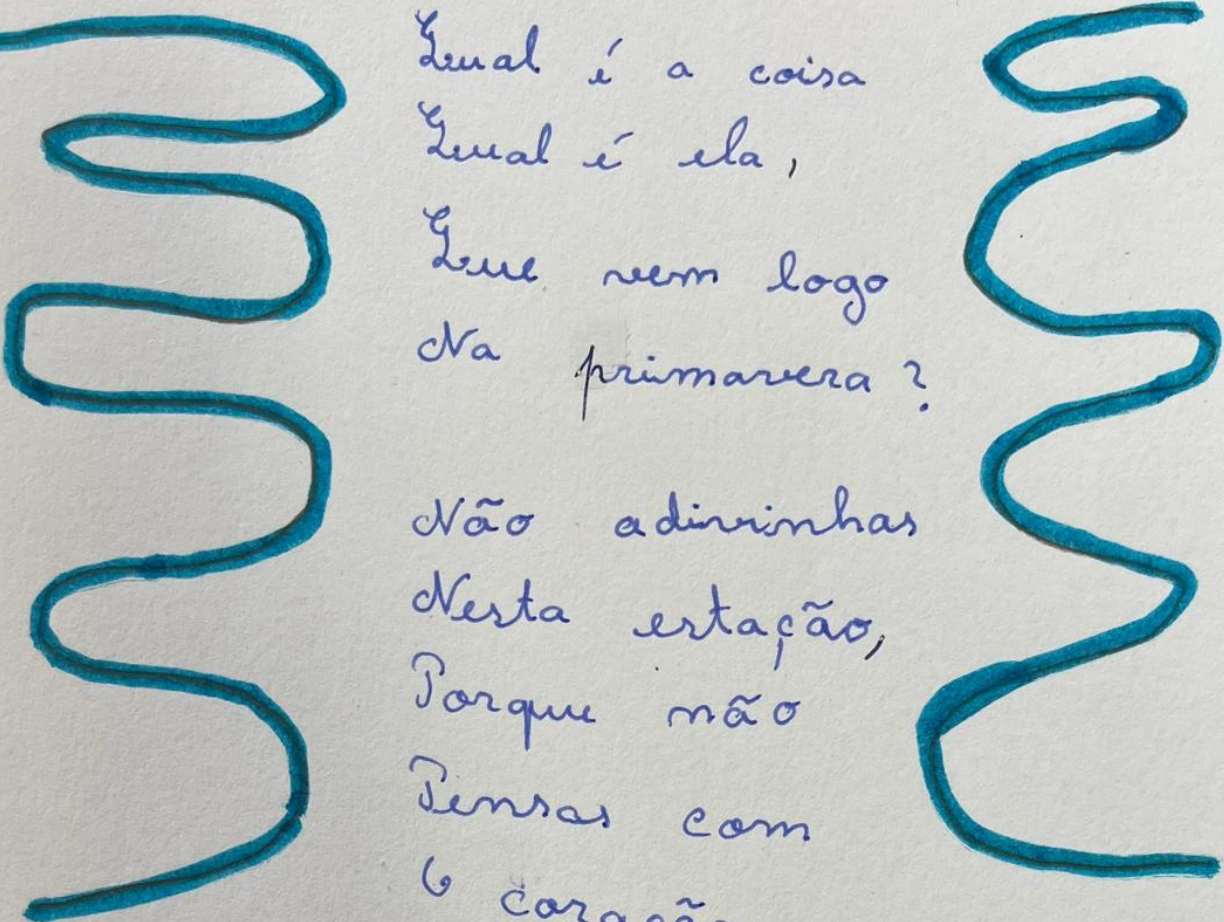
Qual é a coisa

Qual é ela,

Que usa cores
e veste verde?



É adivinha se eu te disser.



Qual é a coisa
Qual é ela,
Que nem logo
Na primavera?

Não adirrinhas
Nesta estação,
Porque não
Pensas com
o coração.



Apêndice Q5 – Haicais

Haikai/Aikai

Quando alguém

cai

diz ai.

I. N.

Os meus colegas fazem barulho
mas, quando as plantas cantam,
eu fico mais feliz.

J. D.

Ouçõ passarinhos a cantar,
a comunicar-se,
o vento a soprar lentamente.

A. Y.

Quando fecho
os olhos ouço
a música dos pássaros.

L. I.

A Minnie dança
nas pontas dos pés.
Por favor, chão liso.

J. O.

Na casa do 3.º D
está sempre silêncio
como neve a cair

G. F.

Há silêncio ou não?
Há silêncio? — pergunto.
Mas ninguém responde.

N. U.

Não me vêm palavras
para o haicai
porque não caem.

D. I.

Os pássaros são muito bonitos
seus bicos sabem cantar
com sua voz a alegria voa.

I.S.

Barulho lá fora:
os pássaros cantam,
ouço-os até me cansar.

M. L.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

Ensinar ^ Aprender ⇒ Humanizar
Raquel Cecília da Silva Carneiro

